



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3 (56) / 2023**

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
Издается с 2009 года
Выходит 4 раза в год

№ 3 (56) 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А., Буров К. С., Севрюкова А. А.** Применение метода кинопедагогика для популяризации профессии учителя среди обучающихся общеобразовательных организаций..... 5
- Резанович И. В., Дюжакова М. В.** Освоение руководителями школ в процессе курсовой подготовки технологии разработки миссии образовательной организации..... 24
- Жураковская В. М., Оличева О. А.** Деловая игра как метод развития субъектности педагога 34

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Казакова М. А.** Медианаставничество педагогических работников: понятие, субъекты, практическая реализация..... 50
- Колосова Н. Н.** Модерация как инструмент методического сопровождения профессионального развития педагогов..... 59
- Казарина В. В.** Деятельность регионального методиста как ресурс повышения качества образования 68
- Коптелов А. В., Маркина Н. В., Абрамовских Т. А.** Развитие self-навыков руководителей образовательных организаций в системе повышении квалификации 80
- Шлат Н. Ю.** Модель персонализированного профессионального развития педагога 91

Исследования молодых ученых

- Данилова Т. В.** Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра, осуществляющих формирование профессиональной готовности будущих рабочих..... 104
- Инютина Т. С.** Развитие информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО в процессе повышения квалификации 117

Современная школа

- Тетина С. В., Гутрова Ю. В.** Компетенции педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся 126
- Сведения об авторах** 136
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 140
- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 143

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

Н. О. Николов, канд. пед. наук

Редакционный совет:

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. 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

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

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. Щербачев, канд. пед. наук, доцент

Г. В. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

Редакционно-издательская группа:

С. В. Жаркова, канд. психол. наук

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 19.09.2023

Дата выхода в свет: 25.09.2023

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 17,21

Тираж 150 экз. Заказ № 38

Информационная продукция журнала предназначена для детей старше 12 лет.

Учредитель:

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

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3 (56) / 2023

CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS

SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Scientific and theoretical journal

Published since 2009

Publication frequency is 4 issues per year

No. 3 (56) 2023

CONTENTS

Scientific reports

- Ilyasov D. F., Selivanova E. A., Burov K. S., Sevryukova A. A.** Application of the cinema pedagogics method to popularize the profession of teacher among schoolchildren5
- Rezanovich I. V., Dyuzhakova M. V.** School heads mastering the technology of developing the mission of an educational organization during training courses 24
- Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A.** Business game as a method of developing teacher's sub-jectivity 34

Hypotheses, discussion, reflection

- Kazakova M. A.** Media mentoring of teachers: definition, subjects, practical implementation50
- Kolosova N. N.** Moderation as a tool for methodological support of teachers' professional development59
- Kazarina V. V.** Activity of regional methodologist as a resource for improving the quality of education.....68
- Koptelov A. V., Markina N. V., Abramovskikh T. A.** Development of self-skills of heads of educational organizations in the system of advanced training 80
- Shlat N. Ju.** The model of the personalized professional development of a teacher 91

Young researchers

- Danilova T. V.** Development of professional and pedagogical competence of teachers of the educational center, carrying out the formation of professional readiness of future workers 104
- Inyutina T. S.** Development of information and communicative competence of secondary professional education teachers in the process of advanced training 117

Modern school

- Tetina S. V., Gutrova Yu. V.** Competencies of teachers to form functional literacy of schoolchildren 126

Information about the authors 136

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 140

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 143

Chief editor

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

Deputy chief editor

K. S. Burov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
N. O. Nikolov, Candidate of Pedagogic Sciences

Editorial Council:

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. 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
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
N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
A. A. Sevryukova, 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:

S. V. Zharkova, Candidate of Psychological Sciences
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

Certificate of registration of the media

SP № FS 77-71707 (11/23/2017) issued by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor).

ISSN 2076-8907

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

Price of one issue of the journal: 534 RUB

Print date: 09/19/2023

Release date: 09/25/2023

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 17,21
Circulation 150 copies. Order No. 38

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 331.543+371.123+37.047

Применение метода кинопедагогика для популяризации профессии учителя среди обучающихся общеобразовательных организаций

Д. Ф. Ильясов

доктор педагогических наук, профессор
<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>
dinaf_chel@mail.ru

Е. А. Селиванова

кандидат психологических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0001-7326-3950>
sel_lena@mail.ru

К. С. Буров

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0003-1625-5414>
kos_chel@mail.ru

А. А. Севрюкова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0001-6142-1675>
alla107@inbox.ru

Application of the cinema pedagogics method to popularize the profession of teacher among schoolchildren

D. F. Ilyasov

E. A. Selivanova

K. S. Burov

A. A. Sevryukova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В научной статье обсуждается образ учителя в представлении современной общественности, отношение различных субъектов к его профессиональному труду. Констатируется, что профессия учителя оста-

ется одной из наиболее востребованных и значимых с позиции обеспечения социально-культурной стабильности общества. При существенном влиянии на развитие подрастающего поколения, высокой направленности на формирование мировоззрения школьников роль педагога недооценивается. Наблюдается

неоправданная тенденция высокой критичности к личности учителя, преуменьшается его вклад в процесс становления личности современных школьников. Это не способствует повышению качества педагогической деятельности, снижает профессиональную мотивацию специалистов сферы образования. **Актуализируется** проблема поиска эффективных способов формирования уважительного отношения общества к педагогическому труду. Популяризация профессии учителя обеспечит сохранение позитивных традиций отечественной педагогики, обеспечит ее привлекательность в процессе профессионального выбора. В качестве результативного педагогического средства популяризации привлекается метод кинопедагогики, который показал свою результативность при решении многих сложных педагогических задач. В связи с этим ставится **цель исследования**: характеристика педагогической системы популяризации профессии учителя среди обучающихся общеобразовательных организаций с использованием средств кинопедагогики и обоснование целесообразности ее применения в широкой педагогической практике. **Анализ научной литературы** доказывает актуальность задачи повышения престижности профессии учителя в обществе. Вместе с тем констатируется недостаточная разработанность теоретических и методических основ применения способов популяризации профессии учителя, сфокусированных не только на профориентационной деятельности, но и на широком информировании общественности о педагогической деятельности для повышения уважительного отношения и интереса к труду учителя в обществе. **Методологическими основаниями** исследования выступают научные идеи о значимой роли учителя в процессе формирования личности обучающихся, положения об интеграции образования и культуры, результаты авторских исследований о ресурсах метода кинопедагогики в решении сложных и значимых задач современного образования. Основным **результатом работы** следует считать обоснование целесообразности применения предлагаемой педагогической системы популяризации профессии учителя среди обучающихся с использованием метода кинопедагогики в широкой педагогической практике. Данная система представлена в целостном

виде в совокупности следующих элементов: цель, формы популяризации профессии учителя, содержание данной деятельности, применяемые методы и средства, соответствующие условия и предполагаемый результат. Охарактеризованы этапы реализации педагогической системы, уточнено содержание работы с обучающимися, педагогами, родителями и населением. Разработан и представлен критериально-оценочный аппарат, дающий возможность выявить реальное отношение обучающихся к профессии учителя. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность предложенного авторского решения. **Научная новизна** исследования состоит в разработке целостной педагогической системы популяризации профессии учителя у обучающихся. Обосновано, что использование метода кинопедагогики является действенным средством влияния на отношение обучающихся к учителю и его педагогической деятельности. **Теоретическая значимость** определяется тем, что полученные результаты могут учитываться при осмыслении роли учителя в современном обществе, проектировании способов популяризации педагогических профессий, в том числе профессий, в основе которых лежит осуществление педагогических функций. **Практическая значимость** исследования представляется возможностями применения предложенного содержания образования, форм, методов и средств в массовой практике педагогического просвещения, в частности для обогащения форм работы с обучающимися психолого-педагогических классов. Полученные результаты могут быть учтены при разработке содержания и форм дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article discusses the image of the teacher in the modern public, the attitude of various subjects to his/her professional work. It is stated that the teacher's profession remains one of the most demanded and significant from the position of ensuring socio-cultural stability of society. The role of a teacher is underestimated, given the significant influence on the development of the younger generation, high focus on the formation of schoolchildren's worldview. There is an unjustified

tendency of high criticism of the teacher's personality; his/her contribution to the process of personality formation of modern schoolchildren is downplayed. This does not contribute to the improvement of the quality of pedagogical activity, reduces the professional motivation of education specialists. The problem of finding effective ways to form a respectful attitude of society to pedagogical work is **actualized**. The popularization of the teaching profession will ensure the preservation of positive traditions of national pedagogy; will ensure its attractiveness in the process of professional choice. As an effective pedagogical means of popularization the cinema pedagogics method is attracted, which has shown its effectiveness in solving many complex pedagogical problems. Therefore, **the goal of the research** is to characterize the pedagogical system of popularization of the teaching profession among schoolchildren of general educational organizations using the means of cinema pedagogics and to substantiate the feasibility of its application in a wide pedagogical practice. **The analysis of scientific literature** proves the relevance of the task of increasing the prestige of the teaching profession in society. However, there is a lack of theoretical and methodological basis for the application of ways to popularize the teaching profession, focused not only on career guidance activities, but also on broad public awareness of teaching activities to increase respect and interest in the work of teachers in society. **The methodological bases** of the study are scientific ideas about the significant role of the teacher in the process of forming the personality of schoolchildren, the provisions on the integration of education and culture, the results of the author's research on the resources of the method of cinema pedagogics in solving complex and important problems of modern education. **The main result of the work** should be considered the justification of the feasibility of applying the proposed pedagogical system of popularization of the teaching profession among schoolchildren using the method of cinema pedagogics in a wide pedagogical practice. This system is presented in a holistic form in the totality of the following elements: goal, forms of popularization of the teaching profession, content of this activity, applied methods and means, appropriate conditions and the expected result. The stages of implementation of the pedagogical system are characterized; the content of work with

schoolchildren, teachers, parents and the population is specified. A criterion-evaluation apparatus is developed and presented, which makes it possible to reveal the real attitude of schoolchildren to the teaching profession. The results of empirical research confirming the effectiveness of the proposed author's solution are presented. **Scientific novelty** of the research consists in the development of a complete pedagogical system of popularization of teacher's profession among schoolchildren. It is substantiated that the use of cinema pedagogics method is an effective means of influencing the attitude of schoolchildren to the teacher and his/her pedagogical activity. **Theoretical significance** is determined by the fact that the obtained results can be taken into account in understanding the role of the teacher in modern society, designing ways of popularization of pedagogical professions, including professions based on the implementation of pedagogical functions. **The practical significance** of the research is represented by the possibilities of application of the proposed educational content, forms, methods and means in the mass practice of pedagogical education, especially for enriching the forms of work with schoolchildren of psycho-pedagogical classes. The obtained results can be taken into account in the development of the content and forms of additional professional education of teachers.

Ключевые слова: педагогические работники, профессия учителя как феномен культуры и социальной реальности, образ учителя, педагогическое просвещение, популяризация профессий, профориентационная деятельность, педагогическая система, обучающиеся общеобразовательных организаций, содержание образования, метод кинопедагогика, критерии оценивания результатов образования.

Keywords: teachers, teacher's profession as a phenomenon of culture and social reality, teacher's image, pedagogical education, popularization of professions, career guidance, pedagogical system, schoolchildren of general educational organizations, content of education, cinema pedagogics method, criteria for evaluating the results of education.

Введение. Согласно Указу Президента Российской Федерации, 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Это свидетельствует о повышенном внимании государства и обще-

ства к профессии учителя, которая всегда была почитаемой, уважаемой и социально значимой. Учитель во все времена рассматривался как личность, нравственный ориентир, образец для подражания и объект признания. Профессиональная педагогическая деятельность достаточно сложная, она интегрирует в себе творческие, интеллектуальные, моральные качества, предполагает волевые усилия и психологические знания. В современных условиях развития информационных технологий, усложнения социально-экономических факторов, ухудшения духовно-нравственного климата в обществе требования к профессионализму учителя возрастают. Ему важно быть мобильным, многофункциональным, визуально привлекательным, коммуникативно компетентным. Кроме того, от учителя требуется глубоко разбираться в преподаваемой дисциплине, владеть межпредметными знаниями, ориентироваться в мире цифровых технологий. Иначе он потеряет свою ценность как «специалист» и не сможет успешно выполнять свои профессиональные функции.

Многозадачность, повышенная ответственность и значительная нагрузка приводят к появлению профессиональной усталости, ухудшению психофизического здоровья учителя. Кроме того, педагог всегда находится в центре внимания, на него смотрят обучающиеся, за ним наблюдают коллеги, его психолого-педагогическую компетентность оценивают родители школьников.

Любая профессиональная ошибка, нерешенная педагогическая ситуация, межличностный конфликт могут стать достоянием общественности, выступить предметом обсуждения в СМИ и сети Интернет. Данные информационные источники насыщены подобной информацией, которая не всегда проверена, но является резонансной и поэтому интересной для общественности.

Сегодня образ учителя рассматривается как неоднозначный, порой негативный, что делает профессию учителя малопривлекательной для выпускников и не формирует уважительного отношения к работникам образования, особенно школьным учителям. У обучающихся и их родителей формируется потребительское отношение к педагогам, которые обвиняются в учебных неудачах учеников, осуждаются

за нарушение поведения школьников, вовлекаются в конфликтные ситуации.

В результате данных процессов складывается неоднозначное отношение к учителю. Все реже оно является положительным, все чаще – индифферентным либо негативным. Ученики уже не стремятся быть похожими на учителей, считают их роль в своей жизни несущественной, полагают, что знания можно получить из других, более привлекательных источников. Вполне очевидно, что сегодня учащиеся имеют доступ к различным информационным ресурсам, приобретают большую самостоятельность и независимость в этом аспекте. Однако учитель выполняет не только функцию урокодателя, транслятора знаний, но и воспитателя, наставника, друга, помощника. Данные роли позволяют ему быть востребованным вне зависимости от уровня информационного и технологического развития общества. При этом труд учителя не всегда оценивается по достоинству, нередко субъекты образовательных отношений игнорируют или просто не знают о тех трудностях, которые преодолевает сегодня учитель.

Это связано с тем, что отсутствуют действенные инструменты информирования населения о сложном и часто недооцененном вкладе педагогов в развитие личности школьников. Применяемые способы просвещения общественности о педагогических достижениях учителей часто ориентированы на узкий круг специалистов. Интересные педагогические находки, удачные профессиональные решения редко являются достоянием обычных граждан. В общеобразовательных организациях особенности педагогической профессии чаще рассматриваются в рамках профориентационной деятельности, которая затрагивает лишь небольшую часть заинтересованных школьников. Таким образом, можно констатировать недостаточную разработку педагогических средств, обеспечивающих популяризацию педагогической профессии у обучающихся, отсутствие должного внимания к формированию ценностного отношения школьников к личности учителя. Среди таких средств выделяется метод кинопедагогики, который показал свою действенность при решении сложных педагогических задач и вместе с тем может системно применяться в широкой педагогической практике. Основываясь на фундаментальных методологических идеях

и выводах собственных исследований, авторы статьи видят потенциал данного метода в педагогическом просвещении вообще и в популяризации профессии учителя в социуме. При этом принимается во внимание тот факт, что учащиеся непосредственно взаимодействуют с учителями. Метод кинопедагогика с помощью демонстрации ярких образов учителя позволяет высветить роль учителя в социально-культурном развитии общества. Для учителя может быть важным увидеть востребованность роли педагога как воспитателя, наставника, друга, помощника. Для учеников – научиться ценить вклад, внесенный данными специалистами в развитие своей личности, и, возможно осознанно выбрать свой профессиональный путь, связанный с педагогической деятельностью. В связи с этим ставится цель исследования: характеристика педагогической системы популяризации профессии учителя среди обучающихся общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогика и обоснование целесообразности ее применения в широкой педагогической практике.

Обзор литературы

Изучение научной литературы дает представление о том, что вопросы престижности профессии учителя активно обсуждаются в социуме. В педагогической практике апробируются различные способы популяризации данной профессии для развития карьерного потенциала и организации профориентационной работы.

В частности, в научной периодике уделяется внимание изучению социального статуса и престижа профессии учителя. В своей публикации коллектив авторов утверждает, что престижность профессии имеет важное значение для развития кадрового потенциала, достижения высокого профессионального уровня работников образования, а также для обеспечения своевременного обновления кадрового состава образовательных организаций, сохранения ценностей и традиций профессии [1].

В исследованиях отмечается, что престиж является комплексной характеристикой группы профессий, основным содержанием которых является педагогическая деятельность. Общие представления о профессии и ее статусе конкретизируются в социальных и профессиональных характеристиках. Социальные характери-

стики престижа профессии учителя представлены следующими элементами: гарантированность занятости, финансовое благополучие, профессиональная востребованность и возможность дополнительного заработка, привлекательность условий профессиональной деятельности, меры социальной поддержки, уровень комфорта, гарантии бесплатного повышения квалификации, возможность карьерного роста. К социально-профессиональным характеристикам относятся пребывание в культурной среде, уважение к личности учителя со стороны детей и родителей, свобода деятельности, возможность профессиональной и творческой самореализации, общественное признание достижений. Среди профессиональных характеристик престижа профессии выделяются понимание значимости психолого-педагогических знаний и владение ими, социальные мотивы и ценности учителя (приверженность ценностям гуманизма и культурного просвещения, стремление помочь детям в жизненном самоопределении и адаптации), личностные характеристики учителя (педагогическая культура, авторитет, влияние на окружающих), педагогическое мастерство, обеспечение высокого качества образования. Эти критерии определяют репутацию профессии, уважение социума, положительное отношение родителей и обучающихся к учителям, привлекательность для профессионального выбора в пользу педагогической деятельности [2; 3].

Выделенные авторами научных публикаций показатели послужили основой для проводимых эмпирических исследований. При этом престиж профессии учителя рассматривается на нескольких уровнях: в контексте общественного мнения о профессии, в контексте субъективного представления носителя профессии. Эти характеристики обуславливают разный угол зрения и различия в оценке престижности профессии. Проведя эмпирическое исследование, Ю. А. Небольсин констатирует, что почти 60% студентов педагогических специальностей отмечают средний уровень престижности профессии [2]. В то же время другой коллектив авторов по результатам проведенного исследования показывают, что только 50% общественности отмечают престижность профессии учителя выше среднего уровня. Интересно, что сами педагоги дают более сдержан-

ную оценку ее престижности, большинство из них относят профессию учителя к среднему уровню [3]. Это связано с удовлетворенностью трудом, его условиями и проявлениями профессионального выгорания.

Таким образом, повышение социальной значимости и престижности профессии учителя является актуальным направлением исследований. Отмечается важность педагогического просвещения и широкого информирования о профессии учителя для повышения уважительного отношения к труду учителя в обществе. Формирование позитивного образа учителя будет влиять на обеспечение качества образования и повышения удовлетворенности педагогов своим трудом. Кроме того, повышение интереса к профессии педагога способствует адекватному профессиональному выбору обучающихся в процессе профессионального самоопределения.

Для решения данных задач необходима популяризация профессии учителя: посредством реализации социальных проектов, в процессе непрерывного педагогического образования, с помощью ориентирования средств массовой информации на педагогическое просвещение. При этом вопрос выявления содержания и методов популяризации профессий недостаточно разработан в научной литературе.

Есть отдельные исследования, сфокусированные на изучении способов популяризации инженерных и рабочих профессий. В статье Д. В. Кондрахиной и Р. Р. Силутиной изучается потенциал конкурсов профессионального мастерства для популяризации инженерных профессий [4]. Публикация Р. А. Тареловой и А. А. Сафиной представляет опыт реализации региональной программы популяризации рабочих профессий. Демонстрируются включенность органов государственного и муниципального управления в реализацию социальных проектов, направленный на поддержание престижности профессий. Опыт реализации такой программы показывает перспективность таких мероприятий, как информирование населения о востребованности и значимости профессий (интернет-публикации, сюжеты в СМИ, наружная реклама), профориентация молодежи (встречи с представителями профессии, профессиональное консультирование, дни открытых дверей на предприятиях, тематические пе-

редачи, документальное кино), деятельность общественных молодежных объединений и т. д. [5]. Авторское решение, представленное в статье И. И. Широкоград и О. М. Фадеевой, демонстрирует продуктивные формы взаимодействия вуза и общеобразовательных организаций в популяризации различных направлений профессионального образования [6]. Стоит отметить, что предлагаемые способы популяризации носят организационный характер, предполагают взаимодействие с органами государственного и муниципального управления, СМИ, вузами. Не всегда такие способы могут использоваться непосредственно в педагогической практике работы общеобразовательных организаций.

Популяризация педагогических профессий изучалась преимущественно в ракурсе профориентационной деятельности. Так, в статье Л. А. Кривцовой прослеживаются традиции довузовской подготовки учителей. Существовавшие способы профессиональной ориентации на профессию педагога предполагали информирование и просвещение, включение в работу вузов, ведущих подготовку педагогов, практику организации профессиональных проб [7]. С. В. Панина, А. Ю. Николаева, А. Ю. Милинский описывают актуальные способы довузовской подготовки учителей, связанные с реализацией профориентационных проектов (имитационные игры, дискуссионные площадки, мероприятия, повышающие интерес к психолого-педагогическим знаниям) [8; 9].

Современным способом популяризации профессии учителя является организация психолого-педагогических классов. В исследованиях Н. В. Горбуновой [10], Е. Г. Врублевской [11], А. В. Хитровой [12], А. С. Фетисова [13] демонстрируются различные формы работы с обучающимися таких классов, направленные на повышение интереса к труду учителя, содействие в профессиональном самоопределении, развитие умений, востребованных в педагогической деятельности. Такие формы работы включают изучение психолого-педагогических знаний, общение с учеными и педагогами-практиками, исследовательскую работу, профессиональные пробы и т. д.

Таким образом, анализ научной литературы доказывает актуальность задачи педагогического просвещения и широкого информирования

общественности о педагогической деятельности для повышения уважительного отношения и интереса к труду учителя в обществе. Апробированные в педагогической практике способы популяризации профессий связываются с организацией отдельных мероприятий. Опыт реализации комплексных программ популяризации профессий, реализующихся на региональном и муниципальном уровне, предполагает существенные ресурсные затраты. Кроме того, не всегда предлагаемые формы и способы работы могут использоваться непосредственно в педагогической практике работы общеобразовательных организаций. Популяризация профессии учителя сфокусирована на профориентационной деятельности.

Актуальной формой подобной деятельности является развертывание психолого-педагогических классов. В условиях таких классов обучающиеся могут ознакомиться с различными аспектами педагогической деятельности, востребованными в профессии и социальной практике. Повышается вероятность совершения обучающимися адекватного профессионального выбора. Необходимо отметить, что при использовании подобных форм профориентации осуществляется популяризация профессии учителя, однако этот процесс не имеет массового характера.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости изучения потенциала эффективных способов популяризации, для формирования положительного образа учителя, которые могут быть применены в массовой педагогической практике.

Методология (материалы и методы)

Для обоснования методологии исследования существенное значение имеют работы российского социолога И. П. Сафронова, в которых учитель рассматривается как феномен культуры и социальной реальности. Авторы статьи разделяют доказанное ученым положение, согласно которому необходимо расширение представлений об учителе, его миссии, что дает возможность понимания его исключительной роли в судьбе подрастающего поколения, многомерности его личности во всех проявлениях профессиональной деятельности. В частности, И. П. Сафронов выделил следующие ролевые позиции учителя: «значимый другой» (повседневность, индивидуальная реальность);

«обобщенный другой» (коллективная, социальная реальность); «ценностный другой» (культурная реальность); «великий другой» (общечеловеческая реальность). С этой точки зрения авторитет учителя строится не только на знании преподаваемого предмета, методики, но и, в большей степени, на профессионально-личностных качествах, которые обеспечивают высокий статус учителя в детском коллективе, утверждают исключительное значение учительского труда для процесса формирования мировоззрения, ценностных установок, характера личности обучающихся [14].

В основу исследования также положены принципиальные воззрения отечественных авторов, утверждающих интеграцию образования и культуры [15; 16]. С точки зрения культурологического подхода образование является способом сохранения мировой и национальной культуры. В свою очередь, различные формы существования культуры (духовные ценности, материальные объекты культурного наследия, фольклор, произведения изобразительного искусства, художественной литературы, театр, кинематограф и т. д.) сами обладают мощным образовательным потенциалом. Их использование в качестве основы образовательного взаимодействия существенно влияет на развитие личности: происходит накопление знаний, обогащение эмоциональной сферы, изменение мнений и отношений к социальным явлениям. Примерами такой интеграции являются театральная педагогика, музейная педагогика, образовательный туризм, метод кинопедагогика.

Последний обладает существенным культурным, эмоциональным потенциалом в образовании личности. В наших работах ранее описаны ресурсы данного метода в решении сложных и значимых задач современного образования [17; 18]. Метод кинопедагогика может быть использован, в том числе, в интересующем нас сегменте укрепления профессионального статуса учителя. Кинофильмы, основанные на эмоциональном восприятии зрительного ряда, глубоко проникают в души детей, затрагивают самые тонкие струны внутреннего мира, способствуют осознанию противоречивых школьных ситуаций, запуску механизма рефлексии поступков как педагогов, так и своих собственных. Обсуждения со школьниками просмотренных отечественных фильмов об учителях способны

улучшить отношение детей к профессии учителя. Кроме того, киногерои, своим собственным примером, индивидуальной судьбой учат жизни и духовным ценностям и, тем самым, любой ученик отмечен отпечатком кинообраза одного или нескольких педагогов. Этот отпечаток, мироощущение, усвоенные и присвоенные благодаря фильмам смыслы труда учителя не могут не повлиять на рождение у школьников желания воспроизвести, повторить в жизни лучшие действия педагога, а у некоторых обучающихся может появиться стремление самому стать учителем в будущем.

Результаты и их описание

Для повышения имиджа и престижа профессии учителя у обучающихся, других субъектов образования, населения целесообразно использовать комплексный подход, в рамках которого создаются педагогические системы, которые можно применять для решения сложных педагогических задач. В рамках проводимого исследования была создана и реализована педагогическая система популяризации профессии учителя с использованием метода кинопедагогики.

В данной системе в качестве основных субъектов, среди которых осуществляется популяризация профессии учителя, рассматриваются обучающиеся. Они наиболее часто взаимодействуют с учителями, могут выбрать свой профессиональный путь, связанный с педагогической деятельностью. Именно учащиеся практически ежедневно оказываются под педагогическим воздействием и должны проявлять уважение к своим учителям, ценить вклад, внесенный данными специалистами в развитие своей личности.

При этом обучающиеся оказываются под влиянием общественного мнения (СМИ, населения, родителей), которое не в меньшей мере способно формировать у них уважение или индифферентное отношение к педагогической профессии. Кроме того, педагоги собственным мастерством, психологической культурой, методическим стилем обеспечивают восприятие своей личности окружающими, способствуют повышению или снижению престижности педагогической профессии. Соответственно, в деятельность по популяризации профессии учителя, помимо обучающихся, важно включить родителей, общественность и самих педагогов.

В качестве основного средства популяризации профессии учителя у обучающихся выступает метод кинопедагогики. Данный метод интегрирует в себе различные средства искусства, содержит разнообразные приемы воспитания, обучения и развития личности, которые совершенствуют когнитивную, эмоциональную и ценностную ее сферы.

Целью педагогической системы выступает обобщение и представление процесса формирования уважительного отношения к профессии учителя у обучающихся, повышения престижности педагогического труда у субъектов образовательных отношений и населения средствами кинопедагогики.

В качестве задач данной системы следует назвать следующие:

- описание особенностей просвещения обучающихся, построенного на основе метода кинопедагогики и раскрывающего преимущества и перспективные возможности учительской профессии;

- характеристику процесса содействия педагогам в повышении престижности профессии учителя через формальное и неформальное образование, освоение дополнительных профессиональных программ, демонстрирующих психологический образ учителя в отечественном кино;

- систематизацию деятельности по расширению представлений родительского сообщества о многообразии выполняемых педагогом профессиональных функций, сложностях и содержании решаемых задач;

- демонстрацию путей информирования населения с применением ресурсов СМИ, сети Интернет о педагогических достижениях учителей.

В целостном виде данная система включает в себя цель, формы популяризации профессии учителя, содержание данной деятельности, применяемые средства, соответствующие условия и предполагаемый результат. Сначала опишем элементы и содержание данной системы, направленной на популяризации профессии учителя средствами кинопедагогики у обучающихся (табл. 1). Деятельность по популяризации целесообразно реализовывать через ряд этапов: информационно-ознакомительный, популярно-просветительский и рефлексивно-оценочный.

Таблица 1

Педагогическая система популяризации профессии учителя у обучающихся средствами кинопедагогики

Содержание пед. системы / субъекты	Обучающиеся
Цель	Представление процесса формирования уважительного отношения к профессии учителя среди обучающихся, повышения престижности педагогического труда у субъектов образовательных отношений и населения средствами кинопедагогики
Формы	Урочная и внеурочная деятельность: уроки, экскурсии, общешкольные мероприятия
Методы	Психологический кинозал, профориентационные игры, дискуссии
Содержание	Социальная значимость педагогической деятельности. Учитель как носитель ценностей, культурных смыслов, образец для подражания, объект уважения. Творческая направленность педагогического труда. Значимость сотрудничества в школьном коллективе, педагогическая поддержка учащихся, профессиональное общение учителя с учащимися, родителями, коллегами. Личностные качества, требуемые для выбора данной сферы профессиональной деятельности. Психологический портрет учителя в отечественном кино. Конструирование позитивного имиджа педагогами средствами кино
Средства	Рабочие программы по учебным предметам с включением задач воспитания уважительного отношения к педагогической профессии; программы курсов внеурочной деятельности (познавательной) направленности о профессии учителя, программы профессионального обучения по направлению «Психолого-педагогические классы». Кинофильмы о школе и учительской профессии [https://ipk74.ru/kafio/kpp/soc-ped-proj/isp-met-kinoped/recom-for-prosm/filmy-i-multifilmy/]
Условия	Формирование ценностного отношения школьников к педагогическому труду путем их вовлечения в проектирование сценариев кинофильмов об учителях
Результаты	Демонстрация направленности обучающихся на профессию учителя в соответствии с уровнями проявления мотивационно-ценностного, информационно-содержательного, практического и рефлексивного критериев

На информационно-ознакомительном этапе осуществляется информирование обучающихся об особенностях педагогической профессии, ее перспективах и многообразии решаемых задач. Изначально у них формируется представление о содержании и сущности педагогической профессии.

Такая деятельность реализуется системно в рамках урочной и внеурочной деятельности. Так, при чтении учебных дисциплин в соответствии с содержанием рассматриваемых вопросов учителя акцентируют внимание на достижениях выдающихся ученых, педагогов, знакомят школьников с их биографией, научными исследованиями, практическими разработками, которые способствовали гуманизации образовательного процесса, его оптимизации за счет новых решений. Ими подчеркивается вклад данных личностей в развитие образования, совершенствования процессов обучения и воспитания личности. В рамках внеурочной деятель-

ности с целью популяризации учительской профессии используются фрагменты кинофильмов о педагогах, демонстрируются документальные фильмы о профессии учителя, которые обеспечивают проникновение школьников в мир педагогической сферы, раскрывают ее тонкости и перипетии.

На популярно-просветительском этапе осуществляется более полное погружение школьников в специфику профессиональной деятельности учителя. Для этого проводятся профориентационные мероприятия, в которых изучается содержание различных профессий, в том числе учителя. Обсуждаются современные социальные тенденции развития образования, роли взаимодействия учителя и учащихся в повышении его качества. Демонстрируются видеоролики, раскрывающие выполняемые педагогом функции в области обучения, воспитания и развития детей различных возрастных групп. Проводятся профориентационные игры,

имитирующие трудовые действия педагога, проблемные ситуации, возникающие во взаимодействии с различными участниками образовательных отношений. Изучается значимость сотрудничества в школьном коллективе, педагогическая поддержка учащихся, профессиональное общение учителя с учащимися, родителями, коллегами. Организуются экскурсии учащихся в музеи, вузы, другие учреждения, где рассказывается история учительства и демонстрируются ключевые идеи выдающихся педагогов. Иницируются дискуссии, в которых обсуждаются выгоды, трудности и перспективы педагогической профессии. Изучаются специальности, в которых необходимы педагогические знания и умения: военные специальности, тренерская работа, наставничество на предприятиях народного хозяйства, транспорта и др.

На *рефлексивно-оценочном этапе* анализируются личностные качества, требуемые для выбора данной сферы профессиональной деятельности. В рамках классных часов, внеурочной деятельности осуществляется просмотр фрагментов фильмов, в которых раскрываются вопросы школьной жизни, ситуации взаимоотношений между учителями и учениками, роль наставничества в педагогической поддержке личности. С применением метода «психологический кинозал» школьники погружаются в исследование различных психологических портретов учителей, их способности инициировать различные виды социально значимой деятельности: добровольческой, шефской, наставнической. Школьники определяют характер героев, причины тех или иных поступков, способы профилактики и разрешения проблемных педагогических ситуаций, анализируют собственные модели поведения. Также школьникам предлагается придумать сценарий собственного кинофильма об учителе, в котором раскрывается положительный образ киногероя-педагога, сочетающий в себе все качества, необходимые для эффективной работы в XXI веке. В рамках групповой работы разрабатывается основная идея фильма, его сценарий, выделяются герои и ключевой сюжет, планируется работа по созданию данного фильма. Используя собственные гаджеты, школьники снимают и монтируют фильм, в котором заключается идея формирования уважительного отношения зрителей к главному герою-педагогу. В рамках

«Дня учителя» или других праздничных мероприятий («8 Марта», «Последний звонок» и т. п.) осуществляется презентация данного фильма, обсуждение образа педагога и ценность учительской профессии. Таким образом, обучающиеся постепенно исследуют сложный, интересный, творческий профессиональный труд учителя на основе реальных наблюдений, деловых игр, практических проб, анализа сюжетов кинофильмов о школьной жизни и профессии учителя, а также путем разработки собственных фильмов об учителях. В результате обеспечивается формирование ценностного отношения школьников к педагогическому труду путем их вовлечения в проектирование сценариев кинофильмов о педагогах и их деятельности. Тем самым они получают панорамное представление о выполняемых педагогами функциях, высокой ответственности и социальной значимости учительского труда. Этот процесс способствует формированию уважительного отношения обучающихся к профессии учителя, развитию их стремления совершенствоваться в себе качества служения людям, потребности реализовывать свои педагогические способности в добровольческой, шефской, наставнической деятельности. Как выше отмечалось, для системности, комплексности и эффективности популяризации профессии учителя рекомендуется реализовывать эту деятельность и с другими участниками образовательных отношений, населения в целом. Соответственно в педагогической системе предлагаются направления работы с данными субъектами (табл. 2).

На *информационно-ознакомительном этапе* осуществляется информирование субъектов образовательных отношений и населения об особенностях педагогической профессии, ее перспективах и сложностях. Педагогические работники вовлекаются в различные мероприятия, подчеркивающие социальную значимость учительской профессии: конференции, мастер-классы, открытые уроки и пр. Иницируется их включение в конкурсы профессионального мастерства как участников, сопровождающих, наставников. Предлагается информировать общественность о своих методических разработках, интересных профессиональных решениях через школьный сайт, профессиональные сетевые сообщества, школьную страницу социальной сети «ВКонтакте».

Таблица 2

Содержание работы с педагогами, родителями и населением в рамках реализации педагогической системы популяризации профессии учителя средствами кинопедагогика

Содержание пед. системы/ субъекты	Педагоги	Родители	Общественность (население)
Формы	Конкурсы профессионального мастерства, курсовая и межкурсовая подготовка педагогов, внутриорганизационное обучение (конференции, мастер-классы, открытые уроки и пр.)	Общешкольные, в том числе праздничные мероприятия: «День знаний», «Юбилей школы», «Последний звонок» и пр. Тематические родительские собрания, родительские дни, родительские клубы	Новости о достижениях современных отечественных учителей. Передачи-биографии о выдающихся отечественных учителях; кинофильмы о педагогах. Социальные опросы, оценивающие отношение населения к профессии учителя
Методы	Анализ и обсуждение кинофильмов об учителе, дискуссии	Просмотр и рефлексия кинопроизведений о школьной жизни, дискуссии	Визуализация и структурирование информации, кинопедагогика
Содержательная основа	Социальная значимость педагогической деятельности. Учитель как носитель ценностей, культурных смыслов, образец для подражания, объект уважения		
	Профессионально-деятельностные характеристики психологического образа как атрибутивные элементы педагогического мастерства учителя, делающие его неповторимым, уникальным, интересным и востребованным: педагогическая техника, педагогический такт, индивидуальный стиль	Многообразие выполняемых педагогом профессиональных функций. Сотрудничество педагогов и родителей в аспекте эффективного обучения, воспитания и развития личности школьников	Роль учителя в современном мире, его значимость в воспитании и обучении подрастающего поколения. Эффективные педагогические методы. Вклад современных учителей в развитие системы образования
Средства	Кинофильмы о школе и учительской профессии [https://ipk74.ru/kafio/kpp/soc-ped-proj/isp-met-kinoped/recom-for-prosm/filmy-i-multifilmy/]		
	Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в том числе ДПП ПК «Психологический образ учителя в отечественном кино». Сетевые профессиональные сообщества, программы профессиональных конкурсов, семинаров, конференций	Планы деятельности классного руководителя, планы родительских собраний, планы воспитательной работы	Федеральные и региональные СМИ, Цифровые ресурсы: сайт «Учитель года», сайт Министерства просвещения, сайты органов управления образованием, сайты общеобразовательных организаций. Страницы общеобразовательных организаций, размещенные в социальной сети «ВКонтакте»
Условия	Проведение анализа психологического образа учителя, отечественных традиций учительской профессии, представленных в кинематографе различных исторических периодов	Разбор сложных педагогических ситуаций, в которых педагоги и родители исследуют эффективные методы воспитания школьников, представленные в художественных фильмах	Демонстрация социальной ценности педагогического труда с применением популярных информационных ресурсов, включающих кинофильмы о школе

Рекомендуется записывать обучающие вебинары, совместно со школьниками снимать видеоролики про школу. В рамках праздничных мероприятий («День знаний», «День учителя», «Последний звонок» и пр.) обращается внимание субъектов образования на роль учителя в обеспечении успешности школьников, формировании у них жизненной истории, содействии выбору определенной профессиональной траектории.

Родители обучающихся в рамках мероприятий, посвященных школьной жизни («День знаний», «Юбилей школы», «Последний звонок» и пр.), знакомятся с особенностями протекания учебного процесса, ролью учителя в формировании и развитии у обучающихся знаний, умений, функциональной грамотности, личностных качеств. Подчеркивается целесообразность конструктивного взаимодействия школы и семьи в обеспечении всестороннего развития личности школьников, их познавательного развития, социализации. Происходит информирование родителей о правах, обязанностях и ответственности субъектов образования, зафиксированных в нормативно-правовых документах.

Общественность знакомится с историями жизни отечественных педагогов, их идеями, воплощенными в практику образовательного процесса и направлениями совершенствования качества образования в результате их педагогических инноваций. Проводятся социальные опросы, оценивающие отношение населения к профессии учителя. В рамках новостей, посвященных образовательным событиям («День знаний», «День учителя», «Последний звонок»), демонстрируется роль учителя в современном мире, его значимость в воспитании и обучении подрастающего поколения. Обозначается ценность и сложность педагогической профессии, необходимость уважительного отношения к представителям сферы образования и науки.

На популярно-просветительском этапе осуществляется более полное погружение субъектов образовательных отношений и ответственности в специфику профессиональной деятельности учителя.

Педагогические работники в рамках курсовой и межкурсовой подготовки уточняют свои профессиональные функции в обучении, вос-

питании и развитии обучающихся различных возрастов. Реализуется дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (ДПП ПК) учителей на тему «Психологический образ учителя в отечественном кино». В рамках освоения слушателями ДПП ПК осуществляется совершенствование их профессиональных компетенций в области проектирования педагогической деятельности на основе изучения отечественных традиций учительской профессии, представленных в кинематографе. Анализируется психологический образ педагога, раскрытый в отечественном кино различных исторических периодов. Определяются эффективные педагогические решения киносюжетов учителей, обсуждается возможность их применения в современной педагогической деятельности.

Родители обучающихся через изучение школьных сайтов и других информационных ресурсов знакомятся с современными проектами в области национального проекта «Образование», уточняют роль педагогов и семьи в их реализации. На родительских собраниях обсуждают способы воспитания современных школьников. Анализируя совместно с классным руководителем фрагменты кинофильмов об учителях, определяют удачные педагогические находки, способствующие достижению консенсуса между взрослыми и детьми, повышению учебной мотивации, решению конфликтных ситуаций в школе и дома. Обсуждается необходимость повышения уважительного отношения школьников к учителям, формирования у них образа учителя как «значимого другого».

Население информируется о выдающихся отечественных педагогах. Для этого используются материалы передач-биографий об учителях, ресурсы кинофильмов, основанных на реальных событиях или раскрывающих тонкий психологический образ учителя, его трудовые будни, профессиональные успехи и сложности. В рамках новостей и тематических передач, посвященных образовательным мероприятиям, демонстрируются методические разработки современных учителей, их вклад в развитие отечественной системы образования.

На рефлексивно-оценочном этапе оценивается эффективность предпринимаемых мер, направленных на популяризацию профессии

учителя, формирование уважительного отношения к данной профессии.

Педагогические работники проводят рефлексию, полученных в результате освоения ДПП ПК «Психологический образ учителя в отечественном кино» знаний. В групповой работе выполняют итоговую аттестацию, которая проводится в форме группового проекта. Они разрабатывают киноафишу, демонстрирующую эффективность педагогического решения киноперсонажа одного из отечественных фильмов об учителе. Также педагоги презентуют алгоритм включения выбранного педагогического решения в собственную профессиональную деятельность. Обсуждается направленность использования полученных знаний для совершенствования методического стиля учителя, обновления применяемых методов работы. Обозначаются перспективы применения метода кинопедагогика в работе с обучающимися, коллегами, родителями школьников.

Родители обучающихся вместе с педагогами (классным руководителем, педагогом-психологом, тьютором) осуществляют разбор сложных педагогических ситуаций, в которых раскрыты эффективные методы воспитания школьников, представленные в художественных фильмах. Данная работа может проводиться в рамках тематических родительских собраний, деятельности родительского клуба (школы). Определяются особенности применения удачных педагогических решений в реальной воспитательной практике. Обсуждаются направления взаимодействия школы и семьи в повышении эффективности развития личности обучающихся, профилактике учебной неуспешности, социальной дезадаптации современных школьников. Родителями оценивается собственная готовность к эффективному сотрудничеству со школой. Население изучает педагогические достижения учителей разных эпох и современности, которые освещаются в федеральных и региональных СМИ. Зрителям демонстрируются интервью с выдающимися учителями, фильмы, в которых показаны разные образы учителей, педагогов не только в сфере образования, но и в области военного дела, правоохранительной и социальной сферы, области культуры, спорта и пр. В открытых информационных источниках систематизируется педагогическая литература, кинофильмы о школе,

учителях и их педагогических находках. Цифровые ресурсы (сайт «Учитель года», сайт Министерства просвещения, сайты органов управления образованием, сайты общеобразовательных организаций) используют различные средства визуализации информации (инфографика, буклеты, интеллекты-карты), раскрывающие успешные педагогические решения.

Проводятся социальные опросы, оценивающие отношение населения к профессии учителя. Таким образом, деятельность по популяризации профессии учителя у обучающихся средствами кинопедагогика охватывает всех участников образовательных отношений и населения в целом. Она представлена в виде педагогической системы, в которой все элементы и субъекты взаимодействуют. Для обоснования целесообразности и эффективности реализации педагогической системы авторами был разработан критериально-оценочный аппарат, дающий возможность выявить реальное отношение обучающихся к профессии учителя. Определено наполнение мотивационно-ценностного, информационно-содержательного, практического и рефлексивного критериев. Они позволяют определить уровень направленности обучающихся на профессию учителя. Характеристика уровней по критериям представлена в таблице 3. Авторами проведено исследование мотивационно-ценностного, информационно-содержательного, практического, рефлексивного критериев направленности обучающихся на профессию учителя. В исследовании, проведенном в ноябре 2021 г., приняли участие 197 обучающихся 8-х классов из шести общеобразовательных организаций Челябинской области. Исследование было проведено с помощью опросного метода (анкетирования), наблюдения, изучения продуктов творческой деятельности (сочинения, рисунки). Результаты исследования представлены в таблице 4, данные приводятся в процентах и абсолютных величинах. Анализ результатов исследования позволяет констатировать доминирование индифферентного уровня проявления всех составляющих направленности обучающихся на профессию учителя. Следовательно, требуется совершенствование мотивационно-ценностной, информационно-содержательной, практической, рефлексивной деятельности обучающихся в области освоения смыслов труда учителя.

Таблица 3

Критериально-уровневые характеристики направленности обучающихся на профессию учителя

Уровни	Характеристика уровней по критериям			
	мотивационно-ценностный	информационно-содержательный	практический	рефлексивный
Преобразующий	Обучающийся демонстрирует ценностное отношение к профессии учителя. Осознаёт роль учителя в становлении личности ребенка. Мотивирует себя на проявление своих личностных качеств в ходе социально значимых практик	Обучающийся хорошо осведомлен о содержании деятельности учителя. Знает об областях деятельности, напрямую не связанных со школой (военные специальности, тренерская работа, наставничество на предприятиях народного хозяйства, транспорта и др.), где можно применить знания педагогики и психологии	Обучающийся проявляет готовность применять опыт учителя, в том числе опыт учителей-киногероев в различных видах социально значимой деятельности: добровольческой, шефской, наставничестве. Реализует на практике эффективные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми	Обучающийся способен анализировать собственную деятельность. Систематически соотносит собственные установки, ценностный ряд, мировоззрение с позицией учителя. Делает выводы и проектирует пути совершенствования личности
Осознанный	Обучающийся не понимает ценности профессии учителя. Полагает, что роль учителя в становлении личности ребенка минимальна. Проявляет неуверенность в применении своих личностных качеств в ходе социально значимых практик	Обучающийся недостаточно осведомлен о содержании деятельности учителя. С трудом может назвать области деятельности, напрямую не связанные со школой, где можно применить знания педагогики и психологии	Обучающийся затрудняется в применении опыта учителя, в том числе опыта учителей-киногероев в различных видах социально значимой деятельности. С трудом выстраивает эффективные взаимодействия со сверстниками и взрослыми	Обучающийся анализирует собственную деятельность, но не может соотнести собственные установки, ценностный ряд, мировоззрение с позицией учителя. Делает выводы и проектирует пути совершенствования личности при поддержке педагога
Индифферентный	Обучающийся не проявляет интереса к профессии учителя. Отрицает роль учителя в становлении личности ребенка. Высказывает сомнения в успехе своего участия в социально значимых практиках	Обучающийся не знаком с содержанием деятельности учителя. Не может назвать области деятельности, напрямую не связанные со школой (военные специальности, тренерская работа, наставничество на предприятиях народного хозяйства, транспорта и др.), где можно применить знания педагогики и психологии	Обучающийся не применяет опыт учителя, в том числе опыт учителей-киногероев в различных видах социально значимой деятельности. Не стремится реализовывать эффективные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми	Обучающийся не может анализировать собственную деятельность. Не соотносит собственные установки, ценностный ряд, мировоззрение с позицией учителя. Не делает выводы и не проектирует пути совершенствования личности

Таблица 4

Результаты исходного исследования мотивационно-ценностного, информационно-содержательного, практического, рефлексивного характера направленности обучающихся на профессию учителя

Критерии	Уровни		
	преобразующий % (чел.)	осознанный % (чел.)	индифферентный % (чел.)
Мотивационно-ценностный	21,8 (43)	27,8 (55)	50,4 (99)
Информационно-содержательный	34 (67)	40,1 (79)	25,9 (51)
Практический	11,7 (23)	17,8 (35)	70,5 (139)
Рефлексивный	5,6 (11)	9,6 (19)	84,8 (167)

Таблица 5

Результаты исследования направленности обучающихся на профессию учителя

Критерии	Уровни					
	преобразующий % (чел.)		осознанный % (чел.)		индифферентный % (чел.)	
	до	после	до	после	до	после
Мотивационно-ценностный	21,8 (43)	32 (63)	27,8 (55)	36 (71)	50,4 (99)	32 (63)
Информационно-содержательный	34 (67)	46,2 (91)	40,1 (79)	48,2 (95)	25,9 (51)	5,6 (11)
Практический	11,7 (23)	19,8 (39)	17,8 (35)	32 (63)	70,5 (139)	48,2 (95)
Рефлексивный	5,6 (11)	17,8 (35)	9,6 (19)	23,9 (47)	84,8 (167)	58,3 (115)

После внедрения педагогической системы популяризации профессии учителя у обучающихся средствами кинопедагогика было проведено повторное исследование в апреле 2023 г. Оно было осуществлено по той же методике, что и исходное исследование. Исследование было построено на выборке из 197 обучающихся, участвовавших в исходном исследовании. Цель состояла в определении динамики результатов обучающихся по установленным критериям: мотивационно-ценностному, информационно-содержательному, практическому, рефлексивному. Результаты исследования представлены в таблице 5.

Сравнение данных двух исследований обнаруживает положительную динамику по всем критериям: мотивационно-ценностному, информационно-содержательному, практическому, рефлексивному. Это является весомым основанием для подтверждения эффективности

разработанной и внедренной педагогической системы популяризации профессии учителя у обучающихся средствами кинопедагогика. Кинопедагогика выступила сильным педагогическим ресурсом для развития направленности обучающихся на профессию учителя. Данный метод рекомендуется для использования в широкой практике, в том числе в психолого-педагогических классах.

Обсуждение

Исследование значимости учителя в развитии личности в эпоху качественно нового уровня развития цифровизации образования, распространения сетевых технологий, появления прикладных алгоритмов использования искусственного интеллекта, является весьма актуальным вопросом для дискуссии. Позиции учителя как референтной личности для обучающегося не так однозначно оцениваются в современном обществе. С этой точки зрения необхо-

дим рассматривать учителя в контексте сохранения мировой и национальной культуры, обсуждать расширение ролевой модели педагога как наставника, помощника. Необходимо уточнить статус других субъектов социального окружения как учителей, выполняющих функции физического, интеллектуального и нравственного развития детей (родителей, педагогов дополнительного образования). Эти вопросы, несомненно, могут быть предметом дискуссии и уточнения. В свою очередь, анализ образа учителя в кинопроизведениях может рассматриваться как направление педагогического просвещения населения. Описанные в педагогической системе формы и методы работы могут лечь в основу планирования общественно значимой деятельности по популяризации профессии учителя.

Для повышения имиджа и престижа профессии учителя, формирования уважительного отношения обучающихся к труду педагогов и наставников необходима организация комплексной работы с субъектами образовательных отношений и широким кругом общественности. Доказана целесообразность применения педагогической системы педагогической системы популяризации профессии учителя у обучающихся средствами кинопедагогике. При этом обращается внимание на методическую составляющую применения данной системы. Использование метода кинопедагогике требует внимательного отношения к алгоритмам его применения в педагогическом взаимодействии с обучающимися. Повышается значение компетентности педагогов в части применения предлагаемых средств. С этой точки зрения актуализируется такое направление исследования, как обогащение тематики курсов повышения квалификации, реализуемых в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Очевидно, что предлагаемые формы, методы и средства можно использовать в образовательном процессе (урочной и внеурочной деятельности). В частности, подобная деятельность рекомендуется для обогащения форм работы с обучающимися психолого-педагогических классов. При этом необходимо оценить возможности применения данного метода с другими категориями участников образовательных взаимоотношений и широкой об-

щественностью. В дальнейших исследованиях могут обсуждаться формы и методы формирования положительного образа учителя, которые могут быть применены в массовой педагогической практике.

Заключение

В статье актуализирована идея о повышении значимости роли учителя в формировании позитивных социальных установок у детей и молодежи. Вместе с тем в условиях повышенного внимания к личности и профессиональной деятельности учителя в общественном мнении складывается неоднозначный образ учителя. Особенно важно, что такое отношение к учителю транслируется обучающимися. Данная ситуация связывается, в том числе, со слабой информированностью населения о роли учителя в сохранении социально-культурной стабильности общества. Анализ научной литературы доказывает актуальность задачи педагогического просвещения и широкого информирования о социальной значимости педагогических профессий. Отмечается, что теоретические и методические основы популяризации профессий, особенно профессии учителя, слабо разработаны в научных исследованиях и связываются преимущественно с профориентационной деятельностью.

В статье характеризуется разработанная на основе ряда методологических идей и авторских исследований педагогическая система популяризации профессии учителя среди обучающихся с применением метода кинопедагогике. Особенностью данной системы является то, что обеспечивается возможность организации работы не только с обучающимися, но и с родителями, общественностью и самими педагогами. Особо отмечается методический потенциал анализа и обсуждения кинофильмов для формирования уважительного отношения к профессии учителя у обучающихся, повышения престижности педагогического труда у субъектов образовательных отношений и населения. Охарактеризованы содержание, формы, методы, средства педагогической деятельности, предложены примеры возможных мероприятий.

Для обоснования целесообразности и эффективности реализации педагогической системы авторами был разработан критериально-оценочный аппарат, дающий возможность вы-

явить реальное отношение обучающихся к профессии учителя. Приведены результаты исследования, подтверждающие эффективность разработанной и внедренной педагогической системы популяризации профессии учителя у обучающихся. Метод кинопедагогика рекомендуется для использования в широкой педагогической практике: в педагогическом просвещении, направленном на популяризацию профессии учителя, в организации работы с обучающимися психолого-педагогических классов, в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Библиографический список:

1. Ефимова, Г. З. Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии / Г. З. Ефимова, М. В. Грибовский, А. Н. Сорокин. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 117–139.
2. Небольсин, Ю. А. Престижность профессии психолога в представлениях будущих психологов / Ю. А. Небольсин. – Текст : непосредственный // Вестник Университета Российской академии образования. – 2014. – № 5. – С. 38–43.
3. Красношлыкова, О. Г. Престиж профессии педагога как ресурс повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью / О. Г. Красношлыкова, И. В. Шефер, М. В. Садретдинова, Е. В. Бородкина. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 4 (40). – С. 98–109.
4. Кондрахина, Д. В. Профориентация студенческой молодежи, с целью популяризации рабочих профессий / Д. В. Кондрахина, Р. Р. Силютин. – Текст : непосредственный // Форум молодых ученых. – 2020. – № 8 (48). – С. 69–71.
5. Тарелова, Р. А. Нормативно-правовые основы популяризации инженерных профессий в Республике Татарстан / Р. А. Тарелова, А. А. Сафина. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 13. – С. 219–222.
6. Широкоград, И. И. Популяризация инженерных профессий среди школьников в рамках проекта «Университетские субботы» / И. И. Широкоград, О. М. Фадеева. – Текст : непосредственный // Московский экономический журнал. – 2022. – № 10. – С. 661–666.
7. Кривцова, Л. А. Довузовская подготовка учителей Южного Урала во второй половине XX века: исторический аспект / Л. А. Кривцова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки. – 2008. – № 1. – С. 7–16.
8. Панина, С. В. Довузовская профориентация на педагогические профессии / С. В. Панина, А. Ю. Николаева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 143–145.
9. Милинский, А. Ю. Опыт довузовской профориентационной деятельности Благовещенского государственного педагогического университета / А. Ю. Милинский. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 60–62.
10. Горбунова, Н. В. Популяризация педагогического образования: актуальные мероприятия и их перспективы / Н. В. Горбунова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 1 (53). – С. 10–15.
11. Врублевская, Е. Г. Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах / Е. Г. Врублевская. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – № 1. – С. 78–88.
12. Хитрова, А. В. Профильные классы психолого-педагогической направленности: проблемы и перспективы / А. В. Хитрова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 387–390.
13. Фетисов, А. С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования / А. С. Фетисов. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 12. – С. 89–95.
14. Сафронов, И. П. Учитель как социокультурный феномен : монография / И. П. Сафронов. – Москва : Прометей, 2001. – 216 с. – Текст : непосредственный.
15. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

16. Бессарабова, И. С. Проблема интеграции образования и культуры в современной отечественной педагогике / И. С. Бессарабова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2006. – № 1 (42). – С. 71–75.

17. Ильясов, Д. Ф. Развитие готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогике / Д. Ф. Ильясов, К. С. Буров, А. А. Севрюкова, Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 123–130.

18. Ильясов, Д. Ф. Использование возможностей «психологического кинозала» для совершенствования психолого-педагогических знаний учителей общеобразовательных организаций / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы X Всероссийской науч.-практ. конф., Владимир, 26 ноября 2021 года. – Владимир : ВлГУ, 2021. – С. 187–196.

References:

1. Efimova, G. Z., Gribovsky, M. V., Sorokin, A. N. *Social prestige of a scientific and pedagogical worker in Russia and Europe: specifics of subjective perception of the profession* [Social'nyj prestizh nauchno-pedagogicheskogo rabotnika v Rossii i Evrope: specifika sub"ektivnogo vospriyatiya professii], *Issues of Education*, 2022, No. 2, pp. 117–139.

2. Nebolsin, Y. A. *Prestige of the psychologist's profession in the perceptions of future psychologists* [Prestizhnost' professii psihologa v predstavleniyah budushchih psihologov], *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2014, No. 5, pp. 38–43.

3. Krasnoshlykova, O. G., Schaefer, I. V., Sadretdinova, M. V., Borodkina, E. V. *Prestige of the profession of teacher as a resource for increasing satisfaction with professional activity* [Prestizh professii pedagoga kak resurs povysheniya udovletvorennosti professional'noj deyatel'nost'yu], *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 2018, No. 4 (40), pp. 98–109.

4. Kondrakhina, D. V., Silyutina, R. R. *Career guidance of student youth with the purpose of pop-*

ularization of working professions [Proforientaciya studencheskoj molodezhi, s cel'yu populyarizacii rabochih professij], *Forum of Young Scientists*, 2020, No. 8 (48), pp. 69–71.

5. Tarellova, R. A., Safina, A. A. *Normative-legal bases of popularization of engineering professions in the Republic of Tatarstan* [Normativno-pravovye osnovy populyarizacii inzhenernyh professij v Respublike Tatarstan], *Bulletin of Kazan Technological University*, 2011, No. 13, pp. 219–222.

6. Shirokorad, I. I., Fadeeva, O. M. *Popularization of engineering professions among schoolchildren within the framework of the project "University Saturdays"* [Populyarizaciya inzhenernyh professij sredi shkol'nikov v ramkah proekta "Universitetskie subboty"], *Moscow Economic Journal*, 2022, No. 10, pp. 661–666.

7. Krivtsova, L. A. *Pre-university training of teachers of the South Urals in the second half of the twentieth century: historical aspect* [Dovuzovskaya podgotovka uchitelej Yuzhnogo Urala vo vtoroj polovine 20 veka: istoricheskij aspekt], *Actual Issues of Modern Science*, 2008, No. 1, pp. 7–16.

8. Panina, S. V., Nikolaeva A. Yu. *Pre-university career guidance for pedagogical professions* [Dovuzovskaya proforientaciya na pedagogicheskie professii], *World of Science, Culture, Education*, 2019, No. 4 (77), pp. 143–145.

9. Milinsky, A. Y. *Experience of pre-university vocational guidance activities of Blagoveshchensk State Pedagogical University* [Opyt dovuzovskoj proforientacionnoj deyatel'nosti Blagoveshchenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], *Issues of Modern Pedagogical Education*, 2022, No. 75-1, pp. 60–62.

10. Gorbunova, N. V. *Popularization of pedagogical education: current activities and their prospects* [Populyarizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: aktual'nye meropriyatiya i ih perspektivy], *Humanities (Yalta)*, 2021, No. 1 (53), pp. 10–15.

11. Vrublevskaya, E. G. *Personal results of education in psychology classes* [Lichnostnye rezultaty obrazovaniya v psihologo-pedagogicheskikh klassah], *Domestic and foreign pedagogy*, 2022, No. 1, pp. 78–88.

12. Khitrova, A. V. *Profile classes of psychological and pedagogical focus: problems and prospects* [Profil'nye klassy psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti: problemy i perspektivy], *Issues of Modern Pedagogical Education*, 2023, No. 79-2, pp. 387–390.

13. Fetisov, A. S. *Psycho-pedagogical classes as an element of the system of continuous professional-pedagogical education* [Psihologo-pedagogicheskie klassy kak element sistemy nepreryvnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya], Humanities Research. Pedagogy and psychology, 2022, No. 12, pp. 89–95.
14. Safronov, I. P. *Teacher as a sociocultural phenomenon: monograph* [Uchitel' kak sociokul'turnyj fenomen: monografiya], Moscow: Prometheus, 2001. 216 p.
15. Bondarevskaya, E. V. *Pedagogical culture as a social and personal value* [Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnaya cennost'], Pedagogics, 1999, No. 3, pp. 37–43.
16. Bessarabova, I. S. *The problem of integration of education and culture in modern Russian pedagogy* [Problema integracii obrazovaniya i kul'tury v sovremennoj otechestvennoj pedagogike], Integration of Education, 2006, No. 1 (42), pp. 71–75.
17. Ilyasov, D. F., Burov, K. S., Sevryukova, A. A., Selivanova, E. A. *Development of readiness of teachers of general educational organizations to use the cinema pedagogics method* [Razvitie gotovnosti uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij k ispol'zovaniyu metoda kinopedagogiki], Modern Pedagogical Education, 2020, No. 4, pp. 123–130.
18. Ilyasov, D. F., Selivanova, E. A. *Using the possibilities of “psychological cinema” to improve the psychological and pedagogical knowledge of teachers of general educational organizations* [Ispol'zovanie vozmozhnostej “psihologicheskogo kinozala” dlya sovershenstvovaniya psihologo-pedagogicheskikh znanij uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij], Subject-oriented educational process: history, theory, innovative practice. Pedagogical readings in memory of I. Y. Lerner: Proceedings of the X Russian scientific and practical conference, Vladimir, November 26, 2021. Vladimir: VISU, 2021, pp. 187–196.

Образец для цитирования статьи:

Ильясов, Д. Ф. Применение метода кинопедагогика для популяризации профессии учителя среди обучающихся общеобразовательных организаций / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, К. С. Буров, А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 5–23.

Example for article citation:

Ilyasov, D. F., Selivanova, E. A., Burov, K. S., Sevryukova, A. A. Application of the cinema pedagogics method to popularize the profession of teacher among schoolchildren [Primenenie metoda kinopedagogiki dlya populyarizacii professii uchitelya sredi obuchayushhixsya obshheobrazovatel'nyx organizacij], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 5–23.

УДК 378.091.398

Освоение руководителями школ в процессе курсовой подготовки технологии разработки миссии образовательной организации

И. В. Резанович

доктор педагогических наук, профессор
<https://orcid.org/0000-0002-2174-2455>
rae74@mail.ru

М. В. Дюжакова

доктор педагогических наук, профессор
<https://orcid.org/0000-0003-2128-915X>
d.sveta@rambler.ru

School heads mastering the technology of developing the mission of an educational organization during training courses

I. V. Rezanovich

M. V. Duzhakova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Руководители образовательных организаций сегодня активно используют инструменты стратегического менеджмента, ориентируясь на получившие одобрение методы и техники их реализации. Вместе с тем ряд инструментов требует адаптации к специфике системы образования и особенностям педагогических коллективов. Это относится к разработке миссии школы с вовлечением в данный процесс весь педагогический коллектив.

Цель исследования: определить и апробировать в процессе курсовой подготовки способы освоения руководителями школ технологии разработки миссии образовательной организации.

Методология (материалы и методы). В качестве методологического основания разработки миссии образовательной организации была избрана интеграция идей имиджевого, мотивационного и стратегического подходов. Содержание технологии обусловлено ориентацией на Эриджскую модель построения миссии, согласно которой структура миссии представляет собой 4 равноправных, взаимосвязан-

ных и взаимообусловленных блока: цель существования организации, стратегия ее развития, ценности и стандарты поведения. Технология разработки миссии образовательной организации с включением в работу всего педагогического коллектива состоит из 6 этапов, на которых подгруппами последовательно разрабатываются каждый элемент миссии. Далее в игровом формате выбираются лучшие варианты, а в заключение формулируется целостная концептуальная модель миссии.

Результаты. Личный опыт применения описанной технологии в образовательных организациях позволил разработать комплексное занятие по обучению данной технологии руководителей школ и их заместителей. Участники занятия высоко оценили предложенную технологию, а те, кто ее применил в практике своей работы, подтвердили возможность и успешность разработки миссии образовательной организации всеми членами педагогического коллектива. Через год использования миссии образовательной организации как инструмента менеджмента они отметили позитивные изменения в понимании и поддержке учителями цели и стратегии развития школы, в осознан-

ном принятии миссии как ориентира собственного поведения, в повышении культуры общения между участниками образовательного процесса. Вместе с тем отмечены и не удавшиеся аспекты применения миссии как инструмента менеджмента, что требует дальнейшей работы по совершенствованию программ курсов повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Heads of educational organizations today actively use the tools of strategic management, focusing on the approved methods and techniques of their implementation. However, a number of tools require adaptation to the specifics of the education system and the peculiarities of teaching teams. This applies to the development of the school mission with the involvement of the entire teaching staff in this process.

The goal of research is to identify and test during the course training the ways of mastering the technology of developing the mission of an educational organization by school heads.

Methodology. Integration of ideas of image, motivational and strategic approaches was chosen as a methodological basis for developing the mission of an educational organization. The content of the technology is conditioned by the orientation on the Ashridge Mission Model, according to which the mission structure represents 4 equal, interrelated and interdependent blocks: the purpose of the organization's existence, its development strategy, values and standards of behavior. The technology of developing the mission of the educational organization with the inclusion of the entire teaching staff consists of 6 stages, at which subgroups consistently develop each element of the mission. Then, the best options are selected in a game format, and in conclusion, a complete conceptual model of the mission is formulated.

Results. Personal experience of applying the described technology in educational organizations allowed us to develop a comprehensive training session on this technology for school heads and their deputies. The participants of the training session highly appreciated the proposed technology, and those who applied it in their work practice confirmed the possibility and success of developing the mission of the educational organization by all members of the teaching staff. After a year of using

the mission of the educational organization as a management tool, they noted positive changes in the teachers' understanding and support of the school's goal and development strategy, in the conscious acceptance of the mission as a guideline for their own behavior, in the improvement of the culture of communication between the participants of the educational process. However, they also noted the unsuccessful aspects of using the mission as a management tool, which requires further work to improve the programs of advanced training courses for heads of educational organizations.

Ключевые слова: миссия, технология разработки миссии, руководители школы, педагогический коллектив, повышение квалификации.

Keywords: mission, mission development technology, school heads, teaching staff, advanced training.

Введение. Современные руководители образовательных организаций во многом ориентируются на теоретические разработки менеджмента, маркетинга и стратегического менеджмента, которые рассматривают вопросы управления коллективом. В частности, многое берется из планирования перспективного развития и успешного функционирования предприятия, так появилась Программа развития школы или Дорожная карта, анализ внешнего окружения (конкуренты, потребители, возможные партнеры и т. д.) и внутреннего окружения (педагогические кадры, материально-техническая база, система материального стимулирования и т. д.), проектная деятельность, инновационные комплексы и др.

Вместе с тем современные методы и технологии управления, успешно применяемые в бизнесе, не всегда могут столь же эффективно использоваться в образовательных организациях. Данное обстоятельство обуславливает необходимость разработки новых форм и вариантов их использования и передачи в адаптированном виде руководителям образовательных организаций на курсах повышения квалификации.

В настоящее время одной из проблем управления является разработка миссии образовательной организации, которая вызывает ряд вопросов у руководителей:

1) нужна ли миссия образовательной организации, когда ее предназначение очевидно?

2) как разработать миссию, отражающую особенности развития именно своей организации?

3) как привлечь к разработке миссии педагогический коллектив?

4) как разработать миссию, чтобы она была принята как руководство к деятельности каждым учителем?

Анализ существующих теоретических и методических разработок показал, что публикационная активность по обозначенным вопросам относится к 2008–2014 годам. Это было обусловлено интенсивной разработкой планов развития образовательных организаций, одним из элементов которых является сформулированная миссия. Все публикации разясняли только первый из обозначенных выше вопросов. Ни одной публикации, раскрывающей или рекомендуемой какую-либо технологию разработки миссии, не было и до сих пор нет.

Кроме того, многочисленные консалтинговые агентства подчеркивают важность участия коллектива в разработке миссии, что обеспечивает принятие и приверженность поставленным целевым ориентирам. Но технологические приемы осуществления заявляемых рекомендаций ими не давались и не даются.

В этой связи появилась **цель исследования**: определить и апробировать в процессе курсовой подготовки способы освоения руководителями школ технологии разработки миссии образовательной организации.

Обзор литературы. Идее разработке миссии организации почти сто лет. За это время многие авторы стремились внести свой вклад в методологию ее структуры, содержания и формы. Однако общепринятых конструкций до сегодняшнего дня не найдено. Вероятно, это связано с неоднозначностью самого понятия. Постараемся разобраться.

Термин «миссия» имеет корни в латинском языке *missio* – послание или *mittere* – посылать, отправлять¹. Первоначально заложенный в нем смысл имел религиозное содержание: высокое предназначение читать проповеди, наставлять на путь истинный верующих. В XVIII веке термин стал использоваться в дипломатическом языке, обозначая задания особой важности (ди-

пломатическая миссия). А в 1930 году, благодаря основателю бренда Panasonic Коносуке Мацусита, понятие «миссия» стало использоваться в терминологии управления предприятиями. С тех пор не утихают споры о том, нужна ли миссия, есть от нее польза организациям или нет.

Одни авторы считают, что это «лишняя путаница...», восхищение толпы новым платьем голого короля» [1, с. 26], другие полагают, что необходим более конкретный термин – «бизнес-идея» [2], третьи утверждают, что миссия нужна только отдельным предприятиям [3], а четвертые доказывают, что без четкой разработанной миссии любой организации трудно ориентироваться в направлении своего развития [4].

Столь полярные мнения обусловили наличие более двухсот трактовок понятия «миссия». Анализ позиций разных авторов, позволил сформулировать собственную трактовку данного понятия.

Миссия организации – это ее сформулированное конкурентное преимущество, выражающееся через ее социально ответственную цель и предназначение, избранную стратегию развития и стандарты поведения персонала.

В настоящее время есть научные работы, посвященные анализу миссий профессиональных образовательных организаций: университетов (Н. А. Ольшанникова [7]) и СПО (Е. А. Баканов [8]). Авторы акцентируют внимание на том, что мало размещенных на сайтах образовательных организаций миссий; а в тех, которые им удалось проанализировать, главные позиции занимают качество получаемых студентами знаний, стимулирование их саморазвития и развитие конкурентоспособности. При этом авторы подчеркивают, что в сформулированных миссиях практически отсутствует воспитательная функция образовательной организации, крайне недостаточное внимание уделяется формированию системы социально значимых ценностей у студенческой молодежи.

Сравнительного анализа миссий школы в научных журналах не оказалось. Проведенный нами анализ позволяет говорить, что миссия разработана всеми школами, она размещена на официальных сайтах образовательных организаций. Как правило, формулировка миссии краткая и по своей сути слабо отражает осо-

¹ Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 612.

бенности той организации, которая ее разработала. В таких вариантах миссия служит лишь атрибутом управления, а не рабочим инструментом. Кроме того, есть случаи почти дословного дублирования миссии (с измененными двумя-тремя словами) школами, находящимися в разных городах. Можно предположить, что руководители берут ранее разработанные миссии коллегами как ориентиры и немного адаптируют их к своей школе. Данное обстоятельство еще раз подтверждает тот факт, что руководители образовательных организаций не имеют в своем управленческом арсенале технологии разработки миссии.

Методология (материалы и методы)

В теории управления можно выделить три основных подхода к определению содержательной характеристики миссии компании: имиджевый, мотивационный и стратегический [5].

Сторонники имиджевого подхода трактует миссию как инструмент создания общего представления об организации, формирование ее образа у контактных аудиторий (на языке менеджмента – потребителей). По своей сути в такой трактовке миссия показывает социальную роль и статус организации, что вызывает эмоционально окрашенное отношение как к организации в целом, так и к ее персоналу, продукции, услугам.

Приверженцы мотивационного подхода понимают миссию как философию организации, раскрывающую своеобразие существующей в ней идеологии, организационной культуры и ценностей.

Последователи стратегического подхода интерпретируют миссию организации как долгосрочное целеполагание, как основу

управления развитием и конкурентоспособностью компании.

Мы поддерживаем позицию ряда авторов, которые утверждают, что хорошая миссия организации должна объединять все три подхода [6], так как это обуславливает внимание ко всем участникам производственного процесса, в нашем случае – образовательного процесса.

Для формулирования содержания миссии считаем целесообразным использование Эшриджской модели [9], которая достаточно широко используется западными компаниями. В России же она стала применяться недавно, но достаточно успешно [10; 11], и, по нашему мнению, ее использование при построении миссии образовательной организации очень перспективно.

В схеме построения миссии эшриджские консультанты предложили использовать четыре блока, которые между собой тесно связаны и усиливают друг друга, а при формулировке могут меняться местами (рис. 1).

Первый блок – сформулированная цель существования организации. Это те намерения, которые являются ориентирами для всей ее деятельности.

Второй блок – стратегия, отличительная особенность, конкурентная позиция организации. По своей сути стратегия образовательной организации отражает логику построения всех процессов, осуществляемых в ней (воспитательный, учебный, управленческий и т. д.).

Третий блок – ценности организации, к которым относятся убеждения, нравственные принципы, установки на позиции «хорошо» и «плохо». Это основа организационной культуры, смысл труда и поведения педагогического коллектива.

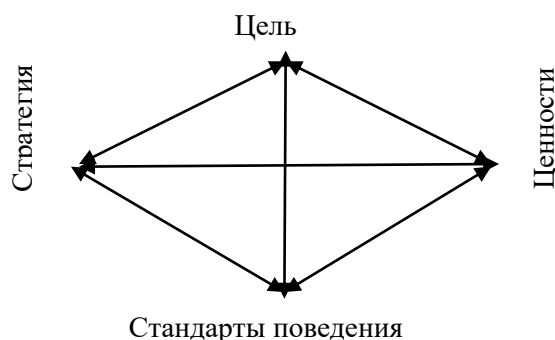


Рис. 1. Эшриджская модель структуры миссии организации

Таблица 1

Удовлетворенность участников занятия по разработке миссии образовательной организации (%)

Вопросы	Средняя оценка				
	1	2	3	4	5
1. Понравилась ли вам сегодняшняя работа?	–	–	–	4,25	95,75
2. Получили ли вы новую для себя информацию?	–	–	2,12	8,51	89,37
3. Достаточна ли была информация о миссии организации?	–	–	–	–	100,0
4. Смогли ли вы высказать свои идеи и мнения?	–	–	–	30,04	65,96
5. Понятны ли вам были разрабатываемые вопросы?	–	–	–	6,38	44
6. Оцените доступность выполнения заданий?	–	–	12,76	29,79	57,45
7. Полезна ли предложенная технология для разработки миссии в вашем коллективе?	–	–	–	4,25	95,75
8. Оцените предложенную вам технологию	–	–	–	2,12	97,88

Таблица 2

Результаты разработки миссии педагогическим коллективом образовательной организации (%)

Вопросы	Баллы				
	1	2	3	4	5
Насколько нужна миссия каждой школе?	–	–	–	–	100
Оцените эффективность примененной технологии разработки миссии образовательной организации	–	–	–	5,55	94,45
Поняли и приняли ли миссию школы ученики и их родители?	–	–	–	33,33	66,67
Понятен ли коллективу путь развития школы?	–	–	–	–	100
Появились ли конкурентные преимущества у школы?	–	–	27,77	44,46	27,77
Гордитесь ли вы ценностями своей школы?	–	–	–	–	100
Помогают ли вам стандарты поведения, описанные в миссии, понять правильно вы поступили в том или ином случае?	–	–	5,55	22,23	72,22
Как вы оцените изменения культуры общения в школе?	–	–	–	55,56	44,44
Улучшилось ли взаимопонимание между участниками образовательного процесса?	–	–	11,11	50,00	38,89

Очень важно, чтобы личные ценности каждого учителя совпадали с ценностями образовательной организации. Четвертый блок – стандарты поведения, к которым относятся принципы и методы управления, правила и традиции поведения членов коллектива. Это эмоциональная и этическая сторона взаимодействия, общения и поведения в педагогическом коллективе, которая может служить ориентиром поведения в повседневной жизни.

Описанная модель может реализовываться на собрании (стратегической сессии, семинаре, педсовете) всего коллектива. Руководит такой работой либо директор организации, либо при-

глашенный фасилитатор. Участники делятся на подгруппы, численностью от 5 до 10 человек (количество групп не ограничено). Предполагаемое время работы – 3 часа, время для каждого этапа определяется в 20 минут (при необходимости, в сложных ситуациях его можно увеличивать до 30 минут).

Технология состоит из нескольких этапов.

1-й этап – Начинается с небольшой вступительной части, в которой дается информация о стратегических планах, возможностях и перспективах образовательной организации; о роли миссии в определении направления развития организации, понимании ее отличительных

особенностей и конкурентных преимуществ. Во вступительном слове следует сделать акцент на необходимость отражения в миссии достигнутого организацией с фиксацией необходимого небольшого качественного роста. Иными словами, в миссии отражается состояние организации на «шаг впереди», чем в реальности. Но подчеркнем – только на один шаг! В противном случае будет миссия не данной школы, а некой идеальной организации.

Далее рассказывается о правилах работы и о тех блоках, которые будут разрабатываться в подгруппах.

2-й этап – «формулирование цели организации». Участникам озвучивается теоретическая информация о том, что такое «цель», «цель существования организации», «намерения организации». И дается задание – сформулировать вдохновляющую и ответственную цель для своей школы, которая будет интересна всем заинтересованным сторонам (учителя, родители, ученики, учредитель, общество). Каждая подгруппа результаты своего труда – формулировку цели – прописывает крупными буквами на большом листе бумаги.

По истечении регламентирующего времени, по команде модератора, подгруппы размещают свои варианты на доске или стене и зачитывают свои варианты (при необходимости с комментариями). После озвучивания идей всех подгрупп, каждый участник получает стикер для выбора лучшего, по его мнению, варианты (кроме собственного). Выбор осуществляется путем приклеивания стикера на лист с выбранным вариантом.

На основании подсчета количества стикеров (выборов) на всех листах, вариант, получивший большее количество голосов поддержки размещаем на отдельную доску (стену) и переходим к следующему заданию.

3-й этап – «формулировка стратегии образовательной организации». Работа осуществляется в прежнем режиме: сначала дается теоретический материал о том, что такое «стратегия», зачем она нужна образовательной организации, ее роли в успешном функционировании и развитии школы. Затем всем подгруппам дается задание – сформулировать стратегию школы как они ее понимают. Следует обратить внимание на содержание работы в подгруппах, она очень показательна с позиции понимания стра-

тегии школы членами коллектива и дает много информации для размышления и выводов администрации. Работа завершается публичным оглашением подгруппами написанных на отдельных листах стратегий организации и выбор (с помощью стикеров) лучшей, по мнению коллектива.

4-й этап – «формализация ценностей школы». Часто данный этап сопровождается бурными дебатами, по поводу того, что ценно в «нашей школе», особенно если работа идет под руководством внешнего модератора при отсутствии администрации. Но такие выяснения очень полезны для коллектива, особенно потому, что часть учителей ранее не задумывалась над этим вопросом. По аналогии с предыдущими этапами необходимо выбрать лучший вариант сформулированных ценностей школы.

5-й этап – «формулировка стандартов поведения в организации». Отмечаем правила, нормы, обычаи, которые уже существуют и немного их приукрашиваем. По окончании работы выбираем лучший вариант.

6-й этап – конструирование миссии из созданных формулировок – самый ответственный. На основе выбранных лучших вариантов цели, стратегии, ценностей и стандартов поведения формулируем красивую миссию. При этом разрешается добавлять к текстам (или убавлять) то, что было упущено, или группа считает необходимым улучшить.

Результат работы прописывается на ватмане, вывешивается на стену и озвучивается представителем группы.

Групповая работа окончена. Далее мы предлагаем назначить рабочую группу, которая еще раз тщательно выверит формулировку миссии, создав ее окончательный вариант.

Таким образом, каждый член коллектива примет участие в обсуждении, какая школа сегодня и какой она должна быть завтра, выскажет свое мнение и получит его оценку коллективом.

Результаты и их описание

Предлагаемая технология была несколько раз апробирована авторами в практике консультативной помощи директорам школ. Позитивный результат дал основание распространить приобретенный опыт через курсы повышения квалификации руководителей и их заместителей. Обучение в Центре профмастерства

Воронежского государственного педагогического университета прошли две группы (47 человек) слушателей: из них – 16 директоров школ и 31 заместитель директоров по разным направлениям. На занятиях им было предложено разработать миссию для любого хорошо знакомого всем образовательного учреждения (в позиции члена педагогического коллектива). Это было нужно для освоения каждым руководителем технологии разработки миссии педагогическим коллективом образовательной организации. В процессе личного участия они имели возможность глубже понять процесс коллективной работы, уточнить для особенности поведения членов коллектива, понять условия активности работы над заданной проблемой.

По окончании занятий слушатели оценили предложенную им технологию по 5-балльной шкале, а также ответили на ряд вопросов. Результаты были ожидаемы (табл. 1), так как используемая технология была ранее апробирована. Для нас важно, что слушатели высоко оценили передаваемую технологию и поставили ей высший балл, за исключением одного человека. Почти также высоко была оценена полезность данной технологии в практической работе руководителей образовательной организации.

Вместе с тем 30% руководителей не смогли в полной мере высказать свои мысли и идеи на занятии. Это свидетельствует о необходимости дополнительной работы над техникой аргументации у руководителей.

Во время обратной связи руководители образовательных организаций особо отметили, что с педагогическим коллективом никогда ранее не проходились сессии-занятия, связанные с управлением и развитием школы. Освоенная ими технология будет полезна для учителей, так как каждый из них получает возможность высказать свои идеи и мысли, получив прямую оценку от коллектива, а не от руководства.

Через год мы связались с каждым из слушателей наших групп и попросили рассказать о применении освоенной на занятии технологии в своем коллективе и результатах этого применения.

Оказалось, что только 18 слушателей применили технологию разработки миссии образовательной организации, из которых 16 дирек-

торов. Таким образом, все директора, обучавшиеся на курсах повышения квалификации, постарались использовать полученную технологию. Среди слушателей – заместителей директоров образовательных организаций применили технологию в практической работе только двое. Согласно опросу, в школах есть Программа развития, в которой прописана миссия, и пересмотр миссии будут делать при разработке новой Программы развития школы. Можно сделать вывод, что вовлеченность директоров школы в процесс освоения технологии разработки миссии образовательной организации является мощным фактором для ее реализации в практике управления.

Результаты применения технологии в 18 школах мы попросили отметить в опроснике (табл. 2).

Не трудно заметить, что директора школы высоко оценили использование технологии разработки миссии образовательной организации в своей работе: все отметили, что педагогическому коллективу стал понятен путь развития школы, произошло осознание необходимости миссии для школы, большинство учащихся и их родители одобрили декларируемую школой миссию, появилась гордость за ценности школы, позитивные изменения произошли в культуре общения коллектива. При этом применение миссии как инструмента менеджмента было не всегда успешным: у ряда руководителей недостаточно проявились конкурентные преимущества организации, у других не улучшились взаимоотношения между участниками образовательного процесса.

Обсуждение

Опыт применения технологии разработки миссии образовательной организации позволяет отметить условия и особенности осуществления этой работы. Условия мы выделяем следующие:

- понимание педагогическим коллективом необходимости дальнейшего развития образовательной организации;
- предварительное построение видения образовательной организации в перспективе;
- проведение занятия опытным модератором, знающим специфику функционирования и развития образовательных организаций;
- наличие в коллективе инициативных учителей, которые могут стать агентами изменений;

Особенностями применения описываемой технологии являются:

- 1) интеграция лекционно-семинарской и тренинго-игровых форм работы;
- 2) многоуровневый анализ мнений и идей членов педагогического коллектива (индивидуальный, групповой, межгрупповой и социальный);
- 3) письменная фиксация мнений каждой подгруппы;
- 4) наглядность представления предлагаемых идей и мнений;
- 5) регламентация работы.

Мы считаем, что ограничений применения описываемой технологии очень мало и пока таковых авторы не выявили. Дальнейшее применение может быть связано с различными вариантами коллективного обсуждения важных для организации вопросов, например: анализ сильных и слабых сторон организации (SWOT-анализ); разработка стратегического плана; обсуждение этического кодекса учителя (или выпускника); внутренние стандарты поведения и т. д.

Научная новизна работы состоит в том, что: а) впервые изучена возможность разработки миссии всем педагогическим коллективом; б) применена технология коллективной работы к проблеме разработки миссии с участием каждого члена коллектива.

Теоретическая значимость работы состоит в задании направления для дальнейших исследований по разработке групповых форм принятия управленческих решений, которые будут помогать повышать вовлеченность персонала и снижать уровень конфликтности в педагогическом коллективе.

Практическая значимость заключается: а) в появлении новой технологии разработки миссии образовательной организации; б) в возможности использования описанной технологии на курсах повышения квалификации для повышения качества развития управленческих компетенций у администрации образовательных организаций.

Заключение

В любой организации миссия способствует повышению эффективности управления, так как, во-первых, является смысловой основой постановки целей, позволяет определить направление развития и предопределить допу-

стимые границы отклонений. Во-вторых, формализует ценности образовательной организации, которые служат ориентиром для разработки внутренних стандартов работы, поведения, взаимодействия и общения. В-третьих, детерминирует реализацию каждым членом коллектива своего личностного и профессионального потенциала.

Для использования миссии как инструмента управления коллективом необходимо принятие каждым учителем миссии образовательной организации как своей собственной. Получение такого эффекта возможно либо в процессе длительной информационно-пропагандистской работы администрации с учителями, либо в процессе участия каждого учителя в разработке миссии, что вызовет у них эмоциональный отклик и смысловое принятие заложенных в ней идей.

Понимание руководителями образовательных организаций важности вовлечения коллектива в разработку стратегических инициатив до настоящего времени не находило отражения в научно обоснованных методических разработках.

Предлагаемая технология разработки миссии образовательной организации является поиском новых форм работы руководителей со своим коллективом. Она состоит из 6 этапов, реализуемых на одном из собраний педагогического коллектива, которое можно назвать и педагогическим советом, и управленческой сессией, и консультативной сессией.

Применение игровых и интерактивных форм работы коллектива делает предлагаемое занятие довольно увлекательным и интересным для участников. Вместе с тем обсуждаемые темы очень важны для определения направления развития школы, для поиска новых путей развития участников образовательного процесса, для улучшения взаимопонимания в коллективе.

Опыт обучения руководителей и их заместителей руководителей образовательных организаций на курсах повышения квалификации оказался достаточно успешным. Все слушатели высоко оценили предложенную к освоению технологию, а те, кто ее использовали в работе со своим коллективом, отметили успешность ее применения. Данное обстоятельство позволяет говорить о дальнейшем распространении опыта

обучения данной технологии руководителей образовательных организаций на курсах повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Траут, Дж. Сила простоты: руководство по успешным бизнес-стратегиям / Дж. Траут, С. Рывкин / пер. с англ. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.

2. Ефремов, В. С. Концепция стратегического планирования в бизнес-системах / В. С. Ефремов. – Москва : Финпресс, 2001. – 240 с. – Текст : непосредственный.

3. Хохлов, Д. Миссия сегодня не нужна ни вам, ни вашей компании / Д. Хохлов. – URL: <https://probusiness.io/opinion/2962-missiya-sego-dnya-ne-nuzhna-ni-vam-ni-vashey-kompanii-mnie-dmitriya-khokhlova.html> (дата обращения 10.07.2023). – Текст : электронный.

4. Адизес, И. Управление жизненным циклом компании: Как организации растут, развиваются и умирают и что с этим делать / И. Адизес. – Москва : Альпина Паблишер, 2022. – 578 с. – Текст : непосредственный.

5. Мирославская, М. В. Актуальные вопросы разработки миссии в стратегическом управлении крупных промышленных компаний / М. В. Мирославская, А. О. Кучина, Л. И. Хайрутдинова. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 10-2. – С. 100–104.

6. Керимов, Г. А. Зависимость управления организации от ее миссии / Г. А. Керимов, К. Р. Рамазанов, Н. С. Юровских, А. Н. Якуповабаева. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2018. – № 3-1 (41). – С. 58–61.

7. Ольшанникова, Н. А. Контент-анализ миссий современных университетов / Н. А. Ольшанникова. – Текст : непосредственный // Идеи и идеалы. – 2018. – № 2, Т. 2. – С. 100–112.

8. Баканов, Е. А. Миссии профессиональных образовательных организаций / Е. А. Баканов. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 2 (38). – С. 112–118.

9. Campbell, A., Young, S. Creating a Sense of Mission. Long Range Planning, Vol. 24, No. 4, pp. 10 to 20, 1991.

10. Тихомирова, С. В. Роль миссии компании в организационной культуре большой ком-

пании в период цифровой трансформации / С. В. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Пензенский психологический вестник. – 2018. – № 2 (11). – С. 88–98.

11. Гительман, Л. Менеджмент, опережающий время. Прорыв к цифровой индустрии 4.0 / Л. Гительман. – Москва : Салон-пресс, 2020. – 300 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Trout, J., Ryvkin, S. *The power of simplicity: the guide to successful business strategies* [Sila prostoty: rukovodstvo po uspehnym biznes-strategiyam], St. Petersburg: Piter, 2007. 240 p.

2. Efremov, V. S. *Concept of strategic planning in business systems* [Konceptiya strategicheskogo planirovaniya v biznes-sistemah], Moscow: Finpress, 2001. 240 p.

3. Khokhlov, D. *Mission today needs neither you nor your company* [Missiya segodnya ne nuzhna ni vam, ni vashey kompanii], Available at: <https://probusiness.io/opinion/2962-missiya-sego-dnya-ne-nuzhna-ni-vam-ni-vashey-kompanii-mnie-dmitriya-khokhlova.html> (accessed date: 07/10/2023).

4. Adizes, I. *Managing the life cycle of the company: How organizations grow, develop and die and what to do about it* [Upravlenie zhiznennym ciklom kompanii: Kak organizacii rastut, razvivayutsya i umirayut i chto s etim delat'], Moscow: Alpina Publisher, 2022. 578 p.

5. Miroslavskaya, M. V., Kuchina, A. O., Khairutdinova, L. I. *Actual issues of mission development in strategic management of large industrial companies* [Aktual'nye voprosy razrabotki missii v strategieskom upravlenii krupnyh promyshlennyh kompanij], International Journal of Humanities and Natural Sciences, 2018, No. 10-2, pp. 100–104.

6. Kerimov, G. A., Ramazanov, K. R., Yurovskikh, N. S., Yakupbaeva, A. N. *Dependence of organization management on its mission* [Zavisimost' upravleniya organizacii ot ee missii], Scientific Almanac, 2018, No. 3-1 (41), pp. 58–61.

7. Olshannikova, N. A. *Content analysis of the missions of modern universities* [Kontent-analiz missij sovremennyh universitetov], Ideas and Ideals, 2018, No. 2, Vol. 2, pp. 100–112.

8. Bakanov, E. A. *Missions of professional educational organizations* [Missii professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij], Professional Educa-

tion in Russia and Abroad, 2020, No. 2 (38), pp. 112–118.

9. Campbell, A., Young, S. *Creating a Sense of Mission*. Long Range Planning, Vol. 24, No. 4, pp. 10 to 20, 1991.

10. Tikhomirova, S. V. *The role of the company mission in the organizational culture of a large company in the period of digital transformation* [Rol'

missii kompanii v organizacionnoj kul'ture bol'shoj kompanii v period cifrovoj transformacii], Penza Psychological Bulletin, 2018, No. 2 (11), pp. 88–98.

11. Gitelman, L. *Management ahead of time. Breakthrough to Digital Industry 4.0* [Menedzhment, operezhayushchij vremya. Proryv k cifrovoj industrii 4.0.], Moscow: Salon-press, 2020. 300 p.

Образец для цитирования статьи:

Резанович, И. В. Освоение руководителями школ в процессе курсовой подготовки технологии разработки миссии образовательной организации / И. В. Резанович, М. В. Дюжакова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 24–33.

Example for article citation:

Rezanovich, I. V., Dyuzhakova, M. V. School heads mastering the technology of developing the mission of an educational organization during training courses [Osvoenie rukovoditelyami shkol v processe kursovoj podgotovki texnologii razrabotki missii obrazovatel'noj organizacii], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 24–33.

УДК 371.123+378.091.398

Деловая игра как метод развития субъектности педагога

В. М. Жураковская

доктор педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0003-2056-1801>
gvera66@mail.ru

О. А. Оличева

кандидат исторических наук
<https://orcid.org/0000-0002-1377-1256>
licey-istra@mail.ru

Business game as a method of developing teacher's subjectivity

V. M. Zhurakovskaya

O. A. Olicheva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Ключевой фигурой развития образования является педагог, обладающий высоким уровнем профессионализма, активной профессиональной позицией, определяющей, в том числе, его инновационную активность в профессиональной деятельности. Статья посвящена решению проблемы повышения профессионализма педагога. **Целью статьи** является описание структуры деловой игры, практического ее применения и педагогических условий реализации в системе повышения квалификации, разработанной с позиции интеграции деятельностного, синергетического, коучингового подходов, являющейся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога. **Методология (материалы и методы).** В опытно-экспериментальной работе приняли участие проектные команды педагогов (112 чел.) лицея г. Истры, СОШ № 19 г. Красногорска Московской области. Количественное и качественное оценивание осуществлялось по методикам определения уровня рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Понамарева), мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир, модификация А. Реана), готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н. П. Фетискин и др.), опроснику «Портрет инноватора», (Ш. Шварца, модификация Д. О. Королевой), личностной

креативности (Е. Е. Туник). **Результаты.** Разработана деловая игра с позиции интеграции деятельностного, синергетического, коучингового подходов, являющаяся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога, относящаяся к научной новизне исследования. Разработана структура деловой игры с позиции интеграции вышеотмеченных подходов, определяющей педагогическое управление мотивацией деятельности педагога, являющаяся теоретической значимостью исследования. Предложены конкретная деловая игра «Педагогические бренды школы – ее гордость», разработанная на основе структуры деловой игры, отраженной в статье, методические рекомендации для разработки и проведения деловой игры, определяющие практическую значимость исследования. Решенная в исследовании задача реализации психолого-педагогического механизма становления субъектности педагога, будет способствовать расширению и обогащению теории менеджмента, связанного с теорией мотивации, и востребует в образовательном процессе проведение деловых игр для педагогов, определяющих осознанное, свободное их включение в инновации, занятие ими профессиональной позиции педагога-новатора.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The key figure in the development of

education is a teacher who has a high level of professionalism, an active professional position, which determines, among other things, his innovative activity in professional activities. The article is devoted to solving the problem of increasing the professionalism of a teacher. **The goal of research** is to describe the structure of the business game, its practical application and pedagogical conditions for implementation in the advanced training system, developed from the position of integrating activity, synergy, coaching approaches, which is a psychological and pedagogical mechanism for the formation of the teacher's subjectivity. **Methodology (materials and methods)**. Project teams of teachers (112 people) from the Lyceum of Istra, Secondary School No. 19 of Krasnogorsk, Moscow Region, took part in the experimental work. Quantitative and qualitative assessment was carried out according to the methods of determining the level of reflexivity (A. V. Karpov, V. V. Ponamareva), motivation of professional activity (K. Zamfir, modification by A. Rean), readiness for professional and pedagogical self-development (N. P. Fetiskin and others), the questionnaire "Portrait of an innovator" (Sh. Schwartz, modified by D. O. Koroleva), personal creativity (E. E. Tunik). **Results**. A business game has been developed from the position of integrating activity, synergetic, coaching approaches, which is a psychological and pedagogical mechanism for the formation of the subjectivity of a teacher, related to the scientific novelty of the study. The structure of the business game has been developed from the position of integrating the above approaches, which determines the pedagogical management of the motivation of the teacher's activity, which is the theoretical significance of the study. A specific business game "Pedagogical brands of the school – its pride", developed on the basis of the structure of the business game reflected in the article, methodological recommendations for the development and conduct of a business game, which determine the practical significance of the study, are proposed. The problem solved in the study of the implementation of the psychological and pedagogical mechanism for the formation of the subjectivity of the teacher will contribute to the expansion and enrichment of the theory of management associated with the theory of motivation, and will require in the educational process to conduct business games for teachers that determine their conscious,

free inclusion in innovations, their occupation of a professional position innovative teacher.

Ключевые слова: профессионализм педагога, субъектность, коучинг, саморазвитие, деловая игра, позиция педагога-новатора.

Keywords: professionalism of the teacher, subjectivity, coaching, self-development, business game, position of an innovative teacher.

Введение. Проблема непрерывного профессионального развития педагогов, повышения их профессионального мастерства, формирования субъектной профессиональной позиции педагогов, выраженной в инициации инноваций, во включении педагогов в конкурсное движение профессионального мастерства, самообразование, саморазвитие, нашла свое отражение в федеральном проекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование»¹. От профессионализма педагога, его субъектной позиции, связанной с развитием им своих профессиональных компетенций по собственной инициативе, зависит качество образования, являющегося одним из стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года². В этой связи возрастает роль системы повышения квалификации педагогов (далее – ПК), ориентированной на повышение их профессионального мастерства, формирование субъектной профессиональной позиции педагогов. Таким образом, проблема педагогического обеспечения профессионального развития педагогов, формирования их субъектной профессиональной позиции является актуальной, требующей своего решения.

Проблема исследования заключается в разработке педагогических методов и условий, определяющих развитие профессионализма педагога, включающих, в том числе, психолого-педагогический механизм становления субъек-

¹ Национальная система профессионального роста педагогических работников РФ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 10.08.2023).

² Государственная программа «Развитие образования»: утверждена постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642 // Официальный сайт Правительства РФ. URL: <http://government.ru/rugov-classifier/860/events/> (дата обращения 10.08.2023).

ектности педагога. Целью статьи является описание структуры деловой игры, практического ее применения и педагогических условий реализации в системе повышения квалификации, разработанной с позиции интеграции деятельностного, синергетического, коучингового подходов, являющейся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога.

Субъектность человека характеризуется его способностью управлять деятельностью, принимать решения, занимать ценностные позиции самореализовываться, саморазвиваться, самоизменяться под воздействием внутренних мотивов по заранее задуманной траектории, осознанно, свободно становиться автором своей жизненной траектории.

Субъектность человека проявляется в его самодеятельности, активности, познавательных интересах, креативности, саморегуляции собственных действий, поступков, расширении им своих профессиональных компетенций по собственной инициативе.

Несомненно, современные ученые, исследователи внесли весомый вклад в проблему разработки психолого-педагогического механизма становления субъектности педагога, выраженной во включении педагогов в инновации, саморазвитие, занятие им ценностных профессиональных позиций и др. [1–12]. Однако проблема *осознанного, свободного* включения педагогов в инновации, саморазвитие решена не полностью.

Главная идея публикации, отличающая ее от известных подходов к разработке психолого-педагогического механизма становления его субъектности заключается в интеграции научных подходов (синергетического, коучингового, деятельностного), обеспечивающих *осознанный, свободный выбор* и реализацию инновационной деятельности педагогом, занятие им *субъектной профессиональной позиции педагога-новатора*. Сущность профессиональной позиции педагога-новатора выражается в его открытости к новому опыту, во включении в инновации, инициировании инноваций, реализации новых педагогических технологий в образовательном процессе и др. Механизм определяем как упорядоченный состав процессов, средств, обеспечивающих закономерности функционирования и развития объекта.

Обзор литературы

Психолого-педагогический механизм становления субъектности педагога представлен учеными, исследователями посредством следующих процессов: поддержки проявления инициативы педагогов в поиске нового, формирования у них умений брать ответственность за познавательно-творческую деятельность на основе когнитивных механизмов понимания собственных психических состояний (намерений, желаний, эмоций, убеждений и др.) (М. М. Кашапов) [1]; самоорганизации учебной деятельности, рефлексии индивидуального образовательного пути в профессиональном становлении человека, самореализации творческого потенциала (З. Р. Асанова) [2]; формирования самоорганизации своего времени педагогами для их успешного саморазвития, готовности и желания совершенствовать свои профессиональные компетенции, использовать нестандартные решения профессиональных проблем (И. Д. Рудинский) [3]; формирования корпоративной культуры, являющейся механизмом управления мотивацией персонала, личностной направленности педагога (мотивы к личностному первенству, престижу), деловой направленности педагога (увлечение процессом деятельности, овладение новым опытом) (Т. А. Жалагина) [4]; саморазвития педагога на основе организации профессиональных, творческих конкурсов, способствующих развитию профессиональных компетенций, качеств личности (В. О. Зинченко) [5]; организации деятельности, связанной с самопознанием, рефлексией, самоанализом оснований собственной профессиональной активности, причин возникающих затруднений на пути к эффективному решению проблем, достижению целей (О. П. Василевич) [6].

В работах зарубежных исследователей к процессам, средствам, методам развития профессионализма педагога, реализации психолого-педагогического механизма становления его субъектности относят следующие: педагогические средства формирования стрессоустойчивости, саморегуляции, самостоятельности учителей, выявления точек роста профессионализма педагога, организации педагогического сообщества и сайтов обмена новаторским педагогическим опытом (Е. А. Yurinov [7]; тренинги для учителей, конференции, дискуссии с коллегами, участие в исследовательских проектах,

педагогических сообществах (С. Csíkos)[8]; саморегулируемое обучение педагогов посредством рефлексивной практики; сотрудничество между учителями, школьной администрацией и родителями учащихся с целью улучшения преподавания естественных наук в начальных классах; поощрение, вдохновение и поддержание интереса учителей к устойчивому внедрению лучших практик (S. Kijkuakul) [9]; поиск лидерами стратегий мотивации: поощрения экспериментов, сотрудничества, новаторских усилий; создания внутренней ценности достижений; поддержки инновации, стремления новаторов к поиску новизны, совершенствованию, принятию новых вызовов (E. K. Soleas) [10]; поддержка сотрудничества, командной работы педагогов, совместного планирования инноваций; знакомство с образцовым опытом педагогов других школ, просмотр видеозаписей опытных учителей (D. J. Shernoff) [11]; поддержка автономии, компетентности; конструктивная информационная обратная связь от администраторов, наставников, коллег; поддержка обсуждения новых практик (С. А. Brenner) [12]. Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что психолого-педагогический механизм становления субъектности педагога выражается в самоорганизации, саморегуляции деятельности, рефлексии индивидуального профессионального становления педагога; в организации деятельности, связанной с самопознанием, рефлексией, самоанализом основной собственной профессиональной активности; в стимулировании и управлении творческой активности педагога; в формировании ценностного отношения педагога к самостоятельному осуществлению профессионального маршрута развития и др.

Методология (материалы и методы)

Разработка деловой игры, являющейся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога, основывается на теории игр (А. П. Панфилова) [14], теории самоорганизации (синергетический подход) (Н. В. Поддубный) [13], И. Пригожин, теории коучинга (коучинговый подход) (М. Аткинсон) [15], теории деятельности (деятельностный подход) (А. Н. Леонтьев).

Структура деловой игры, разработанной с позиции интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов, обес-

печивает осознанный, свободный выбор деятельности педагогом. Интеграция отмеченных подходов объясняется *взаимным дополнением, проникновением, обусловленностью и выражением единства следующих идей и положений этих научных подходов:*

– Согласно положениям синергетического подхода, к условиям возникновения самоорганизующихся систем относят *неравновесное состояние системы*, возникающее под действием внешней энергии в открытую систему, которой является человек и др. [13]; к *неравновесным состояниям относят следующие:* растерянность, волнение, беспокойство-тревога, неудовлетворенность, угрызение совести и др. Основываясь на этих положениях синергетического подхода, в рамках деловой игры проектируется 1-я проблема, решение которой обеспечит педагогу выход из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития), выражающийся в проявлении растерянности, волнения, неудовлетворенности собой и др.

– С позиции синергетического подхода нормализуют ситуацию неравновесного состояния процессы *самоанализа* и создание, конструирование устойчивых *нормативных моделей поведения*, обеспечивающих построение новой картины мира или изменению акцентов [13]. Отмеченные положения синергетического подхода, определяют использование в рамках деловой игры постановку 2-й проблемы, обеспечивающей разработку педагогом *нормативной модели поведения* – модели педагога-новатора и проведение рефлексивной сессии, определяющей *самоанализ*, осознанное, свободное принятие педагогом этой нормативной модели поведения (то есть позиции педагога-новатора).

– Рефлексивная сессия, определяющая *самоанализ*, осознанное, свободное принятие педагогом модели поведения педагога-новатора и затем ее реализацию в образовательной практике, разработана с позиции интеграции коучингового и деятельностного подходов. Интеграция этих подходов объясняется тем, что в теории коучинга разрабатываются рефлексивные сессии для людей, которые *уже* имеют внутреннюю мотивацию к какой-либо инновационной деятельности. В основном педагоги не проявляют внутреннюю мотивацию к инновационной деятельности, поэтому с позиции

интеграции коучингового и деятельностного подходов возможно разработать такую рефлексивную сессию. Тем более что исследователи синергетического подхода отмечают, что рефлексия является инструментом и фактором развития самоорганизующихся систем [13].

Таким образом, структура деловой игры разработана с позиции взаимодополнения, взаимопроникновения идей и положений синергетического, коучингового, деятельностного подходов.

Структура деловой игры, определяющей *осознанный, свободный выбор педагогом инновационной деятельности* и ее реализацию в образовательной среде, основывается на структуре деловой игры, предложенной А. П. Панфиловой [14]. Деловая игра представлена автором следующими основными структурными компонентами: актуальность, цель игры, домашнее задание, предваряющее начало игры, сценарий игры, введение в проблему (игру), взятие участниками игры ролей, порядок игры, нормы и правила игры, погружение в проблему, ее решение, подведение итогов игры, рефлексия игры [14]. Однако такие компоненты деловой игры, как «Введение в проблему», «Погружение в игру» и «Рефлексия игры», были нами изменены.

Приведем причины изменений.

1. Согласно А. П. Панфиловой, в рамках компонента игры «Введение в проблему» осуществляется постановка *одной проблемы*, разрешение которой обеспечивает передачу новых знаний, закрепление, систематизацию полученных знаний и др. В предложенной нами деловой игре в рамках ее компонента «Введение в проблему» осуществляется *поочередная постановка двух проблем*, которые необходимы для осуществления следующих действий в рамках компонента деловой игры «Погружение в игру»:

а) решение 1-й проблемы предназначено для организации *выхода педагога из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития)*, характеризующегося растерянностью, волнением, неудовлетворенностью собой; растерянность, волнение, неудовлетворенность собой могут быть вызваны в ходе/результате знакомства педагога с передовым педагогическим опытом, глобальными переменами в об-

ществе, достижениями в развитии общества, новыми требованиями к педагогической профессии, компетенциям педагога и др.; неравновесное состояние педагога обуславливает возникновение *его самоорганизации, лежащей в основе механизма саморазвития педагога* как сущностной характеристики его субъектности [13];

б) решение 2-й проблемы в рамках компонента деловой игры «Погружение в игру» необходимо для реализации следующих действий:

– *разработки педагогом модели поведения педагога-новатора*, включающей деятельность педагога в зоне его ближайшего развития (например, в деловой игре педагоги берут на себя следующие роли: участников конкурса «Яркие индивидуальности нашего лица» (педагоги разрабатывают учебно-познавательные задания для одаренных детей); участников конкурса «Учитель года» (педагоги разрабатывают концепцию саморазвития педагога) и др.; иными словами, в деловой игре педагоги разрабатывают модель поведения педагога-новатора;

– *«примеривания» педагогом на себя новой модели поведения педагога-новатора, выражающейся в следовании педагога этой модели*, как реализации позиции педагога-новатора в рамках деловой игры (например, в разработанных деловых играх «примеривание» педагогом на себя новой модели поведения педагога-новатора выражается в следующем: в принятии роли пиар-специалиста и предоставлении кандидатуры педагога в «Советники министра образования» с ее обоснованием; в прохождении конкурса «Лучший ведущий-профессионал ТВ передач» с обоснованием модели поведения ведущих профессионалов; в прохождении конкурса «Яркие индивидуальности нашего лица/СОШ» между командами педагогов и др.).

Таким образом, решение 2-й проблемы в рамках компонента «Погружение в игру» необходимо для того, чтобы педагог разработал модель поведения педагога-новатора и «примерил» ее на себя, то есть принял и последовал этой модели поведения. Модель поведения определяем как совокупность педагогических средств, основанных на профессиональных компетенциях педагога, его ценностных ориентациях, смыслах профессиональной деятельности, определяющих эффективное взаимодей-

ствие педагога с субъектами деятельности, со средой.

2. В рамках структурного компонента деловой игры «Рефлексия игры», согласно А. П. Панфиловой, рефлексия ориентирована на оценку результатов игры с целью выяснения следующего: какие смыслы, мотивы, переживания, возникли после реализации игры (личностная рефлексия); какими знаниями, навыками, умениями, методами познания и др. обогатился опыт участников игры (интеллектуальная рефлексия); насколько успешно осуществлялись совместная деятельность, сотрудничество и др. (коммуникативная рефлексия). В разработанной нами деловой игре в рамках ее компонента «Рефлексия игры» использовались техники коучинга. Рефлексивная сессия к деловой игре, разработанная на основе интеграции коучингового и деятельностного подхода, необходима для осуществления осознанного, свободного выбора инновационной деятельности педагогом, то есть для проявления его субъектности.

Таким образом, к структурным компонентам деловой игры, разработанной с позиции интеграции синергетического, коучингового, деятельностного подходов, относим следующие.

1. Обозначение актуальности деловой игры (актуальность формирования субъектной профессиональной позиции педагога отмечена во введении статьи).

2. Постановка цели деловой игры: способствование осознанному, свободному выбору педагогом инновационной деятельности и ее реализации в реальной педагогической практике (занятие педагогом позиции педагога-новатора, становление субъектности педагога).

3. Домашнее задание, выполняемое до проведения деловой игры (если оно необходимо).

4. Введение в проблему, деловую игру: ведущий осуществляет введение в проблему – обозначение проблемы; организует взятие участниками игры определенных ролей; объявляет порядок игры; нормы и правила игры.

5. Погружение в проблему, ее решение.

Решение 1-й проблемы, предполагающей выход педагога из зоны равновесия (зоны актуального развития) в зону неравновесного состояния (зону ближайшего развития), как проявление его неравновесных состояний посредством выполнения роли участника круглого стола, разбора кейсов, мастер-классов, игровых

упражнений и др., связанных с решением социальных, профессиональных проблем и др. Выход педагога из зоны равновесия выражается в проявлении его следующих неравновесных состояний: растерянности, волнения, беспокойства-тревоги, неудовлетворенности собой, угрызения совести и др.

Решение 2-й проблемы, определяющей следующие действия.

– *Взятие педагогом на себя роли, предполагающей разработку модели поведения педагога-новатора, основанной на формировании у педагога представлений о профессиональной позиции педагога-новатора, новой для него деятельности, в которой он может проявить свою индивидуальность, профессионализм.*

– *«Примеривание» педагогом на себя новой модели поведения педагога-новатора, выражающееся в принятии, отстаивании, следовании педагогом этой позиции, как реализации позиции педагога-новатора в рамках деловой игры.*

Модель поведения педагога-новатора основывается на сущностных свойствах индивидуальности человека и выражается в следующем:

– в участии педагога в разработке прогрессивных идей, концепций (профессиональных, общественно-политических), в прогрессивных профессиональных движениях как занятие определенной позиции;

– в объективировании педагогом профессиональных, общественно-политических вопросов, процессов, которые ранее не воспринимались важными, актуальными, проблемными;

– в участии педагога в выходе из сложных, проблемных профессиональных, социальных отношений;

– в занятии педагогом социально-идейной позиции, выраженной в свободном, добровольном выборе решения проблем в социуме на пользу другим людям, человечеству, обществу, занятии гражданской позиции;

– в выборе, принятии педагогом позиции, в том числе в аспекте нравственности;

– в пересмотре педагогом традиционных, устоявшихся подходов к решению какой-либо профессиональной проблемы и др.

«Примеривание» педагогом на себя психологической позиции педагога-новатора, деятельности педагога, ярко проявляющего каче-

ства своей индивидуальности, выражается в следующем:

– в отстаивании, продвижении, обсуждении психологической позиции педагога-новатора, деятельности педагога, ярко проявляющего качества своей индивидуальности и др.;

– во включении педагога в реализацию психологической позиции педагога-новатора, деятельности педагога, ярко проявляющего качества своей индивидуальности;

– в формировании профессионального опыта взаимодействия с действительностью, включающего реалистичные представления о новой для педагога психологической позиции педагога-новатора в профессиональной деятельности, о себе, формирование новых профессиональных умений, которые могут быть использованы педагогом для реализации модели поведения педагога-новатора в реальной обстановке, профессии, профессиональном сообществе и др.;

– в испытании педагогом успешности, удовлетворенности собой, гордости за себя в ходе/результате реализации психологической позиции педагога-новатора, деятельности педагога, ярко проявляющего качества своей индивидуальности.

6. Подведение итогов деловой игры: обобщение позиций, способов решения проблемы участниками игры, разными командами игроков.

7. Рефлексия деловой игры, определяющей осознанный, свободный выбор инновационной деятельности педагогом, отраженной в модели поведения педагога-новатора, и ее реализацию в образовательной среде.

Рефлексивная сессия разработана на основе интеграции коучингового и деятельностного подходов, выраженной во взаимном дополнении, единстве идей и положений этих подходов к осознанному, свободному выбору деятельности педагогом. Согласно А. Н. Леонтьеву, структура деятельности представлена такими компонентами: *потребности, мотивы, цели* (подкрепленные положительными эмоциями, ценностным отношением к деятельности, проявлением воли), обуславливающими *мотивацию деятельности*. Однако, согласно А. Н. Леонтьеву и современным исследователям, механизм мотивации окончательно еще не разработан. В теории коучинга под коучингом понимают процесс, вдохновляющий человека

на максимальное раскрытие его личного, профессионального потенциала.

В коучинге разработаны рефлексивные сессии, побуждающие, вдохновляющие человека на инновационную деятельность, самореализацию, но для тех людей, которые уже имеют внутреннюю мотивацию к изменениям.

Рефлексивная коуч-сессия включает следующие этапы: I этап: «Что Вы хотите?». II этап: «Как вы можете этого достичь?». III этап: «Как можно углубить свою приверженность?». IV этап: «Как вы узнаете, что достигли желаемого результата?» (М. Аткинсон) [15]. Начинать для педагога рефлексивную сессию с вопросов: «Что вы хотите?», «Хотите ли вы инноваций?» не имеет смысла, как показала образовательная практика, педагоги могут ответить: «Ничего не хочу, у меня все нормально, у меня высокая квалификация» и др.

Исходя из вышеизложенного, необходима интеграция коучингового и деятельностного подходов для разработки такой рефлексивной сессии. Интеграция деятельностного и коучингового подходов к осознанному, свободному выбору деятельности педагогом, обусловила разработку **структуры рефлексивной сессии, представленной следующими этапами:**

1-й этап – «Осознание, осмысление педагогом его интересов, потребностей в организации и реализации выбираемой деятельности».

2-й этап – «Выявление педагогом смыслов выбираемой деятельности, необходимых ресурсов для ее реализации».

3-й этап – «Осознание, осмысление педагогом значимости для него выбираемой деятельности, ее ценности».

4-й этап – «Постановку педагогом целей выбираемой деятельности».

5-й этап – «Определение способов реализации выбираемой педагогом деятельности».

6-й этап – «Осознание, управление педагогом своими эмоциями».

7-й этап – «Управление регуляцией волевыми действиями».

8-й этап – «Осознание педагогом приверженности целям деятельности».

9-й этап – «Обозначение педагогом рамок желаемого результата».

10-й этап – «Осознанный, свободный выбор/не выбор деятельности педагогом».

Каждый из этапов рефлексивной сессии представлен техниками коучинга, творческими, открытыми вопросами и др.

Приведем обоснование, почему именно деловая игра, разработанная на основе интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов, является действенным методом развития субъектности педагога:

– игровые технологии активизирует деятельность педагогов, дают им возможность подойти к осознанию потребности в самоизменении, лежащей в основе его субъектности;

– в рамках деловой игры происходит возникновение самоорганизации педагога (обусловленной его неравновесным состоянием), лежащей в основе механизма саморазвития педагога, как сущностной характеристики его субъектности;

– осознанная, свободная разработка педагогом модели поведения педагога-новатора, определяющей возникновение его субъектной позиции, возможна в рамках принятия педагогом определенной роли именно в рамках деловой игры;

– «примеривание» педагогом на себя новой модели поведения педагога-новатора, выражающейся в следовании педагога этой модели, то есть в проявлении своей субъектности, реализации субъектной позиции, также возможно именно в рамках деловой игры;

– осознанный, свободный выбор педагогом реализации модели поведения педагога-новатора в образовательной практике, то есть реализации своей субъектной позиции в профессиональной деятельности, возможно, в рамках деловой игры – в рефлексивной сессии и др.

Приводим методические рекомендации для проведения деловой игры в ПК:

– проведение деловой игры в рамках системы ПК педагогов специалистами кафедры управления рекомендуется осуществлять на очных занятиях, ориентированных на формирование умений управленческой команды (далее – УК) ОО разрабатывать деловые игры, проводить с их педагогами ОО (в роли педагогов могут быть слушатели курса); деловая игра может быть проведена на семинарах, мастер-классах, конференциях с УК ОО, ориентированная, в том числе, на формирование умений УК разрабатывать и реализовывать новые ме-

тоды управления персоналом; результатом проведения занятий могут быть новые варианты деловой игры, ориентированной на развитие субъектности педагога;

– проведение деловой игры в системе ПК педагогов специалистами предметных кафедр, центров профессионального мастерства педагогов возможно на очных занятиях в рамках курсов ПК педагогов, конференций, семинаров, мастер-классов по наставничеству и др., ориентированных на формирование умений педагогов осуществлять осознанный свободный выбор программы/плана своего профессионального развития на разных уровнях сложности и др.; результатом проведения занятий будут план инновационной деятельности педагога по внедрению инноваций в образовательный процесс / разработанные педагогом программы/планы своего профессионального развития и др.;

– проведение деловой игры в рамках ПК управленческой командой ОО возможно в рамках проведения педагогического совета, предметных методических объединений педагогов, заседаний педагогических клубов, проектных команд педагогов и др.; результатом проведения вышеотмеченных мероприятий могут быть осознанное, свободное включение педагогов в деятельность инновационной площадки, проектной команды педагогов, клубной команды Startup и др.

Приводим методические рекомендации для разработки деловой игры специалистами системы ПК педагогов, УК ОО, ориентированной на формирование субъектности педагога.

1. Разработка игровых упражнений, круглого стола и др. в рамках которых планируется постановка и решение 1-й проблемы (компонент деловой игры «Погружение в игру») зависит от творчества ее проектировщика, таких игровых упражнений может быть разработано множество; проблемы могут быть взяты из реальной профессиональной деятельности педагога ОО, которые были, есть или могут возникнуть в профессиональной практике.

2. К одному из важных критериев отбора содержания образования, на основе которого возможна постановка 1-й проблемы для игрового упражнения, относим, в том числе, критерий высоких достижений, требующий присутствия в содержании текста игрового упражнения примеров передового педагогического

опыта, достижений в развитии общества, требований к профессиональной деятельности педагога и др., обуславливающих потребность педагога в самоизменении, включении в инновации и др.

3. При разработке игровых упражнений, круглого стола и др. в рамках которых планируется постановка и решение 2-й проблемы (компонент деловой игры «Погружение в игру»), обуславливающей разработку педагогами модели поведения педагога-новатора, следует проектировать те виды инновационной деятельности педагога, в которые необходимо его включить в условиях его реальной профессиональной деятельности, которые актуальны для развития педагога, развития ОО.

4. Разработка рефлексивной сессии с позиции интеграции деятельностного и коучингового подходов предполагает соблюдение ее этапов, и возможность изменения вопросов в рамках каждого этапа, которые могут быть взяты из техник коучинга.

Результаты исследования

На основе структуры деловой игры, разработанной с позиции интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов, в исследовании разработаны конкретные деловые игры, *используемые в системе повышения квалификации педагогов*, определяющие формирование умений у управленческих команд ОО общего образования проводить деловые игры, являющиеся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога. Приведем пример одной из них.

Деловая игра «Педагогические бренды школы – ее гордость»

Структура деловой игры.

1. *Обозначение актуальности деловой игры: (отмечена во введении).*

2. *Постановка цели деловой игры:* способствование осознанному, свободному выбору педагогом инновационной деятельности и ее реализации в реальной педагогической практике (занятие педагогом позиции педагога-новатора, проявление его субъектности).

3. *Введение в деловую игру:*

– *введение в проблему ведущим:* 1) как осуществить подбор педагогов-профессионалов, педагогов-брендов для зарубежной стажировки? 2) как осуществить подбор команды педагогов-профессионалов, педагогов-брендов для образовательной организации;

– *распределение ролей:* ведущий деловой игры; роли педагогов передовой школы; жюри; роли успешных, маститых директоров школ, лицеев разных регионов России; роль молодого директора школы (если деловая игра проводится в системе повышения квалификации, то роли распределяются между управленцами ОО, если деловая игра проводится в образовательной организации, то роли распределяются между ее педагогами).

4. *Погружение в деловую игру.*

Решение 1-й проблемы.

Участникам нужно распределиться по группам по 4–6 человек, взять на себя роли педагогов передовой школы, выслушать следующее сообщение в рамках деловой игры: «Министерство образования инициировало реализацию проекта: «Международное сотрудничество в области общего образования». Это сотрудничество выражается в проведении стажировок педагогов за рубежом и обмене опытом педагогами-профессионалами, педагогами-брендами школы. В каждой группе нужно решить, кого из педагогов вашей ОО нужно отправить на стажировку в Сингапур (примерно 4 человека) с целью повышения своей компетентности. Выбор педагогов обоснуйте.

Кроме этого, нужно решить, кого из педагогов-профессионалов (педагогов-брендов) нужно отправить в зарубежную командировку на месяц во Вьетнам/ Китай/Казахстан/Сингапур с целью обмена профессиональным опытом. Под обменом опыта подразумевается участие педагогов в мастер-классах, круглых столах и др. с целью освоения нового опыта, а также проведения собственных мастер-классов, презентаций, раскрывающих передовой педагогический опыт, обеспечивающий решение профессиональных проблем.

Жюри оценивает каждую команду, выступающих от команды по разным критериям: аргументированная позиция команды, адекватная оценка кандидатур и др. (критерии оценки выработывает жюри). Жюри определяет рейтинг команд, объявляет лучшие команды в разных номинациях.

Решение 1-й проблемы в рамках деловой игры предполагает выход педагога из зоны равновесия, появление его неравновесного состоя-

ния, выраженного в неудовлетворенности собой, тревоге и др.

Ведущий отмечает, что команды рассмотрели сущность понятия «педагог-профессионал» и предлагает участника игры расширить понимание этого понятия, включившись в решение 2-й проблемы деловой игры.

Решение 2-й проблемы.

Задание участникам

Распределиться на группы, взять на себя роли успешных, маститых директоров школ, лицеев разных регионов России. Молодой директор школы приглашает маститых директоров школ на онлайн круглый стол с целью получения от них помощи в решении одной важной для него проблемы. Проблема заключается в том, что директор – молодой руководитель новой школы в новостройке, которая находится в окружении школ, входящих в рейтинг школ «Топ-100». Для того чтобы привлечь в новую школу одаренных, успешных учеников, молодой директор школы должен подобрать новый персонал так, чтобы новая школа могла конкурировать со школами его муниципального округа, имеющих рейтинг школ «Топ-100».

Молодой директор школы задает маститым директорам следующие вопросы: какими компетенциями должен владеть педагог, которого следует принимать в новую школу? какими свойствами индивидуальности должен обладать педагог? с кем должна сотрудничать новая школа, чтобы развиваться, привлекать одаренных детей и др.? какая у новой школы должна быть индивидуальность, отличительная особенность, чтобы дети захотели пойти именно в эту школу?

Почему дети захотят пойти в эту школу? (ее миссия, концепция и др.). Какие проекты нужно запланировать, которые будут реализовывать педагоги в новой школе? По каким направлениям будет развиваться новая школа? Как мотивировать педагогов на инновации? Приветствуются рекомендации, которые могут дать маститые директора ОО разных регионов России молодому директору новой школы о том, как привлечь, отобрать конкурентоспособный персонал ОО и др.

Провести конкурс между командами маститых директоров школ на «Лучший пакет рекомендаций для молодого директора ОО».

От каждой команды по 1–2 человека выступают со списком рекомендаций для молодого директора школы. Жюри оценивает команды по заранее разработанным критериям.

Решение 2-й проблемы в рамках деловой игры предполагает разработку педагогами модели поведения педагога-новатора, «примеривание» педагогами на себя этой модели поведения педагога-новатора.

Жюри оценивает участников конкурса: выступления от групп маститых директоров, определяет призовые места, объявляет победителей в разных номинациях.

5. *Подведение итогов деловой игры:* обобщение подходов к пониманию участниками игры понятий «профессионализм педагога», «яркая индивидуальность» педагога и др.

7. *Рефлексия деловой игры, определяющей осознанный, свободный выбор инновационной деятельности педагогом, отраженной в модели поведения педагога-новатора, и ее реализацию в образовательной среде.*

1-й этап рефлексивной сессии: «Осознание, осмысление педагогом его интересов, потребностей в организации и реализации выбираемой деятельности».

Задание участникам игры: на шкале от 1 до 10, отметьте уровень удовлетворенности вашим профессионализмом, при этом 1 – это минимальная удовлетворенность, в то время, как 10 – полная удовлетворенность уровнем вашего профессионализма. Отметьте ваш реальный (текущий) уровень профессионализма на шкале (укажите отметку на шкале).

2-й этап сессии: «Выявление педагогом смыслов выбираемой деятельности, необходимых ресурсов для ее реализации».

Задание участникам игры: исходя из того, что в деловой игре вами был разработан портрет-профессионала – бренда вашей ОО, ответьте на следующие вопросы:

- В чем смысл деятельности педагога?
- Чем отличается рядовой педагог от педагога-профессионала?
- Каждый ли человек сможет стать педагогом-профессионалом?
- Что для этого нужно?
- Зачем это нужно человеку?

3-й этап: «Осознание, осмысление педагогом значимости для него выбираемой деятельности, ее ценности».

Задание участникам игры: вообразите, что вами осуществлена программа профессионального развития / воплощена в жизнь концепция профессионального развития. Обозначьте сформировавшиеся у вас профессиональные компетенции. Какое отношение окружающих к себе вы замечаете? Каким профессиональным опытом вы обогатились?

4-й этап: «Постановка педагогом целей выбираемой деятельности».

Задание участникам игры: если бы вам предстояло спроектировать и реализовать собственные портрет профессионала / концепцию профессионального развития, какие положения, компетенции, качества профессионала из портрета педагога-профессионала вы бы взяли? Какие дополнения вы бы внесли в собственную концепцию? Зачем вам нужна концепция саморазвития? Что вы ожидаете от своей профессиональной деятельности? В чем выражаются ожидания руководящего состава ОО относительно вашей профессиональной деятельности?

5-й этап: «Определение способов реализации выбираемой педагогом деятельности».

Задание участникам игры: что нужно сделать, спланировать, чтобы перейти, к примеру, с отметки 5 на 6, с 7 до 8 на шкале уровня вашего профессионализма?

6-й этап: «Осознание, управление педагогом своими эмоциями».

Задание педагогам: представьте себе, что вы с блеском выполнили свою программу профессионального развития, разработанную на определенный период времени. Опишите свои чувства. Какие они? Будете ли вы гордиться собой, если выполните инновационную деятельность, входящую в эту программу? Будут ли гордиться другие люди, если вы выполните эту деятельность? Кто эти люди, которые будут гордиться вами?

7-й этап: «Управление регуляцией волевыми действиями».

Показ педагогам видео, в котором их хвалят, благодарят другие значимые для них люди (учителя, родители, директор, завуч за их осуществленную деятельность и др.) (прием регуляции волевых действий).

8-й этап: «Осознание приверженности целям деятельности».

Задание участникам игры: насколько вы уверены в том, что выберете и реализуете ин-

новационную деятельность (свою уверенность отразите на шкале от 1 до 10)? Что нужно предпринять, чтобы усилить вашу уверенность?

9-й этап: «Обозначение рамок желаемого результата».

Задание участникам игры: вообразите, что через год ваш уровень профессионализма повысился на 1 балл. Что вам подскажет, что вы находитесь на более высоком уровне? Посмотрите с этого высокого уровня на себя сегодняшнего, ответьте, что вам помогло достигнуть более высокого уровня, что мотивировало вас на это?

10-й этап: «Осознанный, свободный выбор/не выбор деятельности педагогом».

Ведущий: Коллеги, предлагаю обсудить ваше включение в планирование инновационной деятельности «...» ...

В опытно-экспериментальной работе в рамках повышения квалификации (кафедра управления) на курсе «Командообразование в образовательной организации» для УК ОО проводились деловые игры, определяющие формирование умений у УК ОО общего образования проводить деловые игры, являющиеся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога. Кроме этого, в рамках деятельности кафедральной инновационной площадки (от «Академии социального управления» Московской области) – лицея г. Истры Московской области, включающей реализацию инновационных проектов («Наставничество в образовательной организации», «Развитие функциональной грамотности у обучающихся», «Одаренные дети»), также проводились деловые игры для педагогов управленческой командой ОО. В деятельности кафедральной инновационной площадки принимали участие проектные команды педагогов (112 чел.) лицея г. Истры Московской области, СОШ № 19 г. Красногорска Московской области. Завуч / члены управленческого кадрового резерва организовывали для педагогов деловые игры, педагогические условия для успешной их реализации с целью включения педагогов в инновационные проекты, занятия педагогами профессиональной позиции «педагога-новатора», следования ими этой позиции в их профессиональной деятельности, поддержания мотивации педагогов к инновационной деятельности. В рамках дело-

вой игры педагоги занимали субъектную позицию, выраженную в осознанном, свободном выборе разработки программы своего профессионального саморазвития на разных уровнях сложности, а затем реализовывали эту программу в своей профессиональной деятельности. В течение года педагоги усложняли свою программу профессионального саморазвития до самого высокого уровня сложности, соответствующего профессиональной позиции педагога-новатора. Таким образом, использование деловых игр в профессиональной деятельности педагога способствовало развитию их субъектности.

Мониторинг опытно-экспериментальной работы предполагал использование следующих *критериев* профессионального развития педагога:

– *личностный критерий*, отражающий ценностно-смысловое отношение педагога к профессиональной психологической позиции педагога-новатора, его ценностно-мотивационную направленность к инновациям, саморазвитию;

– *познавательный критерий*, выражающийся в субъектной позиции педагога, его профессиональной активности к саморазвитию, самообразованию и др.;

– *деятельностный критерий*, предполагающий готовность педагога к внедрению инноваций в образовательный процесс, инновационных практик;

– *рефлексивный критерий*, отражающий свободное, осознанное, включение педагога в реализацию инновационных практик, нововведений, в саморазвитие.

Контролирующий этап опытно-экспериментальной работы показал положительную динамику сформированности умений педагогов осуществлять рефлексию, выраженную в интервале от 3 до 21% (зафиксированную на констатирующем этапе эксперимента и затем – на контролирующем) и показал отрицательную динамику, то есть уменьшение числа учителей, характеризующихся низким уровнем сформированности умений педагогов осуществлять рефлексию; динамика выражена в интервале с 35 до 20% (зафиксирована на констатирующем этапе эксперимента и затем – на контролирующем). Уровень рефлексивности измерялся по методике (А. В. Карпов, В. В. Понамарева) [16]). Формированию умений педагогов

осуществлять рефлексию способствовали проведение деловых игр, разработанных с позиции интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов, включающих рефлексивные сессии. Контролирующий этап опытно-экспериментальной работы также показал рост числа педагогов с 14% (на констатирующем этапе эксперимента) до 46% (на контролирующем этапе эксперимента), обладающих высоким уровнем мотивации к инновациям, саморазвитию, выбору программ саморазвития, отвечающих высокому уровню сложности, характеризующих деятельность педагогов в контексте занятия ими позиции педагога-новатора. На основе опросника «Портрет инноватора» осуществлялось выявление значимости для педагога основных деловых, профессиональных качеств современного инноватора в области образования и др. [17]. На контролирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялось также наблюдение за деятельностью педагогов в аспекте занятия ими позиции педагога-новатора; использовалась методика (К. Замфир, модификация А. Реана) [18]) для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в основу которой положена концепция о внутренней и внешней мотивации человека. На контролирующем этапе опытно-экспериментальной работы наблюдение за деятельностью проектных команд педагогов, анализ анкетирования показали положительную динамику с 40 до 87% (соответственно на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента), связанную с познавательной активностью учителей, ростом их субъектной позиции к самообразованию, внедрению новшеств, самосовершенствованию (Методика готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н. П. Фетискин и др.)) [19]. Положительная динамика (с 7 до 24% педагогов) на контролирующем этапе опытно-экспериментальной работы по сравнению с констатирующим отмечается в творческой активности, деятельности педагогов, во включении учителей в разработку новых технологических подходов, методов, в развитии идей известных технологий (диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник)) [20]. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы констатируют о положительной динамике профессионального развития педагогов, обусловленной

использованием разработанного педагогического обеспечения профессионального развития педагогов, включающего, в том числе, деловые игры, представленные в статье.

Обсуждение

На обсуждение выносятся педагогические условия реализации рассмотренных в статье деловых игр: реализация управленческой командой ОО приемов регуляции волевых действий, обуславливающих умения педагогов противостоять факторам (бездействие, пассивность, консерватизм и др.), мешающим их участию в инновациях. К таким педагогическим условиям относим следующие приемы регуляции волевых действий: поощрение (моральное, материальное), прием пересмотра важности мотива, обусловленного мнением других людей, значимых для учителя (отзывы других значимых людей о деятельности педагога в формате видео, аудио записей, устного, письменного отзывов и др.), размещенных, в том числе, на электронном сервисе Тильда. Для приема поощрения использовался также электронный сервис Тильда, в котором размещался блок «Зал славы» с фотографиями педагогов с детьми, педагогов, отличившихся в деловых играх, проектной деятельности, реализации программ профессионального саморазвития.

Заключение

Научной новизной исследования явилась деловая игра, разработанная в контексте интеграции коучингового, синергетического, деятельностного подходов, обуславливающая *добровольное, свободное* участие педагога в инновациях, становлении его субъектности. *К теоретической значимости исследования* относим разработанную структуру деловой игры, являющейся психолого-педагогическим механизмом становления субъектности педагога, определяющего педагогическое управление мотивацией его деятельности. Теоретические положения, положенные в основу структуры деловой игры, будут способствовать *расширению и обогащению теории менеджмента, связанного с теорией мотивации*, и востребуют в образовательном процессе проведение деловых игр для педагогов, разработанных с позиции интеграции коучингового, деятельностного и синергетического подходов.

Опытно-экспериментальная работа по реализации психолого-педагогического обеспече-

ния профессионального развития педагогов, представленного, в том числе, разработкой деловых игр, показала положительную динамику уровней профессионализма педагогов. Особо следует отметить динамику занятия педагогом профессиональной позиции, выраженную в увеличении числа педагогов, осознанно, свободно занимающих психологическую профессиональную позицию педагога-новатора, включающихся в проектную деятельность, конкурсное движение, инновации и др. Анализ опытно-экспериментальной работы позволил нам считать деловые игры, разработанные в контексте интеграции коучингового, синергетического, деятельностного подходов, эффективными.

Описание психолого-педагогического механизма становления субъектности педагога создает новые перспективы для развития *теории моделирования педагогических технологий*, определяющих *осознанное, свободное* включение педагога в инновационные процессы, и востребует в образовательном процессе разработку деловых игр, ориентированных на осознанное, свободное занятие педагогом позиции педагога-новатора, включение их в инновации и др.

Дальнейшему исследованию проблемы проектирования психолого-педагогического механизма участия педагогов в инновациях подлежит рассмотрение этой проблемы с позиции интеграции деятельностного, синергетического, коучингового и ситуационного подходов, предполагающих создание перед педагогом ситуации, требующей от него построения новой модели поведения на основе решения ситуационных задач, рефлексии, осмысления ситуации.

Библиографический список:

1. Кашапов, М. М. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М. М. Кашапов, Г. Л. Шаматова. – Текст : электронный // Интеграция образования. – 2022. – № 13. – С. 152–156. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682929> (дата обращения: 07.08.2023).
2. Асанова, З. Р. Образовательный путь в профессиональном становлении: от мечты к достижению цели / З. Р. Асанова, Э. Р. Чалбаш. – Текст : электронный // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2022. –

- T. 41, № 1. – С. 49–59. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48333754/> (дата обращения: 07.08.2023).
3. Рудинский, И. Д. Компетентностный подход к подготовке кадрового резерва образовательной организации / И. Д. Рудинский, А. А. Сметанникова. – Текст : электронный // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2022. – № 8. – С. 123–132. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49397717> / (дата обращения: 07.08.2023).
4. Жалыгина, Т. А. Мотивация профессиональной деятельности и ценностные ориентации личности как факторы успешности профессиональной деятельности педагога / Т. А. Жалыгина, К. С. Виноградов. – Текст : электронный // Вестник тверского государственного университета. – 2021. – № 2 (55). – С. 66–75. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46318269> (дата обращения: 07.08.2023).
5. Зинченко, В. О. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами творческого конкурса / В. О. Зинченко, В. О. Лисицына. – Текст : электронный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 44–55. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49827761> (дата обращения: 07.08.2023).
6. Василевич, О. П. Профессиональное саморазвитие как ключевая компетенция и предпосылка успешной профессиональной жизнедеятельности начинающего преподавателя высшей школы / О. П. Василевич. – Текст : электронный // Педагогика высшей профессиональной школы. Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 1 (2). – С. 67–68. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/127/Action127-7596.pdf> (дата обращения: 07.08.2023).
7. Yurina, E. A., Byrdina, O. G. & Dolzhenko, S. G. Transprofessional competences of school teachers in the digital environment: education employers' perspective. *Educ Inf Technol* 27, pp. 1841–1863. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10687-w> (accessed date: 07.08.2023).
8. Csíkos, C., Kovács, Z. & Kereszty, O. Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Res Voc Ed Train*, 2018, 10, 2. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0063-x>.
9. Kijkuakul, S. Professional changes of primary science teachers: experience on collaborative action research in Thailand. *Asia Pac. Sci. Educ.* 5, 1 (2019). Available at: <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0030-2>.
10. Soleas, E. K. Leader strategies for motivating innovation in individuals: a systematic review. *J Innov Entrep* 9, 9 (2020). Available at: <https://doi.org/10.1186/s13731-020-00120-w>.
11. Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M. et al. Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *IJ STEM Ed*, 2017, 4, 13. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0068-1> (accessed date: 07.08.2023).
12. Brenner, C. A. Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learn. Environ*, 2022, 9, 3. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>.
13. Поддубный, Н. В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем / Н. В. Поддубный. – Белгород : Изд-во Белгородского госуниверситета, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.
14. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. А. Слестёнина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – Текст : непосредственный.
15. Аткинсон, М. Достижение целей: Пошаговая система / Мэрилин Аткинсон, при участии Рае Т. Чойс [пер. с англ.]. – Москва : Альпина Паблишер, 2012. – 281 с. – Текст : непосредственный.
16. Карпов, А. В. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности / А. В. Карпов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 18.
17. Королева, Д. О. Портрет инноватора образования XXI века / Д. О. Королева, Т. Е. Хаверсон. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 182–196.
18. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 288 с. – Текст : непосредственный.

19. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 421–424. – Текст : непосредственный.

20. Туник, Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 320 с.

References:

1. Kashapov, M. M., Shamatova, G. L. *Resource thinking as a means of realizing the creative potential of the individual* [Resursnost' myshleniya kak sredstvo realizacii tvorcheskogo potenciala lichnosti], *Education Integration*, 2022, No. 13, pp. 152–156. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682929> (accessed date: 07/08/2023).

2. Asanova, Z. R., Chalbash, E. R. *Educational path in professional development: from a dream to a goal* [Obrazovatel'nyj put' v professional'nom stanovlenii: ot mechty k dostizheniyu celi], *Issues of journalism, pedagogy, linguistics*, 2022, Vol. 41, No. 1, pp. 49–59. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48333754/> (accessed date: 07/08/2023).

3. Rudinsky, I. D., Smetannikova, A. A. *Competence-based approach to the training of the personnel reserve of an educational organization* [Kompetentnostnyj podhod k podgotovke kadrovogo rezerva obrazovatel'noj organizacii], *Bulletin of science and education of the North-West of Russia*, 2022, No. 8, pp. 123–132. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49397717/> (accessed date: 07/08/2023).

4. Zhalygina, T. A., Vinogradov, K. S. *Motivation of professional activity and value orientations of the individual as factors of success in the professional activity of a teacher* [Motivaciya professional'noj deyatel'nosti i cennostnye orientacii lichnosti kak faktory uspešnosti professional'noj deyatel'nosti pedagoga], *Bulletin of the Tver State University*, 2021, No. 2 (55), pp. 66–75. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46318269> (accessed date: 07/08/2023).

5. Zinchenko, V. O., Lisitsyna, V. O. *Formation of the readiness of future teachers of vocational training for professional self-development*

by means of a creative competition [Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya k professional'nomu samorazvitiyu sredstvami tvorcheskogo konkursa], *Scientific Notes of the Transbaikal State University*, 2022, V. 17, No. 4. pp. 44–55. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49827761> (accessed date: 07/08/2023).

6. Vasilevich, O. P. *Professional self-development as a key competence and a prerequisite for successful professional life of a novice teacher of higher education* [Professional'noe samorazvitie kak klyuchevaya kompetenciya i predposylka uspeshnoj professional'noj zhiznedeyatel'nosti nachinayushchego prepodavatelya vysshej shkoly], *Pedagogy of higher professional school. Pedagogical experience: theory, methodology, practice*, 2015, No. 1 (2), pp. 67–68. Available at: <https://interactive-plus.ru/e-articles/127/Action127-7596.pdf> (accessed date: 07/08/2023).

7. Yurinova, E. A., Byrdina, O. G., Dolzhenko, S. G. *Transprofessional competencies of school teachers in the digital environment: education employers' perspective*. *Educ Inf Technol* 27, 2022, 1841–1863. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10687-w> (accessed date: 07/08/2023).

8. Csíkos, C., Kovács, Z., Kereszty, O. *Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development*. *Empirical Res Voc Ed Train*. 2018, 10, 2. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0063-x> (accessed date: 07/08/2023).

9. Kijkuakul, S. *Professional changes of primary science teachers: experience on collaborative action research in Thailand*. *Asia Pack. sci. Educ*. 2019, 5, 1. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0030-2> (accessed date: 07/08/2023).

10. Soleas, E. K. *Leader strategies for motivating innovation in individuals: a systematic review*. *J Innov Entrep*. 2020, 9, 9. Available at: <https://doi.org/10.1186/s13731-020-00120-w> (accessed date: 07/08/2023).

11. Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M. et al. *Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education*. *IJ STEM Ed*. 2017, 4, 13. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0068> (accessed date: 07/08/2023).

12. Brenner, C. A. *Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices*. smart learn. Environ. 2022, 9, 3. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5> (accessed date: 07/08/2023).
13. Poddubny, N. V. *Synergetics: dialectics of self-organizing systems* [Sinergetika: dialektika samoorganizuyushchih sistem], Belgorod: Publishing House of Belgorod State University, 1999, 352 p.
14. Panfilova, A. P. *Game modeling in the activities of the teacher: Textbook for students of higher educational institutions* [Igrovoe modelirovanie v deyatelnosti pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij], ed. by V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikova. Publishing house: Center "Academy", 2007. 368 p.
15. Atkinson, M. *Achieving goals: Step by step system* [Dostizhenie celei: Poshagovaya sistema], Alpina Publisher, 2012. 281 p.
16. Karpov, A. V. *Methodology for determining the individual measure of reflexivity* [Metodika opredeleniya individual'noj mery reflektivnosti], Psychological journal, 2003, Vol. 24, No. 5, p. 18.
17. Koroleva, D. O., Haverson, T. E. *Portrait of an Educational Innovator of the 21st Century* [Portret innovatora obrazovaniya XXI veka], Educational Issues, 2015, No. 1, pp. 182–196.
18. Rean, A. A. *Psychology of personality* [Psihologiya lichnosti], St. Petersburg: Peter, 2013, 288 p.
19. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M. *Social-psychological diagnostics of personality and small group development: textbook for university students* [Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp: ucheb. posobie dlya studentov vuzov], Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002, pp. 421–424.
20. Tunik, E. E. *The best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking* [Luchshie testy na kreativnost'. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya], St. Petersburg, 2013. 320 p.

Образец для цитирования статьи:

Жураковская, В. М. Деловая игра как метод развития субъектности педагога / В. М. Жураковская, О. А. Оличева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 34–49.

Example for article citation:

Zhurakovskaya, V. M., Olicheva, O. A. Business game as a method of developing teacher's subjectivity [Delovaya igra kak metod razvitiya sub`ektnosti pedagoga], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 34–49.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.12+378.091.398:004

Медианаставничество педагогических работников: понятие, субъекты, практическая реализация

М. А. Казакова

кандидат педагогических наук

<https://orcid.org/0009-0007-8942-6620>

kazakova.m.irooo@yandex.ru

Media mentoring of teachers: definition, subjects, practical implementation

M. A. Kazakova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Интенсивные процессы цифровизации образования, в том числе и в сфере дополнительного профессионального образования педагогических работников, предполагает использование современных технических средств в обучении, методической работе и профессиональной поддержке педагогических кадров, переосмысление возможностей цифровых технологий, трансформация наставнической практики с использованием медиaprостранства. Вопросы создания медиасферы как пространства для дистанционного методического сопровождения педагогических работников недостаточно раскрыты, понятие «медианаставничество» не определено.

Цель исследования. В статье преследуется цель сформулировать определение понятия «медианаставничество педагогических работников», уточнить субъектов наставнических отношений в медиaprостранстве, выделить составляющие методического медиaprостранства, охарактеризовать методические медиaprодукты (медиаресурсы).

Методология (материалы и методы). В процессе исследования применялся метод

контент-анализа содержания научных источников, посвященных вопросам дистанционного наставничества, использовались эмпирические знания, основанные на опыте прикладного применения технологии медианаставничества в работе центра непрерывного повышения профессионального педагогического мастерства (ЦНППМ) Омской области.

Результаты. В работе предложена формулировка понятия «медианаставничество педагогических работников» и дано его толкование на основе результатов контент-анализа современных научных статей, освещающих вопросы организации образовательного процесса и наставничества в цифровой среде; описаны субъекты медианаставничества как современной и востребованной формы адресной методической работы, профессионального сопровождения непрерывного развития педагогических кадров; выделены составляющие методического медиaprостранства, охарактеризованы методические медиaprодукты (медиаресурсы), описана практика медианаставничества педагогов и других категорий работников системы образования Омской области.

Содержание статьи может быть востребовано специалистами, осуществляющими ме-

тодическую работу с педагогами: специалистами организаций дополнительного профессионального образования работников системы образования, муниципальных методических служб, представителями региональной системы научно-методического сопровождения непрерывного развития педагогических работников, в том числе специалистами ЦНППМ, наставниками, региональными методистами, тьюторами.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The intensification of the digital educational environment, including also the field of additional professional education of teachers, involves the use of new, more effective technical means in teaching and methodical support of teaching staff, rethinking of the possibilities of digital technologies and transformation of mentoring practice with the use of media space.

The issues of creating media sphere as a space for remote methodical support of teaching staff are not sufficiently disclosed, the concept of "media mentoring" is not defined. **The goal of research** is to formulate the definition of "media mentoring of teachers", clarify the subjects of mentoring relations in the media space, identify the components of the methodological media space, and characterize the methodological media products (media resources). **Methodology (materials and methods).** In the course of the research we used the method of content analysis of scientific sources devoted to the issues of distance mentoring, empirical knowledge based on the experience of practical application of media mentoring technology in the activities of the center for continuous professional development of teachers in the Omsk region.

Results. The article proposes a definition of "media mentoring of pedagogical workers" and gives its interpretation based on the results of a content analysis of modern scientific articles covering the issues of organizing the educational process and mentoring in the digital environment; it describes the subjects of media mentoring as a modern and popular form of targeted methodical work, professional support of continuous development of teaching staff; identifies the components of the methodological media space, characterizes the methodological media products (media resources), describes the experience of practical application of media mentoring technology in the activities of the

center of continuous professional development of teachers in the Omsk region.

The content of the article can be claimed by specialists who carry out methodical work with teachers: specialists from institutes of additional further education, methodical services of municipal regions, subjects of the system of scientific support and methodical work with teachers, including specialists from centers of continuous professional development of teachers, mentors, regional methodists, tutors.

Ключевые слова: наставничество, медианаставничество, педагогические работники, профессиональное развитие, профессиональное мастерство, методическое сопровождение, методическое медианпространство.

Keywords: mentorship, media mentoring, teaching staff, professional development, professional skills, methodical support, methodical media space.

Введение

В контексте динамичных изменений современной системы образования с особой значимостью звучат задачи по оперативному повышению профессионализма педагогических работников, быстрому и эффективному получению новых профессиональных компетенций, восполнению имеющихся профессиональных дефицитов по принципу «здесь и сейчас» и безотлагательному, неотсроченному применению новых умений в практической педагогической деятельности. В поддержку этих задач особую актуальность приобрели технологии методического сопровождения педагогических работников, призванные на основе адресного подхода обеспечить навигацию педагогов в обширном информационном поле методических и образовательных ресурсов, предоставить оперативную возможность для приобретения нового опыта, организовать тьюторское сопровождение неформального образования педагогов, экспертную оценку и профессиональную помощь в освоении и применении новых компетенций.

Среди многообразия форм методической поддержки педагогические работники зачастую отдают предпочтение дистанционному формату повышения своего профессионального уровня, что отвечает андрагогическим принципам профессионального взаимодействия. Дистанционные коммуникации позволяют выстраивать

собственную траекторию профессионального развития с учетом реальных жизненных обстоятельств каждого педагога, профессиональных задач по основному месту работы и собственных возрастных физиологических возможностей, самостоятельно регулировать ежедневные графики без отрыва от работы, а также определять для себя наиболее рациональное время, интенсивность, продолжительность и способ повышения своего профессионального мастерства. В этой связи становится необходимым преобразование способов профессиональных коммуникаций и развитие дистанционных форм наставничества.

Интенсификация в развитии цифровой среды в образовании, стремительная медиафикация образования [1, с. 204], которые наблюдаются с 2020 года и в сфере дополнительного педагогического образования, предполагает использование новейших электронных ресурсов обучения, пересмотра подходов к использованию цифровых технологий. Так, созданная в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» Национального проекта «Образование» образовательно-методическая инфраструктура для педагогов оборудована новейшим студийным профессиональным оборудованием. Технические возможности телестудии позволяют создавать качественные образовательные и учебно-методические ресурсы и формировать образовательную медиасферу как пространство для дистанционной адресной методической работы с педагогическими кадрами и реализации медианаставничества в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. В данной статье находят решение задачи, связанные с изучением современной научной литературы, посвященной тематике дистанционного наставничества, определением и трактованием понятия «медианаставничество педагогических работников», описанием субъектов медианаставничества как формы адресной методической работы с педагогическими кадрами, определение вектора дальнейшего развития и совершенствования практик реализации формы медианаставничества на основе полученных результатов исследования.

Обзор литературы

Само понятие «наставничество», используемое, по крайней мере, со времен Древней Греции, и сегодня трактуется как неформальный процесс образования на основе обмена знаниями

в той или иной профессиональной сфере, социальным опытом, профессионально-личностная поддержка, получаемая недостаточно опытным индивидом от более опытного специалиста. В научно-методической литературе и научных исследованиях последнего десятилетия довольно широк круг вопросов, касающихся дистанционных форм профессионального взаимодействия. В исследованиях последнего десятилетия у таких авторов, как А. А. Куликов, Л. В. Вахидова [1], Р. А. Долженко, А. А. Сальцев [2], В. В. Матуленко [3], Ю. Н. Петров, О. Н. Филатова [4], Ч. Гринхау, С. Левин [5] обоснована целесообразность использования медиаресурсов в образовательных целях, для реализации формального и неформального образования обучающихся. Вопросы способов корпоративной коммуникации и профессионального наставничества и взаимобучения раскрываются у В. И. Ярных [6], С. Г. Ахметовой [7], Т. Л. Дубровиной [8], Е. Закомурной [9] и других авторов. Особенности дистанционного наставничества и менторинга посвящены работы М. Е. Вайндорф-Сысоевой, Т. А. Чекалиной, А. В. Лебедева [10], У. Д. Чауинга [11], С.-Н. Шпигельман [12]. Вместе с тем вопросы наставничества в медиасфере не являются глубоко исследованными. Еще менее изученной является тема медианаставничества относительно категории педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования.

Методология (материалы и методы). Теоретической базой для анализа понятийного аппарата дистанционного наставничества с целью последующего трактования понятия «медианаставничество» стали научные исследования 2013–2022 годов. Проведенный контент-анализ научных материалов выявил ряд синонимичных понятий, отражающих процесс удаленного взаимодействия наставника и наставляемого в цифровой среде. Среди них понятия «цифровой менторинг» (digital mentoring), «цифровое наставничество», «электронное наставничество», «дистанционное наставничество», «онлайн-наставничество», «телементоринг». Рассмотрим некоторые определения вариантов цифрового наставничества в научных исследованиях последнего десятилетия отечественных и зарубежных авторов, наиболее полно характеризующие суть удаленного наставничества в цифровой сфере, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Определения вариантов цифрового наставничества в научных исследованиях последнего десятилетия отечественных и зарубежных авторов

Авторы, год	Понятие	Определение / трактовка понятия
М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. А. Чекалина, А. В. Лебеденко, 2020	Дистанционное наставничество	Дистанционное наставничество – удаленное профессиональное сотрудничество его субъектов с целью передачи уникального опыта наставника. Субъектами дистанционного наставничества являются наставники, способные и желающие передать свой уникальный опыт наставляемым, и наставляемые, испытывающие потребность в овладении навыками. Объектом дистанционного наставничества рассматривается процесс передачи профессионального опыта посредством дистанционных технологий [10, с. 117]
W. D. Chawinga, 2017	Цифровой менторинг (digital mentoring), цифровое наставничество	Понятие «цифровое наставничество» используется по отношению к профессиональному взаимодействию, где наставник, как правило, опытный специалист, дает рекомендации, оказывает консультационную помощь и поддержку подопечному, менее опытному, зачастую более молодому работнику, на расстоянии, с использованием телекоммуникационных технологий [11, с. 5]
C.-N. Shpigelman, 2013	Электронное наставничество, телементоринг	Взаимодействие наставнической пары (наставника и наставляемого) с использованием технологии телементоринга осуществляется или при помощи средств связи, по телефону, или средств массовой информации, способных передавать голосовую информацию в цифровом формате. Электронное наставничество, в отличие от телементоринга, относится, в первую очередь, к электронной коммуникации, основанной на текстовых материалах [12, с. 259–260]

Формулировка конкретного понятия «медианаставничество» в исследованиях не встречается. Не изучена тема создания медиасферы как пространства для дистанционного адресного методического сопровождения педагогических работников и реализации медианаставничества в дополнительном профессиональном образовании.

Однако в научной статье В. В. Мантуленко обобщаются труды, касающиеся способов применения медиаресурсов в образовательном процессе, в том числе авторов Г. А. Степановой, А. В. Демчук, М. Р. Арпентьевой, выделяются их особенности и назначение. Так, медиа в образовательных целях применяются в качестве:

- помощника в обучении (обучающиеся с помощью технических устройств работают с электронными материалами в рамках учебных курсов);

- средства коммуникации (обучающиеся обмениваются информацией, получают обратную связь от преподавателя или консультации от внешних экспертов) и инструмента создания сетевых сообществ;

- инструмента для моделирования действительности (широко и эффективно используется в сферах медицины, сельского хозяйства, для технических специалистов и т. д.);

- средства обработки учебного материала, преобразования информационных потоков и данных и данных разного качества в достоверный, актуальный, ценный и занимательный учебный контент [3, с. 112].

А. А. Куликов и Л. В. Вахидова трактуют активное развитие методик, подходов и способов работы с обучающимися посредством современных интернет-ресурсов как «медиафикацию» образования, предполагающую широ-

кое распространение интернет-коммуникаций на различные сферы образования. Авторы справедливо отмечают, что процесс медиафикации образования неразрывно связан с распространением инновационных методов работы с аудиторией слушателей [1, с. 204]. Кроме того, А. А. Куликов обосновывает, что обучающий потенциал медиасредств бесспорен и подтверждается практикой [13, с. 5].

Трактование понятия «медиапедагогика педагогических работников» также будет учитывать эмпирические знания о практической реализации медиапедагогического педагогов в медиапространстве.

Результаты и их описание

По итогам контент-анализа научных источников отметим, что медиа как ресурс и инструмент методической и профессиональной поддержки развития педагогических работников и медиапедагогического в постдипломном образовании педагогов не описывается, также не приводится и определение понятия «медиапедагогика».

В контексте профессионального сотрудничества специалистов сферы образования, целью которого выступает повышение уровня профессионального мастерства и/или приобретение новых компетенций, освоение новых действий и способов педагогической деятельности, инновационным в методической поддержке и работе с педагогами выступает медиапедагогическое. Опираясь на ключевые слова и смысловые акценты, наиболее часто встречающиеся в трактовках понятия цифрового медиапедагогического, учитывая контексты реализации федеральной системы научно-методического сопровождения непрерывного развития работников сферы образования и эмпирические знания о практической реализации медиапедагогического в медиапространстве: предложим формулировку и толкование понятия «медиапедагогика педагогических работников», уточним субъектов медиапедагогического, а также выделим составляющие методического медиапространства и охарактеризуем методические медиапродукты (медиаресурсы).

Медиапедагогика педагогических работников – инновационная форма методической поддержки и профессионального сопровождения непрерывного развития педагогических работников, предполагающая дистанционное профессиональное взаимодействие субъ-

ектов наставнических отношений (наставника и наставляемого) в целенаправленно формируемом медиапространстве и направленная на передачу уникального педагогического опыта посредством специально созданных особых методических медиапродуктов.

При этом субъектами медиапедагогического в непрерывном профессиональном педагогическом образовании выступают:

наставник – педагогический работник, обладающий уникальным практическим педагогическим опытом и методической компетентностью, готовый и способный передать свой опыт другому педагогическому работнику или группе работников;

наставляемый – педагогический работник, имеющий некоторый профессиональный запрос на приобретение нового опыта, восполнение существующего профессионального дефицита, мотивированный к получению новых компетенций от наставника в медиапространстве.

Опираясь на эмпирические знания, основанные на анализе реализации медиапедагогического в региональной системе методического сопровождения и профессиональной поддержке различных категорий педагогов, а также руководителей образовательных организаций Омской области, представляется возможным выделить составляющие методического пространства и охарактеризовать методические медиапродукты (медиаресурсы).

К *составляющим методического медиапространства* можно причислить такие, как видеохостинги, блоги, социальные сети, в которых в свободном доступе размещаются целенаправленно созданные методические медиапродукты как ресурсы и инструменты для осуществления наставнической поддержки и профессионального сотрудничества.

К *методическим медиапродуктам* можно отнести специально разработанные, уникальные по содержанию и качественные по техническому исполнению видеозаписи, созданные непосредственно самими наставниками или при их активном участии, передающие их уникальный практический педагогический опыт.

Обсуждение. Цифровая трансформация методической поддержки педагогов с использованием современного медийного оборудования телестудий – это уже действительность в наставнической педагогической практике

в системе дополнительного профессионального педагогического образования.

Учет запросов педагогических работников на качественные и актуальные электронные материалы для непрерывного профессионального роста требует переосмысления, ревизии и преобразования цифровых ресурсов и практического воплощения новейших технологий и цифровых возможностей в процесс наставнической деятельности на научной основе.

Примером эффективного использования медиатехнологий в наставнической деятельности педагогических работников выступает медийный проект «ТВ ЦНППМ», инициированный и реализуемый ЦНППМ Омской области.

С сентября 2022 года сотрудниками Центра началась реализация публичного медиапроекта «ТВ ЦНППМ» для различных категорий работников системы образования и участников региональной системы научно-методического сопровождения.

К созданию контента в формате видеозаписей с применением новейшего студийного оборудования в качестве авторов привлекаются сторонние эксперты-практики. Каждая рубрика выпусков отвечает определенным целям, что определяет их содержание.

Рубрика «Телерепетитор для тьюторов» реализуется с целью методической профессиональной помощи тьюторам в новом для них виде деятельности, обобщения имеющегося опыта тьюторского сопровождения, а также формирования экспертно-аналитических компетенций тьюторов, муниципальных, сетевых координаторов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров.

Рубрика «Телеэфир „Точкам Роста“ и „Кванториуму“» реализуется в поддержку организации методического сопровождения педагогов и руководителей вновь открывающихся центров образования.

Рубрика «Медиашкола молодого учителя» позволяет сопровождать в медиaprостранстве молодых педагогов со стажем до 1 года.

Рубрика «Медиашкола наставника» способствует формированию единого информационного поля и понятийного аппарата реализации наставнической деятельности в образовательных организациях.

Рубрика «Видеотека практик» направлена на обеспечение информационной открытости и популяризации накопленного в региональной системе образования практического контента, отражающего эффективные педагогические практики и выполненного в цифровом формате с участием экспертов-практиков, педагогов-наставников.

Рубрика «Телеконсультант „ЦНППМ для муниципальных систем образования“» создана с целью регулярного оперативного консультирования по основным вопросам реализации методической деятельности в муниципальных районах Омской области.

Рубрика «Телеконсультант по индивидуальным образовательным маршрутам» реализуется с целью консультирования педагогических работников, вовлеченных в реализацию персонализированных образовательных маршрутов, а также новых участников методического актива для постепенной подготовки к возможному участию в тьюторском сопровождении педагогов.

Рубрика «Телеконсультант по реализации обновленных образовательных стандартов» направлена на адресную работу наставников и тьюторов в рамках ИОМ с сопровождаемыми педагогическими работниками образовательных организаций по вопросам реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов.

В 2022 году целенаправленно создано содержание для 52 эфиров, количество просмотров которых постоянно растет. Методические медиапродукты в формате видеозаписей размещаются в открытом доступе на официальном сайте ЦНППМ, в группе центра в социальной сети «ВКонтакте» и на канале видеохостинга YouTube.

Анализ посещения цифровых ресурсов Центра непрерывного повышения профессионального мастерства дает возможность сделать вывод о востребованности методических медиаресурсов, основанный на положительной динамике посещения ресурсов, о растущей заинтересованности педагогических работников к наставническим отношениям в методическом медиaprостранстве. Наряду с позитивными моментами реализации медианаставничества и его высоким потенциалом и востребованностью стоит отметить, что практический опыт

применения медиатехнологий в наставнической деятельности выявляет некоторые противоречия, значительно осложняющие достижение конечной цели наставнического взаимодействия, а именно, приобретение новых профессиональных компетенций.

Высокий уровень профессиональной компетентности педагога-наставника, уникальность и актуальность его профессионального педагогического опыта, готовность его распространять зачастую осложняются недостаточным уровнем цифровой и медиаграмотности. Со стороны наставляемого педагога также отмечается недостаточный уровень цифровой компетентности, что препятствует полной реализации потенциала медианаставничества.

Заключение. Итак, в настоящей работе обобщена актуальность наставнических отношений в методическом медиапространстве, предложено определение понятия «Медианаставничество педагогических работников» и описаны его субъекты, выделены составляющие методического медиапространства, охарактеризованы методические медиапродукты (медиаресурсы), а также приведен пример практической реализации медианаставничества педагогов. Обратимся к выводам, основанным на результатах анализа научных источников по вопросам трансформации технологий профессиональной помощи педагогам и эмпирических знаниях о практической реализации медианаставничества. Во-первых, отметим, что наставничество педагогических работников, осуществляемое на основе принципов добровольности и доступности, предполагает обеспечение возможности для педагогических работников получить качественный и уникальный методический материал от наставника вне зависимости от удаленности друг от друга наставника и наставляемого, их профессиональной и социальной занятости или физического состояния. Эти условия в общем контексте стремительной медиафикации образования повышают востребованность медианаставничества и актуализацию технологий наставничества педагогических работников в медиапространстве.

Во-вторых, ответом на запрос педагогических работников относительно уникального, качественного и мотивирующего содержания наставнической поддержки, возможности обращаться к нему в любое удобное время требует преобразования способов профессиональных

коммуникаций и развитие оптимальных дистанционных форм наставничества с использованием медиатехнологий, практической реализации медианаставничества и развития его потенциала.

И, наконец, третьим выводом обозначим необходимость развития уровня профессиональной компетентности самих специалистов, осуществляющих медианаставничество, в области владения цифровыми технологиями, формирования и развития их медийной грамотности для повышения качества разрабатываемых методических медиапродуктов для персонифицированного сопровождения педагогических работников в неформальном образовании, направленном на повышение их профессионализма. Способы обеспечения этой необходимости и разработка подходов и условий формирования медиаграмотности наставников, а также организационно-педагогические условия медианаставничества могут лечь в основу дальнейших актуальных исследований в сфере дополнительного профессионального педагогического образования.

Библиографический список:

1. Куликов, А. А. Обучение путем медиафикации образования / А. А. Куликов, Л. В. Вахидова. – Текст : непосредственный // *Мировая наука*. – 2022. – № 1 (58). – С. 203–206.
2. Долженко, Р. А. Новые направления наставничества в РФ / Р. А. Долженко, А. А. Сальцев. – Текст : непосредственный // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 9. – С. 6–12.
3. Матуленко, В. В. Осмысление опыта цифровизации российского образования: актуальные вызовы и задачи / В. В. Матуленко. – Текст : непосредственный // *Концепт*. – 2023. – № 3. – С. 109–121.
4. Петров, Ю. Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве / Ю. Н. Петров, О. Н. Филатова. – Текст : непосредственный // *Нижегородское образование*. – 2019. – № 1. – С. 30–33.
5. Greenhow, Ch., Lewin, C. Social Media and Education: Reconceptualizing the Boundaries of Formal and Informal Learning. *Learning, Media and Technology*, 41 (1), pp. 6–30. URL: https://www.researchgate.net/publication/281926315_Social_media_and_education_Reconceptualizing_the_boundaries_of_formal_and_informal_learning/.

6. Ярных, В. И. Корпоративные коммуникации: возможности развития в системе корпоративного образования / В. И. Ярных. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. – 2021. – № 2 (39). – С. 464–468.
7. Ахметова, С. Г. Кадры осваивают контент: новые образовательные технологии в организации неформального обучения персонала компаний / С. Г. Ахметова. – Текст : непосредственный // Креативная экономика. – 2012. – № 7. – С. 98–104.
8. Дубровина, Т. Л. Возможности неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей профессионального цикла СПО / Т. Л. Дубровина. – Текст : электронный // МНКО. – 2013. – № 5 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-neformalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-osnove-povysheniya-kvalifikatsii-prepodavateley-professionalnogo-tsikla> (дата обращения: 19.08.2023).
9. Закомурная, Е. «Тени» и «друзья»: методы обучения персонала, которых у нас пока нет / Е. Закомурная. – URL: <http://www.executive.ru/career/hr-management/344785-teni-i-druzya-metody-obucheniya-personala-kotoryh-u-nas-po-ka-net> (дата обращения: 02.05.2017). – Текст : электронный.
10. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. А. Чекалина, А. В. Лебедеенко. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4 (40). – С. 115–120.
11. Chawinga, W. D. (2017) Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Education Technologies in Higher Education*. Vol. 14. No. 3, pp. 45–61. URL: https://www.researchgate.net/publication/312934097_Taking_social_media_to_a_university_classroom_teaching_and_learning_using_Twitter_and_blogs.
12. Shpigelman, C.-N. *Electronic mentoring and Media*, No. 7, pp. 259–273. URL: https://www.researchgate.net/publication/316637270_Electronic_mentoring_and_media.
13. Куликов, А. А. Интернет-ресурсы как новый подход к обучению / А. А. Куликов // *Universum: психология и образование* : электрон. научн. журн. – 2021. – № 1 (91). – URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/12794> (дата обращения: 21.07.2023).

References:

1. Kulikov, A. A., Vahidova, L. V. *Learning by mediating education* [Obuchenie putem mediafikatsii obrazovaniya], World Science, 2022, No. 1 (58), pp. 203–206.
2. Dolzhenko, R. A., Salcev, A. A. *New directions of mentoring in the Russian Federation* [Novye napravleniya nastavnichestva v RF], *Pedagogical education in Russia*, 2018, No. 9, pp. 6–12.
3. Matulenko, V. V. *Reflecting on the experience of digitalization of Russian education: current challenges and tasks* [Osmyslenie opyta cifrovizatsii rossijskogo obrazovaniya: aktual'nye vyzovy i zadachi], *Concept*, 2023, No. 3, pp. 109–121.
4. Petrov, Ju. N., Filatova, O. N. *Professional education in the modern digital space* [Professional'noe obrazovanie v sovremennom cifrovom prostranstve], *Nizhny Novgorod education*, 2019, No. 1, pp. 30–33.
5. Greenhow, Ch., Lewin, C. *Social Media and Education: Conceptualizing the Boundaries of Formal and Informal Learning*. *Learning, Media and Technology*, 41 (1), pp. 6–30. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281926315_Social_media_and_education_Reconceptualizing_the_boundaries_of_formal_and_informal_learning/ (accessed date: 07/21/2023).
6. Jarnyh, V. I. *Corporate communications: opportunities for development in the system of corporate education* [Korporativnye kommunikatsii: vozmozhnosti razvitija v sisteme korporativnogo obrazovaniya], *Pedagogical Sciences*, 2021, No. 2 (39), pp. 464–468.
7. Ahmetova, S. G. *Personnel mastering content: new educational technologies in the organization of informal training of company personnel* [Kadry osvaivajut kontent: novye obrazovatel'nye tehnologii v organizatsii neformalnogo obucheniya personala kompanij], *Creative economy*, 2012, No. 7, pp. 98–104.
8. Dubrovina, T. L. *Possibilities of non-formal teacher education in the basis of professional development of teachers of vocational cycle of secondary professional education* [Vozmozhnosti neformalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v osnove povysheniya kvalifikatsii преподавателей профессионального цикла СПО], *World of Science*,

Culture, Education, 2013, No. 5 (42). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-neformalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-osnove-povysheniya-kvalifikatsii-prepodavateley-professionalnogo-tsikla>. (accessed date: 08/19/2023).

9. Zakomurnaja, E. “*Shadows*” and “*friends*”: *staff training methods we don't have yet* [“Тени” и “друзья”: методы обучения персонала, которых у нас пока нет], Available at: <http://www.executive.ru/career/hr-management/344785-teni-i-druzya-metody-obucheniya-personala-kotoryh-u-nas-poka-net> (accessed date: 05/02/2017).

10. Vajndorf-Sysoeva, M. E., Chekalina, T. A., Lebedenko, A. V. *Distance mentoring system as a means of professional development of teachers* [Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов], *Professional education in Russia and abroad*, 2020, No. 4 (40), pp. 115–120.

11. Chawinga, W. D. *Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs*. *International Journal of Education Technologies in Higher Education*. 2017, Vol. 14, No. 3, pp. 45–61. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312934097_Taking_social_media_to_a_university_classroom_teaching_and_learning_using_Twitter_and_blogs (accessed date: 07/21/2023).

12. Shpigelman, C. N. *Electronic mentoring and Media*, No. 7, pp. 259–273. Available at: https://www.researchgate.net/publication/316637270_Electronic_mentoring_and_media. (accessed date: 07/21/2023).

13. Kulikov, A. A. *Internet resources as a new approach to learning* [Internet-ресурсы как новый подход к обучению], *Universum: psychology and education: scientific web journal*, 2021, No. 1 (91). Available at: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/12794>. (accessed date: 07/21/2023).

Образец для цитирования статьи:

Казакова, М. А. Медианаставничество педагогических работников: понятие, субъекты, практическая реализация / М. А. Казакова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 50–58.

Example for article citation:

Kazakova, M. A. Media mentoring of teachers: definition, subjects, practical implementation [Медианаставничество педагогических работников: понятие, субъекты, практическая реализация], *Scientific support of a system of advanced training*, 2023, No. 3 (56), pp. 50–58.

УДК 371.1

Модерация как инструмент методического сопровождения профессионального развития педагогов

Н. Н. Колосова

кандидат педагогических наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-3965-8606>

kolosova_nataly@mail.ru

Moderation as a tool for methodological support of teachers' professional development

N. N. Kolosova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Изменения, происходящие сегодня в социально-экономической жизни российского общества, обуславливают усложняющиеся требования к личности современного педагога, который должен выступать в роли новатора, исследователя, постоянно совершенствующего свое мастерство и профессиональную деятельность. Для повышения эффективности этого процесса необходима организация целенаправленного, научно обоснованного методического сопровождения, одним из инструментов которого является модерация – структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения и принятия общего решения.

Цель исследования. Обоснование возможностей использования модерации в процессе профессионального развития педагогов, описание особенностей подготовки и проведения модерационных семинаров.

Методология (материалы и методы). Методологической основой проведенного исследования являются научные положения системного, аксиологического и диалогического подходов. Для достижения цели использовались методы изучения и анализа психолого-педагогической литературы, обобщения опыта подготовки и проведения модерационных семинаров.

Результаты. В статье представлена общая характеристика методического сопровождения профессионального развития педагогов. Уточнены понятие и основные элементы модерации. Описаны возможные ситуации использования модерации в образовательных организациях и условия ее эффективности. Обозначена ведущая роль модератора и его функции. Обоснована специфика модерационных семинаров как формы интерактивного общения педагогов, охарактеризованы принципы и алгоритм их подготовки и проведения, используемые приемы. Приведены примеры модерационных семинаров, проведенных в образовательных организациях. Сделан вывод о том, что модерация помогает максимально активизировать педагогов, повысить их заинтересованность, найти эффективное решение профессиональных проблем, повысить ответственность за результаты профессиональной деятельности, развить навыки эффективного сотрудничества и уверенность в себе.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The rapid increase in the volume and role of information, the expansion of educational opportunities in the context of information education put forward increasingly complex requirements for the personality of a modern teacher, who should act as an innovator, researcher, constantly improving his skills and professional activity. To increase the effectiveness of this process, it is nec-

essary to organize purposeful, scientifically based methodological support, one of the tools of which is moderation – a group discussion process structured according to certain rules in order to identify problems, find ways to resolve them and make a common decision.

The goal of research is justification of the possibilities of using moderation in the process of professional development of teachers, description of the features of the preparation and conduct of moderation seminars.

Methodology. The methodological basis of the research is the scientific provisions of the systematic, axiological and dialogical approaches. To achieve the goal, methods of studying and analyzing psychological and pedagogical literature, generalizing the experience of preparing and conducting moderation seminars were used.

Results. The article presents the general characteristics of methodological support of professional development of teachers. The concept and basic elements of moderation are clarified. Possible situations of using moderation in educational organizations and conditions of its effectiveness are described. The leading role of the moderator of his function is indicated. The specifics of moderation seminars as a form of interactive communication of teachers for the purpose of their professional development are substantiated, the principles and algorithm of their preparation and conduct, the techniques used are characterized. Examples of moderation seminars held in educational organizations are given. It is concluded that moderation helps to activate teachers as much as possible, increase their interest, find an effective solution to professional problems, increase responsibility for the results of professional activity, develop skills of effective cooperation and self-confidence.

Ключевые слова: модерация, модерационный семинар, профессиональное развитие педагогов, методическое сопровождение.

Keywords: moderation, moderation seminar, professional development of teachers, methodological support.

Введение

В условиях стремительного обновления социально-экономической жизни, изменения нравственных приоритетов происходит трансформация социального заказа образова-

тельной системе. В XXI веке профессиональное развитие педагога становится важнейшей составляющей целостного образовательного процесса, а его результатом – личность, являющаяся образцом нравственного поведения и духовности, ориентированная на ценности культуры, способная к творческой самореализации и самосовершенствованию в профессионально-педагогической деятельности. Сегодня образовательной организации нужен эмоционально-устойчивый, высококвалифицированный специалист, обеспеченный необходимым методическим инструментарием, обладающий техниками личностного роста, инновационными методами работы с обучающимися, способный преодолевать возникающие противоречия, готовый к созданию психологически безопасного, комфортного образовательного пространства.

Особая роль в профессиональном развитии педагогов отводится методическому сопровождению, которое обеспечивает не только необходимые условия для самосовершенствования, но и возможность для проявления инициативы, самостоятельности, творчества, способности осознать и целесообразно реализовывать собственный потенциал, самоутверждаться в ситуации свободы выбора действий. Именно методическое сопровождение обуславливает непрерывность профессионального развития педагога.

Значительные ресурсы методического сопровождения связаны с тем, что оно в большей степени, чем другие формы методической работы, ориентировано на индивидуальность, учитывает динамику профессионального становления и развития, влияние различных внешних и внутренних факторов, а значит, является более гибким, дифференцированным и многоаспектным. Кроме того, важно, что сопровождение носит не периодический, случайный характер, а осуществляется постоянно, на протяжении всей профессиональной жизни педагога.

Считаем, что в контексте профессионального развития педагогов методическое сопровождение представляет собой комплекс взаимосвязанных, целенаправленных действий и мероприятий, направленных на раскрытие потенциала, на активизацию механизмов саморазвития и самосовершенствования, на достижение но-

вого качественного уровня профессионального мастерства.

Обзор литературы

Анализ научных исследований, практического опыта со всей убедительностью доказал, что профессиональное развитие педагогов более эффективно в условиях взаимодействия, максимально отвечающего их интересам, потребности в самореализации, актуализирующее их совместную деятельность, способствующее проявлению индивидуальности и активности. Указанным параметрам в полной мере отвечает модерация, которую сегодня принято рассматривать как «технику организации интерактивного общения, способствующую принятию группового решения» [1, с. 238].

Изначально модерация (от лат. *moderatio* – регулировать, управлять, сдерживать) была разработана немецкими учеными в 60-е–70-е годы прошлого столетия.

Она представляла собой «совокупность технологий планирования и визуализации, группового взаимодействия и обсуждений руководства, социальной психологии, социологии, менеджмента, с пониманием социальных и психологических процессов, которые берут свои представления из опыта гуманистической психологии» (Р. А. Карелова [2, с. 84–85]).

В современных научных исследованиях понятие модерации рассматривается достаточно разнопланово и выступает в качестве:

– способа научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога (М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко [1]) и оптимизации эффективности работы группы, коллектива, который нацелен на принятие обновленных решений и выполнение задач (В. М. Маслова [3]);

– средства методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды (Н. Д. Вьюн [4]);

– профессионально-развивающей практики методической работы в школе (Е. В. Геляшина [5]);

– модели обучения, формы повышения квалификации педагогов (Н. В. Кирий, Л. В. Верзунова [6], М. И. Губанова [7]);

– формы консультирования и руководства деятельностью групп взрослых или взрослеющих людей (А. А. Нагорняк [8]).

Как видим, единой точки зрения на определение модерации на сегодняшний день не выработано. Учитывая приведенные характеристики, считаем возможным рассматривать модерацию как один из эффективных инструментов методического сопровождения профессионального развития педагогов. По мнению Н. В. Кирий и Л. В. Верзуновой, «в качестве основной идеи модерации выступает то, что при активном овладении новыми знаниями и самостоятельном поиске решений профессиональных проблем группа слушателей опирается на опыт и знания каждого из ее членов» [6, с. 44].

Г. Хаусманн, уточняя обобщенную цель модерации, обращает внимание на организацию «групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении равноправия ее участников» [9, с. 21].

По мнению российских исследователей, модерация наиболее органична «в системе переподготовки педагогических кадров, так как деловой характер коммуникации задается общностью профессиональных устремлений, открытостью к инновациям и желанием слушателей творчески обогатиться для оптимизации собственной педагогической деятельности». С помощью специальных приемов, методов и техник «происходит снятие барьеров общения, создание условий для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, формируются и развиваются навыки совместной деятельности» (Т. И. Шукшина, Н. И. Еналеева [10, с. 73]).

Согласно Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой, модерация как «сложная форма организации обучения взрослых обеспечивается на трех уровнях: предметном (содержательном), уровне переживания (опыт, чувства, желания) и уровне взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе)» [11, с. 332]. Модерация имеет ряд схожих характеристик с такими формами работы как фасилитация, супервизия, тренинг, консультирование. Однако ряд отличительных характеристик (отсутствие психотерапевтической и коррекционной функции, направленность не на обучение и формирование компетенций, а на раскрытие и активизацию внутреннего потенциала, обсуждение проблемы как «поиск истины») определяют ее специфику и особенности использования в профессио-

нальном развитии педагогов. В свободном общении, в ходе обмена мнениями и опытом модерация дает возможность выработать профессионально грамотные решения.

Методология (материалы и методы)

Методологическим основанием использования модерации как инструмента методического сопровождения профессионального развития педагогов выступают системный, аксиологический и диалогический подходы.

Системный подход позволяет рассматривать профессиональное развитие как комплекс взаимосвязанных компонентов и предполагает исследование методического сопровождения как целостной управляемой динамической системы, в структуре которой выделяются относительно самостоятельные взаимосвязанные и взаимосвязанные элементы, одним из которых выступает модерация.

Значение аксиологического подхода обусловлено его ориентацией на профессиональные ценности педагогов, признание внутреннего потенциала наивысшей ценностью. Аксиологический подход обуславливает подчинение содержания, методов и форм методического сопровождения задач профессионального развития на основе формирования ценностных установок, ориентаций, качеств, необходимых для решения профессиональных задач, и рассматривается в контексте удовлетворения профессиональных потребностей, общечеловеческих ценностей, а также ценностей, связанных с профессионально-педагогической деятельностью.

С точки зрения диалогического подхода процесс профессионального развития наиболее оптимально осуществляется в процессе взаимодействия педагогов, которые оказывают существенное влияние на личностный и профессиональный рост друг друга при условии обеспечения субъект-субъектных отношений, возникающих только в режиме взаимного доверия.

Результаты и их описание

Предпосылками использования модерации служат ситуации, когда педагогическому коллективу или группе педагогов предстоит совместное достижение результатов, например: разработка стратегии развития образовательной организации; решение профессиональных проблем, выработка договоренностей; проведение

педагогических советов, совещаний и встреч; проектирование и внедрение в образовательный процесс изменений; разработка проектов и анализ работы проектных команд; создание и обсуждение корпоративной культуры и др.

В значительной степени эффективность модерации определяется компетентностью модератора, который не только следит за соблюдением установленных правил и регламента встречи, но и создает и поддерживает эмоционально комфортную атмосферу, организует процесс межличностного взаимодействия и управляет им, обеспечивает условия, необходимые для продуктивного общения. Выполняя ведущую роль, модератор выстраивает дискуссию таким образом, чтобы тема была максимально раскрыта, а проблема решена, составляет протокол, в котором визуально отражаются наиболее значимые результаты групповой работы. То есть модератор выступает своеобразным «катализатором» групповой коммуникации. При этом необходимо, чтобы на протяжении всей встречи он сохранял нейтральную позицию, не допускал оценок и эмоциональной характеристики педагогов и результатов их работы.

Вслед за В. М. Масловой перечислим условия эффективной модерации. Кроме профессионализма модератора, владения им техникой модерации, способности видеть альтернативные точки зрения на проблему и активизировать педагогов, большую роль играет выбор корректного метода, мотивированность группы, правильное использование модерационных инструментов, удобство места проведения встречи [3, с. 89].

Использование в методическом сопровождении различных форм модерации, позволило обратить внимание на модерационные семинары, доказавшие свою эффективность в процессе профессионального развития педагогов. Как форма интерактивного общения, модерационный семинар, как и модерация в целом, не ставит своей задачей отработку практических навыков. Его цель – помощь педагогам в выявлении и актуализации глубинных знаний, представлений, чувств и уже благодаря этому, обеспечение личностного роста и профессионального развития.

При проведении модерационных семинаров необходимо руководствоваться такими общими

принципами модерации, как диалогичность (взаимодействие участников на основе открытости, доверия, сотрудничества), партнерство (взаимопомощь, взаимное уважение, взаимопонимание), визуализация (демонстрация идей, мнений участников на флипчартах, с использованием графических схем или других средств наглядности), руководящая роль модератора (он выступает помощником, осуществляет поддержку, организует активную работу участников), целесообразное чередование организационных форм работы (индивидуальных, парных, групповых, коллективных), осуществление обратной связи и рефлексии; благоприятная групповая атмосфера.

Специфика модерационных семинаров заключается в активном включении педагогов в решение поставленных задач, а также в максимальной визуализации процесса осмысления их сущности.

Это происходит благодаря использованию комплекса разнообразных модерационных техник и приемов (ценностный анализ, мозговой штурм, интеллект-карты, синектика, когнитивное кафе, брейнрайтинг, рефлексивные методы и др.).

Опираясь на теоретические исследования модерации, был разработан примерный алгоритм подготовки и проведения модерационного семинара, представленный в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Алгоритм подготовки и проведения модерационного семинара

Название этапа	Характеристика деятельности модератора и участников модерационного семинара
Подготовительный	<p>Построение сценария модерационного семинара (целостное видение проблемной ситуации, внутренних противоречий, столкновения интересов, конфликта).</p> <p>Изучение информации по теме семинара.</p> <p>Определение роли модератора, разработка информационных подводок и вопросов для дискуссии.</p> <p>Отбор техник и приемов модерации.</p> <p>Уточнение даты и времени проведения семинара</p>
Технологический	<p>Ориентация в ситуации (установление эмоционально комфортной атмосферы, выяснение ожиданий и потребностей педагогов, уточнение цели семинара).</p> <p>Определение проблемы (установление проблемного поля, формулировка темы, фиксация проблемы).</p> <p>Разработка темы (формирование рабочих групп, определение лидеров, ответственных исполнителей, системы руководства, уточнение правил и приемов работы, формы презентации ее результатов, критериев для оценки лучшего решения).</p> <p>Обсуждение (презентация работы в группах, дискуссионное обсуждение, комментирование предложений, активизация работы участников с помощью усложняющихся вопросов, поддержка дискуссии, фиксация позиций участников, определение преимуществ и недостатков).</p> <p>Определение плана действий (круг практических задач, которые необходимо решить, ответственные за результат, время выполнения и т. д.)</p>
Рефлексивный	<p>Формулировка результатов семинара (решения, рекомендации и др.).</p> <p>Обсуждение и принятие окончательного варианта решения.</p> <p>Подведение итогов</p>

Таблица 2

Примеры вопросов модератора на модерационном семинаре «Профессиональное развитие педагога»

Этап профессионального развития	Примеры вопросов модератора
Постановка цели	Чего вы хотите достичь? К чему необходимо стремиться, каким параметрам соответствовать?
Задачи	Что вы должны сделать для достижения цели профессионального развития?
Поиск ресурсов	Кто может помочь? Что зависит лично от вас? От других? Какие средства необходимы? Какие существуют варианты? Какие действия целесообразны? Какие возможны препятствия? Как их преодолеть? Как можно повлиять на создание благоприятных условий и нейтрализацию неблагоприятных?
Планирование	Что, когда, в какой последовательности необходимо сделать?
Реализация	Какой будет первый шаг для реализации стратегии профессионального развития? Какие действия необходимо выполнить? Какое решение предложил бы авторитетный для вас человек?
Результат	Что вы должны получить в результате реализации стратегии?
Рефлексия	Что удалось? Что не получилось? Как скорректировать свою деятельность? Какие ресурсы еще необходимо задействовать?

Как видно из таблицы, модерация групповой работы в ходе семинара представляет собой достаточно сложный и многоаспектный процесс управления взаимодействием его участников. Технологическая сторона модерационного семинара выражается через процессы визуализации, вербализации, презентации и обратной связи. Конкретные приемы и техники в рамках каждого из этих процессов обеспечивают свободную коммуникацию педагогов, активный обмен идеями, мнениями.

Приведем примеры модерационных семинаров, которые были проведены в дошкольных образовательных и общеобразовательных организациях Республики Крым. В работе участвовали воспитатели, учителя, психологи и социальные педагоги. Так, например, модерационный семинар для молодых педагогов «Ценности и мотивы профессионально-педагогической деятельности» был построен на основе использования ценностного анализа. Педагоги обсуждали различные типы профессиональной мотивации: мотивы профессионального и творческого развития, самоутверждения, принесение пользы обществу, заработка, успеха, престижа, определяли их

преимущества и недостатки; анализировали личные и профессиональные ценности; осуществляли поиск путей реализации собственных интересов и ценностей в работе с обучающимися. Это способствовало более глубокому осознанию ценностного отношения к профессии как ключевой характеристике позиции педагога.

Применение метода мозгового штурма на модерационном семинаре «Концепция развития образовательной организации», заинтересовало педагогов возможностью визуализации и создания свободных ассоциаций. Им было предложено продумать степень и форму участия каждого в ходе решения поставленных задач. В процессе генерирования идей использовались аналогии, попытки объединения или, наоборот, разъединения элементов, интенсификации или замедления процесса поиска.

Интересным результатом использования метода смыслового поля на модерационном семинаре для педагогов-наставников «Проблема – поиск – решение» стал своеобразный «Банк профессиональных идей», в котором нашли отражение достижения педагогического коллектива и отдельных педагогов.

В ходе проведения серии модерационных семинаров «Профессиональное развитие педагога» показали свою эффективность интеллект-карты, которые использовались как инструмент планирования процесса профессионального развития, помогали наглядно выразить свое отношение к общей цели, задаче оптимального распределения времени, поиску необходимых ресурсов. Педагоги отметили, что интеллект-карты позволили соотнести поставленную цель со структурой и содержанием профессиональной деятельности (уточнить мотивы, выявить качества, ценности, профессиональные умения, определить особенности деятельности); разработать целостную стратегию профессионального развития, реализовать ее, скорректировать по мере необходимости, проанализировать результаты. Примеры вопросов одного из модерационных семинаров «Профессиональное развитие педагога» приведены в таблице (табл. 2).

Обсуждение

Опыт проведения модерационных семинаров показал, что благодаря модерации совместная работа педагогов становится более целенаправленной и структурированной, закрепляются профессиональные межличностные контакты, происходит демонстрация и преобразование индивидуального педагогического опыта, что, в конечном счете, не только обеспечивает эффективное профессиональное развитие, но и дает возможность значительно повысить результативность и качество образовательного процесса. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке технологии проведения модерационных семинаров с целью профессионального развития педагогов и подготовке модераторов к реализации этой технологии в образовательных организациях различного типа.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что использование модерации и, в частности, модерационных семинаров, помогает максимально активизировать педагогов, повысить их заинтересованность, найти эффективное решение различных профессиональных проблем. За счет реализации потребностей и ожиданий каждого педагога процесс совместной деятельности становится понятным и интересным, а общие цели, связанные с со-

вершенствованием образовательного процесса, постепенно трансформируются в конкретные задачи профессионального развития самих педагогов. При этом приобретает значительный мотивационный потенциал, повышается ответственность за результаты профессиональной деятельности, совершенствуется уверенность в себе и в собственных силах, развиваются навыки эффективного сотрудничества, формируются адекватные модели поведения.

Результаты проведенного исследования в полной мере подтверждают результативность применения модерации как одного из инструментов методического сопровождения профессионального развития педагогов.

Библиографический список:

1. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин / под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с. – Текст: непосредственный.
2. Карелова, Р. А. Модерация: история и области применения / Р. А. Карелова. – Текст: непосредственный. // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 5–4. – С. 83–87.
3. Маслова, В. М. Модерация как способ эффективного проведения мероприятий: методические аспекты / В. М. Маслова. – Текст: непосредственный // Экономические системы. – 2020. – Т. 13, № 4. – С. 85–90.
4. Вьюн, Н. Д. Модерация как средство методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды / Н. Д. Вьюн. – Текст: непосредственный // Интерактивное образование. – 2021. – № 4. – С. 30–33.
5. Гелясина, Е. В. Эффективные практики методической работы: модерация, фасилитация, тьюторинг / Е. В. Гелясина. – Текст: непосредственный // Народная асвета. – 2021. – № 8. – С. 26–29.
6. Кирий, Н. В. Центр модерации как инфраструктурная поддержка дополнительного про-

фессионального образования в вузе / Н. В. Кирий, Л. В. Верзунова. – Текст : непосредственный. // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 43–49.

7. Губанова, М. И. Интеракции, модерация, фасилитация в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов / М. И. Губанова. – Текст : непосредственный // Психологические факторы самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности : коллективная монография / под ред. И. С. Морозовой ; «Кемеровский государственный университет». – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2011. – С. 128–142.

8. Нагорняк, А. А. Модерация как одна из современных форм организации процесса обучения в вузе / А. А. Нагорняк. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 6. – С. 69–70.

9. Hausmann, G. Zielwirksame Moderation / G. Hausmann, H. Sturner. – Renningen-Malmsheim, 1999.

10. Шукшина, Т. И. Модерация как гуманитарная технология повышения квалификации педагогических кадров вуза / Т. И. Шукшина, Н. И. Еналеева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 71–82.

11. Панина, Т. С. Модерация как форма обучения взрослых / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов. Вып. 5 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : Владос, 2007. – С. 329–344.

References:

1. Pevzner, M. N., Zajchenko, O. M., Buketov, V. O., Gorycheva, S. N., Petrov, A. V., Shirin, A. G. *Scientific and methodological support of school staff: pedagogical counseling and supervision: monograph* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly: pedagogicheskoe konsul'tirovanie i superviziya: monografiya], Ed. by M. N. Pevznera, O. M. Zajchenko. Veliky Novgorod: Yaroslav the Wise Novgorod State University; Institute for Educational Marketing and Human Resources, 2002. 316 p.

2. Karelova, R. A. *Moderation: history and areas of application* [Moderaciya: istoriya i oblasti primeneniya], Modern trends in the development of science and technology, 2015, No. 5–4, pp. 83–87.

3. Maslova, V. M. *Moderation as a way to effectively conduct events: methodological aspects* [Moderaciya kak sposob effektivnogo provedeniya meropriyatij: metodicheskie aspekty], Economic systems, 2020, Vol. 13, No. 4, pp. 85–90.

4. Vjun, N. D. *Moderation as a means of methodological support of teachers in a digital educational environment* [Moderaciya kak sredstvo metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy], Interactive education, 2021, No. 4, pp. 30–33.

5. Geljasina, E. V. *Effective practices of methodical work: moderation, facilitation, tutoring* [Effektivnye praktiki metodicheskoy raboty: moderaciya, fasilitaciya, t'yutoring], Narodnaya Asveta, 2021, No. 8, pp. 26–29.

6. Kirij, N. V., Verzunova, L. V. *The Moderation Center as an infrastructure support for additional professional education at the university* [Centr moderacii kak infrastrukturnaya podderzhka dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v vuze], Modern problems of science and education, 2010, No. 4, pp. 43–49.

7. Gubanova, M. I. *Interactions, moderation, facilitation in the system of professional development and professional retraining of teachers* [Interakcii, moderaciya, fasilitaciya v sisteme povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki pedagogov], Psychological factors of personal self-realization in various spheres of life: monograph. ed. by I. S. Morozovoj; Kemerovo State University, 2011, pp. 128–142.

8. Nagornjak, A. A. *Moderation as one of the modern forms of organization of the learning process at the university* [Moderaciya kak odna iz sovremennyh form organizacii processa obucheniya v vuze], International Journal of Experimental Education, 2012, No. 6, pp. 69–70.

9. Hausmann, G., Sturner, H. *Zielwirksame Moderation*. Renningen-Malmsheim, 1999.

10. Shukshina, T. I., Enaleeva, N. I. *Moderation as a humanitarian technology for advanced training of university teaching staff* [Moderaciya kak gumanitarnaya tekhnologiya povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov vuza], Siberian Pedagogical Journal, 2011, No. 8, pp. 71–82.

11. Panina, T. S., Vavilova, L. N. *Moderation as a form of adult education* [Moderaciya kak forma obucheniya vzroslyh], The conceptual apparatus of pedagogy and education: Proceedings of scientific papers. Vol. 5. Russian State Pedagogical University; ed. by E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Ekaterinburg: Vldos, 2007, pp. 329–344.

Образец для цитирования статьи:

Колосова, Н. Н. Модерация как инструмент методического сопровождения профессионального развития педагогов / Н. Н. Колосова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 59–67.

Example for article citation:

Kolosova, N. N. Moderation as a tool for methodological support of teachers' professional development [Moderaciya kak instrument metodicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya pedagogov], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 59–67.

УДК 371.1

Деятельность регионального методиста как ресурс повышения качества образования

В. В. Казарина

кандидат педагогических наук

<https://orcid.org/0000-0003-4380-7894>

vvkaz@yandex.ru

Activity of regional methodologist as a resource for improving the quality of education

V. V. Kazarina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В настоящее время повышение качества общего образования является одним из приоритетных направлений образовательной политики в Российской Федерации. Качество образования напрямую зависит от профессиональных компетенций педагогов, от практико-ориентированной направленности повышения квалификации. Создана национальная система профессионального роста педагогических кадров. Предметные кафедры, организующие узконаправленное обучение, не всегда могут обеспечить всестороннее развитие педагогического мастерства. К решению этой проблемы в регионах все больше привлекаются методисты, опытные педагоги – субъекты научно-методической деятельности в регионе, педагогическая деятельность которых имеет высокие образовательные результаты. Цель исследования. **Целью** исследования является обобщение опыта реализации модели педагогического сопровождения педагогов региональными методистами в целях повышения качества образования при реализации образовательных проектов в Иркутской области. **Методология (материалы и методы).** Методологическими основаниями исследования являются основные положения непрерывного образования, концепции единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Используется анализ федеральных и региональных нормативных

документов, результатов научных исследований; методы наблюдения, сравнения, обобщения и другие. **Результаты.** В статье описана модель сопровождения педагогов в целях повышения качества образования, которая представляет собой совокупность пяти содержательных компонентов: индивидуально-группового, содержательно-целевого, функционально-деятельностного, пространственно-временного и диагностико-аналитического. Разработана характеристика деятельности регионального методиста через содержание каждого компонента модели сопровождения педагогов. Представлены результаты реализации модели региональными методистами по сопровождению педагогов при организации и проведении общероссийской оценки качества образования по модели PISA в Иркутской области, доказывающие эффективность представленной модели.

Abstract

Abstract. The research problem and the rationale for its relevance. Nowadays, improving the quality of general education is one of the priorities of educational policy in the Russian Federation. The quality of education directly depends on the teachers' professional competence and practice-oriented focus of advanced training. A national system of teachers' advanced training has been created. The school subjects departments, which provide field-specific training, cannot supply the comprehensive development of teaching skills. To solve this problem, the methodologists and experienced teachers – the actors of scientific and

*methodological activity in the region – whose pedagogical activity gives the best educational results, are increasingly engaged. The goal of the research is to describe the experience of implementing the model of pedagogical support of teachers' by the regional methodologists in order to improve the quality of education while implementing the educational projects in Irkutsk region. **Methodology (materials and methods).** The methodological foundations of the research are the main provisions of continuing education, the concept of the unified federal system of scientific and methodological support for teachers and managers. The author analyses federal and regional regulatory documents, the results of scientific research, uses such methods as observation, comparison, generalization and others.*

Results. *The article describes a teachers' support model to improve the quality of education. This model is a combination of five content components: individual and group, content and goal-oriented, functional, spatiotemporal, and diagnostic and analytical. The characteristics of the regional methodologist' activity is described through the content of each component of the teachers' support model. The results of implementing the model on supporting teachers by the regional methodologists when they organized Russian assessment of the quality of education according to the PISA model in Irkutsk region are presented. The facts of the effectiveness of presented model are given.*

Ключевые слова: *модель сопровождения педагогов, оценка качества образования, PISA, региональный методист, функциональная грамотность.*

Keywords: *teachers' support model, education quality assessment, PISA, regional methodologist, functional literacy.*

Введение

С учетом тенденций общественно-политического и социально-экономического развития повышение качества образования определяется как приоритетное направление государственной политики в Российской Федерации. Современному человеку жизненно необходим минимум знаний о методах, способах сбора и переработки информации, образующий функциональную грамотность. По мнению многих исследователей (В. В. Гаврилюк и др.), в неиз-

менно меняющемся мире возрастает роль информационной культуры как одного из механизмов, которые помогают человеку адаптироваться в нестабильных условиях социума [1, с. 6].

Изменения в жизни общества приводят к изменениям в системе образования. В условиях реализации обновленных федеральных государственных стандартов (ФГОС) функциональная грамотность (ФГ) определяется как результат образования, а уровень функциональной грамотности становится одним из критериев качества российского образования.

Вместе с требованиями к образованию изменяются и требования к профессиональным компетентностям педагога. Совсем недавно педагог был источником знаний, транслятором опыта поколений, а само образование ориентировалось на воспроизведение знаний.

Педагогу для обеспечения высоких образовательных результатов достаточно было не реже одного раза в течение пяти лет повышать квалификацию. В настоящее время информация и знания меняются удивительно быстро, и педагогу-профессионалу необходимо повышать квалификацию постоянно, непрерывно заниматься самообразованием, самому быть функционально грамотным.

Целью данной статьи является обобщение опыта реализации модели педагогического сопровождения педагогов региональными методистами в целях повышения качества образования при реализации образовательных проектов в Иркутской области.

Для достижения поставленной цели были решены задачи: анализ собственного опыта организации сопровождения педагогов; обобщение опыта участия в федеральных и региональных проектах, реализации целевых дорожных карт; разработки модели педагогического сопровождения для выявления тенденций и закономерностей повышения качества образования.

Обзор литературы

О кризисе современного образования говорят многие исследователи. Например, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров отмечают, что базовая система российского образования в современном мире не может дать современному молодому человеку такой уровень знаний и навыков, которые он сможет использовать

без дополнительного обучения всю жизнь¹. По мнению Г. А. Балыхина, Г. К. Сафаралиева, А. П. Бердашкевич и др., ранее система образования имела конкретную цель – научить навсегда, дать прочные и стабильные знания, сегодня наблюдается переход от «конечного» образования к непрерывному образованию [2, с. 27]. Термин «непрерывное образование» появился в середине XX века в США достаточно недавно и обозначал форму образования взрослых в целях совершенствования имеющихся навыков (self-enhancement). Сейчас трактовка значительно изменилась. Сейчас в этот процесс включается не только обучение в различных образовательных организациях в течение жизни, но и самообразование человека². Непрерывное образование взрослых значимо для России и выполняет, социальную, личностную функции³. Учитывая особую роль педагога в российском обществе, непрерывность этого процесса становится ведущим фактором качества образования. В Иркутской области развитие системы непрерывного педагогического образования понимается как ресурс повышения квалификации педагогов в интересах устойчивого развития региона. Реализуя региональную концепцию с 2020 года, около 12 тысяч жителей Иркутской области ежегодно получают и повышают свою квалификацию по педагогическим специальностям⁴.

Руководствуясь амбициозными целями, в программы непрерывного образования включаются вопросы воспитания, межпредметные

¹ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. С. 330.

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. С. 328.

³ Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: Концепция развития непрерывного образования взрослых в РФ – Союз ДПО (fro-edu.ru) (дата обращения: 11.08.2023).

⁴ Концепция развития системы непрерывного педагогического образования в Иркутской области на 2020–2025 годы: утверждена распоряжением заместителя Председателя Правительства Иркутской области от 16.11.2020 № 97-рзп.

знания, тренинги по развитию различных личностных качеств [3, с. 202], в условиях реализации обновленных ФГОС одним из метапредметных результатов российского образования понимают функциональную грамотность. Использоваться понятия «функциональная грамотность» стало относительно недавно – с конца 60-х годов прошлого века⁵. Сегодня исследователи обращаются к проблеме функциональной грамотности с различных позиций. Изучается история развития понятия «функциональная грамотность» (Т. А. Панкина [3, с. 201], Т. И. Самсонова, Т. Ю. Середа [4, с. 88], С. А. Тангян [5, с. 12] и др.), виды и структура ФГ (Г. С. Ковалева [6, с. 34], Н. И. Липова [7, с. 196] и др.). Активно исследуются зависимость качества образования от уровня ФГ (И. А. Завершинская, И. А. Морозов [8, с. 38–39], С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина [9, с. 140–144], В. В. Гаврилюк, Г. Г. Сорокин, Ш. Ф. Фарахутдинов [1, с. 20] и др.). Большинство авторов рассматривают роль учителя-предметника при формировании функциональной грамотности на уроках (С. Ц. Содномов, Д. Б. Дашиева [10], Г. С. Качалова [11, с. 42] и др.). Значительно меньше работ по развитию профессиональных компетентностей методистов, специалистов муниципальных методических служб (Ю. В. Лапина, И. В. Киселева [12, с. 56–63]).

Исследователи рассматривают методическую работу как ресурс повышения качества образования. А. А. Кашаев, А. А. Петренко раскрывают сущность управления методической работой, рассматривают современные тенденции ее развития. Значимым для нашего исследования являются рассмотренные ими вариативные модели сопровождения педагогов контексте единой системы на трех уровнях: школьном, муниципальном и региональном [13, с. 10–11]. Решая проблему реализации принципа непрерывности роста профессионального мастерства педагогов, в дальнейших исследованиях А. А. Кашаев разрабатывает региональную модель, которая включает организацию взаимодействия методических служб, и определяет одним из перспективных направлений при реализации модели деятельность ре-

⁵ Зарубежный опыт реформ в образовании: аналитический обзор (материалы к заседанию Государственного Совета Российской Федерации). М., 2001.

гиональных методистов [14, с. 40]. Вместе с тем авторы не описывают роль их роль в реализации этих моделей, не рассматривают сущность и компоненты их деятельности. Работ по деятельности региональных методистов по вопросам формирования и оценки ФГ практически нет.

Методология (материалы и методы)

Методологическими основаниями исследования являются основные положения непрерывного образования, концепции «единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»⁶. Новизна данной модели состоит в том, что конкретизируется содержание компонентов деятельности региональных методистов. Используется анализ федеральных и региональных документов, изучение исследований различных авторов по данному вопросу; методы наблюдения, сравнения, обобщения и другие. Для достижения цели данной статьи были использованы различные методы научного исследования. Метод сравнительного анализа результатов научных исследований российских и зарубежных авторов, федеральных государственных образовательных стандартов, педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование и другие позволили систематизировать практический материал, сравнить разные точки зрения на вопросы формирования и оценки функциональной грамотности в условиях основной школы, провести анализ собственного педагогического опыта и внести коррективы в ранее разработанные модели педагогического сопровождения.

Результаты

В Иркутской области разработана и реализуется ведомственная программа⁷, ежегодно утверждается региональный план мер, направ-

ленных на формирование функциональной грамотности обучающихся. Разработана региональная инфраструктура сетевого взаимодействия с определением муниципальных и школьных координаторов по вопросам формирования и оценки функциональной грамотности педагогов и обучающихся. Для организации общероссийской оценки качества образования по модели PISA (Programme for International Student Assessment) в 2022 году в Иркутской области в 2022 из числа учителей ведущих школ области были отобраны шесть региональных методистов, деятельность которых координировалась региональным консультационным центром, созданным в государственном автономном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Иркутской области» (ГАУ ДПО ИРО) в мае 2021 года на базе кафедры естественно-математических дисциплин.

Сопровождение педагогов региональными методистами в Иркутской области основывается на ранее разработанной нами модели сопровождения отдельной категории обучающихся (одаренных детей) [15]. В 2016–2019 годах данная модель была апробирована при сопровождении педагогов школ с низкими образовательными результатами [16, с. 23]. С учетом корректив, внесенных в авторскую модель, деятельность по сопровождению педагогов в Иркутской области в 2022 году рассматривается нами как совокупность пяти взаимосвязанных компонентов: индивидуально-группового, содержательно-целевого, функционально-деятельностного, пространственно-временного и диагностико-аналитического. Для реализации каждого из них предусмотрены региональные мероприятия, утвержденные распоряжением министерства образования Иркутской области от 17 сентября 2021 года № 1578-мр⁸.

⁶ Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/> (дата обращения: 27.07.2023)/

⁷ Ведомственная целевая программа «Развитие региональной системы оценки качества образования Иркутской области» на 2019–2024 годы, утверждена приказом министерства образования Иркутской области от 30 октября 2018 года № 119-мпр; изменения приказ министерства образования Иркутской области от 28 мая 2019 года № 41-мпр.

⁸ Распоряжение министерства образования Иркутской области от 17 сентября 2021 года № 1578-мр «О реализации мер, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся в Иркутской области в 2021/2022 учебном году»; изменения распоряжение министерства образования Иркутской области № 2070-мр «О внесении изменения в приложение 2 к распоряжению министерства образования Иркутской области от 17 сентября 2021 года №2 1578-мр изменений».

Индивидуально-групповой компонент характеризуется региональной рабочей группой по формированию и оценке функциональной грамотности; муниципальными и школьными рабочими группами по данному направлению; индивидуальными участниками сопровождения школ: муниципальными координаторами и, конечно, региональными методистами, сопровождающие образовательные организации Иркутской области, отобранными для участия во всероссийском исследовании. Организатором реализации мероприятия является министерство образования Иркутской области, оператором – ГАУ ДПО ИРО. Основными участниками взаимодействия являются административные и педагогические работники семи общеобразовательных организаций Иркутской области, определенные к участию в диагностике в 2022 году федеральным оператором; муниципальные образовательные системы, включая муниципальные органы управления образованием, на территории которых расположены указанные школы.

Участниками мероприятия являются и обучающиеся школ. Также привлекаются как работники других систем и ведомств в качестве социальных партнеров, так и родители (законные представители) обучающихся.

Одним из управленческих механизмов реализации мероприятия является формирование рабочих групп на различных уровнях. Созданы региональные, муниципальные, школьные рабочие группы (команды) для реализации мероприятия. Региональные методисты являются организаторами сетевого взаимодействия субъектов.

Содержательно-целевой компонент объединяет цели, задачи, принципы сопровождения педагогов школ. Стратегическая цель реализации мероприятия: создание условий, позволяющих обеспечить комплексное сопровождение школ, участвующих в исследовании, для повышения образовательных результатов. Для достижения стратегической цели и создания условий повышения качества образования региональным методистам необходимо создать условия для решения задач:

– внести коррективы в региональный план ФГ и организовать реализацию региональных мероприятий с учетом участия школ Иркутской области во всероссийском исследовании;

– внести коррективы в муниципальные дорожные карты ФГ и организовать системную реализацию муниципальных программ / проектов поддержки школ; создать в школах условия для формирования и оценки ФГ на основе всероссийских стандартов, в том числе при использовании открытого банка заданий по формированию и оценке ФГ на портале Российской электронной школы (РЭШ);

– повышение профессиональных компетенций руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций: по подбору заданий для формирования ФГ на учебных занятиях по предмету на уроке и во внеурочной деятельности; по выявлению затруднений и повышению уровня профессионального развития педагогов; по организации образовательной деятельности для обучающихся, показавших недостаточный и низкий уровень ФГ; по организации эффективного взаимодействия с родителями (законными представителями).

Содержание деятельности региональных методистов по поддержке педагогов школ в Иркутской области основано на принципах:

– принцип системности (необходимость использования элементов теории больших систем, системного анализа в каждом управленческом решении);

– принцип комплексности (необходимость всестороннего охвата всей управляемой системы, учета всех сторон, всех направлений, всех свойств);

– принцип взаимной обусловленности процесса развития содержания и структуры региональной модели и процесса развития технологического обеспечения процедур оценки;

– принцип необходимости и достаточности компонентов региональной модели для обеспечения эффективности принимаемых управленческих решений, направленных на обеспечение качества общего образования;

– принцип нормативности (управление осуществляется на основе определенной общепринятой нормативной базы, в соответствии с уставом, инструкциями, методическими указаниями, письмами министерства образования);

– принцип независимости процедур оценки, форм ее проведения, используемого инструментария от объекта, подвергаемого оценке;

– принцип бюджетирования, в соответствии с которым планируется объем и содержание

мероприятий по оценке качества образования; определяется существующими объемами финансирования.

Функционально-деятельностный компонент характеризуют функции процесса сопровождения педагогов, методы и средства организации взаимодействия участников региональной сети школ. Региональные методисты определяли уровень образовательных результатов обучающихся, создавали специальные условия, которые обеспечивали повышение качества образования, актуальную помощь участникам взаимодействия по выявленным затруднениям. В Иркутской области разработан комплекс мер по формированию ФГ, представляющий собой перечень сетевых обязательных мероприятий. Предлагаемые обязательные мероприятия выполняют ряд функций, соответствующих этапам реализации модели.

В образовательных организациях Иркутской области, определенных к участию во всероссийском исследовании PISA-2022, была организована подготовка к всероссийскому исследованию. В период с 3 по 9 февраля 2022 года проведена входная диагностика с целью оценки уровня сформированности ФГ по пяти направлениям: математической (МГ), читательской (ЧГ), естественно-научной (ЕНГ), финансовой (ФинГ) грамотностям и креативному мышлению (КМ). Результаты выполнения диагностических работ анализировались в соответствии со спецификациями по каждому направлению ФГ, характеристикой заданий и предложенной системой оценивания и по работе в целом. Проверка выполнения задач КИМ осуществлялась учителями ОО на основе критериев, разработанных для каждой задачи, нуждающейся в проверке экспертом⁹. Региональные методисты и педагоги определяли уровень ФГ на основании федеральных критериев¹⁰. В монито-

ринге уровня сформированности ФГ приняли участие 435 обучающихся 8-х, 9-х, 10-х классов 2006 года рождения образовательных организаций Иркутской области.

Результаты входного мониторинга показали, что большее количество обучающихся показали высокий уровень сформированности по ФинГ (34%). В целом результаты входной диагностики были низкими. Например, по ЕНГ – 147 человек (34%) не выполнили задания. С учетом этого было изменено содержание ранее запланированных мероприятий. За каждым из шести региональных методистов персонально были закреплены учителя (от 10 до 17 в зависимости от выявленного уровня ФГ обучающихся). Составлена региональная недельная циклограмма деятельности региональных методистов, в которую внесены и еженедельные федеральные и региональные мероприятия, распределены дни открытых уроков, групповых и индивидуальных консультаций, региональных и федеральных совещаний. Также была проведена дифференциация обучающихся по продемонстрированным уровням ФГ, что помогло сформировать группы учеников, требующих особого внимания и работы педагогов. Этот процесс проходил не гладко: в ряде ОО результат диагностики расходился с показателями успеваемости по предметам. Совместными усилиями в ходе обсуждения были названы причины несоответствия, которыми явились психологическая неготовность к работе с компьютерным тестом, легкомысленное отношение к процедуре диагностики, психологические особенности детей. В ходе все этой деятельности удалось сформулировать типичные затруднения педагогов, спланировать пути их преодоления. Для этого педагоги были объединены в группы по результатам выявленных проблем. Региональные методисты спланировали работу в группах по индивидуальным образовательным маршрутам. По результатам взаимодействия методисты определили, что большой интерес вызвало обсуждение методических осо-

⁹ Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки и Министерства просвещения Российской Федерации от 6 мая 2019 года № 590/219 «Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики всероссийских исследований качества подготовки обучающихся».

¹⁰ Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности. Министерство просвещения Российской Федерации.

ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации // Методические рекомендации. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50387826> (дата обращения: 25.08.2023).

бенностей использования заданий по ФГ на уроках и консультациях, а также во внеурочное время. В течение нескольких недель учителя пробовали внедрять в практику преподавания такие уроки. Часть из них была снята на видео и размещена в сети Интернет, что позволило вести аналитическую деятельность (индивидуальную и коллективную). В связи с этой деятельностью возникла потребность возвращения к Кодификатору умений. В этом плане очень полезным стал просмотр и обсуждение в группах видеозаписей вебинаров, предложенных ФМЦ Академии Минпросвещения России, ФГБНУ «ИСРО РАО».

В ходе всероссийского исследования 770 учителей Иркутской области приняли участие в 28 всероссийских семинарах и вебинарах, проводимых ФМЦ Академии Минпросвещения России и ФГБНУ «ИСРО РАО», посвященных различным вопросам работы по развитию функциональной грамотности. В феврале – марте 2022 года в целях оказания методической помощи учителям проведено 318 региональных мероприятий, в том числе академические десанты в шесть школ (86%), участвующих в всероссийском исследовании; виртуальные лаборатории для педагогов (4); переговорные площадки для муниципальных координаторов и административных работников школ (7). По запросам учителей в рамках деятельности регионального консультационного центра проводились обучающие семинары (6), групповые (88) и индивидуальные (213) консультации. Региональными методистами было организовано более 170 региональных мероприятий, в т. ч. региональных вебинаров, виртуальных проблемных лабораторий (49). Региональные методисты организовывали обсуждение вопросов: проблемы корректности проверки диагностических работ; причины низкого уровня выполнения заданий по направлениям ФГ; возможности работы с заданиями, формирующими читательскую грамотность, в ходе преподавания уроков различных предметов; методические приемы организации работы по формированию и оценке ФГ во внеурочной деятельности; проблемы, возникающие при выполнении домашних заданий Всероссийских вебинаров и др.

Пространственно-временной компонент деятельности региональных методистов характеризуется техническим оборудованием, усло-

виями для связи с педагогами и профессиональными сообществами школ, участвующими в исследовании, с другими субъектами взаимодействия.

В Иркутской области обеспечено информирование общественности о реализации мероприятия. Несмотря на то, что к участию в мероприятии определено шесть муниципальных образований, комплекс взаимосвязанных обслуживающих структур и объектов, обеспечивающих оказание информационно-методической помощи – региональная и муниципальные инфраструктуры – был создан в 42 муниципальных образованиях (100%).

Образовательное пространство, в котором действуют региональные методисты, в большей степени является виртуальным. Одна из его составляющих – сайт оператора ГАУ ДПО ИРО (<http://www.iro38.ru/>). Используются также ресурсы регионального образовательного портала «Образование для жизни – силы в единстве!», где расположены методические ресурсы, разработанные материалы, презентации консультаций (Функциональная грамотность – Образование для жизни (iro38.ru)). Используются ресурсы социальной сети «ВКонтакте». Страница «Развитие школ Иркутской области» (https://vk.com/nro_io) помогает педагогам оперативно получать информацию о консультациях, обмениваться мнениями о прошедших мероприятиях, даже задавать вопросы администраторам страницы. Установлены четкие временные рамки работы региональных методистов в мероприятии февраль – октябрь 2022 года.

Диагностико-аналитический компонент объединяет в себе проведение диагностического исследования, проведение анализа полученных данных, принятие управленческих решений и разработку адресных рекомендаций.

В период 15–31 марта 2022 года для выборки учащихся 2006 года рождения (8-х, 9-х, 10-х классов) было организовано участие в итоговом тестировании в рамках подготовки к всероссийскому исследованию по модели PISA-2022. Анализ результатов итоговой диагностики проводился аналогично входному тестированию в соответствии со спецификациями по направлениям, характеристикой заданий и предложенной системой оценивания. Сравнивая результаты входной и итоговой диагностик

ФГ, видим, что результаты увеличились значительно. Например, высокий уровень сформированности МГ наблюдаются у 70 обучающихся (16%), средний – у 269 (62%), низкие результаты показал каждый пятый обучающийся (22% выборки). Количество обучающихся, показавших высокие результаты по ЧГ возросло в 2 раза – с 67 человек (15%) до 139 человек (32%). Региональные методисты отметили: время, затраченное учителями-экспертами на проверку работ итоговой диагностики, значительно уменьшилось, что связано с уже приобретенным опытом проверки заданий. Системная работа учителей-предметников и региональных методистов по формированию ФГ позволила повысить результаты обучающихся по всем направлениям.

С 10 по 21 октября 2022 года для участия в завершающем этапе исследования были утверждены те же образовательные организации, закреплены те же региональные методисты. В силу объективных причин в диагностике принимали участие другие дети. Но региональные методисты и педагоги, получив определенный опыт, смогли качественно организовать работу. Результаты были деперсонифицированы, будут анализироваться на федеральном уровне.

По каждому направлению ФГ был определен спектр тем, которые обучающиеся усвоили на хорошем уровне, выявлены проблемы и дефициты обучающихся.

Определены эффективные методы сопровождения школ: самоанализ деятельности ОО, МОС в целях выявления имеющихся и недостающих ресурсов; выявление профессиональных затруднений педагогов как эффективное средство самоактуализации; проектирование процесса повышения качества образования в школах, МОС, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий; повышение профессиональных компетентностей педагогов школ, основанное на выявленных профессиональных дефицитах, в том числе в форме стажировок и профессиональных проб; диссеминация опыта повышения качества образования.

На региональном уровне по рекомендациям методистов в течение 2022 года проведены региональные семинары по освещению эффективных способов и приемов формирования ФГ

у обучающихся в процессе обучения и воспитания, в т. ч. тестирования обучающихся на платформе РЭШ. Методисты познакомили педагогов с основными затруднениями обучающихся, акцентируя внимание учителей на том, что формирование ФГ осуществляется по всем учебным предметам. Например, для формирования у учащихся ЧГ на учебных занятиях по всем предметам рекомендуется предлагать учащимся задания по работе с текстом [6, с. 34]. В планы региональных структур внесены мероприятия по вопросам формирования и оценки ФГ обучающихся. Проведены мастер-классы учителями, успешно осуществляющими работу по формированию ФГ; взаимопосещение уроков с целью обмена опытом.

Муниципальным методическим службам рекомендовано организовывать в системе для обучающихся 5–9-х классов образовательные события с использованием инструментария модели PISA (в том числе на портале РЭШ), использовать аналитические данные диагностик оценки достижения планируемых результатов и реальных возможностей каждого ученика, проводить семинары-практикумы, направленные на формирование у педагогов умения составлять учебные задания для формирования ФГ, овладение учителями практик развивающего обучения.

В организации учебного процесса в школе проанализировать результаты диагностик в рамках подготовки к PISA-2022, работать с учебной мотивацией обучающихся, включить в учебный план спецкурсы, факультативы по ФГ, вопросы формирования ФГ на учебных занятиях различных предметных областей включить во внутришкольный контроль; обеспечить библиотеку необходимыми материалами (буклеты, брошюры, плакаты и т. п.), которые в доступном формате будут знакомить учащихся разных возрастных категорий с вопросами, связанными с финансами; оптимизировать внеклассную работу классных руководителей и психологической службы.

В изменении содержания учебных предметов и методики их преподавания целесообразно включать в содержание любой темы задания на развитие общеучебных умений и навыков, так как они помогут мне достигнуть поставленной цели – научить детей «учиться для жизни»; применять на уроках и во внеурочной деятель-

ности творческие задания, технологию ТРИЗ-формы работы, способствующие созданию у обучающихся эмоционального настроя, вызывающие положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшающие общую работоспособность, формирующие умения самостоятельно вести поиск решения, развивающие умственную активность, инициативность; использовать банк данных РЭШ и другие источники для формирования умений выполнять подобные задания.

Учителям-предметникам рекомендовано провести подробный анализ результатов, обсудить структуру работы, ее оформление, решение конкретных задач, контроль времени и т. д. Учителям-предметникам необходимо обсудить структуру работы, ее оформление, решение конкретных задач, контроль времени; участвовать в вебинарах различного уровня в рамках непрерывного повышения профессионального мастерства, повышать квалификацию по вопросам формирования и оценки ФГ.

Обсуждение

Реализация модели сопровождения педагогов региональными методистами положительно повлияла на уровень качества образования в школах Иркутской области. Вместе с тем при подготовке и проведении исследования были выявлены типичные проблемы. Региональные методисты отметили, что сохраняется основная проблема: обучающиеся уверенно применяют знания только в рамках отдельного предмета. Были выявлены типичные ошибки обучающихся: ребята не использовали в полном объеме информацию, представленную в тексте; при решении заданий с развернутым ответом записывали верные ответы, но не представляли подробные решения. При владении знаниями учащиеся не всегда могли вникнуть в практическую ситуацию и применить свои знания в жизни. Проблема повышения качества обученности школьников не решается в рамках одного проекта. Она требует системности, кропотливой работы учителя. Региональные методисты, являясь субъектами реализации единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников, будут и в дальнейшем привлекаться к сопровождению педагогов в рамках представленной модели. Необходимо конкретизировать

обязанности региональных методистов, рассмотреть нормативно-правовые вопросы из взаимодействия с педагогами. Важно разработать и обсудить с региональными методистами условия результативности и критерии эффективности модели сопровождения педагогов. Перспективным направлением дальнейшего исследования является проверка условий реализации данной модели в других условиях, например, в условиях отдельного муниципального образования.

Заключение

Таким образом, в данной статье представлено обобщение опыта реализации модели педагогического сопровождения педагогов региональными методистами в целях повышения качества образования при участии в федеральном проекте по оценке качества образования. Для этого проведен анализ результатов исследования в общеобразовательных организациях Иркутской области. Проведен анализ собственного опыта организации сопровождения педагогов в качестве регионального методиста. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. В рамках реализации модели сопровождения педагогов региональными методистами выявлено, что трудности, с которыми столкнулись участники диагностической работы по функциональной грамотности, связанные с неизвестным ранее форматом заданий и недостаточным опытом участия в исследованиях. Доказано, что повышение качества образования может достигаться более эффективно, если деятельность педагога сопровождается региональными методистами – субъектами взаимодействия, которые имеют более высокие профессиональные компетенции в части формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся. Доказано, что это повышение качества обучения – процесс управляемый. Системная работа региональных методистов при реализации модели сопровождения педагогов позволила адресные рекомендации всем участникам взаимодействия, направленные на повышение качества образования.

Общие результаты подведены в 2023 году в общем виде на федеральном уровне. Работа всеми школами и региональными методистами завершена достойно. Их опыт бесценен для всех школ региона, мы будем обращаться к нему неоднократно.

Библиографический список:

1. Гаврилюк, В. В. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу / В. В. Гаврилюк, Г. Г. Сорокин, Ш. Ф. Фарахутдинов. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2009. – 244 с. – Текст : непосредственный.
2. Балыхин, Г. А. Концепция непрерывного образования в Российской Федерации: цели, особенности правового регулирования и управления / Г. А. Балыхин, Г. К. Сафаралиев, А. П. Бердашкевич. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ, Серия: Экономика. Управление. Право. – 2011. – № 4 (66). – С. 9–28.
3. Панкина, Т. А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России / Т. А. Панкина. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 201–206.
4. Самсонова, Т. И. Исторический аспект развития функциональной грамотности / Т. И. Самсонова, Т. Ю. Середа. – Текст : непосредственный // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Белгород : АПНИ, 2021. – С. 87–90.
5. Тангян, С. А. Образование на пороге XXI века / С. А. Тангян. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 11–13.
6. Ковалева, Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности / Г. С. Ковалева. – Текст : непосредственный // Вестник образования в России. – 2019. – № 16. – С. 32–36.
7. Липова, Н. И. Общая функциональная грамотность. Виды функциональной грамотности / Н. И. Липова. – Текст : непосредственный // Научно-методические и практические аспекты интеграционных процессов в науке и технике : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2022. – С. 195–198.
8. Завершинская, И. А. Функциональная грамотность как метапредметный результат (из опыта работы по формированию и оценке функциональной грамотности) / И. А. Завершинская, И. А. Морозов. – Текст : непосредственный // Наука. Творчество : сборник научных статей XVI Международной научной конференции СГОАН, Самара, 17 декабря 2020 года /
- ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)». – г. Самара : ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», 2020. – С. 36–43.
9. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2007. – № 5 (277). – С. 140–144.
10. Содномов, С. Ц. Развитие функциональной грамотности на уроках бурятского языка в основной школе / С. Ц. Содномов, Д. Б. Дашиева. – Текст : электронный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2023. – № 2 (37). – URL: http://ce.ifmstuca.ru/wp-content/uploads/2023/02/Sodnomov_Dashieva_CE_2023-2.pdf (дата обращения: 23.08.2023).
11. Качалова, Г. С. Функциональная грамотность учителя химии – условие формирования функциональной грамотности обучающихся / Г. С. Качалова. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики : материалы VI Международной научно-практической конференции, Челябинск, 12–14 октября 2021 года. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – С. 42–47.
12. Лапина, Ю. В. Развитие компетентности методистов в области функциональной грамотности / Ю. В. Лапина, И. В. Киселева. – Текст : непосредственный // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 4. – С. 56–63.
13. Кашаев, А. А. Методическая работа как фактор управления качеством образования : учебное пособие / А. А. Кашаев, А. А. Петренко. – Москва : ООО «Русайнс», 2021. – 150 с. – Текст : непосредственный.
14. Кашаев, А. А. Модель непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Рязанской области: концептуальные подходы / А. А. Кашаев. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – С. 40.
15. Казарина, В. В. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков с проявлениями одаренности / В. В. Казарина. – Текст : электронный // Crede

Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2015. – № 2. – URL: <http://ce.ifmstuca.ru/index.php/2015-2> (дата обращения: 22.06.2023).

16. Казарина, В. В. Разработка региональной модели поддержки школ с низкими образовательными результатами / В. В. Казарина. – Текст : непосредственный // Сборник материалов по итогам межрегионального семинара «Модели и механизмы поддержки школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, в целях перевода школ в эффективный режим функционирования»: информационно-методические материалы / сост. С. Б. Кыргыз, Т. Н. Тогочакова, Ш. С. Монгуш. – Кызыл : ГБУ «Институт оценки качества образования республики Тыва», 2019. – С. 22–24.

References:

1. Gavrilyuk, V. V., Sorokin, G. G., Farakhutdinov, S. F. *Functional illiteracy in the conditions of transition to information society* [Funkcional'naya negramotnost' v usloviyah perekhoda k informacionnomu obshchestvu], Tyumen: Industrial University of Tyumen, 2009. 244 p.
2. Balykhin, G. A., Safaraliev, G. K., Berdashkevich, A. P. *The concept of lifelong learning in the Russian Federation: goals, features of legal regulation and management* [Konceptsiya nepreryvnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: celi, osobennosti pravovogo regulirovaniya i upravleniya], Bulletin of the Russian State University for the Humanities, Series: Economics. Management. Law. 2011, No. 4 (66), pp. 9–28.
3. Pankina, T. A. *Development of functional literacy and formation of the concept of “functional literacy” in Russia* [Razvitie funkcional'noj gramotnosti i formirovanie ponyatiya “funkcional'naya gramotnost'” v Rossii], Bulletin of Pedagogical Sciences, 2022, No. 5, pp. 201–206.
4. Samsonova, T. I., Sereda, T. Y. *Historical aspect of the development of functional literacy* [Istoricheskij aspekt razvitiya funkcional'noj gramotnosti], Science in pandemic conditions: transformations, communications, strategies. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research, 2021, pp. 87–90.
5. Tangyan, S. A. *Education on the threshold of the XXI century* [Obrazovanie na poroge XXI veka], Pedagogy, 1995, No. 1, pp. 11–13.
6. Kovaleva, G. S. *What every teacher needs to know about functional literacy* [Chto neobhodimo znat' kazhdomu uchitelyu o funkcional'noj gramotnosti], Bulletin of Education in Russia, 2019, No. 16, pp. 32–36.
7. Lipova, N. I. *General functional literacy. Types of functional literacy* [Obshchaya funkcional'naya gramotnost'. Vidy funkcional'noj gramotnosti], Scientific, methodological and practical aspects of integration processes in science and technology. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2022, pp. 195–198.
8. Zavershinskaya, I. A., Morozov, I. A. *Functional literacy as a meta-subject result (from the experience of work on the formation and assessment of functional literacy)* [Funkcional'naya gramotnost' kak metapredmetnyj rezul'tat (iz opyta raboty po formirovaniyu i ocenke funkcional'noj gramotnosti)], Science. Creativity: Proceedings of the XVI International Scientific Conference, Samara, December 17, 2020. Academy for gifted children. Samara, 2020, pp. 36–43.
9. Vershlovsky, S. G., Matyushkina, M. D. *Functional literacy of school leavers* [Funkcional'naya gramotnost' vypusknikov shkol], Sociological Studies, 2007, No. 5 (277), pp. 140–144.
10. Sodnomov, S. Tc., Dashieva, D. B. *Development of functional literacy in the lessons of the Buryat language in the basic school* [Razvitiye funkcional'noj gramotnosti na urokah buryatskogo yazyka v osnovnoj shkole], Crede Experto: transport, society, education, language, 2023, No. 2 (37). Available at: http://ce.ifmstuca.ru/wp-content/uploads/2023/02/Sodnomov_Dashieva_CE_2023-2.pdf (accessed date: 08/23/2023).
11. Kachalova, G. S. *Functional literacy of the teacher of chemistry – a condition for the formation of functional literacy of students* [Funkcional'naya gramotnost' uchitelya himii – uslovie formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya], Innovative processes in chemical education in the context of modern educational policy: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, October 12–14, 2021. Chelyabinsk: South Ural

State Humanitarian-Pedagogical University, 2021, pp. 42–47.

12. Lapina, Y. V., Kiseleva, I. V. *Development of methodologists' competence in the field of functional literacy* [Razvitie kompetentnosti metodistov v oblasti funktsional'noj gramotnosti], Pedagogical Perspective, 2022, No. 4, pp. 56–63.

13. Kashaev, A. A., Petrenko, A. A. *Methodical work as a factor of education quality management: textbook* [Metodicheskaya rabota kak faktor upravleniya kachestvom obrazovaniya: uchebnoe posobie], Moscow, 2021. 150 p.

14. Kashaev, A. A. *Model of continuous professional development of pedagogical staff of the Ryazan region: conceptual approaches* [Model' nepre-ryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov Ryazanskoj oblasti: konceptual'nye podhody], Modern Problems of Science and Education, 2022, No. 6-1. 40 p.

15. Kazarina, V. V. *Pedagogical support for the development of social competence of adolescents*

with manifestations of giftedness [Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj kompetentnosti podrostkov s proyavleniyami odaryonnosti], Crede Experto: transport, society, education, language. 2015, No. 2. Available at: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/2015-2> (accessed date: 06/22/2023).

16. Kazarina, V. V. *Development of a regional model of support for schools with low educational results* [razrabotka regional'noj modeli podderzhki shkol s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami], Proceedings of the interregional seminar “Models and mechanisms of support for schools with low educational results and schools functioning in difficult social conditions in order to transfer schools to an effective mode of functioning”: information and methodological materials. Compiled by S. B. Kyrgys, T. N. Togochakova, S. S. Mongush. S. B. Kyrgyz, T. N. Togochakova, Sh. S. Mongush. Kyzyl: Institute for Education Quality Assessment of the Republic of Tyva, 2019, pp. 22–24.

Образец для цитирования статьи:

Казарина, В. В. Деятельность регионального методиста как ресурс повышения качества образования / В. В. Казарина. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 68–79.

Example for article citation:

Kazarina, V. V. Activity of regional methodologist as a resource for improving the quality of education [Deyatel'nost' regional'nogo metodista kak resurs povysheniya kachestva obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 68–79.

УДК 378.091.398

Развитие self-навыков руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации

А. В. Коптелов

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-5253-5440>
avkoptelov@rambler.ru

Н. В. Маркина

кандидат психологических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-5396-9785>
nvmark@mail.ru

Т. А. Абрамовских

<https://orcid.org/0000-0002-2146-6104>
gdchiep@mail.ru

Development of self-skills of heads of educational organizations in the system of advanced training

A. V. Koptelov

N. V. Markina

T. A. Abramovskikh

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. *Управленческая деятельность современного руководителя школы отличается многозадачностью, высокой степенью неопределенности и одновременно регламентированности. В этих условиях система дополнительного образования сталкивается с вызовами развития не только жестких и гибких профессиональных компетенций руководителя, но и поиском новых форматов развития их навыков self-менеджмента.*

Цель исследования: *обоснование, разработка и апробация структуры и содержания модульного курса по развитию self-навыков руководителей в контексте инновационной деятельности их образовательных организаций.*

Методология (материалы и методы): *анализ психолого-педагогической литературы по теме «Самоменеджмент», контент-анализ пилотажного исследования, метод конструи-*

рования структуры модульного курса, психологическая диагностика и элементы самодиагностики.

Результаты. *В статье self-навыки позиционированы как инструменты инновационного менеджмента в условиях инновационной деятельности. Перечислены и охарактеризованы принципы организации модульного обучения в системе дополнительного образования. Представлены структура и содержание модульного курса «Развитие self-навыков руководителей образовательных организаций», а также приведены результаты его апробации среди слушателей курсов повышения квалификации Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Модульный курс представлен следующими блоками: 1) установочный блок, целеполагание курса; 2) развитие техник ресурсных состояний; 3) рефлексия привычных способов целеполагания и планинга; 4) осознание бессознатель-*

ных структурных стереотипов восприятия себя, социального окружения и управленческих ситуаций; 5) элементы тренинг актуализации социально-психологических ресурсов личностного и профессионального развития. Результаты самодиагностики и диагностики продемонстрировали положительную динамику в рефлексии ролевого репертуара участников модульного курса, а также развитие навыка использования культурно-мифологических символов, навыка расстановки приоритетов и определения начальных действий по воплощению поставленных личных задач.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The managerial activity of a modern head of school is characterized by multitasking, a high degree of uncertainty and, at the same time, regulation. Under these conditions, the system of additional education is faced with the challenges of developing not only the rigid and flexible professional competencies of a manager, but also the search for new formats for developing their self-management skills.

The goal of research: substantiation, development and testing of the structure and content of the module course on the development of self-skills of managers in the context of the innovative activities of their educational organizations.

Methodology (materials and methods): analysis of psychological and pedagogical literature on the topic "Self-management", content analysis of the pilot study, the method of constructing the structure of the modular course, psychological diagnostics and elements of self-diagnosis.

Results. The article positions self-skills as tools of innovation management in the conditions of innovation activity. The principles of organization of modular education in the system of additional education are listed and characterized. The structure and content of the module course "Development of self-skills of heads of educational organizations" are presented, as well as the results of its testing among students of advanced training courses at Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators. The modular course is represented by the following blocks: 1) installation block, goal setting of the course; 2) development of techniques of resource states; 3) reflection of the usual ways of goal-setting and planning; 4) awareness of unconscious structural

stereotypes of perception of oneself, the social environment and managerial situations; 5) elements of training for the actualization of socio-psychological resources for personal and professional development. The results of self-diagnosis and diagnostics demonstrated positive dynamics in the reflection of the role repertoire of the participants in the module course, as well as the development of the skill of using cultural and mythological symbols, the skill of setting priorities and determining the initial actions to implement the set personal goals.

Ключевые слова: self-навыки, инновационный менеджмент, повышение квалификации, самоменеджмент.

Keywords: self-skills, innovation management, advanced training, self-management.

Введение. Готовность к развитию организации, способность действовать в условиях многозадачности и неопределенности выступают личностными ресурсами эффективных менеджеров образования. Так, например, в работах Е. С. Первухиной, М. Е. Гумницким, Н. В. Маркиной и С. Н. Ланге [1] выявлены различия в проявлении толерантности к новизне и сложности неопределенности у руководителей школ с различными образовательными результатами, а также во взаимосвязи толерантности к неопределенности с ролевой позицией руководящих работников. Другими словами, сложность и новизна ситуаций неопределенности не представляют угрозы для привычных стратегий управления и в целом для сложившейся системы управления руководителей школ с высокими образовательными результатами, выступая одним из аспектов развития таких школ. И, напротив, способность к программированию управленческой деятельности для руководителей школ с низкими результатами выступает причиной избегания сложности ситуаций неопределенности. Результаты корреляционного анализа показателей психологической готовности руководителей школ к принятию инновационных управленческих решений, осуществленного Н. В. Маркиной и А. П. Анохиной [2], показали, что способность видеть реальность целиком определяет выраженность различных аспектов трансформирующего лидерства («влияние, побуждающее согласование целей и ценностей поведения», «индивидуальный

подход», «интеллектуально-творческая стимуляция» и «вдохновляющая мотивация»). Исходя из того, что данный тип лидерства имеет значение в случае, когда организация переходит в режиме развития, подобный тип восприятия управленческой ситуации детерминирует ее успех [2].

Фиксация руководителей образовательных организаций на ключевых элементах управленческой ситуации создают трудности при поиске адекватных методов и приемов «интеллектуально-творческой стимуляции» подчиненных и могут снижать влияние руководителей, порождая у педагогов сопереживание сопричастности к общему делу. В целом отметим, что барьером развития управленческой компетентности выступают проблемы с восприятием реальности руководителями, которые могут увязнуть при этом в мелочах и деталях.

В исследованиях *hard skills* руководителей школ И. В. Выбойщик [3] (в соавторстве с группой психологов) выявлено, что в качестве личностных ресурсов управленческой деятельности они называют: четкие ценности и хорошие навыки решения проблем (48,76%), способность управлять собой (65,12%), творческий подход (68,52%). А среди ограничений эффективного управления, отмечаются: неумение влиять на людей, неумение обучать, низкую способность формировать коллектив/неумение наладить групповую работу [3].

Целью исследования является обоснование структуры и содержания модульного курса по развитию *self*-навыков руководителей в контексте инновационной деятельности их образовательных организаций.

Обзор литературы. В современном быстро меняющемся мире наблюдается инновационная направленность управленческих процессов, что обуславливает недостаточную эффективность методов традиционного классического менеджмента, не всегда учитывающих вызовы ставшей реальностью постиндустриальной информационной эпохи. В связи с этим на смену принципам классического менеджмента приходит новая модель управления – инновационный менеджмент. Его специфическим отличием является совокупность систематизированных знаний по теории инноватики в сфере управления. В основе инноватики как науки, лежит волновая теория русского экономиста

Н. Д. Кондратьева, доказавшего наличие конъюнктурных волн в экономическом развитии общества, циклическое развитие экономики и общества, характеризующееся сменой подъемов и спадов (кризисов) [4].

Инновационный менеджмент в настоящее время востребован, прежде всего, с позиций стратегического управления организации, выбора векторов ее развития. С точки зрения смыслов, инновационный менеджмент есть не что иное, как управление изменениями, приводящее к росту конкурентоспособности организации, управление развитием на основе инноваций.

Реалии инновационного менеджмента определяют актуальность понятия “*self*-менеджмент” («самоменеджмент»). Его истоки в России уходят в начало XX века. Особого внимания в контексте истории развития российской управленческой и экономической мысли в области персонального менеджмента требует научное наследие российского ученого Николая Ивановича Кареева [5]. Ключевыми задачами, которые стоят перед человеком в построении его собственной жизнедеятельности, Н. И. Кареев считал самопознание и самосознание (самопонимание). Интерес составляет уникальное понимание Н. И. Кареевым сущности «инновации». Инновацию ученый определял, как «личную инициативу». «Инновационная деятельность личности» есть не что иное, как осознанное и целенаправленное стремление человека к «творчеству и саморазвитию» [5].

Выделим этимологию этого понятия: “*self*” – «собственная личность», «сам, лично» и *management* – «управление», то есть *self*-менеджмент – это управление собой. Исходя из этих положений, появляется понятие «*self*-менеджер», которому возможно предложить следующее определение – руководитель, который умеет планировать и самоорганизовать свою работу, прогнозирует саморазвитие, управляет своей карьерой. Современные исследователи выделяют комплекс ключевых навыков *self*-менеджера: лидерство; самомотивация и постановка цели; умение управлять временем и расставлять приоритеты; эмоциональный интеллект; умение выстраивать эффективные коммуникации; стрессоустойчивость; умение определять стратегию саморазвития и правильно планировать свою деятельность. «*Self*-

менеджмент», как инструмент построения и развития личной карьеры менеджера, включает в себя методики «тайм-менеджмента»; способы, средства, приемы формирования позитивного имиджа и личностного развития; тренинговые программы; программы повышения квалификации и т. д. Анализ трудов Г. А. Архангельского [6], С. В. Бехтерева [6], М. Вудкока [7], М. А. Лукашенко [6], Т. В. Телегиной [6], Д. Френсиса [7] и других ученых по персональному менеджменту позволяет позиционировать self-менеджмент как одно из основных направлений развития управленческих навыков руководителя. Сократ писал, что *«если кто-то не может управлять своими частными делами, то он определенно не справится с общественными»* [8]. Это утверждение древнегреческого философа направлено на понимание крайней необходимости собственного развития руководителя для обеспечения эффективного развития организации.

Не имея четкого представления о своих целях, менеджер не способен четко сформулировать цели организации, в которой он непосредственно работает. Без личностного контроля менеджер не имеет права контролировать других людей. Следует уделять большое значение данному направлению не только ради достижения личного успеха, но и для развития вверенной ему организации. Self-менеджмент выступает как ключ к эффективности современных организаций, позволяющий увеличивать продуктивность руководителя, а впоследствии эффективность организации в целом; оптимизировать выявленный собственный потенциал и помимо этого, потенциал сотрудников.

В ряде работа self-навыков рассматриваются как синоним «экзистенциальных» навыков. Так, например, Е. А. Крутько, Н. А. Безматерных, А. С. Комкова наряду с понятиями «мягкие», «жесткие» и «цифровые» навыки в образовательный процесс высшего профессионального образования выделяют следующие «экзистенциальные» или self-навыки: навыки принятия решений, саморефлексия, эмоциональный интеллект и адаптивность [9].

Методология (материалы и методы)

Методологическим основанием исследования выступают ключевые положения субъектно-деятельностного, ресурсного и событийно-

рефлексивного подходов, а также основные положения теории модульного обучения.

В процессе исследования использованы: анализ психолого-педагогической литературы по теме «самоменеджмент», контент-анализ пилотажного исследования, метод конструирования структуры модульного курса, а также психологическая диагностика и элементы самодиагностики. Пилотажное исследование проведено среди руководителей общеобразовательных организаций Красноярского края и города Перми. Результаты контент-анализа подтвердили значимость проблем, связанных с необходимостью развития навыков самоорганизации, эмоциональной идентичности как ключевого элемента эмоционального интеллекта, а также техники развития ресурсных состояний. Это определило структуру и отбор содержания модульного курса.

Результаты и их описание. Развитие self-навыков у руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования целесообразно осуществлять через разработку и реализацию модульных курсов. В частности, в рамках нашего исследования был разработан и реализован модульный курс «Self-менеджмент в управленческой деятельности руководителя образовательной организации».

Его разработка осуществлялась в логике основополагающих положений теории модульного обучения (А. А. Вербицкий [10], М. А. Чошанов [11], Т. И. Шамова [12], П. А. Юцявичене [13] и др.) досконально разработанной в отечественной педагогике. Применительно к системе дополнительного профессионального образования модульное обучение рассматривается как разработка и реализация модульных образовательных программ или программ модульных курсов на основе различных подходов. Например, модель модульно-пирамидального обучения [14], дополнительная образовательная программа для воспитателей, реализуемой на платформе Moodle [15]. Модульная образовательная программа состоит из модулей, каждый из которых имеет определенные дидактические цели. Достижение дидактических целей обеспечивается отбором определенного содержания, освоение которого отслеживается комплексом конкретных учебных заданий и оценочных материалов. Подобная практика реали-

зуется также с целью стимулирования участия педагогов в неформальных способах повышения профессиональной квалификации [16].

Данные ключевые характеристики модульной программы целиком и полностью относятся также к конкретному модульному курсу, реализуемого в системе дополнительного профессионального образования и формирующего и/или развивающего ограниченный набор конкретных компетенций специалиста. Разработка программы модульных курсов, как правило, осуществляется по той же структуре, что и образовательные программы и включает обязательные компоненты, соответствующие требованиям законодательства (ст. 2 ФЗ № 273 «Об образовании в РФ»): наличие объема, содержания, планируемых результатов, учебного плана, рабочей программы, оценочных и методических материалов).

Лежащий в основе модульного обучения принцип модульности, предполагает поэтапное освоение конкретных компетенций как отдельных составляющих элементов профессиональной компетентности специалиста в любой области. Кроме того, данный принцип способствует индивидуализации обучения, обеспечивающей вариативность содержания способов его освоения в зависимости от уровня сформированности профессиональной компетенции, на развитие которой направлен модульный курс [17]. Данный принцип нами был взят за основу сначала при разработке, а затем при реализации представляемого модульного курса для руководителей образовательных организаций. Помимо указанного принципа нами были учтены иные принципы, не менее значимые для формирования и/или развития self-компетенций у руководителей образовательных организаций.

Принцип мобильности, который характерен для обучения по программам модульных курсов в системе дополнительного профессионального образования, обеспечивает динамичность, оперативность, гибкость реагирования на запросы и затруднения слушателей, возникающие при освоении содержания и выполнения практических заданий. В связи с этим возникает возможность регулирования объема и содержания конкретных тем курса в зависимости от возникших потребностей слушателей, что принципиально важно при формировании

и/или развитии self-компетенций у руководителей образовательных организаций.

Практико-ориентированный характер большинства заданий и упражнений, включаемых в курс, подчеркивает значимость принципа ориентации программы модульного курса на конкретные результаты слушателей. Эти вопросы затрагивает в своих работах Л. Е. Зеленина [18], рассматривая self-навыки как основу развития профессиональных компетенций педагога. Придерживаясь принципа структурирования содержания обучения при разработке модульного курса, нами были выделены содержательные линии, максимально обеспечивающие развитие self-компетенций у руководителей образовательных организаций. Данные содержательные линии позволили выделить учебные элементы курса, перед каждым из которых формулируется определенная деятельностная дидактическая цель.

Еще один принцип, которым мы руководствовались при разработке и реализации модульного курса, формирующего и/или развивающего self-компетенции у руководителей, – это принцип паритетности. Паритетность определяет субъект-субъектные отношения между преподавателем и слушателями. Их совместная деятельность определяется уровнем профессионализма преподавателя, умеющего своевременно и компетентно отреагировать на конкретный запрос слушателя. Тем самым принцип приоритетности позволяет установить обратную связь и сделать вывод об успешности организации совместной образовательной деятельности, обеспечивающей эффективное достижение планируемых результатов модульного курса.

При характеристике выше указанных принципов разработки и реализации модульного курса уже говорилось о специально организованной совместной деятельности преподавателя и слушателей, тем не менее, мы считаем необходимым сделать особый акцент на принципе деятельностной активности. Его игнорирование не позволит успешно достичь цели по формированию и/или развитию self-компетенций у руководителей образовательных организаций, поскольку включение слушателя в различные виды деятельности, в том числе по решению проблемных ситуаций способствует не только получению теоретических пред-

ставления о возможностях self-компетенций, но и практическому освоению ими. Формализация данного принципа нашло отражение в учебном плане модульного курса, а именно в определении объема часов и соотношения их между теоретическими и практическими учебными занятиями. Так, на теоретические занятия отводится лишь 25% учебного времени. Причем, необходимо отметить, что с точки зрения организации учебной деятельности теоретические занятия не являются лекционными в классическом варианте, а носят интерактивный характер, где слушателям также отводится роль полноправного субъекта образовательных отношений.

При разработке структуры модульного курса и отбора его содержания мы исходили также из следующей позиции. Понимание self-менеджмента как инструмента инновационного менеджмента в условиях инновационной деятельности образовательной организации позволяет рассмотреть характеристику self-навыков руководителя с двух позиций. Первая раскрывает вопрос с точки зрения содержательно-процессуальные аспекты развития self-навыков самого руководителя образовательной организации в условиях многозадачности и интенсивности управленческой деятельности. Здесь важно уделить внимание понятию «эффективный менеджер». При этом уточнение структуры self-навыков и психологические механизмы их развития позволят обосновать сущность понятия «личная эффективность» руководителя, что определяет необходимость создания, в том числе разработки и апробации цикла модульных курсов, направленных на повышение «личной эффективности» руководителя. При этом важно опираться на приемы персонального коучинга, самодиагностики, а также учитывать приемы развития self-навыков в условиях профессионального стресса. Вторая позиция заключается в необходимости раскрыть прикладные аспекты развития self-skills-навыков руководителя образовательной организации в условиях многозадачности и интенсивности управленческой деятельности, а также вопросы тайм-менеджмента и практики самомотивации, способности управлять своим состоянием. При разработке модульного курса близким для нас выступает коучинговый подход, реализованный В. В. Котенко, Е. Н. Котенко, Н. А. Гетман [19].

Фиксация руководителей образовательных организаций на ключевых элементах управленческой ситуации создают трудности при поиске адекватных методов и приемов «интеллектуально-творческой стимуляции» подчиненных и могут снижать влияние руководителей, порождая у педагогов сопереживание сопричастности к общему делу. В целом отметим, что барьером развития управленческой компетентности выступают проблемы с восприятием реальности руководителями, его концентрация на мелочах и деталях.

Обратимся далее к компонентам self-менеджмента. Среди них забота о себе, самоорганизация, управление своими эмоциями, саморазвитие.

Забота о себе связана напрямую с личными практиками ресурсных состояний и сбалансированность личных целей, отсутствием ролевого конфликта и жизнестойкостью. Выраженность жизнестойкости (*hardiness*) и ее компонентов (вовлеченность, контроль, готовность к риску) препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Самоорганизация как self-навык предполагает наличие четких личных и профессиональных целей и умение управлять своим временем (персональный тайм-менеджмент). Управление временем: чаще всего в данном вопросе речь идет об управлении временем, тайм-менеджменте, матрице Эйзенхауэра, ежедневников и еженедельников различного формата. Как мы расходует время? На что тратим и насколько эффективно тратим? И данный цикл вопросов задает свой подход к развитию self-навыков, свою логику работу [6].

Нам бы хотелось обратить внимание еще и на проблему, связанную с восприятием времени. Речь здесь пойдет о психологическом времени личности, которое рассматривается как реальные переживания человека, обусловленные опытом событий прошлого, ценностями, значимыми для него в настоящем, а также сложившемся в его представлениях образе будущего. Исследователи временной перспективы отмечают, что на общем фоне трех ее компонентов существует тенденция акцентировать внимание на одной из временных рамок. Это

может быть относительное доминирование прошлого, будущего или настоящего в мыслях человека.

Управление своими эмоциями: эмоциональный интеллект. Руководителю в процессе своей работы необходимо постоянно улучшать свое умение общаться, взаимодействовать, слышать, понимать и оценивать большое количество окружающих его людей. Навыки социальной перцепции здесь крайне важны. Но еще более важно уметь оценивать свое состояние, пределы и возможности. Это, по мнению С. А. Полевого, актуально не только в менеджменте образования, но и в проектном менеджменте в коммерческих организациях [20].

Блок вопросов, связанных с саморазвитием, в максимальной степени вариативен по содержанию и по характеру заданий, представленных в модульном курсе.

Цель модульного курса – обеспечить развитие гибких self-навыков руководителя образовательной организации в условиях многозадачности и интенсивности управленческой деятельности

Ниже представлены линии модульного курса, включающие информационную часть, ряд практических заданий и кейсов.

1. Развитие self-навыков успешного руководителя в контексте сохранения качества управления в условиях профессионального стресса.

2. Навыки планирования / тайм-менеджмента, использование практик самомотивации.

3. Инструменты самоменеджмента, эффективные приемы личностного роста, приемы повышения продуктивности для достижения желаемых профессиональных целей.

4. Выявление и использование персональных социально-психологических ресурсов мотивации профессионального развития руководителя.

5. Персональный проект оптимизации управленческой деятельности руководителя / персональный планинг повышения профессиональной эффективности.

Структура модульного курса задана упражнениями и практическими заданиями, представленными в пяти блоках в соответствии с обозначенными выше компонентами self-skills навыков. Проработке каждого из компонентов предшествует установочный блок, цель которого – сформировать общее понятийное

пространства, организовать персональное и групповое целеполагание, актуализировать проблему для проработки. Приведем в качестве примера одно из упражнений установочного блока **«Формирование психологически комфортного общего поля на основе эмоциональной идентичности»**.

В данном упражнении используются элементы технологии С. М. Белозерова [21] по организация внутреннего мира человека и общества, созданных им на основе теории и метода композиций. Автор исходит из того, что коучинговая технология предполагает «психологическое моделирование, анализ, оценку, прогноз и коррекцию моделей своей жизни, карьеры, жизненных ситуаций, проблем и кризисов» [21, с. 411]. Им разработан цикл коучинговых технологий. В нашем модульном курсе используются три подготовительные процедуры поиска критериев и решений по технологии «Новелла»: процедура «Образ моей жизни», процедура «Я – мир», процедура «Новый образ моей жизни». Слушатели отметили эффективность данного упражнения.

Обсуждение. Обсуждение результатов исследования представим в виде итогов разработки и реализации модульного курса. Здесь можно обозначить два момента.

Во-первых, отметим несколько упражнений, результативность которых подтверждается обратной связью слушателей, их высокими оценками. Неожиданным для слушателей модульного курса стало обращение к культурно-мифологическому материалу, которые выступили символами их ресурсов, символами тех аспектов своего потенциала. На которые руководители ранее редко обращали внимание или не использовали в своей жизни. Для некоторых из них (28% от общей группы) это оказалось связанным с отказом от некоторых стереотипов восприятия себя и ситуаций.

Также вызвало интерес и максимальное погружение в работу упражнение «Ландшафт субличностей персоны». Упражнение предполагает индивидуальный формат работы, использование символов, метафор, планов и мечт слушателей, а также их классификацию, распределение по группам. Каждой группе рисунков – «субличностей» необходимо было дать персональное название. Например: «неунывайка», «любопытный турист», «классный

профессионал», «мамочка для всех», «вместе в месте» и др.

Наибольший интерес и вопросы вызвали упражнения второй и пятой линии. Тщательное выполнение заданий, представленных в таблицах рабочей тетради модульного курса, позволило слушателям обнаружить те персональные шаги, которые «перебрасывают мостик» между заявленными в приоритет жизненными и профессиональными целями, четко сформулированными задачи для каждой из целей. Неожиданным для слушателей оказалось упражнение, связанной с определением барьеров, которые могут препятствовать решению каждой из задач и поиску способов их преодоления. Последнее вызвало наибольшие трудности и получило максимальное количество положительных отзывов во время обратной связи по итогам проведения модульного курса.

Линия заданий модульного курса, связанная с эмоциональным интеллектом, имеет серьезное значение для преодоления проблем эмоционального выгорания и профессионального стресса, что отражено в работах В. С. Деревянченко [22]. По мнению И. И. Пацакула, развитие компонентов эмоционального интеллекта педагогов обеспечивает им адаптацию к ситуациям, наполненным новыми задачами и неопределенным содержанием [23].

Второй аспект итогов реализации модульного курса представлен элементами мониторинга. В большей части упражнений изначально были заложены элементы самодиагностики self-навыков (прежде всего, относительно самоорганизации, социальной зрелости, способности к планированию и планингу). Отметим здесь положительную динамику в отношении ролевого репертуара личности: увеличилось количество ролей, связанных с близким окружением и духовно-нравственным саморазвитием руководителей образовательных организаций. Это снижает ролевые конфликты, которые часто фиксируются среди женщин-руководителей.

Заключение. Таким образом, модульный курс «Self-менеджмент в управленческой деятельности руководителя образовательной организации» разработан и реализован в соответствии с общепринятыми в психолого-педагогической науке положениями модульного обучения, с одной стороны. С другой сторо-

ны, специфика содержания и планируемых результатов модульного курса обусловила усилить акценты на тех принципах, которые обеспечивают эффективное формирование и/или развитие self-компетенций у руководителей образовательных организаций.

В качестве перспективы обозначим два момента. Во-первых, укажем на целесообразность публикации материалов модульного курса в виде рабочей тетради, которая может быть использована участниками модульного курса по его завершении. Рабочая тетрадь может быть обогащена материалами и представлена цифровыми инструментами для онлайн-формата модульного курса.

Во-вторых, перспективно выделить для разработки и реализации в качестве самостоятельного – модульный курс по тайм-менеджменту для руководящих работников образовательных организаций.

Библиографический список:

1. Толерантность к неопределенности и саморегуляция руководителей школ с низкими и высокими образовательными результатами / Н. В. Маркина, Е. С. Первухина, М. Е. Гумницкий [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 6 (159). – С. 241–265.
2. Маркина, Н. В. Психологические аспекты готовности руководителей образовательных организаций к созданию внутрифирменной системы повышения квалификации педагогов / Н. В. Маркина. – Текст : непосредственный // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : сб. науч. трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 частях, Москва, 25 января 2020 года. Том 1. – Москва : Международная академия наук педагогического образования, 2020. – С. 708–712.
3. Выбойщик, И. В. Жизнестойкость и факторы управленческой деятельности менеджеров образования с различным стажем и статусом: ресурсный подход / И. В. Выбойщик, Н. В. Маркина, Ю. Л. Юсупова, А. С. Гумницкая. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15, № 2. – С. 5–18.
4. Архипова, У. А. Кондратьевские волны как основа исследования экономики / У. А. Ар-

хипова. – Текст : непосредственный // Учет и контроль. – 2021. – № 12. – С. 20–26.

5. Кареев, Н. Основные вопросы философии истории: в 2 ч. Ч. 1. Сущность и задачи философии истории / Н. Кареев. – 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : Изд. Л. Ф. Пантелеева, 1887. – 346 с. – Текст : непосредственный.

6. Тайм-менеджмент. Полный курс : учебное пособие / Г. А. Архангельский, С. В. Бехтерев, М. А. Лукашенко, Т. В. Телегина. – Москва : Альпина Паблишер, 2017. – 311 с. – Текст : непосредственный.

7. Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Френсис ; пер. с англ. – Москва : Дело, 1991. – 320 с. – Текст : непосредственный.

8. Платон. Апология Сократа // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / общая редакция А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. – Т. 1. – Москва : Мысль, 1990. – Текст : непосредственный.

9. Крутько, Е. А. Исследование формирования и развития экзистенциальных навыков в русле деятельности студенческих сообществ / Е. А. Крутько, Н. А. Безматерных, А. С. Комкова. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 3. – С. 50–54.

10. Вербицкий, А. А. Общее и различное в контекстном образовании России и США / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Векторы развития контекстного образования : коллективная монография / Э. П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж : Научная книга, 2021. – С. 12–17.

11. Чошанов, М. А. Дистанционное обучение и цифровая дидактика: уроки скептики / М. А. Чошанов. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2022. – № 1 (1490). – С. 79–93.

12. Шамова, Т. И. Образовательный мониторинг как механизм управления развитием качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений / Т. И. Шамова. – Текст : непосредственный // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : сб. науч. трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 частях, Москва, 25 января 2020 года. Ч. 1. – Москва : Международная академия наук педагогического образования, 2020. – С. 13–22.

13. Юцявичене, П. А. Методы модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса. – 1989. – 272 с. – Текст : непосредственный.

14. Миронова, Н. А. Блочно-модульная технология в системе методической подготовки учителя-словесника / Н. А. Миронова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2021. – № 2. – С. 113–117.

15. Лобашев, В. Д. Построение моделей процессов модульного обучения / В. Д. Лобашев. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 198–201.

16. Ильясов, Д. Ф. Стимулирование участия учителей общеобразовательных организаций в неформальных способах повышения профессиональной квалификации / Д. Ф. Ильясов. – Текст : непосредственный // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (36). – С. 34–36.

17. Реутова, Л. П. К вопросу о составе принципов в теории модульного обучения / Л. П. Реутова, Ю. А. Болгова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (125). – С. 50–54.

18. Зеленина, Л. Е. Формирование self-skills современного педагога / Л. Е. Зеленина. – Текст : непосредственный // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2023. – № 1 (44). – С. 241–243.

19. Салыгина, И. А. Коучинг как современная технология сопровождения профессиональных сообществ обучающихся педагогов и руководителей образовательных организаций / И. А. Салыгина. – Текст : непосредственный // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 46–51.

20. Полевой, С. А. Проблемные вопросы развития эмоционального интеллекта у проектных менеджеров / С. А. Полевой. – Текст : непосредственный // Самоуправление. – 2023. – № 3 (136). – С. 562–565.

21. Белозеров, С. М. Организация внутреннего мира человека и общества. Теория и метод

композиций / С. М. Белозеров. – Москва : Алтейя, 2002. – 768 с. – Текст : непосредственный.

22. Деревянченко, В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов / В. С. Деревянченко. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2021. – № 4. – С. 57–66.

23. Пацакула, И. И. Особенности эмоционального интеллекта педагогов школы / И. И. Пацакула, Е. А. Рязанцева. – Текст : непосредственный // Вестник Калужского университета. Серия 1: Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4, № 3 (12). – С. 23–31.

References:

1. Markina, N. V., Pervukhina, E. S., Gumnitsky, M. E., et al. *Tolerance to uncertainty and self-regulation of school leaders with low and high educational results* [Tolerantnost' k neopredelenosti i samoregulyaciya rukovoditelej shkol s nizkimi i vysokimi obrazovatel'nymi rezul'tatami], Bulletin of the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, 2020, No. 6 (159), pp. 241–265.

2. Markina, N. V. *Psychological aspects of readiness of heads of educational organizations to create an in-house system of advanced training of teachers* [Psihologicheskie aspekty gotovnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij k sozdaniyu vnutrifirmennoj sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov], Horizons and risks of education development in the conditions of system changes and digitalization: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference in 2 parts, Moscow, January 25, 2020. Vol. 1, Moscow: International Academy of Pedagogical Education Sciences, 2020, pp. 708–712.

3. Vyboishchik, I. V., Markina, N. V., Yusupova, Y. L., Gumnitskaya, A. S. *Resilience and factors of managerial activity of education managers with different length of service and status: resource approach* [Zhiznestojkost' i faktory upravlencheskoj deyatel'nosti menedzherov obrazovaniya s razlichnym stazhem i statusom: resursnyj podhod], Psychology. Psychophysiology, 2022, Vol. 15, No. 2, pp. 5–18.

4. Arkhipova, U. A. *Kondratiev waves as a basis for the study of economics* [Kondrat'evskie volny kak osnova issledovaniya ekonomiki], Accounting and Control, 2021, No. 12, pp. 20–26.

5. Kareev, N. *Basic questions of the philosophy of history* [Osnovnye voprosy filosofii istorii], St. Petersburg: Editions of L. F. Panteleyev, 1887. Part I. The essence and tasks of the philosophy of history. 346 p.

6. Arkhangelsky, A. G., Bekhterev, S. V., Lukashenko, M. A., Telegina, T. V. *Time Management. Full course: Study guide* [Tajm-menedzhment. Polnyj kurs: Uchebnoe posobie], Moscow: Alpina Publishers, 2017. 311 p.

7. Vudkok, M., Frensis, D. *The liberated manager. For the manager – practice* [Raskrepostshchennyj menedzher. Dlya rukovoditelya – praktika], Moscow: Delo, 1991. 320 p.

8. Plato. *Apologia Socrata: Collected Works in Four Volumes* [Apologiya Sokrata: sobranie sochinenij v chetyryoh tomah], General Editing by A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Taho-Godi. Vol. 1. Moscow, 1990.

9. Krutko, E. A., Bezmaternykh, N. A., Komkova, A. S. *Research on the formation and development of existential skills in the context of student communities* [Issledovanie formirovaniya i razvitiya ekzistencial'nyh navykov v rusle deyatel'nosti studencheskih soobshchestv], Socio-humanitarian knowledge, 2023, No. 3, pp. 50–54.

10. Verbitsky, A. A. *Common and Different in Contextual Education in Russia and the USA* [Obshchee i razlichnoe v kontekstnom obrazovanii Russia i USA], Vectors of Contextual Education Development: Collective Monograph, ed. by E. P. Komarova. Voronezh: Nauchnaya Kniga, 2021, pp. 12–17.

11. Choshanov, M. A. *Distance learning and digital didactics: lessons from a skeptic* [Distancionnoe obuchenie i cifrovaya didaktika: uroki skeptika], Narodnoe obrazovanie, 2022, No. 1 (1490), pp. 79–93.

12. Shamova, T. I. *Educational monitoring as a mechanism of management of quality development of professional retraining of heads of educational institutions* [Obrazovatel'nyj monitoring kak mekhanizm upravleniya razvitiem kachestva professional'noj perepodgotovki rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij], Horizons and risks of education development in the conditions of system changes and digitalization: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference in 2 parts, Moscow, January 25, 2020, Vol. 1. Moscow: International Academy of Pedagogical Education Sciences, 2020, pp. 13–22.

13. Juciaviciene, P. A. *Methods of modular learning* [Metody modul'nogo obucheniya], Kaunas: Shviesa, 1989. 272 p.
14. Dobrovolskaya, N. Yu. *Modular-pyramidal training on the example of advanced training of teachers of computer science* [Modul'no-piramidal'noe obuchenie na primere povysheniya kvalifikatsii uchitelej informatiki], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 71–80.
15. Shlat, N. Y. *Experience in developing an additional educational program for educators, 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.
16. Ilyasov, D. F. *Stimulating the participation of teachers of general educational organizations in informal ways of professional development* [Stimulirovanie uchastiya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij v neformal'nyh sposobah povysheniya professional'noj kvalifikatsii], Bulletin of Naberezhnochelninsk State Pedagogical University, 2022, No. 1 (36), pp. 34–36.
17. Reutova, L. P., Bolgova, Y. A. *The composition of principles in the theory of modular learning* [K voprosu o sostave principov v teorii modul'nogo obucheniya], News of Volgograd State Pedagogical University, 2018, No. 2 (125), pp. 50–54.
18. Zelenina, L. E. *Formation of self-skills of a modern teacher* [Formirovanie self-skills sovremennogo pedagoga], Law Enforcement Agencies: Theory and Practice, 2023, No. 1 (44), pp. 241–243.
19. Kotenko, V. V., Kotenko, E. N., Getman, N. A. *Design and implementation of coaching technology in the professional development of teachers* [Proektirovanie i realizatsiya tekhnologii kouchinga v povyshenii kvalifikatsii prepodavatelej], Scientific support of a system of advanced training, 2020, No. 2 (43), pp. 44–51.
20. Polevoy, S. A. *Problematic issues of emotional intelligence development in project managers* [Problemnye voprosy razvitiya emocional'nogo intellekta u proektnyh menedzherov], Self-Management, 2023, No. 3 (136), pp. 562–565.
21. Belozarov, S. M. *Organization of the inner world of man and society. Theory and method of compositions* [Organizatsiya vnutrennego mira cheloveka i obshchestva. Teoriya i metod kompozitsij], Moscow: Aleteia, 2002. 768 p.
22. Derevyanchenko, V. S. *Emotional intelligence as a factor in overcoming professional stress and burnout of teachers* [Emocional'nyj intellekt kak faktor preodoleniya professional'nogo stressa i vygoraniya pedagogov], Bulletin of Omsk University. Series: Psychology. 2021, No. 4, pp. 57–66.
23. Patsakula, I. I., Ryazantseva, E. A. *Features of emotional intelligence of school teachers* [Osobennosti emocional'nogo intellekta pedagogov shkoly], Bulletin of Kaluga University. Series 1: Psychological sciences. Pedagogical sciences. 2021, Vol. 4, No. 3 (12), pp. 23–31.

Образец для цитирования статьи:

Коптелов, А. В. Развитие self-навыков руководителей образовательных организаций в системе повышении квалификации / А. В. Коптелов, Н. В. Маркина, Т. А. Абрамовских. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 80–90.

Example for article citation:

Koptelov, A. V., Markina, N. V., Abramovskikh, T. A. Development of self-skills of heads of educational organizations in the system of advanced training [Razvitie self-navykov rukovoditelej obrazovatel'nykh organizacij v sisteme povyshenii kvalifikatsii], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 80–90.

УДК 371.12

Модель персонализированного профессионального развития педагога

Н. Ю. Шлат

кандидат педагогических наук, доцент

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

nataliashlat@gmail.com

The model of the personalized professional development of a teacher

N. Ju. Shlat

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В условиях реализации требований обновленной нормативно-правовой базы, регламентирующей организацию педагогического взаимодействия в современной образовательной среде, рассматриваются вопросы проектирования индивидуально-персонифицированной модели профессионального развития, которое в научной литературе связывают с поэтапным присвоением педагогом качеств профессионально зрелой личности. Это не только наличные профессиональные достижения педагога, но и активная рефлексия и усовершенствование накопленного практического опыта с целью оперативного и оптимального регулирования профессиональной деятельности, характеризующих достаточную степень сформированности профессионального самоопределения, личностной самореализации, позицию активного субъекта профессиональной жизнедеятельности.

Подобный портрет педагога-профессионала изображен в ряде научных исследований в контексте персонификации профессионального развития. Однако до сих пор остается открытым вопрос о механизмах, содержании, результатах реализации персонифицированной стратегии развития педагога.

Цель исследования. Целью исследования является анализ методологических оснований проектирования модели персонифицированного профессионального развития педагога и обоснование условий ее внедрения в систему дополнительного профессионального образования.

Методология (материалы и методы). Автором проведен анализ отечественных и зарубежных исследований по проблемам включения персонифицированной составляющей в стратегию проектирования индивидуального маршрута профессионального развития. Представлена дефиниция категории «профессиональное развитие», выделены особенности персонификации профессиональной деятельности педагога через описание внутренне и внешне детерминированных факторов.

В исследовании обобщаются и интерпретируются изложенные в научной литературе принципы и условия персонифицированного профессионального развития педагога. В работе научно и практически обоснована возможность внедрения модели персонифицированного профессионального развития педагога, что и составляет научную новизну представленных материалов. Практическая значимость статьи обусловлена возможностью использования заложенных в модели идей при разработке мероприятий в рамках формального и неформального образования и самопознания педагога как субъекта своего профессионального развития.

В исследовании в качестве приоритетных подходов к разработке модели персонифицированного профессионального развития педагога заявлены идеи непрерывного образования, положения андрагогики, компетентностного, персонифицированного и системно-деятельностного подходов, а также концепция педагогического дизайна (педагогического проектиро-

вания), положения которых подтверждались использованием комплекса методов: теоретическим анализом и обобщением научных источников по проблеме исследования, педагогическим моделированием.

Результаты. По итогам исследования был проанализирован категориальный аппарат проблемы персонифицированного профессионального развития педагога.

Выявленные в ходе анализа научных взглядов на суть персонификации в профессиональной деятельности принципы и условия были положены в основу разработки модели персонифицированного профессионального развития педагога, состоящей из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационно-технологического и результативно-критериального.

С целью практической реализации идей, заложенных в модель персонифицированного профессионального развития педагога, автором был сконструирован и реализован проект встречи с педагогическим сообществом на тему «Персонификация профессионального развития» (встреча была организована в рамках «Научно-методического мероприятия по проблемам школьного исторического образования» в дни проведения Всероссийской олимпиады школьников по истории). Контент мероприятия отражал сущность идеи профессионального самопознания, самоактуализации, уточнения и обогащения новыми знаниями с учетом «фоновости» темы, предмета взаимодействия организатора и педагогического сообщества.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. In the context of the implementation of the requirements of the updated regulatory framework regulating the organization of the pedagogical interaction in the modern educational environment, the issues of designing an individually personalized model of professional development are considered, which in the scientific literature is associated with the gradual appropriation of the qualities of a professionally mature personality by a teacher. These are not only available professional achievements of a teacher, but also active reflection and improvement of accumulated practical experience for the purpose of operational and optimal regulation of the professional activity, char-

acterizing a sufficient degree of the formation of the professional self-determination, personal self-realization, the position of an active subject of the professional life activity.

A similar portrait of a teacher-professional is depicted in a number of scientific studies in the context of the personification of professional development. However, the question of the mechanisms, content, and results of the implementation of a personalized teacher development strategy still remains open.

The goal of research is to analyze the methodological foundations of designing the model of the personalized professional development of a teacher and substantiating the conditions for its introduction into the system of the additional professional education.

Methodology (materials and methods). The author analyzes domestic and foreign studies on the problems of including a personalized component in the strategy of the designing an individual route of the professional development. The definition of the category “professional development” is presented, the features of the personification of the professional activity of a teacher through the description of internally and externally determined factors are highlighted.

The research summarizes and interprets the principles and conditions of the personalized professional development of a teacher set out in the scientific literature. The paper scientifically and practically substantiates the possibility of introducing a model of personalized professional development of a teacher, which is the scientific novelty of the presented materials. The practical significance of the article is due to the possibility of using the ideas embedded in the model in the process of designing events within the framework of formal and informal education and self-knowledge of the teacher as a subject of his professional development. In the study, as priority approaches to the development of a model of personalized professional development of a teacher, the ideas of continuing education, the provisions of andragogy, competence, personalized and system-activity approaches, as well as the concept of pedagogical design (pedagogical design), the provisions of which were confirmed by the use of a set of methods: theoretical analysis and generalization of scientific sources on the problem of the research, pedagogical modeling.

Results. *According to the results of the study, the categorical apparatus of the problem of personalized professional development of a teacher was analyzed.*

The principles and conditions revealed during the analysis of scientific views on the essence of personification in professional activity were the basis for the development of a model of personalized professional development of a teacher, consisting of four interrelated blocks: target, content, organizational-technological and performance-criteria.

For the purpose of practical implementation of the ideas embedded in the model of personalized professional development of a teacher, the author designed and implemented a meeting project with the pedagogical community on the topic "Personification of professional development" (the meeting was organized as part of the "Scientific and methodological event on the problems of school history education" in the days of Russian competition of schoolchildren in history). The content of the event reflected the essence of the idea of professional self-knowledge, self-actualization, clarification and enrichment of new knowledge, taking into account the "background" of the topic, the subject of interaction between the organizer and the pedagogical community.

Ключевые слова: профессиональное развитие, персонификация, педагог, модель.

Keywords: professional development, personification, teacher, model.

Введение

На современном этапе реформирования системы образования РФ – внесения изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», обновления содержания федеральных государственных образовательных стандартов, актуализации требований к разработке образовательных программ – подчеркивается необходимость трансформации организационной и содержательной составляющих профессионального развития педагогов, однако не менее значимым аспектом данного процесса является обращение к концептуальным основам, связанным с потребностно-мотивационной сферой субъекта профессионального развития – педагога.

Проведенный З. А. Каргиной [1] обзор современных научных исследований по проблеме

индивидуализации и персонификации в образовании отражает различные подходы к организации данного процесса в условиях педагогического взаимодействия. Ю. А. Соловьева, Е. А. Нагрелли [2], подчеркивая значимость персонификации в образовательной событийности, ведущую роль в развитии профессиональных качеств, способностей, личности современного педагога отводят персонализации профессионального развития.

В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, В. В. Лебедев, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская [3] рассматривают персонификацию в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) через призму видовой разнообразия образовательных программ. М. С. Клевцова [4] в своем исследовании описывает модель технологии персонифицированного повышения квалификации педагогических работников для достижения эффекта их профессионального развития. Несмотря на значительные результаты в научно-практическом обосновании отдельных направлений реализации идеи персонифицированного профессионального развития педагога, до сих пор ведется научная дискуссия о методологических основах, механизмах, содержании, результатах реализации персонифицированной стратегии.

Таким образом, целью исследования является научное обоснование модели персонифицированного профессионального развития педагога и условий ее реализации в системе дополнительного профессионального образования.

Обзор литературы

Рассматривая смысл и миссию профессионального развития педагогических кадров, авторы связывают данный процесс:

– с «карьерой» как всеобъемлющим феноменом (career): Дж. ван Маанен, К. Skrede, К. Sornes и др. [5];

– с теорией «карьерных якорей»: Е. Schein [6], согласно которой профессиональное развитие понимается в контексте карьерного роста как стадийного процесса профессионального самоопределения, качественные изменения в котором связывают с развитием и актуализацией потребностно-мотивационной сферы, мировоззренческих установок, системы ценностей;

– с моделью ступенчатого профессионального развития (Д. Сьюпер [5]), в процессе проектирования которой раскрыто понятие «про-

«профессиональная зрелость личности» как показатель соответствия поведения человека задачам профессионального развития на каждой стадии;

– с постепенно разворачивающимся, поступательным процессом, в котором личность как активный субъект профессиональной жизнедеятельности, способна к осуществлению свободного, осознанного профессионального выбора (С. С. Костыря, Н. Г. Жарких [5]);

– с ресурсностью профессионального развития педагогов с точки зрения управления образовательной организацией (О. В. Кашина [7], А. Файоль [8]), поскольку управленческие функции планирования, организации, регулирования и стимулирования в большей степени соответствуют особенностям направления работы как по административному управлению, так и построением собственной траектории профессионального развития самим педагогом.

Обобщение научных взглядов на понятие «профессиональное развитие» [9] указывает на интеграцию в данном процессе нескольких компонентов профессиональной деятельности: личностного, социального, предметного, деятельностного.

Формы и содержание профессионального развития разнообразны и многофункциональны: конкурсы педагогического мастерства и фестивали, мастер-классы, открытые уроки, участие в научно-методических конференциях и семинарах с методистами ведущих изданий, диссеминации педагогического опыта через публикации в педагогических журналах, экспертная деятельность, наставничество, работа методических объединений, курсы повышения квалификации, вебинары и др.

Персонификацию профессионального развития в научных источниках рассматривают в контексте роста профессиональных достижений педагога, сопряженного с активным переосмыслением и усовершенствованием накопленного практического опыта, на основе имеющейся стратегической ориентации на его ожидания (персонифицированное видение) (Н. В. Тарасова, И. П. Пастухова, С. Г. Чигрина)¹.

¹ Тарасова, Н. В., Пастухова, И. П., Чигрина, С. Г. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов. Рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций; Научно-исследователь-

ский центр социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС. М. : Перспектива, 2020. 108 с. URL: <https://itdperspectiva.page.link/recschool> (дата обращения: 28.05.2023).

В. С. Третьяковой, А. Е. Кайгородовой, А. А. Шаровым, Э. Ф. Зеером [9] в процессе исследования построена матрица субъекта персонификации, которая комплексно подчиняется идее субъектности в профессиональной деятельности и предполагает учет факторов, детерминирующих активность и самостоятельность педагога, актуализацию его потребности в повышении уровня профессиональной компетентности.

В работе А. В. Кандауровой, Н. Г. Миловой [10] в качестве одного из механизмов процесса непрерывного профессионального развития педагога анализируется потенциал персонифицированной образовательной стратегии. Авторы указывают на такие существенные характеристики выводимой ими стратегии, как индивидуализация профессионального становления, проектирование образовательных траекторий в логике развития конкретной личности на основе диагностируемых и рефлексированных личностно-профессиональных затруднений, трансформируемых в образовательные потребности.

Методология (материалы и методы). Методологическую основу для обоснования особенностей и результатов персонифицированного профессионального развития в условиях постоянных изменений составляют [11]: идеи непрерывного образования как условия личностного роста и развития человека; идеи андрагогики, связанные со спецификой организации обучения взрослого человека – достижениями и дефицитами взаимодействия участников образовательных отношений; идеи компетентностного подхода, принципы подготовки конкурентоспособного специалиста, соотносимые с готовностью специалиста разрешать профессиональные трудности и проблемы, возникающие в условиях реальной профессиональной деятельности с опорой на имеющийся профессиональный и жизненный опыт; идеи системно-деятельностного подхода, раскрывающие актуальные способы получения «знания в действии» и наличие взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов в динамической струк-

ский центр социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС. М. : Перспектива, 2020. 108 с. URL: <https://itdperspectiva.page.link/recschool> (дата обращения: 28.05.2023).

туре повышения квалификации педагогов: потребностно-мотивационного, содержательно-операционного и эмоционального, а также учитывающие интегративность знаний из различных областей, комплексность интеллектуальных, культурных, программно-методических, организационных и технических ресурсов.

Концептуальной основой для переосмысления подходов к управлению процессом профессионального развития являются механизмы разработки и внедрения различных способов взаимообогащающего педагогического взаимодействия в дистанционном формате с позиции идей педагогического дизайна – с учетом потенциала и разнообразия простых и сложных цифровых ресурсов, элементов цифровой платформы (презентация, вебинар, форум и др. [11; 12].

Описанные выше идеи отражают основополагающую задачу профессионального развития – отказ от формальных результатов («образование, предписанное сверху») в пользу реальных, связанных с потребностями самих педагогов и педагогической практики в процессе значительных изменений в требованиях к организации образовательного процесса и к личности обучающего. Поэтому не случайно многочисленные исследования посвящены изучению и выявлению условий профессионального развития в контексте персонификации.

Так, О. В. Кашина [7] теоретически обосновала сущность и факторы персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования, отметив его инновационность, развивающий характер и в высшей степени индивидуализированность, соотносимую с самоактуализацией, поиском личностных ресурсов, саморегуляцией профессионального поведения. Ученый пришел к выводу, что «в период профессионального становления педагогических кадров необходимо создать условия для персонификации обучения и персонификации образования; в период профессионального формирования и преобразования – для персонификации повышения квалификации и самообразования» [7, с. 139].

В русле выше приведенных рассуждений американский психолог Карл Роджерс (Carl Rogers) [13] указывал на психологические особенности, являющиеся предпосылками успеш-

ной образовательной траектории взрослого человека – самокритику и самооценку, способствующие творчеству, повышению независимости и уверенности в себе. Ряд отечественных исследователей в качестве условия профессионального развития дополняли образ педагога сформированными рефлексивными умениями и готовностью управлять своей деятельностью, например, через создание персонифицированной образовательной ситуации, в которой каждый человек сам определяет цели, содержание и ресурсы достижения поставленных целей своего развития [14].

Необходимо указать еще на две важные составляющие персонифицированного профессионального развития современного педагога, соотносимые с психологическим подходом к феномену «персонификация» – «Образом Я» и «Образом Другого»: 1) потребности личности и требований современного образования в интегративных знаниях из различных областей; 2) возможности актуализации полученных знаний, собственного опыта как внутри педагогического коллектива (например, в условиях работы методического объединения), так и в детском сообществе в процессе педагогического взаимодействия (занятия, уроки, организация игровой деятельности, внеурочной деятельности и др.). Таким образом, персонифицированное профессиональное развитие педагога – это многогранное явление, охватывающее различные стороны развития профессионала: от внутренних механизмов сознательного выбора личных образовательных траекторий до внешних факторов, связанных с возможностью решения профессиональных задач в педагогическом сообществе с помощью разнообразных форм, способов, средств и ресурсов.

В основу доказательной базы правомерности сделанных выводов в работе были использованы методы исследования: теоретический анализ и обобщение научных источников по проблеме исследования, педагогическое моделирование.

Результаты и их описание

В рамках исследования предпринята попытка сконструировать модель персонифицированного профессионального развития, которая состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационно-технологического и результативно-критериального (см. рис. 1).

Целевой блок (здесь и далее курсив мой. – Н. Ш.) обусловлен единством и взаимосвязью целей, формируемых компетенций, направленных на профессиональное самосовершенствование и личностное самопознание.

Содержательный блок модели представлен различными формами формального и неформального образовательного маршрута педагога, направленного на достижение цели профессионального становления, саморефлексии, регулирования своей образовательной траектории, в том числе благодаря ресурсам так называемого «фонового» контента.

Организационно-технологический блок включает образовательные технологии, активные методы обучения, учитывающие потребность личности педагога в самоактуализации, реализации творческого потенциала в условиях информационно-технического оснащения процессов самообразования и самопознания. В этом блоке в приоритете ориентация не столько на воз-

растные, сколько на индивидуальные особенности человека; забота о формировании благоприятной среды жизнедеятельности и профессионального развития каждого субъекта.

Результативно-критериальный блок создает предпосылки для оценки эффективности процесса персонификации профессионального развития педагога, позволяющей вывить степень профессиональной зрелости личности, сформированности «персонифицированного видения» перспектив, дефицитов, приоритетов профессиональной деятельности, детерминированными смыслами и ценностями субъекта (мотивационно-ценностное и эмоционально-оценочное отношение к педагогической действительности), теоретической и технологической готовностью педагога, а также готовностью интерпретировать результаты деятельности.

Эффективную реализацию всех блоков в модели обеспечивают принципы и условия, изложенные ниже.

Персонифицированное профессиональное развитие

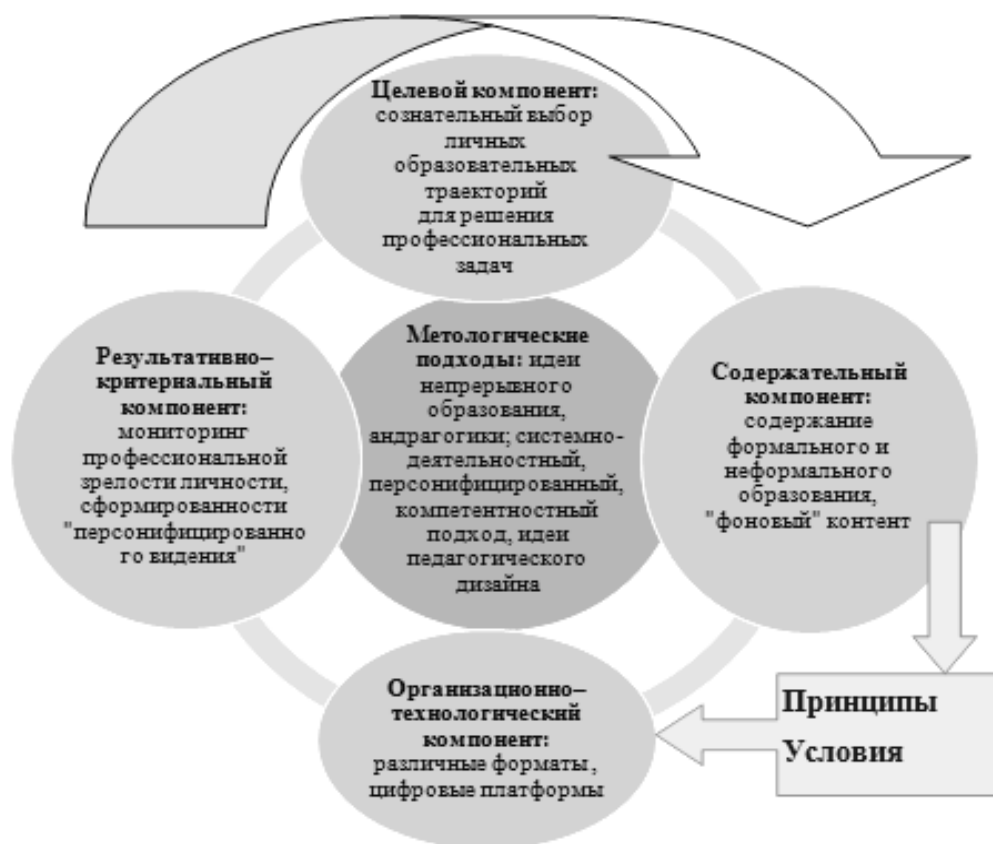


Рис. 1. Модель персонифицированного профессионального развития педагога

Ведущими *принципами* персонифицированного профессионального развития являются (В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, В. В. Лебедев, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская [3], М. С. Клевцова [4]):

– принцип выбора релевантных актуальным изменениям в науке и обществе содержания и технологий;

– принцип диалогизации, реализуемый на основе интерактивного взаимодействия в профессиональной среде и рефлексивного оценивания его результатов;

– принцип создания образовательной ситуации, в которой педагог может демонстрировать свою субъектность, активизирующую стремление к продуктивному самопроявлению в жизнедеятельности в соответствии с личностными возможностями, а также к самоуправляемости в различных сферах жизнедеятельности, особенно в деятельности по саморазвитию;

– принцип соотнесения персонального витального опыта и деятельности и профессионально ориентированных запросов в процессе реализации профессионального развития (бесспорно, не все формы профессионального роста оказывают развивающее влияние на педагога; это происходит тогда, когда они проходят интересно и полезно, когда педагоги принимают активное участие в их планировании, подготовке, проведении и анализе, когда в силу всего перечисленного становятся событиями в жизни);

– принцип ценностно-обусловленной персонификации, направленный на преобразование глобальных целей образования в личностно обусловленные смыслы педагога согласно его индивидуальному запросу на саморазвитие и самообразование.

Последний принцип соотносится с идеей целостности субъекта деятельности и саморазвития как важнейшей характеристики личности педагога; целостности человеческого индивидуума как целевого ориентира деятельности.

Комплекс *условий*, предусматривающих эффективную реализацию персонифицированного подхода в образовании, представлен тремя взаимосвязанными группами (М. Б. Есаулова и др. [14], М. С. Клевцова [4]):

1) организационно-управленческие условия: поиск административных ресурсов, выработка управленческих решений для поддержки про-

фессионального роста как внутри организации, так, за ее пределами (например, в условиях сетевого взаимодействия); мониторинг профессионально-личностного роста педагогов;

2) образовательно-технологические условия: обеспечение возможности выбора образовательной стратегии, в том числе в условиях дистанционного обучения; реализация образовательной модели, интегрирующей потенциал дополнительного образования и самообразования;

3) индивидуально-личностные условия: активизация потребностно-мотивационной сферы педагогов в освоении новых компетенций; готовность к междисциплинарной интеграции.

В процессе анализа содержания последней группы условий, подлинный научный интерес вызвала интерпретация «как способ гуманизации знаний, который обеспечивает приращение знаниям личностных смыслов, способствует расширению горизонта видения современных проблем, ориентирует на их решение в контексте их социальной значимости, когда в процессе становления и развития опыта субъект присваивает то, что ему созвучно в прошлом и представляется актуальным сегодня» [15, с. 89].

Какие знания усилят эффект персонификации профессионального развития? При ответе на данный вопрос необходимо проанализировать преимущества так называемого «фонового» знания [там же], имеющего метапредметный, междисциплинарный характер, но при этом являющегося экзистенциально важным для педагога как для человека, гражданина, специалиста, способствующего познанию взрослым человеком себя – как личности и профессионала, – и ориентированного своевременно и грамотно реагировать на вызовы будущего.

«Фоновые» знания: 1) органично включаются в содержание различных мероприятий, способствующих профессиональному развитию педагога; 2) помогают соотнести приобретаемые знания с уже имеющимся опытом; 3) презентуются в соответствии с идеей поэтапного изучения материала: например, вводится вводный этап, обеспечивающий новый взгляд на приобретенные ранее знания, при этом используются разные способы трансляции материала с учетом разных типов восприятия ин-

формации; 4) выступают в качестве «знание своего незнания» с целью принятия решений по преодолению выявленных дефицитов; 5) позволяют расширить горизонты культурного контекста предметных знаний и представлений о себе через профессиональную рефлексию.

Для многих именно это «фоновое» знание нередко предопределяет интерес к изучаемому объекту, вызывает потребность в углублении профессиональных знаний.

С целью практической реализации идей, заложенных в модель персонифицированного профессионального развития педагога, автором был сконструирован и реализован проект встречи с педагогическим сообществом на тему «Персонификация профессионального развития» (встреча была организована в рамках «Научно-методического мероприятия по проблемам школьного исторического образования» в дни проведения Всероссийской олимпиады школьников по истории).

После квиза, посвященного творчеству К. Д. Ушинского (актуализации «фоновых» знаний), педагогам был предложен план с перечнем вопросов для обсуждения:

1. Профессиональное развитие педагога: понятие, формы, содержание.

2. Что следует понимать под персонификацией?

2.1. В чем состоит общее и отличие категорий «индивидуализация» и «персонификация»?

2.2. Какие идеи отражают принципы применения персонифицированного подхода?

3. Какие педагогические средства могут образовать технологическую составляющую персонификации профессионального развития педагога?

В процессе дискуссии участники мероприятия пришли к мнению, что на современном этапе изучения сущности и условий профессионального развития его трактовка разными авторами сводится к универсальному смыслу – это то, что позволяет специалисту самоопределиваться, самореализоваться в профессии с пониманием «как, для чего, с каким результатом», то есть в условиях проявления субъектности.

Исходя из сути категории «подход» (часто именно в трактовке «персонифицированный подход» заложены ключевые идея данного фе-

номена), с педагогами рассматривались основные понятия («персона», «целостность, человека», «система», «субъектность педагога», «саморазвитие, событийная профессиональная общность», «персонально ориентированная профессиональная деятельность»), принципы (целостности, конкретности, самоуправляемости в различных сферах жизнедеятельности, особенно в деятельности по саморазвитию, событийности, рефлексивности) и механизмы деятельности учителя в процессе его профессионального развития.

Обмен мнениями сопровождался визуализацией рассматриваемых категорий с последующей выработкой технологических решений персонификации профессионального развития педагога в соответствии с направлениями: 1. Обогащение методической копилки педагога (формы: лэпбук, ментальная карта, работа с иллюстрацией (репродукцией), фестиваль портретов «Знаменитости, изменившие мир»). 2. Профессиональное и личностное саморазвитие: воля, самооценка, целеполагание (ролевая игра «Воля – разум – любопытство» (групповая игра в педагогическом коллективе). 3. Профессиональное самопонимание на основе самоанализа своих возможностей (использовалось упражнение «4 угла», которое предполагало прочтение всех высказываний и выбора одного, наиболее интересного и близкого. Далее следовало краткое обоснование выбора). 4. Профессиональное самопонимание на основе рефлексии своей деятельности (упражнение «Закончи фразу», например, «Фраза «учись учиться» обозначает...»).

По отзывам участников мероприятия встреча была не только познавательной, но и мотивирующей на профессиональное саморазвитие. Поэтому педагогами была поддержана идея: к следующей встрече подготовить творческую работу – составить и анонсировать список полезных сайтов и книг о самопознании (самопонимании, саморазвитии...) для себя и коллег (в русле идеи наставничества), которые помогут выявить внутренние ресурсы.

Обсуждение. Идея персонификации профессионального развития указывает на то, что деятельность педагога по проектированию своего профессионального роста не полностью детерминирована условиями его непосредственного окружения. Профессиональное раз-

витие педагога в контексте нового профессионального пространства, обусловленного постоянными изменениями в требованиях к организации педагогического процесса, проявляется в способности специалиста к рефлексии своего профессионального уровня, регуляции процесса самообразования, в чутком восприятии своих профессиональных интересов и потребностей.

Теоретические задачи работы связаны с уточнением категориального аппарата исследования («профессиональное развитие», «персонификация»), научным поиском, анализом и оценкой структурных компонентов модели персонифицированного профессионального развития педагога. Выявленные в ходе анализа научных взглядов на суть персонификации в профессиональной деятельности принципы и условия были положены в основу разработки модели персонифицированного профессионального развития педагога, состоящей из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационно-технологического и результативно-критериального.

Целевой компонент обусловлен единством и взаимосвязью целей, формируемых компетенций, направленных на профессиональное самосовершенствование и личностное самопознание. Содержательный и организационно-технологический компоненты в исследовании представлены различными видами и форматами построения образовательной траектории на профессионально ориентированном и личностно-значимом контенте.

Результативно-критериальный блок направлен на оценку степени профессиональной зрелости личности педагога, его готовности рефлексировать, видеть перспективы, дефициты и приоритеты профессионального становления в постоянно изменяющихся социальных условиях.

Научно-практические задачи были сопряжены с разработкой и пилотажной апробацией основных идей модели в формате научно-методического мероприятия для педагогического сообщества. Контент мероприятия претендует на универсальность с точки зрения его междисциплинарного и практико-ориентированного характера, возможности использования в процессе педагогического взаи-

модействия в условиях наставничества, планирования работы с педагогическим коллективом, а также организации образовательного процесса с обучающимися (например, в ходе реализации задач Программы воспитания).

Предварительные результаты исследования указывают на необходимость более детального изучения критериев результативности реализации персонифицированной профессиональной деятельности, обоснования показателей эффективности профессионального развития в контексте персонификации как процесса и как результата. Требуется решения проблема принятия эффективных управленческих решений по управлению персонифицированным профессиональным развитием в условиях конкретной образовательной организации.

Заключение. В условиях непрерывных изменений в подходах к содержанию и организации образовательного процесса, в понимании значения личностной готовности, уровня профессиональной компетентности педагога, а также в связи с активным обсуждением значения его профессионального становления в исследовании была поставлена цель, связанная с поиском научно-практических основ профессионального развития специалиста сферы образования.

Анализ научных источников показал высокую значимость и, при этом, недостаточную практическую разработанность проблемы проектирования индивидуально-персонифицированной модели профессионального развития, которое в научной литературе связывают с поэтапным присвоением педагогом качеств профессионально зрелой личности, включающих определенные профессиональные достижения, активную рефлексию, непрерывную работу по обогащению профессиональных компетенций, практического опыта с целью оперативного и оптимального регулирования профессиональной деятельности и личностных характеристик.

Таким образом, персонификация профессионального развития направлена на формирование у педагога позиции субъекта профессиональной деятельности.

В рамках исследования было констатировано, что до сих пор остается открытым вопрос о механизмах, содержании, результатах

реализации персонифицированной стратегии развития педагога. Поэтому целью исследования являлся анализ методологических оснований создания модели персонифицированного профессионального развития педагога и ее практическая апробация в формате научно-методического мероприятия для педагогического сообщества.

В исследовании систематизированы научные взгляды на сущность и структуру категории «профессиональное развитие», выявлены особенности персонификации профессиональной деятельности педагога через анализ внутренне и внешне детерминированных факторов. При этом категориальный аппарат исследования описан в контексте методологических идей непрерывного образования, андрагогики, компетентностного, персонифицированного и системно-деятельностного подходов, а также педагогического дизайна (педагогического проектирования).

Автором представлен комплекс принципов и условий персонифицированного профессионального развития педагога, которые были положены в основу разработки модели персонифицированного профессионального развития педагога, состоящей из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационно-технологического и результативно-критериального.

С целью практической реализации идей, заложенных в модель персонифицированного профессионального развития педагога, автором был сконструирован и реализован проект встречи с педагогическим сообществом на тему «Персонификация профессионального развития» (встреча была организована в рамках «Научно-методического мероприятия по проблемам школьного исторического образования» в дни проведения Всероссийской олимпиады школьников по истории. Контент мероприятия отражал сущность идеи профессионального самопознания, самоактуализации, уточнения и обогащения новыми знаниями с учетом «фоновости» темы, предмета взаимодействия организатора и педагогического сообщества.

Итоги тематической встречи с педагогами:

– был реализован потенциал «фонового» знания (квиз, посвященный творчеству К. Д. Ушинского);

– обсуждались категории: «профессиональное развитие» (дефиниция, особенности), «персонифицированный подход» (рассматривались общие и отличительные черты индивидуализации и персонификации), «персонифицированное профессиональное развитие» (методы и формы организации);

– вырабатывались технологические решения персонификации профессионального развития педагога в соответствии с предложенными направлениями.

Перспективы изучения проблемы организации персонифицированного профессионального развития связаны с детализацией мониторинговых процедур, выработкой управленческих решений, уточнением «знаниемых дефицитов» педагогов для определения оптимального индивидуально-персонифицированного контента.

Библиографический список:

1. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина. – Текст : непосредственный // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 172–187.

2. Соловьева, Ю. А. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / Ю. А. Соловьева, Е. А. Нагрелли. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 2 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-v-formalnom-i-neformalnom-povyshenii-kvalifikatsii> (дата обращения: 19.06.2023).

3. Афанасьев, В. В. Отечественный и зарубежный опыт персонификации в системе дополнительного профессионального образования / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, В. В. Лебедев и др. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 9 (51) – С. 47–52. URL: <https://research-journal.org/category/2016/september2016> (дата обращения: 17.05.2023).

4. Клевцова, М. С. Персонифицированная модель повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования / М. С. Клевцова. – Текст : непо-

средственный // Психология обучения. – 2012. – № 5. – С. 70–79.

5. Костыря, С. С. Психологическое сопровождение выстраивания карьеры студентов в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт / С. С. Костыря, Н. Г. Жарких. – Текст : непосредственный // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов : III Ежегодная международная научно-практическая конференция, Королев, 06–07 апреля 2015 года / Технологический университет. – Королев : Алькор Паблишерс: Технологический университет, 2015. – С. 206–212.

6. Schein, E. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st Century. *The Academy of Management Executive*, 1996, No. 10 (4), pp. 80–88.

7. Кашина, О. В. Понятие и сущность профессионального развития педагогических кадров / О. В. Кашина. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 136–142. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-professionalnogo-razvitiya-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 05.06.2023).

8. Четырнадцать принципов Файоля: управление и менеджмент. – URL: <https://donpi.ru/otnosheniya/14-printsipov-fajolya-upravlenie-i-menedzhment.html> (дата обращения: 02.02.2023).

9. Третьякова, В. С. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер. – Текст : электронный // *Science for Education Today* 2023. – Том 13. – № 3. – С. 101–124. – URL: <http://en.sciforedu.ru/article/5758> (дата обращения: 23.07.2023).

10. Кандаурова, А. В. Персонифицированная образовательная стратегия как механизм непрерывного профессионального развития педагога / А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова. – Текст : электронный // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2020. – № 3 (39). – С. 74. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannaya-obrazovatel'naya-strategiya-kak-mehanizm-nepreryvnogo-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 23.07.2023).

11. Чернушевич, Н. В. Особенности организации курсов повышения квалификации для учителей начальных классов: проблемы и перспективы / Н. В. Чернушевич, Н. Ю. Шлат. – Текст : непосредственный // *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции*, Тамбов, 30 мая 2022 года. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2022. – С. 240–243.

12. Шлат, Н. Ю. Проблемы и перспективы цифровизации в системе дополнительного профессионального образования / Н. Ю. Шлат. – Текст : непосредственный // *Актуальные проблемы и направления цифровой трансформации образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции*, Псков, 23–24 ноября 2021 года. – Псков : Псковский государственный университет, 2021. – С. 232–237.

13. Роджерс, К. Р. Свобода учиться / К. Р. Роджерс, Дж. Фрейберг; ред. А. Б. Орлов. – Москва : Смысл, 2019. – 527 с. – Текст : непосредственный.

14. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому образованию : монография / [М. Б. Есаулова и др.]; под ред. М. Б. Есауловой; Федеральное агентство по образованию, гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Санкт-Петербургский гос. ун-т технологии и дизайна». – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2010. – 159 с. – Текст : непосредственный.

15. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2002. – 188 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Kargina, Z. A. *Individualization, personalization, personification – the leading trends in the development of education in the XXI century: a review of modern scientific research* [Individualizacija, personalizacija, personifikacija – vedushhie trendy razvitija obrazovanija v XXI veke: obzor sovremennyh nauchnyh issledovanij], *Science and education: modern trends*, 2015, No. 2 (8), pp. 172–187.

2. Solovyova, Y. A., Nagrelli, E. A. *Personalization of professional development of teachers in*

formal and informal professional development [Personalizatsiya professional'nogo razvitiya pedagogov v formal'nom i neformal'nom povyshenii kvalifikatsii], Domestic and foreign pedagogy, 2018. No. 2 (49), Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-v-formal-nom-i-neformalnom-povyshenii-kvalifikatsii> (accessed date: 06/19/2023).

3. Afanasyev, V. V., Kunitsyna, S. M., Lebedev, V. V., Rastashanskaya, T. V., Tabarovskaya, K. A. *Domestic and foreign experience of personification in the system of additional professional education* [Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt personifikatsii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], International Scientific Research Journal, 2016, Issue. No. 9 (51) (September), Part 4: Pedagogical Sciences, pp. 47–52. Available at: <https://research-journal.org/category/2016/september2016> (accessed date: 05/17/2023).

4. Klevtsova, M. S. *Personalized model of the professional development of specialists of primary and secondary vocational education* [Personifitsirovannaya model' povysheniya kvalifikatsii spetsialistov nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya], Psychology of training, 2012, No. 5, pp. 70–79.

5. Kostyrya, S. S., Zharkikh, N. G. *Psychological support of students' career building in higher education: foreign and domestic experience* [Psichologicheskoe soprovozhdenie vystraivaniya kar'ery studentov v vysshej shkole: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt], Prospects, organizational forms and effectiveness of the development of cooperation between Russian and foreign universities: III Annual International Scientific and Practical Conference, Korolev, 06–07 April 2015, Technological University, 2015, pp. 206–212.

6. Schein, E. H. *Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st Century*, The Academy of Management Executive, 1996. No. 10 (4), pp. 80–88.

7. Kashina, O. V. *The concept and essence of professional development of pedagogical personnel* [Ponjatie i sushhnost' professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov], Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2016. No. 1, pp. 136–142, Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-professionalnogo-razvitiya-pedagogicheskikh-kadrov> (accessed date: 06/05/2023).

8. *Fourteen principles of Fayol: governance and management* [Chetyrnadcat' principov Fajolja: upravlenie i menedzhment], Available at: <https://donpi.ru/otnosheniya/14-printsipov-fajolya-upravlenie-i-menedzhment.html> (accessed date: 02/02/2023).

9. Tretyakova, V. S., Kaigorodova, A. E., Sharov, A. A., Zeer, E. F. *The study of social and professional success of a person on the basis of personification of the subject of activity* [Issledovanie sotsial'no-professional'noy uspešnosti lichnosti na osnove personifikatsii sub"ekta deyatel'nosti], Science for Education Today, 2023, Volume 13, No. 3, pp. 101–124, Available at: <http://en.scifor.edu.ru/article/5758> (accessed date: 07/23/2023).

10. Kandaurova, A. V., Milovanova, N. G. *Personalized educational strategy as a mechanism of continuous professional development of a teacher* [Personifitsirovannaya obrazovatel'naya strategiya kak mekhanizm nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagoga], Professional education in Russia and abroad, 2020, No. 3 (39), pp. 74–81, Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannaya-obrazovatel'naya-strategiya-kak-mekhanizm-nepreryvnogo-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (accessed date: 07/23/2023).

11. Chernushevich, N. V., Shlat, N. Yu. *Features of the organization of the advanced training courses for primary school teachers: problems and prospects* [Osobennosti organizatsii kursov povysheniya kvalifikatsii dlya uchiteley nachal'nykh klassov: problemy i perspektivy], Personal and professional development of a future specialist: Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Internet Conference, Tambov, May 30–05, 2022, pp. 240–243.

12. Shlat, N. Y. *Problems and prospects of digitalization in the system of additional professional education* [Problemy i perspektivy cifrovizcii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Actual problems and directions of digital transformation of education: Proceedings of Russian Scientific and Practical Conference, Pskov, November 23–24, 2021, pp. 232–237.

13. Rogers, K. R., Freiberg, J. *Freedom to learn* [Svoboda uchit'sya], edited by A. B. Orlov, Moscow, 2019. 527 p.

14. Esaulova, M. B. et al. *Personification of higher professional and pedagogical education: on the way to self-managed education: monograph* [Personifikatsiya vysshego professional'no-

pedagogicheskogo obrazovaniya: na puti k samoupravljajemomu obrazovaniju: monografija]; St. Petersburg State University of Technology and Design, St. Petersburg, 2010. 159 p.

15. *Adult education: goals and values* [Образование взрослых: цели и ценности], Edited by G. S. Sukhobskaya, E. A. Sokolovskaya, T. V. Shadrina, St. Petersburg, 2002. 188 p.

Образец для цитирования статьи:

Шлат, Н. Ю. Модель персонализированного профессионального развития педагога / Н. Ю. Шлат. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 91–103.

Example for article citation:

Shlat, N. Ju. The model of the personalized professional development of a teacher [Model` personalizirovannogo professional`nogo razvitiya pedagoga], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 91–103.

Исследования молодых ученых

УДК 371.123+371.14+377

Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра, осуществляющих формирование профессиональной готовности будущих рабочих

Т. В. Данилова

<https://orcid.org/0000-0002-2704-4682>

taisiya.danilova.86@mail.ru

Development of professional and pedagogical competence of teachers of the educational center, carrying out the formation of professional readiness of future workers

T. V. Danilova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Проблема развития профессионально-педагогической компетентности обусловлена потребностью современного производства в рабочих, готовых к трудовой деятельности, и недостаточной квалификацией педагогов в формировании профессиональной готовности обучающихся. Наличие профессионально-педагогического образования не исключает затруднений, испытываемых педагогами-практиками в формировании данного качества, поскольку оно характеризуется отраслевой спецификой. Одним из эффективных средств решения данной проблемы являются программы повышения квалификации, направленные на развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин. **Целью исследования** стала методическая характеристика программы повышения квалификации педагогов в формировании профессиональной готовности будущих рабочих. **Методология (материалы и методы).** Основанием исследования являются

целевой и деятельностный подходы, позволяющие обеспечить целенаправленное включение слушателей в практико-ориентированную деятельность по созданию лично-значимого продукта: педагогических средств, способствующих формированию профессиональной готовности. **Результаты исследования.** Разработана и реализована авторская программа повышения квалификации преподавателей. Научная новизна состоит в выявлении особенностей профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра в формировании профессиональной готовности будущих рабочих как цели повышения квалификации педагогов. Определены структура и содержание программы повышения квалификации, интегрирующие и отражающие специфику профессиональной готовности будущих рабочих и педагогические технологии, способствующие результативному формированию данного качества в профессионально-педагогической деятельности. Теоретическая значимость заключается в обогащении знания о целевом и деятельностном

подходах применительно к проблеме развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра. Выделены этапы повышения квалификации педагогов: предварительный, продуктивный и рефлексивный, освоение каждого из которых предполагало разработку слушателями продуктов профессионально-педагогической деятельности. Выполнен анализ данных педагогического эксперимента, подтвердивший результативность программы повышения квалификации в развитии профессионально-педагогической компетентности. Практическая значимость представленных результатов заключается в возможности их применения в повышении квалификации педагогов.

Abstract

The **problem** of the development of professional and pedagogical competence is caused by the need of modern production for workers ready for work, and insufficient qualifications of teachers in professional readiness formation of students. The availability of professional pedagogical education does not exclude the difficulties experienced by practical teachers in the formation of this quality, since it is characterized by industry specifics. One of the effective means of solving this problem are advanced training programs aimed at developing the professional and pedagogical competence of teachers of special disciplines. **The goal of research** was the methodological characteristics of the teacher training program in professional readiness formation of future workers. **Methodology (materials and methods)**. The research is based on targeted and activity-based approaches that allow for the purposeful inclusion of students in practice-oriented activities to create a personally significant product: pedagogical tools that contribute to the formation of professional readiness. **The results of the research**. The author's professional development program for teachers has been developed and implemented. The **scientific novelty** consists in identifying the features of the professional and pedagogical competence of teachers of the educational center in professional readiness formation of future workers as a goal of advanced training of teachers. The structure and content of the advanced training program are determined, integrating and reflecting the specifics of the professional readiness of future workers and pedagogical technologies that contribute to the effective

formation of this quality in professional and pedagogical activity. The theoretical significance lies in the enrichment of knowledge about the target and activity approaches in relation to the problem of the development of professional and pedagogical competence of teachers of the educational center. The stages of advanced training of teachers are highlighted: preliminary, productive and reflexive, the development of each of which involved the development by students of products of professional and pedagogical activity. The analysis of the pedagogical experiment data was carried out, which confirmed the effectiveness of the advanced training program in the development of professional and pedagogical competence. The practical significance of the presented results lies in the possibility of their application in the advanced training of teachers.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, профессионально-педагогическая компетентность, профессионально-педагогическая компетентность в формировании профессиональной готовности будущих рабочих, повышение квалификации, критерии профессионально-педагогической компетентности.

Keywords: professional competence of a teacher, professional and pedagogical competence, professional and pedagogical competence in professional readiness formation of future workers, advanced training, criteria of professional and pedagogical competence.

Введение

Современное профессиональное образование России характеризуется гибкостью и направленностью на удовлетворение потребностей рынка труда. Оно является одним из значимых факторов, обеспечивающих инновационное развитие общества и модернизацию экономики, а конкурентоспособность выпускников профессиональных образовательных организаций определяется преимущественно качеством образовательных результатов. В настоящее время работодатель предъявляет требования как к уровню знаний и умений потенциального работника, составляющих основание профессиональной деятельности, так и к характеристикам его личности: мобильности, адаптивности, способности к самообучению и саморазвитию. Данные характеристики представлены,

в частности, профессиональной компетентностью педагогов профессионального обучения, которая формируется в освоении программ среднего профессионального и высшего образования, однако не все педагоги обладают необходимым уровнем квалификации.

Квалификация педагогов профессиональных образовательных организаций, согласно данным мониторинга, представленным Н. А. Пановым, характеризуется преобладанием базового профессионального образования по профилю преподаваемой дисциплины. В свою очередь, базовым профессионально-педагогическим образованием обладают только 58% преподавателей специальных дисциплин и 25% мастеров производственного обучения [1]. Иными словами, преподаватели профессиональных образовательных организаций в основном владеют специальными общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, требуемыми для выполнения деятельности, к которой они готовят обучающихся. Вместе с тем не исключается риск недостаточной профессионально-педагогической компетентности, необходимой, в частности, для формирования профессиональной готовности будущих рабочих. Соответственно, повышение психолого-педагогической квалификации является обязательным, поскольку обновление стандартов подготовки кадров в последние годы приняло перманентный характер. Актуализируется проблема развития профессионально-педагогической компетентности, которое преимущественно реализуется в системе дополнительного профессионального образования. Целью статьи является методическая характеристика программы повышения квалификации педагогов, направленной на развитие данной компетентности в формировании профессиональной готовности будущих рабочих.

Обзор литературы. Обратимся к характеристике понятий «профессиональная компетентность педагога» и «профессионально-педагогическая компетентность». К примеру, профессиональная компетентность педагога рассматривается Т. В. Казаковой как совокупность «личностных и деятельностных свойств (компетенций)», способствующих эффективному выполнению профессиональных задач [2]. В свою очередь В. Г. Гладких подчеркивает, что компетенции, составляющие ее содержа-

ние, соответствуют специфике профессионально-педагогической деятельности [3]. Профессионально-педагогическая компетентность характеризуется И. Г. Третьяк как «интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний, способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения» [4, с. 130]. Основываясь на мнении В. Г. Гладких, Т. В. Казаковой, И. Г. Третьяк, полагаем, что профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения объединяет профессиональный и педагогический аспекты. Профессиональный аспект включает компетенции, необходимые в той деятельности, к которой преподаватель готовит обучающихся. Педагогический аспект представлен компетенциями, требуемых для решения педагогических задач в обучении, воспитании, формировании и развитии. Данный вывод значим и для формирования профессиональной готовности будущих рабочих, которая, как известно, является приоритетной целью и результатом профессиональной подготовки.

Основой содержания профессионально-педагогической компетентности выступают требования к соответствующей деятельности. Так, А. Д. Копытовым, Т. Б. Черепановой сформулированы современные требования к педагогу, включающие как эффективность профессионально-педагогической деятельности, так и непрерывное саморазвитие личности [5]. Они подчеркивают, что развитие профессионально-педагогической компетентности осуществляется в течение всей жизни, а не заканчивается получением среднего профессионального или высшего образования. В частности, Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева и М. Г. Федотова полагают, что проблема развития данного качества решаема посредством разработки и реализации индивидуально-интегрированных программ повышения квалификации, отражающих потребности преподавателей в совершенствовании профессиональных компетенций и ликвидации их профессиональных дефицитов [6].

Данная проблематика продолжила свое научное воплощение педагогических исследований ученых Оренбургского государственного университета Е. А. Бероевой, Н. А. Каргапольцевой. Они определили возможности повышения квалификации в развитии профессиональной компетентности педагогов: содержательные, организационные, технологические [7]. Исследователем В. Г. Гладких охарактеризована необходимость интерактивного взаимодействия в формировании практико-ориентированных умений целеполагания, целедостижения и рефлексии педагогов профессионального обучения, актуальных в развитии профессионально-педагогической компетентности [8]. Значительное место, как уже отмечалось выше, занимают в решении рассматриваемой проблемы условия ее практического воплощения в деятельности. Эффективные условия развития профессиональной компетентности преподавателя выявлены Е. Г. Матвиевской, Э. Р. Сайтбаевой, Ю. А. Абдраимовой [9]. Полагаем, что они имеют значительный диапазон применения также в развитии профессионально-педагогической компетентности.

Методология (материалы и методы). Методологической основой исследования являются концепции целевого и деятельностного подходов, позволяющие обеспечить целенаправленное и активное включение слушателей

в деятельность по разработке педагогических средств, способствующих формированию профессиональной готовности будущих рабочих. С позиции целевого подхода повышение квалификации педагогов подчинено цели развития профессионально-педагогической компетентности. Инструментом ее воплощения являются практико-ориентированные задания, направленные на создание личностно-значимого продукта слушателями. В свою очередь, деятельностный подход обеспечивает активное включение педагогов в деятельность, способствующую развитию профессионально-педагогической компетентности.

Результаты и их описание. Одно из исследований, направленное на развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей в формировании профессиональной готовности будущих рабочих, реализовано нами в 2019–2022 гг. на базе образовательного центра ООО «Техноимпульс» г. Оренбурга. Оно включало разработку и реализацию программы повышения квалификации «Практико-ориентированные аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации». Категория слушателей была представлена педагогами образовательного центра, а содержание программы отражено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание программы повышения квалификации «Практико-ориентированные аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателей профессиональной образовательной организации»

№ п/п	Наименование учебных модулей	Всего часов
Модуль 1	Формирование профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли как педагогическая проблема	18
1.1	Профессиональная готовность будущих рабочих нефтегазовой отрасли как цель и результат профессиональной подготовки	8
1.2	Целеполагание в формировании профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли	10
Модуль 2	Технологии формирования профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли	24
2.1	Технология обучения в формировании профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли	10
2.2	Технология мониторинга формирования профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли	8
2.3	Технология рефлексии в формировании профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли	6

№ п/п	Наименование учебных модулей	Всего часов
Модуль 3	Формирование профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли в контексте учебной дисциплины	22
3.1	Цели формирования профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли и их диагностичность в аспекте учебной дисциплины	10
3.2	Средства формирования профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли: особенности разработки и применения в рамках учебной дисциплины	8
3.3	Рефлексия формирования профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли в контексте учебной дисциплины	4
4	Итоговая аттестация	8
5	ВСЕГО ЧАСОВ:	72

Структура и содержание программы повышения квалификации представлены тремя взаимосвязанными модулями, отражающими специфику профессиональной готовности будущих рабочих и педагогические технологии, способствующие эффективному формированию данного качества. Реализация программы включала предварительный, продуктивный и рефлексивный этапы, каждый предполагал создание педагогами профессионального обучения продуктов профессионально-педагогической деятельности. Так, освоение *предварительного этапа* включало как теоретическую подготовку слушателей, так и развитие умений целеполагания в аспекте преподаваемой дисциплины, а *продуктивного* – разработку заданий для обучающихся. Он осуществлялся в группе из 3–4 педагогов, объединенных профильной направленностью преподаваемой дисциплины. Данные задания апробировались преподавателями с участием слушателей других групп, а результатом выступали индивидуальные характеристики результатов профессиональной подготовки обучающихся. Их обобщение и интерпретация осуществлялась на *рефлексивном этапе*, предполагавшем создание электронной презентации фонда оценочных средств и характеристику затруднений, испытываемых в процессе их подготовки. Обсуждение и оценка результатов этапа осуществлялась в группе слушателей: они обретали опыт рефлексивного взаимодействия, необходимый в информировании обучающихся о результатах профессиональной подготовки. Освоение рефлексивного этапа сопровождалось также выполнением другого задания: составление плана-конспекта корректирующего мероприятия (занятия). Помимо него, педагогам предлагалось заполнить аналитического отчета о результатах

освоения учебной дисциплины, составленного на основании данных апробации оценочных средств на продуктивном этапе.

Итак, продукты профессионально-педагогической деятельности, разработанные в процессе повышения квалификации преподавателями, разнообразны. Основным продуктом предварительного этапа являлась уточненная цель рабочей программы учебной дисциплины, которая таким образом обогащалась профессиональной спецификой. Результатом освоения слушателями продуктивного этапа выступил фонд оценочных средств, аккумулирующий диагностический инструментарий, а также индивидуальные характеристики результатов профессиональной подготовки обучающихся. Продукты реализации рефлексивного этапа повышения квалификации включали презентацию ее групповых результатов, план-конспект корректирующего мероприятия (занятия), аналитический отчет о результатах освоения учебной дисциплины. В связи с масштабностью результатов, ограничимся рассмотрением фрагментов оценочных средств, разработанных слушателями в освоении продуктивного этапа: тестов, протоколов наблюдения, контекстных заданий и ситуаций.

Информационным источником разработки тестов являлась научная и учебная литература, необходимая для освоения учебной дисциплины. Тесты, разработанные преподавателями, включали вопросы, предполагающие как один вариант ответа, так и возможность множественного выбора, а также определение соответствия двух характеристик.

Представим некоторые вопросы, разработанные группой преподавателей ООО «Техноимпульс» для формирования профессиональной готовности будущих электромонтеров

Таблица 2

№	Типовые неисправности	№	Причины возникновения типовых неисправностей
1.	Отсутствие напряжения на выходе аппарата после его включения	4.	Слабое затягивание зажимов
2.	Обгорание одного или более зажимов для присоединения проводов	5.	Слабое закрепление неподвижного контакта, пренебрежение его проверкой при монтаже
3.	Перегрев и окисление зажимов в местах присоединения проводов	6.	Отсутствие касания подвижных и неподвижных контактов

Таблица 3

**Протокол наблюдения за трудовыми действиями в изучении дисциплины
«Обслуживание электрооборудования» будущего электромонтера
по обслуживанию буровых (фрагмент)**

№	Трудовое действие	Самооценка	Оценка преподавателя	Средний балл
1.	Обслуживает электрооборудование буровых установок			
2.	Обслуживает распределительные устройства электродвигателей			
3.	Обслуживает приводы насосов и лебедки			

по обслуживанию буровых в границах учебной дисциплины «Обслуживание электрооборудования».

1. Пример вопроса, предполагающего один вариант ответа:

Статический электромагнитный аппарат, преобразующий переменный ток одного напряжения в переменный ток той же частоты, но другого напряжения:

A – генератор.

B – трансформатор.

C – двигатель.

D – нет правильного варианта ответа.

2. Пример вопроса тестирования, предполагающий выбор нескольких вариантов ответа:

Укажите возможные причины неполадки асинхронного двигателя с фазным ротором:

A – замыкание части обмотки ротора на заземленный корпус двигателя.

B – нарушение изоляции между контактными кольцами и валом ротора.

C – межвитковые замыкания обмотки ротора.

D – заземление обмотки ротора в двух местах.

3. Пример тестового задания на определение соответствия двух характеристик:

Соотнесите типовые неисправности контактов пускателей, автоматов, реле, ру-

бильников, кнопок с причинами возникновения указанных неисправностей (табл. 2).

Основой составления протоколов наблюдения за трудовыми действиями выступили профессиональные стандарты и квалификационные характеристики профессий. Представляем фрагмент протокола наблюдения, разработанного повышающими квалификацию преподавателями для оценивания результатов освоения учебной дисциплины «Обслуживание электрооборудования» будущими электромонтерами по обслуживанию буровых (табл. 3).

Контекстные ситуации разрабатывались преподавателями на основании прецедентов профессиональной деятельности. Приоритет составили реальные производственные ситуации, размещенные в СМИ и сети Интернет. Представим некоторые из них:

Ситуация 1. Уровень 1: на одном из объектов добычи нефти и газа произошло возгорание в результате короткого замыкания кабельной проводки.

Задание 1 уровня: установите комплекс положительных причин создавшейся ситуации.

Уровни 2, 3: на одном из объектов добычи нефти и газа произошло возгорание в результате короткого замыкания кабельной проводки. Осмотр места происшествия позволил зафиксировать следующие нарушения:

- автоматический выключатель был установлен вне шкафа;
- кабель касался острых кромок шкафа;
- была нарушена целостность изоляции кабеля КОГ 1×70;
- короткое замыкание кабельной перемычки от шин фазы А, В, С 0,4 кВ до автоматического выключателя СГП-10.5 на корпус КРУ.

Задание 2 уровня: охарактеризуйте действия электромонтера по обслуживанию буровых, способствующие нейтрализации риска возгорания на опасном производственном объекте в данной ситуации.

Задание 3 уровня: предположите, какие действия электромонтера по обслуживанию буровых, спровоцировали ситуацию возгорания.

Ситуация 2. Уровень 1: на буровой установке пострадали работники по причине отказа освещения на буровой площадке в ночное время.

Задание 1 уровня: укажите вероятные причины несчастного случая.

Уровни 2, 3: на буровой установке пострадали работники по причине отказа освещения на буровой площадке в ночное время. Осмотр места происшествия позволил зафиксировать следующие нарушения:

- пробой электроизоляции обмоток на корпус от ее механического повреждения;
- воздействие влаги и агрессивной среды;
- длительная непрерывная работа под максимальной нагрузкой;
- нарушение вентиляции (охлаждения).

Задание 2 уровня: разработайте алгоритм действий электромонтера по обслуживанию буровых, способствующий предупреждению риска отказа освещения на опасном производственном объекте в данной ситуации.

Задание 3 уровня: предположите, какие нарушения со стороны электромонтера по обслуживанию буровых спровоцировали несчастный случай на опасном производственном объекте.

Таким образом, разработанные в процессе повышения квалификации преподавателей продукты профессионально-педагогической деятельности – тесты, протоколы наблюдения, контекстные задания и ситуации – были интегрированы в фонд оценочных средств, а качество данных продуктов позволило диагностировать уровень профессионально-педагогической компетентности.

Оценка результативности программы повышения квалификации потребовала уточнения критериев и показателей профессионально-педагогической компетентности. Они включали мотивационный, операционный и аналитический критерии, характеризующиеся уровнями развития рассматриваемого качества: репродуктивным, продуктивным и креативным. Каждый критерий характеризуется соответствующими показателями, позволяющими фиксировать состояние профессионально-педагогической компетентности преподавателей в динамике, которые представлены в таблице 4.

Так, выделены репродуктивный, продуктивный и креативный уровни развития профессионально-педагогической компетентности. Репродуктивный уровень предполагает обладание отдельными элементами данной компетентности, а преподавание обусловлено внешними стимулами, оно рассматривается с позиции самопрезентации. Этот уровень характеризуется риском искажения данных диагностики, искусственным «завышением» результатов профессиональной подготовки. Продуктивный уровень включает способность к формированию профессиональной готовности, но допускает наличие технологических затруднений в профессионально-педагогической деятельности.

Креативный уровень характеризуется развитием каждого элемента профессионально-педагогической компетентности, способностью к интерактивному взаимодействию с обучающимися в формировании профессиональной готовности, ответственностью как за результаты освоения учебной дисциплины, так и итоговый результат профессиональной подготовки. Выявление уровня развития данной компетентности связано с применением диагностического инструментария, адекватного представленным критериям и показателям.

В педагогическом эксперименте, направленном на апробацию программы повышения квалификации, участвовали 56 педагогов образовательного центра ООО «Техноимпульс» г. Оренбурга. Соответственно, экспериментальная и контрольная группы включали по 28 преподавателей специальных дисциплин. Экспериментальная группа освоила программу повышения квалификации в объеме 72 часов,

а участникам контрольной группы предлагалось выполнить диагностические задания самостоятельно.

Определение эффективности повышения квалификации в развитии профессионально-педагогической компетентности преподава-

телей включало три контрольных среза, предполагающих применение диагностических методик и профессионально ориентированных заданий. Соответственно, нами разработана программа контрольных срезов, представленная в таблице 5.

Таблица 4

Характеристика критериев, уровней и показателей развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей в формировании профессиональной готовности будущих рабочих

Критерии Уровень		Мотивационный	Операционный	Аналитический
		Репродуктивный уровень	<ul style="list-style-type: none"> – фрагментарность знаний о формировании профессиональной готовности; – осознание значимости формирования профессиональной готовности в саморазвитии профессиональной деятельности; – самостоятельность в конкретизации отдельных показателей сформированности профессиональной готовности 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к осуществлению контроля результатов профессиональной подготовки; – способность к целесообразному выбору оценочных средств; – стремление к «сглаживанию» проблемных аспектов в презентации результатов освоения учебной дисциплины
Продуктивный уровень	Показатели	<ul style="list-style-type: none"> – ограниченность знаний о формировании профессиональной готовности; – осознание значимости педагогической диагностики для обучающихся в управлении качеством результатов профессиональной подготовки в аспекте учебной дисциплины; – самостоятельность в конкретизации критериев и показателей профессиональной готовности 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к осуществлению оценки результатов профессиональной подготовки; – способность к разработке отдельных оценочных средств; – объективная презентация результатов освоения учебной дисциплины 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к преодолению собственных затруднений в преподавании учебной дисциплины; – рефлексивное взаимодействие с обучающимися в преодолении затруднений; – ответственность за совокупный результат освоения учебной дисциплины

Критерии		Мотивационный	Операционный	Аналитический
		Уровень		
Креативный уровень		<ul style="list-style-type: none"> – системность знаний о формировании профессиональной готовности; – осознание значимости формирования профессиональной готовности; – самостоятельность конкретизации целей профессиональной подготовки 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к диагностике затруднений обучающихся; – способность к разработке оценочных средств; – наличие в презентации освоения учебной дисциплины рекомендаций для преодоления затруднений обучающимися 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к разработке мероприятий по коррекции результатов профессиональной подготовки; – организация интерактивного взаимодействия обучающихся в преодолении затруднений; – ответственность за итоговый результат профессиональной подготовки

Таблица 5

Программа проведения контрольных срезов профессионально-педагогической компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации

Диагностические процедуры	Критерий	Показатели	Методы диагностики
Промежуточный срез по окончании предварительного этапа	Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – знания о специфике формирования профессиональной готовности; – персональная значимость профессионально-педагогической деятельности; – конкретизация целей профессиональной подготовки 	<ul style="list-style-type: none"> – тестирование; – семантический дифференциал Ч. Озгуда, адаптированный автором статьи; – анализ разработанных преподавателями целей профессиональной подготовки
Промежуточный срез по окончании продуктивного этапа	Операционный	<ul style="list-style-type: none"> – способность к диагностике затруднений обучающихся; – способность к разработке оценочных средств; – презентация результатов формирования профессиональной готовности 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ индивидуальных характеристик обучающихся; – анализ оценочных средств; – анализ электронных презентаций результатов формирования профессиональной готовности
Итоговый срез по окончании рефлексивного этапа	Аналитический	<ul style="list-style-type: none"> – способность к разработке мероприятий по коррекции результатов профессиональной подготовки; – рефлексивное взаимодействие с обучающимися в преодолении затруднений; – ответственность за результат профессиональной подготовки 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ планов-конспектов коррекционных занятий; – опросник определения уровня развития рефлексивности А. В. Карпова; – вопросник «Ответственность» В. П. Пряжина

Сравнительный анализ данных диагностики профессионально-педагогической компетентности проводился с применением формального способа интерпретации результатов Н. И. Шевандрина [10]. Он предполагал присвоение некоторого условного числа элементам профессионально-педагогической компетентности. Так, результаты диагностики были формализованы следующим образом: репродуктивный уровень развития профессионально-педагогической компетентности соответствовал одному баллу, продуктивный – двум, креативный – трем баллам. Итоговый уровень исследуемого качества как результат повышения квалификации определялся на основании среднеарифметического значения суммы баллов каждого критерия: мотивационного, операционного, аналитического.

Целесообразно объективной проверке эффективности повышения квалификации была также проведена статистическая обработка результатов диагностики с применением критерия χ -Пирсона. Сравнение значений профессионально-педагогической компетентности преподавателей на констатирующем этапе эксперимента не выявило значимых различий ее развития в контрольной и экспериментальной группах: она характеризовалась репродуктивным уровнем. Повторимся, что экспериментальная группа преподавателей участвовала в повышении квалификации, а контрольная выполняла задания самостоятельно. Результаты измерения каждого критерия представлены в таблице 6.

Соответственно, в контрольной группе значение мотивационного критерия профессионально-педагогической компетентности преподавателей возросло от репродуктивного до продуктивного уровня. Полагаем, что повышение ее уровня связано с самостоятельной подготовкой педагогов в процессе выполнения диагностических заданий.

Вместе с тем в экспериментальной группе уровень профессионально-педагогической компетентности, измеряемый мотивационным критерием, в результате освоения предварительного этапа программы повышения квалификации повысился от репродуктивного до креативного. Результаты диагностики с применением операционного и аналитического критериев не выявили значимых изменений в развитии профес-

сионально-педагогической компетентности контрольной группы: он был зафиксирован на репродуктивном уровне. В свою очередь преподаватели экспериментальной группы достигли креативного уровня рассматриваемой компетентности по данным критериям.

Итоговые результаты развития профессионально-педагогической компетентности характеризуются повышением ее значения на 1,28 балла в экспериментальной группе, т. е. развитием от репродуктивного уровня до креативного. В контрольной группе изменения составляют 0,32 балла и значительно ниже, чем в экспериментальной. Статистическая обработка результатов диагностики с применением критерия χ -Пирсона позволила прийти к выводу о том, что различия развития профессионально-педагогической компетентности в контрольной и экспериментальной группах определяется реализацией программы повышения квалификации.

Обсуждение. Таким образом, нами уточнены профессиональный и педагогический аспекты профессионально-педагогической компетентности в формировании профессиональной готовности будущих рабочих, составляющие научную новизну исследования.

Профессиональный аспект заключается в обладании педагогом профессионального обучения компетенциями, необходимыми для профессии рабочего, к которой он готовит обучающихся.

Педагогический аспект представлен способностью к взаимодействию с будущими рабочими в решении педагогических задач.

Теоретическая значимость исследования характеризуется расширением знания о целевом и деятельностном подходах применительно к проблеме развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра, осуществляемого в процессе повышения квалификации.

Целевой подход позволил разработать и реализовать программу повышения квалификации педагогов в логике «цель – средство – результат».

Деятельностный подход обеспечил активное включение педагогов в деятельность по созданию лично-значимого продукта, который был представлен совокупностью целей учебной дисциплины и педагогических средств.

Таблица 6

Средние арифметические значения профессионально-педагогической компетентности в формировании профессиональной готовности будущих рабочих

Критерий	Группа	Средний балл		Итоговый уровень профессионально-педагогической компетентности
		констатирующий эксперимент	формирующий эксперимент	
Мотивационный	Экспериментальная	1,45	2,77	Креативный
	Контрольная	1,47	2,1	Продуктивный
Операционный	Экспериментальная	1,43	2,75	Креативный
	Контрольная	1,45	1,78	Репродуктивный
Аналитический	Экспериментальная	1,41	2,62	Креативный
	Контрольная	1,42	1,43	Репродуктивный
Среднее значение	Экспериментальная	1,43	2,71	Креативный
	Контрольная	1,45	1,77	Репродуктивный

Практическая значимость состоит в возможности применения программы «Практико-ориентированные аспекты профессионально-педагогической деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций» в повышении квалификации преподавателей.

Заключение. Таким образом, нами охарактеризовано развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра в формировании профессиональной готовности будущих рабочих. Ключевые элементы данного качества формируются в освоении преподавателями программ среднего профессионального и высшего образования. Преодолению затруднений в профессионально-педагогической деятельности преподавателей способствует освоение программ повышения квалификации.

Состоятельность использованных в исследовании методов, статистическая значимость представленных результатов и их объективность подтвердили результативность реализации программы повышения квалификации «Практико-ориентированные аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателей профессиональной образовательной организации» в развитии профессионально-педагогической компетентности.

Библиографический список:

1. Панов, Н. А. Роль ДПО в развитии кадрового потенциала системы профессионального образования / Н. А. Панов. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 3 (33). – С. 36–42.
2. Казакова, Т. В. Теоретические подходы к определению профессиональной компетентности педагога / Т. В. Казакова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 437–440.
3. Гладких, В. Г. Процессуально-целевые аспекты формирования мониторинговой компетентности будущего педагога профессионального обучения / В. Г. Гладких. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28, № 3. – С. 70–76.
4. Третьяк, И. Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / И. Г. Третьяк. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4 (9). – С. 130–132.
5. Копытов, А. Д. Профессиональные педагогические компетентности: междисциплинарность vs многомерность / А. Д. Копытов, Т. Б. Черепанова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета.

ческого университета. – 2020. – № 2 (208). – С. 117–123.

6. Никитина, Е. Ю. Повышение квалификации и профессиональная компетентность преподавателя высшей школы / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 7 (160). – С. 121–134.

7. Бероева, Е. А. Возможности дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя / Е. А. Бероева, Н. А. Каргапольцева. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 6. – С. 91.

8. Гладких, В. Г. Разработка фонда оценочных средств в формировании профессиональной готовности бакалавра / В. Г. Гладких. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2019. – С. 457–461.

9. Матвиевская, Е. Г. Управление развитием профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования / Е. Г. Матвиевская, Э. Р. Сaitбаева, Ю. А. Абдраимова. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 114–121.

10. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 507 с. – Текст : непосредственный.

References:

11. Panov, N. A. *The role of APE in the development of the personnel potential of the vocational education system* [Rol' DPO v razvitii kadrovogo potentsiala sistemy professional'nogo obrazovaniya], *Pedagogical science and practice*, 2021, No 3 (33), pp. 36–42.

2. Kazakova, T. V. *Theoretical approaches to determining the professional competence of a teacher* [Teoreticheskie podkhody k opredeleniyu professional'noy kompetentnosti pedagoga], *Problems of modern pedagogical education*, 2018, No. 60-1, pp. 437–440.

3. Gladkikh, V. G. *Procedural and target aspects of the formation of the monitoring competence of the future teacher of vocational training* [Protsessual'no-tselevye aspekty formirovaniya monitoringovoy kompetentnosti budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya], *Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*, 2022, Vol. 28, No 3, pp. 70–76.

4. Tret'yak, I. G. *Professional and pedagogical competence of a teacher* [Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga], *Samara Scientific Bulletin*, 2014, No 4 (9), pp. 130–132.

5. Kopytov, A. D., Cherepanova, T. B. *Professional pedagogical competencies: interdisciplinarity vs multidimensionality* [Professional'nye pedagogicheskie kompetentnosti: mezhdistsiplinarnost' vs mnogomernost'] *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2020, No 2 (208), pp. 117–123.

6. Nikitina, E. Yu., Afanas'eva, O. Yu., Fedotova, M. G. *Advanced training and professional competence of a high school teacher* [Povyshenie kvalifikatsii i professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vysshey shkoly], *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2020, No 7 (160), pp. 121–134.

7. Beroeva, E. A., Kargapol'tseva, N. A. *Possibilities of additional professional education in the development of professional competence of a teacher* [Vozmozhnosti dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v razvitii professional'noy kompetentnosti prepodavatelya], *The World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, Vol. 7, No 6, pp. 91.

8. Gladkikh, V. G. *Development of a fund of evaluation tools in the formation of bachelor's professional readiness* [Razrabotka fonda otsenochnykh sredstv v formirovanii professional'noy gotovnosti bakalavra], *Social and Humanitarian Innovations: Strategies of Fundamental and Applied Scientific Research: Proceedings of Russian Scientific and Practical Conference*, Orenburg, 2019, pp. 457–461.

9. Matvievskaya, E. G., Saitbaeva, E. R., Abdraimova, Yu. A. *Management of the development of professional competence of a teacher in the system of additional professional education* [Upravlenie razvitiem profes-

sional'noy kompetentnosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of Orenburg State University, 2020, No. 5 (228), pp. 114–121.

10. Shevandrin, N. I. *Psychodiagnostics, correction and personality development* [Psikhodiagnostika, korrektsiya i razvitie lichnosti], Moscow, 2001. 507 p.

Образец для цитирования статьи:

Данилова, Т. В. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательного центра, осуществляющих формирование профессиональной готовности будущих рабочих / Т. В. Данилова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 104–116.

Example for article citation:

Danilova, T. V. Development of professional and pedagogical competence of teachers of the educational center, carrying out the formation of professional readiness of future workers [Razvitie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelej obrazovatel'nogo centra, osushhestvlyayushhix formirovanie professional'noj gotovnosti budushhix rabochix], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 104–116.

УДК 371.123+378.091.398

Развитие информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО в процессе повышения квалификации

Т. С. Инютина

<https://orcid.org/0000-0003-4861-5357>

tess20032003@list.ru

Development of information and communicative competence of secondary professional education teachers in the process of advanced training

T. S. Inyutina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье рассматривается проблема, связанная с процессом развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов среднего профессионального образования. Автор отмечает, что развитие данной компетентности целесообразно осуществлять в процессе реализации программ повышения квалификации. **Обзор научно-педагогических источников** позволил определить степень изученность данного феномена. В рамках исследования была проведена диагностика сформированности информационно-коммуникативной компетентности у педагогов СПО Белгородской области, результаты которой дали старт проведению педагогического эксперимента. **Методология (материалы и методы).** В целях повышения уровня развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО был проведен формирующий педагогический эксперимент. Для его реализации был разработан план мероприятий. Данный процесс был организован в ходе освоения педагогами в экспериментальной группе разработанной автором программы повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога». Участники педагогического эксперимента были распределены на две группы: контрольную и экспериментальную. В экспериментальной группе при освоении программы ДПО создавались особенные организационно-педагогические

условия, в то время как участники контрольной группы обучались в обычном формате. Предпочтение было отдано дистанционной форме обучения, наряду с которой использовался очный формат. Обучение в экспериментальной группе проходило с корректировкой количества часов очного и дистанционного форматов в зависимости от потребностей слушателей. Слушатели из контрольной группы проходили обучение по стандартной программе повышения квалификации. Автор приводит **результаты проведенного педагогического эксперимента**, которые говорят о том, что проведенная опытно-экспериментальная работа способствовала изменению в уровне развития информационно-коммуникативной компетентности в сторону улучшения. Однако следует отметить, что в ходе реализации формирующего этапа педагогического эксперимента выявились проблемы, которые повлияли на конечный результат, так как улучшения были не столь значительными, как предполагалось. В **заключение** делается вывод о наличии зависимости между процессами активного освоения педагогами СПО средств разработки, модернизации и применения в практической деятельности интернет-ресурсов образовательного назначения и процессом развития их информационно-коммуникативной компетентности.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article deals with the problem of

developing the information and communication competence of secondary professional education teachers. The author notes that it is advisable to develop this competence in the process of implementing advanced training programs. **A review of scientific and pedagogical sources** made it possible to determine the degree of study of this phenomenon. As part of the study, a diagnosis was made of the formation of information and communicative competence among teachers of secondary professional education in the Belgorod region, the results of which gave rise to a pedagogical experiment.

Methodology (materials and methods). In order to increase the level of development of information and communication competence of teachers of secondary professional education, a formative pedagogical experiment was carried out. An action plan was developed for its implementation. This process was organized in the course of development by teachers in the experimental group of the advanced training program "Information and communication competence of the teacher" developed by the author. The participants of the pedagogical experiment were divided into two groups: control and experimental. Experimental group created special organizational and pedagogical conditions while mastering the program of supplementary professional education, while the participants of the control group were trained in the usual format. Preference was given to the distance form of education, along with which the full-time format was used. Training in the experimental group took place with the adjustment of the number of hours of full-time and distance formats, depending on the needs of the students. The students from the control group were trained according to the standard advanced training program. The author cites **the results of the conducted pedagogical experiment**, which indicate that the conducted experimental work contributed to a change in the level of development of information and communication competence towards improvement. However, it should be noted that during the implementation of the formative stage of the pedagogical experiment, problems emerged that affected the final result, because the improvements were not as significant as expected. **In conclusion**, it is concluded that there is a relationship between the processes of active development by teachers of SPE of the means of developing, modernizing and applying in

practice Internet resources for educational purposes and the process of developing their information and communication competence.

Ключевые слова: педагоги, среднее профессиональное образование, информационно-коммуникативная компетентность, педагогический эксперимент, повышение квалификации, интернет-ресурсы образовательного назначения.

Keywords: teachers, secondary vocational education, information and communication competence, pedagogical experiment, advanced training, Internet resources for educational purposes.

Введение

Востребованного на рынке труда специалиста способен подготовить педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности. Происходящие процессы информатизации образования требуют от педагогических работников владения информационными и коммуникативными технологиями, которые помогают эффективно решать учебно-воспитательные задачи. Исходя из этого, педагоги среднего профессионального образования (далее – педагоги СПО) должны обладать высоким уровнем информационно-коммуникативной компетентности.

Цель исследования – определить уровень развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО. Полученные результаты станут отправной точкой для организации процесса развития данной компетентности в ходе реализации программ повышения квалификации. При этом акцент сделан на мастерах производственного обучения.

Отметим, что педагоги, особенно в системе среднего профессионального образования, в основном вынуждены были осваивать основы работы с информационными и коммуникационными технологиями самостоятельно и бессистемно. Поскольку в условиях современного общества информация становится очень важным условием эффективности профессиональной деятельности, то педагогам среднего профессионального образования необходимо владеть соответствующим комплексом знаний, навыков и умений, а также развивать те качества личности, которые будут способствовать успешному и эффективному выполнению профессиональных задач.

Следует отметить, что существуют нормативные документы, содержащие перечень профессиональных компетенций, которые современный педагог должен развивать, не дают полного представления о том, каким образом педагоги СПО должны повышать уровень профессиональной компетентности в целом и информационно-коммуникативной компетентности в частности. Наряду с этим следует указать на недостаточную разработанность в профессиональной педагогике методических подходов и дидактических моделей развития данной компетентности педагогов СПО в процессе повышения квалификации. В частности, недостаточно разработанной остается, в том числе и нормативно-правовая база с требованиями к тому, какие компетенции необходимо развивать педагогам СПО в ходе непрерывного профессионального образования.

Наиболее упорядоченным и эффективным способом развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО является процесс реализации программ повышения квалификации. Образовательные организации, реализующие программы повышения квалификации, вправе сами разрабатывать и определять направления своей деятельности. Педагогический персонал данных типов организаций не всегда обладает достаточным объемом знаний, чтобы охватить все направления подготовки среднего профессионального образования. Поэтому следует обратить внимание на разработку таких программ повышения квалификации педагогов СПО, которые бы учитывали специфику среднего профессионального образования.

Обзор литературы. В ходе изучения научно-педагогической литературы было выявлено, что до настоящего времени нет единого определения понятия «информационно-коммуникативная компетентность». Различные ученые (В. Ф. Бурмакина [1], Л. Н. Горбунова [2], А. А. Елизаров [3], А. М. Семибратов [2], О. В. Урсова [4], И. Н. Фалина [1], М. С. Цветкова [5], О. Н. Шилова [6] и др.) применяют различные подходы к определению данного понятия. Отдельно следует упомянуть работы В. Е. Емельяновой [7], Т. А. Лавиной [8] и др., которые занимались вопросами, связанными с формированием данной компетентности у будущих педагогов.

Изучив различные подходы к определению информационно-коммуникативной компетентности, можно отметить, что предложенный Л. В. Добровой подход наиболее соответствует современным тенденциям.

Она определяет информационно-коммуникативную компетентность как интегрированное и динамически развивающееся образование личности, обладающее специальными компетенциями и рациональным стилем информационно-коммуникативной деятельности при использовании новых информационных технологий. Также она подчеркивает важность творческой деятельности в контексте человек-информация. Одной из ключевых особенностей информационно-коммуникативной компетентности является способность эффективно использовать информацию и коммуникационные технологии для достижения поставленных целей.

Это включает умение оценивать и критически анализировать информацию, эффективно коммуницировать и сотрудничать, а также умение адаптироваться к изменяющимся технологиям и информационной среде [9].

Программы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации играют важную роль в профессиональном росте и развитии педагогов СПО. Они позволяют специалистам расширить свои знания и навыки в конкретной области, освоить новые технологии и методы работы. Такие программы могут быть полезны как для тех, кто только начинает свою карьеру, так и для опытных профессионалов, желающих совершенствоваться и быть в курсе последних тенденций.

Для всестороннего изучения данного вопроса были проанализированы программы дополнительного профессионального образования повышения квалификации педагогов СПО в этом направлении таких образовательных организаций, как ИПКА ФГБОУ ВО БелГАОУ им. В. Я. Горина (г. Белгород), ОГАОУ ДПО БелИРО (г. Белгород), ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (г. Москва). Они предлагают различных спектр тем, однако, отметим, что их содержание не решает в полной мере проблемы развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО.

Методология (материалы и методы).

Наличие методического обеспечения является необходимым звеном в данном процессе. Методическое обеспечение, имеющееся в распоряжении педагогов СПО (особенно по дисциплинам профессионального цикла), является недостаточным для осуществления эффективной педагогической деятельности.

В рамках исследования была проведена предварительная диагностика сформированности информационно-коммуникативной компетентности у педагогов СПО Белгородской области, которая основывалась на следующих критериях и показателях: *аксиологический* (осознание необходимости и готовность педагогов СПО к активному освоению и применению интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности); *когнитивный* (наличие знаний о теоретических и методологических основах разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности); *прагматический* (развитие основ компьютерной грамотности и самостоятельности в осуществлении процесса разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности); *лично-творческий* (проявление устойчивого интереса, готовность к саморазвитию и корректировке собственной деятельности в области разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности).

Для определения уровня развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО был использован соответствующий диагностический инструментарий. Это позволило получить достоверные результаты и оценить показатели каждого критерия.

Участники педагогического эксперимента были распределены на две большие группы – контрольную и экспериментальную. На первом этапе осуществлялась диагностика посредством анкетирования. Целью данного этапа являлось определение уровня развития информационно-коммуникативной компетентности респондентов.

Далее в ходе констатирующего педагогического эксперимента были выявлены общие проблемы в использовании интернет-ресурсов

образовательного назначения педагогами СПО. Для того чтобы оценить уровень развития информационно-коммуникативной компетентности в целом и соответствующих информационных и коммуникативных компетенций, были разработаны контрольно-измерительные материалы. Они включали вопросы из различных областей знаний. Современные педагоги должны владеть навыками работы с компьютером, понимать основные принципы работы с программным обеспечением и уметь эффективно использовать интернет-ресурсы в своей педагогической практике. Также была оценена готовность педагогов СПО к корректировке своей деятельности в области разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения. Современные технологии постоянно развиваются, и педагогам необходимо быть готовыми адаптировать свои методы обучения в соответствии с изменениями в информационной среде.

Так, например, для определения уровня развития аксиологического компонента применялись следующие методики: методика выявления ценностных ориентаций М. Рокича, методика изучения мотивации к успеху Т. Элерса; когнитивного – анкета-опросник «Определение уровня базовой ИКТ-компетентности Л. И. Ястребова», анкетирование с оценкой собственных знаний по десятибалльной шкале; прагматического – методики диагностики ИКТ-компетентности педагога Л. В. Кочегаровой, адаптированной для педагогов СПО, а также опросник, разработанный автором исследования; лично-творческого – методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, теста «Интеллектуальная мобильность».

В основу оценки уровня развития исследуемого феномена была заложена 100-балльная шкала. Эмпирическим путем были выявлены следующие цифровые пределы уровней развития: высокий – 100–75%, средний – 75–45%, низкий – 45–0%.

В целях повышения уровня развития изучаемой компетентности был проведен формирующий педагогический эксперимент. Для его реализации был разработан план мероприятий, осуществление которого проходило в ходе освоения педагогами СПО программы повышения квалификации на базе Института повышения квалификации ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ.

В соответствии с положением Института повышения квалификации ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ количество слушателей в группе не должно превышать 15 человек. В связи с этим проведение формирующего этапа педагогического эксперимента осуществлялось в 14 группах (7 контрольных и 7 экспериментальных групп). В составе каждой группы слушателей были преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин, мастера производственного обучения. В процентном соотношении мастера производственного обучения составляли от 70 до 80% от количества слушателей в каждой группе, остальные – преподаватели.

В процессе осуществления формирующего педагогического эксперимента был реализован комплекс особых организационно-педагогических условий. Данный процесс был организован в ходе освоения слушателями в экспериментальной группе программы повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога». Предпочтение было отдано дистанционной форме обучения, наряду с которой использовался очный формат взаимодействия сотрудников института повышения квалификации со слушателями, причем в экспериментальной группе количество часов очного и дистанционного форматов корректировался в зависимости от потребностей слушателей.

Занятия проводились с использованием разнообразных форм и средств обучения, например, семинары, видео-лекции и пр. В ходе семинаров педагоги СПО познакомились с теоретическими основами процессов разработки интернет-ресурсов образовательного назначения, дальнейшей их модернизации и, в конечном итоге, использования подобных ресурсов в педагогической деятельности. Практико-ориентированные занятия были посвящены непосредственно работе с интернет-технологиями.

Разработанная автором программа повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога» является целостным учебно-методическим комплексом, который представляет собой постоянно развивающуюся систему обучения. Данный комплекс отвечает современным требованиям и дидактическим принципам: системности, профессиональной направленности, личностного целеполагания, проблемно-

сти, мобильности, индивидуализации и рефлексивности.

В результате освоения дополнительной профессиональной программы участники формирующего эксперимента должны были представить созданный ими самостоятельно интернет-ресурс образовательного назначения.

Данный ресурс должен представлять собой не просто материал по преподаваемой ими дисциплине, но и способствовать организации взаимодействия пользователей посредством встроенных в его структуру различных форм коммуникации с автором интернет-ресурса образовательного назначения (форумы, чаты и т. п.). Кроме этого, необходимо наличие учебного материала не только для ознакомления и изучения, но и для проверки знаний (онлайн-тесты, опросники и пр.). Для представления материалов помимо привычных офисных программ (MS Word, MS PowerPoint) должны быть использованы и различные онлайн-приложения (Movie Maker, Audio Editor и пр.).

Слушатели из контрольной группы проходили обучение по стандартной программе повышения квалификации, которую реализует Институт повышения квалификации ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ для педагогов.

В ходе проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе создавались организационно-педагогические условия, выявленные в ходе исследования, и обеспечивающие эффективность процесса развития исследуемой компетентности [10].

Результаты и их описание

В ходе констатирующего этапа эксперимента приняло участие 417 педагогов СПО. Проанализировав результаты опроса, было выявлено, что только 8,7% педагогов СПО обладает высоким уровнем развития информационно-коммуникативной компетентности, 18,4% – средним уровнем и 72,9% – низким.

После проведения формирующего этапа педагогического эксперимента выявились проблемы, которые повлияли на конечный результат. Так, например, в экспериментальной группе 47% участников начали работу над интернет-ресурсом образовательного назначения с простой структурой, но в процессе его разработки усложнили; 27% – наоборот, начали со сложной структуры, а впоследствии упростили; 12% – остались привержены определен-

ной в начале разработки простой структуре; 8% – остались привержены определенной в начале разработки сложной структуре; 6% – испытывали достаточно серьезные затруднения при разработке интернет-ресурса образовательного назначения, но справились с задачей при постоянном консультировании преподавателей института повышения квалификации; и не было тех, кто не справился с поставленной задачей.

В контрольной группе 16% участников начали работу над интернет-ресурсом образовательного назначения с простой структурой, но затем ее усложнили; 14% – наоборот, начали со сложной структуры, а впоследствии упростили: 32% – остались привержены определенной в начале простой структуре; 4% – остались привержены определенной в начале разработки сложной структуре; 28% – испытывали серьезные затруднения при разработке интернет-ресурса образовательного назначения, но справились с задачей при постоянном консультировании преподавателей института повышения квалификации; 6% – не справились с поставленной задачей.

Оценивая сложность структуры разработанных интернет-ресурсов образовательного назначения, следует отметить, что 63% педагогов экспериментальной и 20% контрольной

групп соответственно предприняли успешную попытку создания ресурса с разветвленной двух и трехуровневой структурой, с прикреплением дополнительных материалов по преподаваемой дисциплине, созданных как с помощью стандартных офисных программ, так и с помощью фото-, аудио- и видеоредакторов в режиме онлайн, банка заданий для обучающихся, с обратной связью (присутствовали такие разделы, как форумы, чаты и т. п.). 37% педагогов экспериментальной и 74% контрольной групп соответственно создали ресурс с недостаточно разветвленной одноуровневой структурой, с прикреплением дополнительных материалов по преподаваемой дисциплине, созданных только с помощью стандартных офисных программ, не используя помощь фото-, аудио- и видео-, онлайн-редакторов, присутствовал банк заданий для обучающихся в минимальном объеме, отсутствовала обратная связь (форумы, чаты и т. п.) [11].

Проанализировав полученные результаты проведенного формирующего педагогического эксперимента, можно увидеть динамику в уровне развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО – уровень развития стал выше.

Данный вывод иллюстрирует таблица 1.

Таблица 1

Динамика развития ИКК педагогов СПО

Критерии оценки уровня развития ИКК	Оценка уровня критерия ИКК	Контрольная гр. (кол-во пед. раб. %)		Экспериментальная гр. (кол-во пед. раб. %)	
		в начале эксперимента	в конце эксперимента	в начале эксперимента	в конце эксперимента
Аксиологический	Высокий	1	1	1	4
	Средний	9,4	14	8,3	42,4
	Низкий	89,6	85	90,7	53,6
Когнитивный	Высокий	2	3	2	7
	Средний	10,2	12	11	54
	Низкий	87,8	85	87	39
Прагматический	Высокий	1	1	1	6
	Средний	5	7	6	48
	Низкий	94	92	10,3	46
Личностно-творческий	Высокий	3	4	3	7
	Средний	16	19	17	53,3
	Низкий	81	77	80	39,7

По каждому критерию произошел прирост показателей в конце формирующего этапа педагогического эксперимента. Увеличилось количество педагогов СПО со средним уровнем развития ИКК, и соответственно уменьшилось с низким уровнем. Количество участников эксперимента с высоким уровнем развития ИКК осталось практически неизменным.

Обсуждение

Проведенное исследование, основанное на сравнительном педагогическом эксперименте, подтверждает, что эффективность использования интернет-ресурсов образовательного назначения в процессе повышения квалификации педагогов СПО напрямую зависит от комплекса организационно-педагогических условий. Результаты исследования указывают на необходимость проведения дополнительных обучающих семинаров и курсов повышения квалификации, направленных на расширение знаний в области информационных технологий, особенно для мастеров производственного обучения. Это объясняется тем, что преподавательский состав в СПО представлен разнообразными специалистами с различным уровнем специально-профессиональной и психолого-педагогической подготовки. Некоторые педагоги, перешедшие на преподавательскую деятельность из производства, обладают высоким уровнем специальной подготовки, но испытывают недостаток в психолого-педагогических знаниях, так как у них отсутствует специальное педагогическое образование. Организационно-педагогические условия играют ключевую роль в успешной реализации технологии развития исследуемой компетентности.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что педагоги, особенно мастера производственного обучения, которые активно осваивают программные средства разработки и применяют интернет-ресурсы в своей практической деятельности, имеют более высокий уровень компетентности в процессе повышения квалификации. Это связано с тем, что такие педагоги имеют доступ к более широкому спектру образовательных материалов и инструментов, которые помогают им эффективно проводить занятия.

Заключение

Исследование было посвящено изучению проблемы развития информационно-коммуни-

кативной компетентности педагогов СПО. Актуальность обусловлена современными требованиями, предъявляемыми к уровню развития коммуникативных и информационных компетенций педагогических работников. В ходе изучения научно-педагогических источников было выявлено, что до настоящего времени отсутствует единое определение понятия «информационно-коммуникативная компетентность».

За основу в исследовании данного феномена было взято определение Л. В. Добровой. В рамках исследования была проведена диагностика уровня информационно-коммуникативной компетентности у педагогов СПО Белгородской области, проанализированы программы повышения квалификации, предлагаемые соответствующими образовательными организациями.

Поскольку диагностика выявила низкий уровень развития данной компетентности у педагогов СПО, преимущественно у мастеров производственного обучения, то возникла потребность в организации формирующего педагогического эксперимента. Процесс развития данной компетентности осуществлялся в ходе освоения педагогами программы ПК «Информационно-коммуникативная компетентность педагога». Обучение проводилось преимущественно в дистанционной форме обучения, наряду с которой использовался и очный формат взаимодействия сотрудников института повышения квалификации со слушателями. В ходе исследования в экспериментальной группе создавались организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса развития данной компетентности педагогов СПО.

Программные средства разработки, такие как визуальные редакторы, системы управления обучением и другие инструменты, позволяют педагогам создавать интерактивные учебные материалы, разрабатывать онлайн-курсы и проводить дистанционные занятия. Кроме того, использование интернет-ресурсов образовательного назначения дает педагогам возможность обмениваться опытом, находить новые идеи и методики преподавания, а также получать обратную связь от коллег и специалистов в своей области. Это способствует развитию исследуемой компетентности педагогов СПО.

Библиографический список:

1. Бурмакина, В. Ф. Большая Семерка (B7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность / В. Ф. Бурмакина, М. Зелман, И. Н. Фалина. – Текст : электронный // Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. – Москва : Международный банк реконструкции и развития; Национальный фонд подготовки кадров; Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, 2007. – URL: <http://ifap.ru/library/book360.pdf>. (дата обращения: 21.08.2023).

2. Горбунова, Л. М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределенности / Л. М. Горбунова, А. М. Семibratov. – Текст : электронный // Конференция ИТО-2004. – URL: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html> (дата обращения: 21.08.2023).

3. Елизаров, А. А. Базовая ИКТ-компетенция как основа интернет-образования учителя : тезисы доклада / А. А. Елизаров. – Текст : электронный // Международная научно-практическая конференция RELARN-2004. – URL: <http://www.relarn.ru/conf/-conf2004/section3> (дата обращения: 21.08.2023).

4. Уман, А. И. Технологический подход к обучению / А. И. Уман. – Москва : Московский государственный областной университет, 2007. – 186 с. – Текст : непосредственный.

5. Цветкова, М. С. Информационная активность педагога / М. С. Цветкова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 352 с. – Текст : непосредственный.

6. Лебедева, М. Б. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Программа Intel «Обучение для будущего»; под ред. Е. Н. Ястребцовой. – Москва : Интуит.ру, 2006. – 162 с. – Текст : непосредственный.

7. Емельянова, В. Е. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза / В. Е. Емельянова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2006. – № 7. – С. 67–69.

8. Лавина, Т. А. Развитие компетентности учителя в области информационно-коммуни-

кационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования / Т. А. Лавина. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2012. – № 1. – С. 72–74.

9. Доброва, Л. В. Формирование информационной компетентности студентов в процессе активного обучения в техническом университете / Л. В. Доброва // Гуманизация образования. – 2009. – № 2. – С. 58–64.

10. Инютина, Т. С. Дидактическое сопровождение развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников / Т. С. Инютина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 16–23.

11. Инютина, Т. С. Корректировка педагогической деятельности как одно из условий развития информационно-коммуникативной компетентности педагога / Т. С. Инютина. – Текст : непосредственный // Стратегии развития современной науки : сборник научных статей. Ч. VIII / научный ред. д-р фармацевт. наук, проф. Ж. В. Мироненкова. – Москва : Перо, 2023. – С. 56–58.

References:

1. Burmakina, V. F., Zelman, M., Falina, I. N. *Big Seven (B7). Information-communication-technological competence* [Informacionno-kommunikacionno-tekhnologicheskaya kompetentnost'], Methodological Guide for Preparing Teachers for Testing. Moscow: International Bank for Reconstruction and Development; National Personnel Training Foundation; Center for Education Development of the Academy of National Economy under the Government of the Russian Federation, 2007. Available at: <http://ifap.ru/library/book360.pdf>. (accessed date: 08/21/2023).

2. Gorbunova, L. M., Semibratov, A. M. *Building a system for advanced training of teachers in the field of information and communication technologies based on the principle of distribution* [Postroenie sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov v oblasti informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij na osnove principa raspredelennosti], Information Technologies in Education Conference-2004. Available at: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html> (accessed date: 08/21/2023).

3. Elizarov, A. A. *Basic ICT Competence as the Basis of Teacher's Internet Education: Report Abstracts* [Bazovaya IKT-kompetenciya kak osnova Internet-obrazovaniya uchitelya: tezisy doklada], International Scientific and Practical Conference RELARN-2004. Available at: <http://www.relarn.ru/conf/-conf2004/section3> (accessed date: 08/21/2023).
4. Uman, A. I. *Technological approach to learning* [Tekhnologicheskij podhod k obucheniyu], Moscow State Regional University, 2007. 186 p.
5. Cvetkova, M. S. *Information activity of the teacher* [Informacionnaya aktivnost' pedagoga], Moscow: Binom. Laboratory of Knowledge, 2010. 352 p.
6. Lebedeva, M. B., Shilova, O. N. *Development of students' thinking by means of information technology* [Razvitie myshleniya uchashchihsya sredstvami informacionnyh tekhnologij], Intel Program "Learning for the Future"; ed. by E. N. Yastrebseva. Moscow: Intuit.ru, 2006. 162 p.
7. Emel'janova, V. E. *Formation of information and communication competence of university students* [Formirovanie informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuza], Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education. 2006, No. 7, pp. 67–69.
8. Lavina, T. A. *Development of teacher competence in the field of information and communication technologies in the context of continuous pedagogical education* [Razvitie kompetentnosti uchitelya v oblasti informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v usloviyah nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya], Informatics and education, 2012, No. 1, pp. 72–74.
9. Dobrova, L. V. *Formation of information competence of students in the process of active learning at a technical university* [Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov v processe aktivnogo obucheniya v tekhnicheskom universitete], The humanization of education, 2009, No. 2, pp. 58–64.
10. Injutina, T. S. *Didactic support for the development of information and communication competence of teachers* [Didakticheskoe soprovozhdenie razvitiya informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov], Academic notes of the Zabaikalsky State University, 2022, Vol. 17, No. 4, pp. 16–23.
11. Injutina, T. S. *Correction of pedagogical activity as one of the conditions for the development of information and communication competence of a teacher* [Korrektirovka pedagogicheskoy deyatel'nosti kak odno iz uslovij razvitiya informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti pedagoga], Strategies of development of modern science: Collection of scientific articles. Part VIII. Scientific ed. Dr. Pharm.Sc., prof. Zh. V. Mironenkova. Moscow: Pero Publishing House, 2023, pp. 56–58.

Образец для цитирования статьи:

Инютина, Т. С. Развитие информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО в процессе повышения квалификации / Т. С. Инютина. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 117–125.

Example for article citation:

Injutina, T. S. Development of information and communicative competence of secondary professional education teachers in the process of advanced training [Razvitie informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti pedagogov SPO v processe povu`sheniya kvalifikacii], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 117–125.

Современная школа

УДК 371.123

Компетенции педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся

С. В. Тетина

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0003-4360-2389>
fgos@ipk74.ru

Ю. В. Гутрова

кандидат педагогических наук
<https://orcid.org/0000-0002-7295-4060>
fgos@ipk74.ru

Competencies of teachers to form functional literacy of schoolchildren

S. V. Tetina

Yu. V. Gutrova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В научной статье рассматривается актуальная в настоящее время проблема готовности педагогов к организации образовательной среды, направленной на формирование функциональной грамотности обучающихся на уровне общего образования. Выдвигается предположение, что обеспечение совершенствования компетенций педагога в области формирования функциональной грамотности обучающихся обусловлена изменениями в законодательных документах в сфере образования Российской Федерации, а именно в усилении и конкретизации достижения образовательных результатов освоения основной образовательной программы общего образования в части формирования метапредметных компетенций, различных компонентов функциональной грамотности в зависимости от научно-предметной области. **Целью статьи** явля-

ется выявление методологических оснований, которые позволяют на основе научных данных определить компетенции педагога для формирования функциональной грамотности обучающихся на уровне общего образования. Анализ литературы доказывает актуальность проблемы готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся. Основным результатом статьи является то, что в рамках проводимого исследования выявлены профессиональные компетенции педагога, направленные на совершенствование исследуемого вида готовности. Достижение востребованных результатов образовательного процесса определяется уровнем профессионализации педагога. Предлагается рассмотреть ряд профессиональных компетенций педагога, способствующих процессу формирования функциональной грамотности обучающихся. При этом выдвигается идея об универсальности обозначенных компетенций для педагогов, реализую-

щих обучение на разных образовательных уровнях и разные научные области учебных предметов. Отмечается, что универсальный характер компетенций педагога выходит за рамки дифференциального подхода профессиональных компетенций, получивший в настоящее время широкое распространение в науке.

Научная новизна статьи состоит в том, что предлагается определенный набор профессиональных компетенций для совершенствования готовности педагога к формированию функциональной грамотности.

Теоретическая значимость состоит в расширении представлений о готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся. **Практическая значимость** заключается в применимости полученных результатов для проектирования готовности педагога к формированию функциональной грамотности. Полученные результаты открывают перспективы дальнейшего исследования.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The scientific article deals with the current problem of teachers' readiness to organize an educational environment aimed at the formation of functional literacy of schoolchildren at the level of general education. It is suggested that ensuring the improvement of the teacher's competencies in the field of the formation of functional literacy of schoolchildren is due to changes in legislative documents in the field of education of the Russian Federation, in particular, in strengthening and concretizing the achievement of educational results in the development of the main educational program of general education in terms of the formation of meta-subject competencies, various components of functional literacy depending on the scientific and subject area. **The goal of research** is to identify the methodological foundations that allow us to determine the competencies of a teacher for the formation of functional literacy of schoolchildren at the level of general education on the basis of scientific data. The analysis of literature proves the relevance of the problem of teachers' readiness to form functional literacy of schoolchildren. The main result of the article is that within the framework of the ongoing study, the professional competencies of the teacher aimed at improving the studied type of readiness have been identified. Achieving the desired results of the educational process is determined by

the level of professionalization of the teacher. It is proposed to consider a number of professional competencies of a teacher that contribute to the process of forming the functional literacy of schoolchildren. However, the idea of the universality of the designated competences for teachers realizing education at different educational levels and different scientific fields of academic subjects is put forward. It is noted that the universal nature of teacher competencies goes beyond the differential approach of professional competencies, which is currently widespread in science.

The scientific novelty of the article consists in the fact that a certain set of professional competencies for improving the teacher's readiness to form functional literacy is proposed.

The theoretical significance lies in the expansion of ideas about the readiness of teachers to form the functional literacy of schoolchildren. **The practical significance** lies in the applicability of the obtained results for designing the teacher's readiness for the formation of functional literacy. The results obtained open up prospects for further research.

Ключевые слова: функциональная грамотность, знаниевый и компетентностный подходы, совершенствование психолого-педагогических компетенций педагогов общеобразовательных организаций, компетенции педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся, повышение квалификации.

Keywords: functional literacy, knowledge and competence approaches, improvement of psychological and pedagogical competencies of teachers of general education organizations, competencies of teachers on the formation of functional literacy of schoolchildren, advanced training courses.

Введение. Профессиональное совершенствование педагога предполагает перманентное обогащение и преобразование имеющейся системы дидактических, методических взглядов и знаний [1]. Вопросы формирования функциональной грамотности обучающихся не перестают волновать педагогическое сообщество, и интерес к данной проблеме только возрастает, приобретает новые акценты. В современной педагогике функциональная грамотность рассматривается не только как критерий качества обучения обучающихся на уровне общего образования, но и как социально-философский феномен самоопределения субъекта образова-

тельной деятельности [2]. В современных педагогических трудах рассматриваемая категория приобретает универсальный характер. Поднимая вопрос о необходимости формирования функциональной грамотности у обучающихся, в первую очередь важно обозначить проблему готовности педагогов к подобной деятельности, а также к организации образовательной среды, направленной на межпредметную компетентность обучающихся. С позиции системно-деятельностного подхода уровень готовности педагога к формированию функциональной грамотности обучающихся рассматривается на психологическом, педагогическом и предметном (научно-знаниевом) уровнях.

Актуальность исследования проблемы подтверждается существующими сегодня противоречиями: между требованием к наличию у учителя профессиональных компетенций, необходимых для формирования метапредметных результатов обучающихся и готовности педагога к решению поставленных задач.

Обзор литературы. Изучение научных исследований в области формирования функциональной грамотности свидетельствует о достаточно высоком интересе ученых к рассмотрению вышеобозначенной проблемы с различных исследовательских и прикладных позиций. В целом научные работы можно разделить на две большие группы – это исследования вопросов формирования функциональной грамотности обучающихся и вопросов формирования необходимых профессиональных компетенций у педагогов. Целью научных трудов является организация образовательного процесса, направленная на формирование функциональной грамотности обучающихся. В научных изысканиях предлагается конкретизация функциональной грамотности обучающихся в рамках изучения конкретного учебного предмета. Так, например, М. Ю. Пермякова вводит понятие функционально-графической грамотности при изучении обучающимися учебного предмета «математика» на уровне основного общего образования¹. Автор рассматривает дефиницию как

¹ Пермякова М. Ю. Формирование функционально-графической грамотности учащихся основной школы в процессе обучения математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; [место защиты: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»]. Екатеринбург, 2015. 23 с.

систему «функционально-графических знаний и умений, необходимых для чтения и изображения графиков элементарных функций». Формирование функционально-графической грамотности обучающихся в исследовании представлено когнитивным и деятельностным компонентами. Когнитивный компонент включает совокупность функционально-графических знаний, необходимых для чтения и изображения графиков элементарных функций, например, знание содержания основных функциональных понятий, знание свойств числовых функций и т. д. Деятельностный компонент представлен функционально-графическими умениями, необходимыми для чтения и изображения графиков элементарных функций. Исследователь рассматривает структуру функционально-графической грамотности обучающихся с позиции двух блоков «знаниевый» и «знание в действии», в целом это те же умения и навыки, выделяемые в знаниевом подходе.

В ряде исследований функциональная грамотность рассматривается как личностное свойство, а именно уровень образованности, который отражает уровень современного профессионального образования, представленный совокупностью предметных, межпредметных, интегративных знаний, умений, навыков и способов решения функциональных проблем, которые применяются обучающимися в процессе деятельности, связанной с процессом восприятия, реконструирования информации, решения типовых учебных и профессиональных задач, а также задач взаимодействия с обществом².

Соприкасающиеся идеи, предлагающие рассмотрение функциональной грамотности с позиции образованности обучающихся (культурно-творческого уровня, эрудированности, целеориентированности), можно найти у О. Е. Лебедева. По мнению ученого, задача определения функциональной грамотности человека заключается в определении способности решать функциональные проблемы, с которыми он

² Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; [место защиты: Омский государственный педагогический университет]. Омск, 2008. 23 с.

встречается, исходя из видов деятельности. Все сферы жизнедеятельности человека многогранны и амбивалентны [3].

Большинство исследователей в структуре функциональной грамотности выделяют мотивационный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, рефлексивный компонент. Предлагается диагностировать функциональную грамотность по следующим критериям: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный, которые соотносятся со структурными компонентами функциональной грамотности. Определяется три уровня сформированности функциональной грамотности: оптимальный, допустимый и критический [4].

В настоящее время появились исследовательские работы, рассматривающие процесс управления профессионального совершенствования компетенций педагогов в области формирования функциональной грамотности. В работе Е. А. Менчинской высказывается мнение о необходимости повышения методологической культуры слушателей по вопросам функциональной грамотности. Вместе с тем автор исследования не раскрывает указанное понятие и не показывает взаимосвязь между методологическими знаниями, умениями и компетенциями педагога в формировании функциональной грамотности обучающихся [5]. В контексте изучаемой проблемы исследователи делают акцент на рассмотрении педагогами в рамках повышения квалификации теоретических положений формирования метапредметных результатов и педагогических условий их эффективного развития, в целом это относится к изучаемым ранее профессиональным категориям, в силу того, что о метапредметности в педагогике мы говорим, начиная с 2000-х годов, в работах Ю. В. Громыко, В. В. Краевского, А. В. Хуторского и др.

В ряде исследований профессиональная компетентность педагога рассматривается как системная организация знаний, позволяющая эффективно решать профессиональные задачи определенной предметной области. Профессиональные компетенции выполняют категориальную функцию, то есть выступают в виде общих подходов и принципов, вместе с тем должны содержать конкретные элементы и взаимосвязи между структурными компонентами.

По мнению Ю. Н. Кулюткина, профессиональные знания отличает декларативный характер (факты, положения), процедурный характер (как выполнить) и ценностно-смысловой (мотив деятельности). Делается акцент на гибкости и оперативности профессиональных знаний, то есть возможности быстрой актуализации, как в знакомой ситуации, так и в новой ситуации. Необходимой и достаточной характеристикой профессиональных знаний является рефлексия [6].

Методология (материалы и методы исследования). Поставленная цель предполагает выявление методологии, на основании которой можно выстраивать систему подготовки педагогов к готовности формирования функциональной грамотности обучающихся в рамках дополнительного профессионального образования. Проводимые исследования основываются на анализе теории и практики организации системы повышения квалификации педагогов. Повышение исследуемого вида готовности не должно ограничиваться только реализацией дополнительных профессиональных программ, но и учитывать возможности неформального повышения квалификации педагогов. Проектирование деятельности по совершенствованию исследуемого вида готовности заключается в целостном представлении содержания, а также методов и форм дополнительного профессионального образования. Методологическим основанием является системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход следует рассматривать как ведущее основание проектирования целенаправленной деятельности по совершенствованию готовности педагога к формированию функциональной грамотности обучающихся.

С точки зрения совершенствования готовности педагогов к сопровождению обучающихся по пути формирования функциональной грамотности необходимо учитывать еще одно методологическое основание – особенности взрослых слушателей при получении новых знаний. Исследование проводилось на курсах повышения квалификации педагогических работников в виде анкетирования.

Результаты и их описание

По результатам проведенного нами анкетирования установлено, что 51,7% учителей затрудняются в проектировании урока на основе

учебной деятельности, 74% – не могут составить инструментарий для диагностики метапредметных образовательных результатов, 31,6% – затрудняются в дифференциации учебных заданий предметного и метапредметного характера, 46,7% – не владеют техникой организации процесса формирования универсальных учебных действий обучающихся. Около 94,3% педагогов предпочтительно выбирают фронтальную форму работы, ориентируясь на среднего обучающегося, интерактивные формы обучения в ряде случаев не соответствуют заявленным на уроке целям, предлагаемая форма деятельности обучающихся не предполагает пооперационное разделение учебного труда по видам деятельности, это свидетельствует о том, что группа просто дублирует фронтальную форму работы в меньшем коллективе. 82,4% учителей испытывают затруднения в организации продуктивных видов деятельности, делая основной упор на репродуктивных методах и приемах работы, не вовлекают обучающихся в процесс решения нестандартных учебных заданий, практико-ориентированной направленности. Неумение создать проблемную ситуацию на уроке отмечают 34,6% учителей, а наблюдение уроков показывает данный методический дефицит испытывают 82,7% педагогов. В проектировании уроков преобладают типовые задания, содержащие закрытые вопросы, не требующие аналитико-поисковой деятельности обучающихся. Задачи поисково-исследовательского, аналитико-синтетического типа в практической деятельности учителей встречаются редко, что негативно влияет на становление опыта осознанного применения предметных знаний и умений. Массовый учитель оказался не готовым к созданию учебных ситуаций, позволяющих достичь метапредметных результатов. В общей массе учитель не способен, ни к самостоятельному формулированию критериев оценки метапредметных результатов, ни к разработке оценочных материалов. Даже при использовании готовых дидактических средств, учитель затрудняется в проверке и интерпретации результатов обучающихся. Эмпирическим путем выявлено, что большинство педагогов современной общеобразовательной школы не пользуются методами когнитивной педагогики для развития и формирования метакогнитивных ком-

петенций обучающихся как основы глубокой рефлексии. В свою очередь, это затрудняет становление готовности педагога к самоконтролю и выстраивания коррекции образовательной среды урока, ориентированной на формирование функциональной грамотности.

Эмпирические наблюдения показывают, что профессиональный опыт и стаж учителя могут как способствовать совершенствованию компетенций (освоение новых категорий, приемов работы, направленных на системное видение знаний, а следовательно, выход на формирование функциональной грамотности, системы оценивания, интерактивных методов организации учебного процесса и др.), так и затруднять работу учителя по формированию функциональной грамотности. Скорость коррекции проектирования образовательного пространства коррелирует рефлексивные умения учителя. Нередко педагоги дистанцируются от профессионального опыта и критически оценивают свою готовность к деятельности на уроке, связанной с формированием функциональной грамотности. Отстраненность учителя от готовности формировать функциональную грамотность обучающихся объясняется рядом факторов, среди которых можно обозначить несформированность личностных компетенций педагога в контексте профессиональных умений.

Сравнительный анализ, проведенный в ходе исследования, нормативных документов наглядно показывает, как закреплялась дефиниция «функциональная грамотность» в образовательном пространстве. Изменения в Федеральном законе от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» послужили толчком для разработки и утверждения федеральных образовательных программ (далее – ФОП) начального, основного и среднего общего образования. ФОП общего образования очерчивают границы требований, предъявляемых к формированию планируемых результатов обучающихся, в том числе и метапредметных результатов, находящихся отражение в формировании функциональной грамотности обучающихся всех уровней образования. В контексте федеральных рабочих программ по учебным предметам функциональная гра-

мотность, как показатель качества обученности обучающихся, приобретает конкретное наполнение предметной составляющей, переходящей в область практического содержательного компонента. Таким образом, от достаточно общей характеристики, представленной в нормативных документах 2010–2015 гг., рассматриваемая трактовка понятия «функциональная грамотность» приобретает строго очерченные границы, наполненные конкретной областью знаний – естественно-научной, математической, информационной, лингвистической и т. д. Научное знание является основанием для выделения умений и навыков обучающихся, которые надстраиваются над дисциплинарными знаниями, формируя научное мышление, опираясь на мыслительные процессы для создания научной картины мира и находя решение нетипичных проблем посредством получения и обработки информации из различных источников. Вышесказанное убеждает в приоритетности научных взглядов как составного элемента профессиональной компетентности педагога по формированию функциональной грамотности обучающихся.

В основе готовности педагога к формированию функциональной грамотности обучающихся лежат научные предметные знания, умения и навыки, что является фундаментом образования и составляет каркас компетентностного подхода. Хотелось бы отметить роль знаниевого подхода в образовании, который в последнее время рассматривается в противовес компетентностному и только с критической оценкой. Такое восприятие институциональных характеристик образования, на наш взгляд, является односторонним, оно оставляет за рамками понимания чрезвычайно важные категории, такие как структурные элементы научного знания, факты, явления, лежащие в рамках контекста предметного и научного знания, которые оказывают не меньшее влияние на уровень социальной адаптации обучающегося. Знания кумулятивно выступают движущей силой для развития различных видов способностей, операционального мышления обучающихся.

В научной педагогической литературе знаниевый подход рассматривается в свете проведения аналогий между знаниями, умениями, навыками и способностями личности. Подход акцентирован на операциональном аспекте спо-

собностей, тогда как деятельностный выделяет динамический аспект. Вместе с тем способность адаптироваться в новых условиях и ситуациях обеспечена только соответствующими операциями и знаниями, так как формирование начинается не «с нулевой отметки», а следует как продолжение определенного накопления знаний. Соответствующие знания, навыки и умения личности фактически не отделимы от понимания, функционирования и развития общеучебных способностей. Ярким примером является советский психолог В. А. Крутецкий [7]. Становление концептуально-методологических компетенций педагога в области формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся основано на осознании ими компетентностного, интегративного, концептного и контекстного подходов к содержанию образовательной деятельности.

Подчеркивая характер фундаментальности образования, как в практическом, так и в теоретическом отношении, считаем необходимым рассматривать концепцию формирования готовности педагога к организации образовательного процесса, направленного на формирование функциональной грамотности обучающихся с позиции эклектики компетентностного, знаниевого, личностно ориентированного подходов.

В мировой образовательной практике сложились существенные характеристики компетентностного подхода: объединение интеллектуальной и навыковой составляющих образования; разработка содержания образования «от результата»; отражение в содержании образования человеческой культуры во всей ее структурной полноте. А под компетентностью принято понимать способность эффективно мобилизовывать, т. е. выбирать и использовать наиболее подходящие знания и умения для решения задач, в том числе в новых нестандартных ситуациях [8]. Обращает на себя внимание тот факт, что компетенции всегда проявляются лишь в процессе мотивированной деятельности, т. е. направленной на решение актуальных для человека проблем. Единое понимание педагогической деятельности по совершенствованию профессиональных компетенций педагога в формировании функциональной грамотности обучающихся и есть новое видение современно-го профессионально-личностного подхода.

Данный подход предполагает, что именно личностные характеристики педагога в большей степени оказывают влияние на совершенствование компетенций научно-предметной (профессиональной) направленности, знание «своего предмета». Личностное основание совершенствуется в ходе прохождения курсов повышения квалификации по различным направлениям функциональной грамотности за счет специально организованного образовательного пространства.

Выделим универсально-личностные компетенции педагога, которые позволяют обеспечить готовность к формированию функциональной грамотности обучающихся общего образования. В нашем понимании, предложенный набор компетенций заключается в адаптивности ко всем участникам образовательных отношений. Особо отмечается принятие педагога себя как уверенной, самодостаточной личности, способной к постоянному самосовершенствованию.

Минимальный набор профессионально-личностных компетенций по формированию функциональной грамотности обучающихся:

– Компетенция «Рефлексия» представляет аналитическую деятельность освоенных способов деятельности педагога, применение освоенных профессиональных знаний по формированию функциональной грамотности обучающихся. Педагог способен на высоком уровне анализировать и оценивать процесс освоения обучающимися метапредметных компетенций.

– Компетенция «Самостоятельность» означает самостоятельное освоение новых методов научного познания, характеризует высокую мотивацию педагога в изучение научного поля преподаваемого учебного предмета.

– Компетенция «Совершенствование интеллектуального и культурного уровня педагога» характеризует педагога с точки зрения понимания теоретических аспектов преподаваемого учебного предмета, применения интеллектуальных приемов в преподавании, методов планирования и прогнозирования педагогического процесса, ориентированного на научные положения мира.

– Компетенция «Аналитическая способность» проявляется в объективной оценке педагогической ситуации и возможности осуществлять профессиональную деятельность в усло-

виях неопределенности и многозадачности. Способность педагога применять принцип вариативного моделирования учебных заданий по формированию функциональной грамотности.

– Компетенция «Предвосхищение» опирается на личность педагога, способного к построению траектории творческого профессионального развития, основанного на сенситивном и логико-чувственном мышлении.

– Компетенция «Выбор стратегий межличностного взаимодействия» свидетельствует о навыках педагога к организации межличностного взаимодействия, способного к научной, совместной, творческой деятельности в форматах: «педагог – обучающийся», «педагог – группа обучающихся», «педагог – родительская общественность», «педагог – педагог», «педагог – научный коллектив».

– Компетенция «Связь науки с образовательной средой» подтверждает способность педагога осмысливать сложные междисциплинарные проблемы, создавая образовательную среду урока, неискажающую научную картину мира, для формирования функциональной грамотности.

Обсуждение

Исследуемый процесс по совершенствованию готовности педагогов к формированию функциональной грамотности предполагает научное обоснование. Научное обоснование связывается с выявлением необходимых методологических основ: системно-деятельностного и андрагогического подходов в организации исследуемой деятельности. Принципиальным положением является то, что применение данной методологии позволит обеспечить грамотно организованный процесс подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся. Подобная целенаправленная деятельность является основанием для проектирования педагогической модели и технологии по совершенствованию готовности педагога к формированию функциональной грамотности обучающихся.

Заключение. В научной статье представлено обоснование актуальности готовности педагогов к совершенствованию профессиональных компетенций, необходимых для формирования функциональной грамотности обучающихся. Отмечается, что педагог активизирует потреб-

ность в профессиональном росте, в том числе совершенствуется профессиональные компетенции, и не только в рамках учебного предмета. Для обеспечения целенаправленности данной деятельности необходимо выявление методологических оснований, которые позволят совершенствоваться готовности педагога к формированию функциональной грамотности.

Анализ научной литературы также доказывает актуальность проблемы совершенствования готовности педагога к формированию функциональной грамотности. Наличие научных предпосылок констатируют выявление методологических основ данной деятельности. Делается вывод о том, что вопросы методологического обоснования являются предметом небольшого количества научных исследований. Кроме того, в научных трудах не всегда наличие методологии обосновывает практику применения в дополнительном профессиональном образовании.

В рамках проводимого исследования, выявлена методология, которая позволяет выстраивать систему по совершенствованию готовности педагога к формированию функциональной грамотности. Возможности системно-деятельностного и андрагогического подхода к изучению обозначенной проблемы недостаточно, поэтому обсуждается введение профессионально-личностного подхода в методологическое основание совершенствования готовности педагога.

В статье также авторы представили свое видение на набор профессиональных компетенций педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся. Полученные в ходе исследования эмпирические данные по вопросам профессиональных дефицитов педагогов позволили утвердиться в правильности добавления профессионально-личностного подхода в методологическое основание совершенствования готовности педагогов к формированию функциональной грамотности.

Однако предложенный профессионально-личностный подход требует серьезной методологической проработки и подбора диагностического материала по выявлению вышеобозначенных компетенций.

Библиографический список:

1. Устьянцева, В. Н. Личностно-профессиональное развитие педагога посредством форми-

рования его функциональной грамотности при повышении квалификации по математике / В. Н. Устьянцева. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность: вызовы, решения, эффективные практики : материалы XXIII международных педагогических чтений, посвященных 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ и 200-летию К. Д. Ушинского, Волгоград, 12 апреля 2023 года / науч. редакторы: А. Н. Кузибецкий, Л. К. Максимов. – Волгоград : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2023. – С. 277–280.

2. Функциональная грамотность: вызовы, решения, эффективные практики : сб. материалов XXIII международных педагогических чтений, посвященных 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ, 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского / науч. ред.: А. Н. Кузибецкий, Л. К. Максимов. – Волгоград : РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2023. – 300 с. – Текст : непосредственный.

3. Лебедев, О. Е. Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего / О. Е. Лебедев. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2022. – 356 с. – Текст : непосредственный.

4. Кузьмина, Е. Р. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах формирования математической грамотности младших школьников / Е. Р. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Педагогика сельской школы. – 2023. – № 1 (15). – С. 103–118.

5. Давлетшина, Л. А. Профессиональная компетентность педагога как условие формирования креативного мышления обучающихся в условиях внедрения ФГОС / Л. А. Давлетшина, Г. Р. Кинзябулатова, Л. З. Фатхуллина. – Текст : непосредственный // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2023. – № 2. – С. 48–54.

6. Менчинская, Е. А. Управление профессиональным развитием учителей начальных классов по формированию функциональной грамотности у младших школьников в системе повышения квалификации в ТОГИРРО / Е. А. Менчинская. – Текст : непосредственный // Вестник ТОГИРРО. – 2022. – № 2 (49). – С. 12–14.

7. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов; М-во образования Рос. Федерации, Рос. акад. образования, Самар. гос. пед. ун-т, Поволж. отд-ние РАО. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002 (ООО «Офорт»). – 400 с. – Текст : непосредственный.

8. Пашкевич, А. В. Оцениваем метапредметные результаты. Стратегия и методы оценивания. Проектирование заданий, тестов, задач / А. В. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2016. – 135 с. – Текст : непосредственный.

9. Кузнецова, Н. И. Развитие профессиональной компетентности педагогов в вопросах функциональной грамотности обучающихся / Н. И. Кузнецова, Л. П. Шустова, В. В. Зарубина. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 87–91.

10. Профессиональное развитие педагогов в области формирования и оценки функциональной грамотности учащихся : монография / О. А. Абдулаева и др. ; под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. – Санкт-Петербург : АППО, 2021. – 154 с.

References:

1. Ustyantseva, V. N. *Personal and professional development of a teacher through the formation of his functional literacy in advanced training in mathematics* [Lichnostno-professional'noe razvitiye pedagoga posredstvom formirovaniya ego funktsional'noj gramotnosti pri povyshenii kvalifikatsii po matematike], Functional literacy: challenges, solutions, effective practices: Proceedings of the XXIII International Pedagogical Readings dedicated to the 80th anniversary of the Victory in the Battle of Stalingrad, the Year of Teacher and Mentor in the Russian Federation and the 200th anniversary of K. D. Ushinsky, Volgograd, April 12, 2023. Scientific editors A. N. Kuzibetsky, L. K. Maksimov. Volgograd: State Autonomous Institution of Additional Professional Education “Volgograd State Academy of Postgraduate Education”, 2023, pp. 277–280.

2. *Functional literacy: challenges, solutions, effective practices* [Funktsional'naya gramotnost': vyzovy, resheniya, effektivnyye praktiki], Proceedings of the XXIII International Pedagogical Readings dedicated to the 80th anniversary of the Victory in the Battle of Stalingrad, the Year of Teacher and Mentor in the Russian Federation, the 200th

anniversary of the birth of K. D. Ushinsky. Edited by A. N. Kuzibetsky, L. K. Maksimov. Volgograd, 2023. 300 p.

3. Lebedev, O. E. *Education at school: dialectics of the past and the future* [Vospitanie v shkole: dialektika proshlogo i budushchego], St. Petersburg, 2022. 356 p.

4. Kuzmina, E. R. *Improving the professional competence of teachers in the formation of mathematical literacy of junior schoolchildren* [Sovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti pedagogov v voprosah formirovaniya matematicheskoy gramotnosti mladshih shkol'nikov], Pedagogy of a rural school, 2023, No. 1 (15), pp. 103–118.

5. Davletshina, L. A., Kinzyabulatova, G. R., Fatkhullina, L. Z. *Professional competence of a teacher as a condition for the formation of students' creative thinking in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard* [Professional'naya kompetentnost' pedagoga kak uslovie formirovaniya kreativnogo myshleniya obuchayushchihsya v usloviyah vnedreniya FGOS], Modern education: topical issues and innovations, 2023, No. 2, pp. 48–54.

6. Menchinskaya, E. A. *Management of the professional development of primary school teachers in the formation of functional literacy among younger students in the system of advanced training in Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development* [Upravlenie professional'nym razvitiem uchitelej nachal'nyh klassov po formirovaniyu funktsional'noj gramotnosti u mladshih shkol'nikov v sisteme povysheniya kvalifikatsii v TOGIRRO], Bulletin of Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development, 2022, No. 2 (49), pp. 12–14.

7. Kulyutkin, Yu. N., Bezdukhov, V. P. *Value orientations and cognitive structures in the teacher's activity* [Cennostnye orientiry i kognitivnye struktury v deyatelnosti uchitelya], Ministry of Education of the Russian Federation, Russian Academy of Education, Samara State Pedagogical University, Povolzhsky Branch of the Russian Academy of Education. Samara: Samara State Pedagogical University Publishing House, 2002. 400 p.

8. Pashkevich, A. V. *Evaluating metacognitive results. Strategy and methods of evaluation. Designing tasks, tests, tasks* [Ocenivaem metapredmetnye rezul'taty. Strategiya i metody ocenivaniya.

Proektirovanie zadaniy, testov, zadach], Volgograd, 2016. 135 p.

9. Kuznetsova, N. I., Shustova, L. P., Zarubina, V. V. *Development of professional competence of teachers in matters of functional literacy of students* [Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagogov v voprosah funktsional'noj gramotnosti obuchayushchihsya], Nizhny Novgorod education, 2021, No. 1, pp. 87–91.

10. Abdulaeva, O. A. et al. *Professional development of teachers in the field of formation and assessment of functional literacy of students: a monograph* [Professional'noe razvitie pedagogov v oblasti formirovaniya i ocenki funktsional'noj gramotnosti uchashchihsya: monografiya], under the scientific ed. I. Y. Aleksashina. Y. Aleksashina. St. Petersburg, 2021. 154 p.

Образец для цитирования статьи:

Тетина, С. В. Компетенции педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся / С. В. Тетина, Ю. В. Гутрова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 126–135.

Example for article citation:

Tetina S. V., Gutrova Yu. V. Competencies of teachers to form functional literacy of schoolchildren [Kompetencii pedagogov po formirovaniyu funktsional'noj gramotnosti obuchayushchihsya], Scientific support of a system of advanced training, 2023, No. 3 (56), pp. 126–135.

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.

БУРОВ Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СЕВРЮКОВА Алла Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

РЕЗАНОВИЧ Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

ДЮЖАКОВА Марина Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

ЖУРАКОВСКАЯ Вера Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления ГБОУ ВО «Академия социального управления» Московской области г. Мытищи.

ОЛИЧЕВА Ольга Анатольевна, кандидат исторических наук, директор МОУ лицей г. Истра Московской области.

КАЗАКОВА Мария Александровна, кандидат педагогических наук, первый проректор – руководитель центра непрерывного повышения профессионального мастерства БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», г. Омск.

КОЛОСОВА Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Евпатория.

КАЗАРИНА Вера Викторовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», г. Иркутск.

КОПТЕЛОВ Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАРКИНА Нина Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

АБРАМОВСКИХ Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ШЛАТ Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образовательных технологий института образования и социальных наук ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков.

ДАНИЛОВА Таисия Владимировна, аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург.

ИНЮТИНА Татьяна Сергеевна, преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин факультета среднего профессионального образования ФГБОУ ВО Белгородский государственный аграрный университет им. В. Я. Горина, г. Белгород.

ТЕТИНА Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией учебно-методического и информационно-аналитического сопровождения функциональной грамотности и ФГОС общего образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ГУТРОВА Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, методист лаборатории учебно-методического и информационно-аналитического сопровождения функциональной грамотности и ФГОС общего образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

ILYASOV Dinaf Fanilievich, 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.

BUROV Konstantin Sergeevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SEVRYUKOVA Alla Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

REZANOVICH Irina Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

DUZHAKOVA Marina Vyacheslavovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

ZHURAKOVSKAYA Vera Mikhailovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Management, Academy of Social Management, Moscow region, Mytishchi.

OLICHEVA Olga Anatolievna, Candidate of Historical Sciences, Director of Lyceum of Istra, Moscow region.

KAZAKOVA Maria Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, First Vice-Rector – Head of the Center for Continuous Professional Development, Institute of Education Development of Omsk region, Omsk.

KOLOSOVA Natalia Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Elementary, Preschool and Psychological-Pedagogical Education, Yevpatoria Institute of Social Sciences (Branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yevpatoria.

KAZARINA Vera Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Natural and Mathematical Disciplines, Institute of Education Development of the Irkutsk Region, Irkutsk.

КОПТЕЛОВ Alexey Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Management, Economics and Law, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

MARKINA Nina Vitalievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Management, Economics and Law, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

АБРАМОВСКИХ Tatiana Aleksandrovna, Senior Lecturer of the Department of Management, Economics and Law, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SHLAT Natalya Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Educational Technologies, Institute of Education and Social Sciences, Pskov State University, Pskov.

INYUTINA Tatyana Sergeevna, Lecturer of the Department of General Education, Faculty of Secondary Professional Education, V.Y. Gorin Belgorod State Agrarian University, Belgorod.

DANILOVA Taisiya Vladimirovna, Postgraduate Student of the Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University, Orenburg.

TETINA Svetlana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Laboratory of Educational, Methodological and Information-Analytical Support of Functional Literacy and FSES of General Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

GUTROVA Yulia Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist of the Laboratory of Educational, Methodological and Information-Analytical Support of Functional Literacy and FSES of General Education, 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 кадров, 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).

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

О. А. Ильясова

<https://orcid.org/0000-0003-2463-1870>

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 «методичевание» 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.

**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 и. о. ректора, проректора по методической и организационной работе Обоскалова Александра Георгиевича, действующего на основании Устава, с одной стороны и **автор научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»** _____, именуемый(ая) в дальнейшем «**Лицензиар**», с другой стороны, именуемые в дальнейшем «**Сторона/Стороны**», заключили настоящий договор (далее – «**Договор**») о нижеследующем.

1. Предмет Договора

1.1. По настоящему Договору **Лицензиар** на безвозмездной основе предоставляет **Лицензиату право** использования предоставленных материалов (авторскую статью/статьи) для размещения и публикации в очередном сборнике научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (а также размещать статью/статьи автора в сети Интернет) на основе простой лицензии в обусловленных Договором пределах и на определенный Договором срок (настоящий Договор заключен на срок, равный сроку действия исключительных прав Лицензиара на статью. Договор вступает в силу с момента его подписания Сторонами). На основании п. 4 статьи 1235 Лицензионный договор имеет определенный срок своего действия, поэтому данным договором устанавливается срок действия лицензионного договора на 5 лет (после окончания данного срока договор автоматически пролонгируется вновь на 5 лет и так каждый раз, если стороны не уведомили об обратном, т. е. об окончании действия неисключительных прав на статью/статьи у автора – лицензиара, либо у издательства ГБУ ДПО ЧИППКРО – лицензиата) (временной срок в 5 лет продолжительности лицензионного договора выставлен в соответствии и не противоречит с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) возник прецедент в изменении статуса авторских прав, изменяющегося с неисключительного на исключительное авторское право, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае электронная почта редакционно-издательской группы жур-

нала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty> – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара используется именно та, которая была указана Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

1.2. Права, являющиеся предметом договора, считаются переданными Лицензиату с момента вступления в силу настоящего договора.

1.3. **Лицензиар** гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемую(ые) **Лицензиату** статью/статьи.

2. Права и обязанности Сторон

2.1. Лицензиату предоставляются:

а) право на распространение статьи или иного отчуждения его оригинала или экземпляров, представляющих собой копии статьи на любом материальном носителе (в силу действия статьи 1291 ГК РФ);

б) право на доведение статьи до всеобщего сведения таким образом, что любое лицо может получить доступ к статье из любого места и в любое время по собственному выбору (доведение до всеобщего сведения);

в) право на воспроизведение статьи, то есть изготовление одного и более экземпляра статьи либо ее части;

г) право на использование статьи во всех перечисленных случаях;

д) право на размещение сетевой (электронной) версии статьи в интернете.

2.2. **Лицензиар** передает права **Лицензиату** по настоящему Договору на основе неисключительной (простой) лицензии.

2.3. **Лицензиар** в течение установленного **Лицензиатом** срока представления материалов научной статьи на рассмотрение научно-редакционным советом и научно редакционной коллегией ГБУ ДПО ЧИППКРО издания (научный журнал) «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в номер, совпадающий с датой обращения Лицензиара, предоставляет **Лицензиату** произведение (свою статью/статьи) в **электронной версии** в формате в рукописной/печатной/электронной версии в формате научной статьи для ее рецензирования. В течение 30 (тридцать) рабочих дней, если **Лицензиатом** не предъявлены к **Лицензиару** требования или претензии, связанные с качеством (содержанием) или объемом предоставленного для ознакомления материала статьи, Стороны в автоматическом режиме (без дополнительного уведомления каждой из сторон) подтверждают произошедший **Акт приема-передачи в формате уведомления автора по электронной почте о принятии** Лицензиатом (редакционной группой научно-теоретического издания) к размещению предоставленного материала научной статьи Лицензиаром по электронному адресу редакционно-издательской группы научно-теоретического журнала: ipk_journal@mail.ru.

Одновременно с автоматическим подтверждением автора акта приема-передачи лицензионного права на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» также автоматически автором признаётся и подтверждается статус произошедшего подписания лицензионного договора между Лицензиаром и Лицензиатом, предметом которого будет передача прав на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

Минимизация бумажного документооборота как технология по подписанию договора между лицензиаром и лицензиатом не противоречит содержанию п. 5 статьи 1286 ГК РФ (часть 4-я) «Лицензионный договор о предоставлении права использования произведения», как использование упрощенного порядка заключения договора и являющегося договором присоединения (что означает соблюдение письменной формы договора), так как в приложении к печатной версии журнала, а также в структуре электронной версии журнала данная информация, как объявление для автора, что с издательством ГБУ ДПО ЧИППКРО и лицензиаром (автором) производится форма заключения лицензионного договора по упрощенной форме.

2.4. Дата подписания Акта приема-передачи (см. уточнение в п. 2.3 настоящего Договора) статьи/статей автора является моментом передачи **Лицензиату** прав, указанных в настоящем Договоре.

2.5. Форма настоящего соглашения о передаче лицензионных прав Лицензиара Лицензиату на установленное в п. 1.1, в п. 2.3 настоящего Договора размещена на официальном сайте СМИ (средство массовой информации): <http://ipk74.ru/study/journal> – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированном в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора **Лицензиару** на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

- 1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;
- 2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;
- 3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические отчеты, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п.

Отзыв согласия на хранение и обработку персональных данных производится **Лицензиаром** путем направления соответствующего письменного уведомления **Лицензиату**.

3. Ответственность Сторон

3.1. **Лицензиар** и **Лицензиат** несут в соответствии с действующим законодательством РФ имущественную и иную юридическую ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств по настоящему Договору.

4. Конфиденциальность

4.1. Условия настоящего Договора и дополнительных соглашений к нему конфиденциальны и не подлежат разглашению, так как приложения и сам лицензионный Договор содержат персональные данные (в том числе паспортные данные, адрес места жительства) авторов – Лицензиаров.

5. Заключительные положения

5.1. Все споры и разногласия Сторон, вытекающие из условий настоящего Договора, подлежат урегулированию путем переговоров, а в случае их безрезультатности, указанные споры подлежат разрешению в суде в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

5.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента подписания обеими Сторонами настоящего Договора и Акта приема-передачи заявленной статьи автора (см. уточнение понятия «подписание» и принятие в работу редакцией журнала статьи автора для размещения в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в порядке п. 2.3).

5.3. Настоящий Договор действует до полного выполнения Сторонами своих обязательств по нему.

5.4. Расторжение настоящего Договора возможно в любое время по обоюдному согласию Сторон, с обязательным подписанием Сторонами соответствующего соглашения об этом, также расторжение настоящего Договора возможно и в одностороннем порядке, в случаях, предусмотренных действующим законодательством Российской Федерации, либо по решению суда.

Инициация на расторжение Договора одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторгнутый, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае, электронная почта редакционно-издательской группы журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/journal/kontakty> – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара берется из анкетных данных, указанных Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

После уведомления одной из сторон данного Договора по электронной почте об аннулировании Договора происходит либо подписание на бумаге факта о расторжении Дого-

вора (только по инициативе Лицензиара), либо расторжение Договора происходит по упрощенной форме, в соответствии с технологией, предусмотренной данным Договором в части оформления бумажных правоустанавливающих документов (см. пункт 2.3 настоящего лицензионного договора).

5.5. Любые изменения и дополнения к настоящему Договору вступают в силу только в том случае, если они составлены в письменной форме и подписаны обеими Сторонами настоящего Договора.

5.6. Во всем, что не предусмотрено настоящим Договором, Стороны руководствуются нормами действующего законодательства Российской Федерации.

5.7. Настоящий Договор составлен в двух экземплярах, имеющих одинаковое содержание и равную юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.

5.8. Авторский экземпляр Договора заполняется автором самостоятельно и, в случае необходимости и по исключительно личному запросу (личной инициативы) Лицензиара, высылается автору с печатью и подписью Лицензиата и исключительно в категориальном случае произошедшего факта передачи Лицензиаром Лицензиату и материалов научной статьи и соответствующих лицензионных прав на данное научное произведение.

6. Реквизиты Сторон

Лицензиар:

Ф. И. О.:

Адрес:

Паспортные данные:

Телефон:

Эл. почта:

Лицензиар:

Лицензиат:

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования «Челябинский институт
переподготовки и повышения
квалификации работников образования»
(ГБУ ДПО ЧИППКРО)

ОКПО 49128823, ОГРН 1037403859206
ИНН 7447041828, КПП 745301001

Адрес юридический: 454091, г. Челябинск,
ул. Красноармейская, д. 88.
Тел./факс: (351) 263-89-35, (351) 263-97-46

От Лицензиата:

И. о. ректора ГБУ ДПО ЧИППКРО,
проректор по методической
и организационной работе

А. Г. Обоскалов / _____ /

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 и. о. ректора, проректора по методической и организационной работе Обоскалова Александра Георгиевича, 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

И. о. ректора

Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), проректор по методической и организационной работе

_____ А. Г. Обоскалов

Лицензиар:

Ф. И. О.:

Адрес:

Паспортные данные:

Телефон:

Эл. почта:
