



НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал**  
**1(14)/2013**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научные сообщения

- Занина Л. В.** Профессиональная успешность как ключевая цель системы повышения квалификации учителя.....5
- Климова Т. Е., Юревич С. Н.** Самообразование в системе повышения квалификации.....10
- Дочкин С. А.** Интернет-портал как современный компонент системы повышения квалификации педагогов.....17
- Коптелов А. В., Полякова Н. В.** Управление повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне.....26
- Лысых Н. В.** Подготовка педагогического коллектива к реализации закона системной дифференциации в образовательном учреждении.....34

### Гипотезы, дискуссии, размышления

- Сидоров С. В.** Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей.....43
- Коротков А. М., Земляков Д. В.** Подготовка работников музейной сферы к использованию геоигр для организации просветительской деятельности.....48
- Никитина Н. И., Комарова Е. В., Галкина Т. Э.** Моделирование процесса реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы.....54
- Попов В. С.** Аспекты интенсификации последипломного образования педагогов интегрированного обучения.....65
- Долгушина Т. Н., Юревич С. Н.** Интенсификация процесса повышения квалификации специалистов за рубежом.....69

### Исследования молодых ученых

- Мельник Ю. В.** Коммуникативная компетентность учителя инклюзивного класса в западном и российском контекстах.....76

### Современная школа

- Корнилова Л. В., Пономарева В. В., Сичинская Н. М.** Развитие культуры оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации.....85
- Стефанова Н. Л., Снегурова В. И.** Проектирование модульно-вариативной программы повышения квалификации учителей математики...91
- Коржова Н. Б., Бирюкова И. С., Скрипова Н. Е.** Персонифицированная программа повышения профессиональной компетентности педагогических работников образовательного учреждения – важнейший этап перехода на адресную модель повышения квалификации .....99
- Каменкова Н. В., Полякова Е. Д., Обоскалов А. Г.** Об опыте создания и реализации персонифицированных программ повышения квалификации в МБОУ «Лицей № 6» г. Миасса.....104
- Калюжный Е. А., Кузмичев Ю. Г. Михайлова С. В., Маслова В. Ю.** Внедрение оценочных таблиц физического развития сельских школьников Нижегородской области в процессе повышения квалификации педагогов социально-гуманитарных профилей.....113
- Филатова О. П.** Процесс формирования методической компетенции педагогов при освоении аудиовизуальных технологий обучения.....119
- Сведения об авторах**.....125
- Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»**.....131

### Главный редактор

В. Н. Кеспи́ков, д-р пед. наук,  
Заслуженный учитель РФ

### Зам. главного редактора

Д. Ф. Ильясов, д-р пед. наук,  
профессор, член-корр. РАН

### Редакционная коллегия:

Н. Ю. Андреева, к. психол. наук  
С. И. Беленцов, д-р пед. наук

С. А. Дочкин, д-р пед. наук

Л. В. Занина, д-р пед. наук

Г. М. Казакова, д-р культурологии

А. В. Кисляков, к. пед. наук

Н. А. Криволапова, д-р пед. наук

В. М. Кузнецов, к. ист. наук

В. Н. Максимова, д-р пед. наук

Н. Г. Маркова, д-р пед. наук

Н. Г. Милованова, д-р пед. наук

И. М. Никитина, к. пед. наук

А. Г. Обоскалов, к. пед. наук,

Отличник народного просвещения РФ

И. В. Резанович, д-р пед. наук, профессор

Л. Я. Рубина, д-р филос. наук

Н. В. Самсонова, д-р пед. наук

М. И. Солодкова,

Отличник народного просвещения РФ

А. А. Тараданов, д-р социол. наук

А. В. Щербakov, к. пед. наук

Г. В. Яковлева, к. пед. наук

Н. У. Ярычев, д-р пед. наук

### Редакционно-издательская группа:

А. М. Обжорин

Н. А. Лазариди

П. В. Федоров

### Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88

ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>,

e-mail: [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09

ISSN 2076-8907

Подписано в печать 03.06.2013.

формат 60×80 1/8. Усл. печ. л. 16,28.

Тираж 150 экз. Заказ 741

ООО «Фотохудожник».

454111, г. Челябинск,

ул. Свободы, 155/1



SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal  
1(14)/2013**

**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

**№ 1 (14) 2013**

**CONTENTS**

*Scientific reports*

- Zanina L. V.** Professional success as the key objective of the system of teachers' advanced training.....5  
**Klimova T. E., Yurevich S. N.** Self-education at the system of advanced training.....10  
**Dochkin S. A.** Internet-portal as the essential component of modern educational process.....17  
**Koptelov A. V., Polyakova N. V.** Management of teachers' professional training at municipal level.....26  
**Lysich N. V.** Training pedagogical staff for design and realization of system differentiation at educational establishment.....34

*Hypotheses, discussion, reflection*

- Sidorov S. V.** Possibilities of using mental cards at the process of teachers' advanced training.....43  
**Korotkov A. M., Zemlyakov D. V.** Training museums staff to use of geogames in educational activities.....48  
**Nikitina N. I., Komarova E. V., Galkina T. E.** Modeling process of qualimetric approach implementation to the system of vocational professional training specialists of social sphere.....54  
**Popov V. S.** Aspects of post-qualifying education of teachers of integrated education.....65  
**Dolgushina T. N., Yurevich S. N.** Intensification of process of advanced training abroad .....69

*Young researchers*

- Melnik J. V.** The phenomenon of communicative competence of inclusive class teacher in west and Russian contexts.....76

*Modern school*

- Kornilova L. V., Ponomareva V. V., Sichinskaya N. M.** Development of assessment culture of a primary school teacher at the system of advanced training.....85  
**Stefanova N. L., Snegurova V. I.** Design of module and vocational program for mathematics teachers advanced training.....91  
**Korzhova N. B., Biryukova I. S., Skripova N. E.** Personified program of teachers' advanced training is the most important stage of transition to the address training model.....99  
**Kamenkova N. V., Polyakova E. D., Oboskalov A. G.** About the experience of personified programs realization at Miass Municipal Budget Educational Establishment "Lyceum 6".....104  
**Kalyuzhny E. A., Kuzmichev Y. G., Michailova S. V., Maslova V. Y.** Implementation of tables for Assessment of physical development of Nizhny Novgorod region rural students into the process of advanced training social and humanitarian subjects' teachers.....113  
**Filatova O. P.** Process of methodological competence form at teachers mastering audio and visual educational technologies.....119  
**Information about the authors**.....128  
**Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"...131

**Chief editor**

V.N. Kespikov, Doctor of Pedagogy,  
Honored teacher of Russia

**Deputy chief editor:**

D.F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy, Professor,  
Corresponding member  
of Russian Academy of Natural Science

**Editorial board:**

Andreeva N. Y., Candidate of Psychology  
 Belentsov S. I., Doctor of Pedagogy  
 Dochkin S. A., Doctor of Pedagogy  
 Zanina L. V., Doctor of Pedagogy  
 Kazakova G. M., Doctor of Cultural Studies  
 Kisliakov A. V., Candidate of Pedagogy  
 Krivolapova N. A., Doctor of Pedagogy  
 Kuznetsov V. M., Candidate of History  
 Maksimova V. N., Doctor of Pedagogy  
 Markova N. G., Doctor of Pedagogy  
 Milovanova N. G., Doctor of Pedagogy  
 Nikitina I. M., Candidate of Pedagogy  
 Oboskalov A. G., Candidate of Pedagogy,  
 Excellent of Public Education  
 Rezanovich I. V., Doctor of Pedagogy  
 Rubina L. Y., Doctor of Philosophy  
 Samsonova N. V., Doctor of Pedagogy  
 Solodkova M. I.,  
 Excellent of Public Education  
 Taradanov A. A., Doctor of Sociology  
 Sherbakov A. B., Candidate of Pedagogy  
 Yakovleva G. V., Candidate of Pedagogy  
 Yarychev N. U., Doctor of Pedagogy

**Editorial and Publishing group:**

Obzhorin A.M.  
 Lazaridi N.A.  
 Fedorov P.V.

**Editorial:**

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 № ФС 77-38201 (26.09.09)  
 ISSN 2076-8907

## Научные сообщения

УДК 378.091.398

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Л. В. Занина

**Аннотация.** В статье рассматриваются научно-методические основы обеспечения профессиональной успешности учителя в системе повышения квалификации. Профессиональная успешность учителя рассматривается как субъектно-личностное состояние учителя, обеспечивающее достижение успеха в педагогической деятельности в изменяющихся социальных условиях. Примером таких изменений являются расширенные критерии оценки деятельности учителя в рамках приоритетного национального проекта «Образование». В этих условиях появляется дополнительная функция системы повышения квалификации учителей – диссеминация, которая рассматривается как способ распространения инновационной образовательной практики, а иногда и развития различных элементов инновационной авторской разработки или инновационной системы в целом.

*The article examines the scientific and methodological bases of the professional success of teachers in the training system. Professional success as a teacher is considered as a subjective-personal status of teachers, ensuring success in teaching activities in the changing social conditions. Examples of such changes include the extended criteria evaluation of teachers in the framework of the priority national project “Education”. In these circumstances, there is an additional feature of teacher training – dissemination, which is considered as a way to spread the innovative educational practices, and sometimes the development of various elements of the innovation or innovative authoring system.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная успешность, повышение квалификации, сопровождение, поддержка, инновационный опыт, диссеминация.

*Competence, professional success, professional development, maintenance, support, innovative experience, dissemination.*

Одним из основных направлений модернизации российской системы образования категория «успешность» ученика и учителя в обучении и творчестве. Критериями успешности в обучении и творчестве, соответственно являются уровень информированности здоровой, социально устойчивой, мобильной личности учащегося, ее способности к проектированию собственной стратегии образования и жизнедеятельности в меняющихся жизненных ситуациях. Категория «успешность» в характеристиках профессиональной компетентности учителя в педагогической теории и практике рассматривается в следующих аспектах:

– как характеристика высокого уровня профессионализма, профессиональной компетентности (Н. Л. Киселева, В. В. Московский и др.);

– как совокупность психолого-педагогических характеристик учителя. В этом контексте успешность учителя тождественна понятию продуктивности его педагогической деятельности (С. А. Дружилов, Е. В. Ерофеева, А. К. Маркова, Г. И. Михалевская и др.);

– как характеристика динамического развития профессионально значимых качеств личности (Л. Н. Лазаренко, Л. И. Новиков, А. В. Петровский и др.);

– как способность человека добиваться успеха в течение длительного времени (О. И. Крушельницкая).

Анализ приведенных теоретических подходов к рассмотрению характеристик категории «успешность учителя» позволяет рассматривать успешность с позиции непрерывности его про-

фессионального становления и компетентности. Поясним свою позицию. Профессиональная успешность рассматривается как субъектно-личностное состояние учителя, обеспечивающее достижение успеха в педагогической деятельности в новых социально меняющихся условиях и отражающее динамику развития личностно-профессиональных качеств, а также мотивационно-ценностного, эмоционально-оценочного отношения к результатам педагогической деятельности.

Следует отметить, что в современной образовательной ситуации существует целый ряд нормативных документов, актуализирующих стремление учителя к профессиональной успешности. Можно в качестве примера привести факт расширения критериев в оценке деятельности учителя в рамках приоритетного национального проекта «Образование», включающих: свидетельства, подтверждающие общественное признание высоких учебных результатов (критерий 1); общественную оценку деятельности педагога по реализации авторской образовательной программы (критерий 2); социальную значимость разработанных педагогом проектов, признанных на муниципальном и региональном уровнях и освещенных в СМИ, на сайтах и форумах (критерий 3); характеристику индивидуальной модели профессиональных компетенций (Я-концепция), сообразно которой педагог осуществляет собственное профессиональное развитие (критерий 6). Особого внимания заслуживает критерий 5 «Наличие собственной методической системы учителя, апробированной в профессиональном сообществе», показателями которого служат: система представления целостного опыта профессиональному сообществу; эффективность использования в массовой педагогической практике; диссеминация опыта на региональном и федеральном уровнях; публикации; наличие международных грантов в области образования. Опыт экспертизы представленных учителями работ позволяет говорить о том, что большинство из приведенных характеристик критериев составляет значительное затруднение для учителей.

Формирование профессиональной успешности учителя связано с обеспечением необходимого уровня его профессиональной компетентности, которая рассматривается как целостная система, включающая методологиче-

скую, предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентности. Значимым для рассмотрения проблемы успешности учителя является то, что категория «профессиональная компетентность» выражает личностные возможности, позволяющие учителю самостоятельно и достаточно эффективно реализовывать профессионально-педагогические задачи; является характеристикой его способности к мобилизации собственных знаний и умений для воплощения целей профессиональной деятельности, является показателем теоретической и практической готовности учителя к успешной самореализации в течение его жизнедеятельности. Если речь идет о непрерывности как характеристике успешности учителя в процессе становления его профессиональной компетентности, то логичным будет определить в этом ряду позицию и значение системы повышения квалификации.

Система повышения квалификации учителей как целенаправленный процесс их непрерывного образования выполняет развивающую, обучающую, информационную, исследовательскую, экспертную функции, содействует продуктивному самосовершенствованию и саморазвитию специалистов образования. При этом следует отметить, что система повышения квалификации учителей, обладающая мощным образовательным потенциалом, мало внимания уделяет профессиональной успешности как ресурсному источнику развития личности учителя. В этом направлении система повышения квалификации учителей, прежде всего, может и должна актуализировать мотивацию успеха учителей, поскольку мотивация успеха и профессиональная мотивация являются внутренними движущими факторами развития профессиональной успешности учителя.

С потребностью учителя добиваться успеха связана мотивация достижения, которая проявляется как стремление к повышению уровня собственных возможностей. Мотивация достижения побуждает учителя к совершенствованию своих действий и определяет внутренние процессы становления личности в деятельности, ее направленность на педагогический успех. Устойчивость мотивации достижения обеспечивает динамику развития профессиональной успешности учителя. Одним из важнейших условий, способствующих достижению успеха

в профессиональной деятельности, профессиональной самореализации является высокий уровень сформированности профессионального самосознания, составным компонентом которого является позитивное самоотношение. В отечественной педагогике сущность позитивного самоотношения определяется как качество личности, характеризующееся устойчивым отношением, избирательной положительной активностью поведения, деятельности и переживаний к самому себе.

Теоретические подходы к рассмотрению характеристик успешности учителя определяют внешние и внутренние условия в отечественном образовательном пространстве ставят учителя перед необходимостью демонстрировать результативность собственной профессиональной деятельности, подкрепляя их примерами социального признания и пр. В сложившейся ситуации следует вести речь о модели организационно-педагогического сопровождения непрерывного процесса становления профессиональной успешности учителя, органичной составляющей которого является система повышения квалификации учителей. В основе такой модели может быть определение сущностной характеристики профессиональной успешности учителя, которая включает категориальные, функциональные, структурно-содержательные, типологические аспекты, в основе выделения которых определяется единство ценностно-мотивационного, интеллектуально-познавательного, эмоционально-волевого и действенно-практического компонентов. Организационно-педагогические условия, стимулирующие процесс формирования профессиональной успешности учителя в системе повышения квалификации, включают: создание успешной образовательной среды; системное обучение формированию профессиональной успешности учителей в системе повышения квалификации; его комплексное программно-методическое обеспечение; кадровые ресурсы системы повышения квалификации; специально отобранные технологии обучения (информационные, саморазвивающие, коллективные, имитационно-моделирующие); педагогический мониторинг и диагностика уровней формирования профессиональной успешности учителей; активизацию самообразовательной деятельности и самостоятельной работы учителей по проектированию

отдельных элементов педагогического процесса; раскрепощение творческого потенциала педагогов через становление их рефлексивной позиции.

Модель поддержки и стимулирования профессиональной успешности учителя включает: достойное вознаграждение, микроклимат в коллективе, новизну деятельности, возможность повышения квалификации, позитивное отношение со стороны коллег, администрации школы, интерес к выполняемой работе, удовлетворенность основными аспектами жизнедеятельности, педагогическую поддержку, причастность к общему делу, решению общественно-значимых задач; потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других, удовлетворение от самого процесса и результата работы, формирование позитивного самоотношения, саморазвитие.

В сложившейся социально-образовательной ситуации следует обратиться к содержанию повышения квалификации учителей, в характеристиках которого возможны определенные смысловые «сдвиги», позволяющие, на наш взгляд, обеспечить профессиональную успешность учителя, акцентировав внимание на вопросах общественного и профессионального признания результатов его деятельности. Вряд ли в этом ряду могут быть результативными тренинги успешности – слишком непродолжительные курсы повышения квалификации призваны выполнять поставленные задачи в соответствии с программой. Но, независимо от содержания курсов повышения квалификации учителей следует в каждой из них разрабатывать инвариантный модуль, позволяющий учителю быть успешным в конкретной отдельно взятой образовательной проблеме. В сущности, в этом заключается компетентностный подход к повышению квалификации учителей, ориентированный на результативность деятельности и ориентирующий учителя на результативность, а значит – на его профессиональную успешность.

В сложившейся практике образования появляется дополнительная функция системы повышения квалификации учителей – диссеминация, сущность которой рассматривается как особый способ распространения и освоения опыта, адекватного конкретным потребностям его реципиентов и имеющий характер «выра-

щивания». Диссеминация позволяет распространить инновационную практику на самые широкие массы, адаптируя, редуцируя, а иногда и развивая различные элементы инновационной разработки или инновационную систему в целом; это процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и (или) результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории. Диссеминация может существовать и осуществляться в двух основных формах – как постоянно текущая деятельность или как некий специально выделяемый в рамках общего проекта специальный проект. В последнем случае к планированию диссеминации и к управлению ею применимы все общие рекомендации по разработке проектов и управлению ими. Рассматривая контексты диссеминации, подчеркнем, что это процесс, развивающийся в конкретном пространстве-времени, здесь и теперь. В этом отношении важен как ближайший конкретно-исторический контекст, так и более широкий контекст (распространение нового в различных сферах).

Актуальность диссеминации заключается в том, что инновационная практика достаточно автономна, самодостаточна и в силу этого замкнута, несмотря на то что распространение и тиражирование присуще самой инновации. Инновация в образовании предполагает создание новых образцов педагогической деятельности, поднимающих деятельность учителя на принципиально новый качественный уровень и способствующих повышению результата обучения и воспитания школьников.

Одним из условий диссеминации – распространения инновационных педагогических систем и педагогического опыта – является профессиональное сообщество, которое создает следующие каналы диссеминации: 1) информационные – выпуск и издание литературы, рассказывающей о новом, создание сайтов или блогов в сети Интернет; 2) коммуникационные – профессиональные события; 3) обучающие – организация ознакомительных семинаров и организация более продолжительных программ обучения; 4) экспертные – оценка и поддержка участников процесса диссеминации.

Таким образом, перед системой повышения квалификации учителей стоит дополнительная архитектурная функция по формированию диссеминационной сети, которая включает следу-

ющие действия: 1) по локализации инновационного опыта – описание опыта в формате, позволяющем снять информацию об инновационных идеях и способах изменения педагогической практики; 2) по мультипликации инновационного опыта – мероприятия и действия по проектированию и конструированию сети пилотных и стажерских площадок для адаптации опыта и его передачи в массовую практику; 3) по консультированию субъектов инновационного опыта – оказание им методической помощи в технологизации обобщения и представления опыта.

Под сетью понимается возможность непосредственного или опосредованного установления контактов (связей) формирующихся позиций и содержания между всеми субъектами диссеминационного процесса с целью достижения необходимых результатов. Сеть – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений. Он основан на их равном положении в системе относительно друг друга и на многообразии горизонтальных, так называемых неиерархических связей и «узлов», т. е. мест решения различных вопросов между учреждениями. По этим связям между учреждениями происходит обмен недостающими ресурсами. Каждая школа, включенная в сеть, получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает свои собственные возможности. Обмен опытом и конкуренция учреждений, включенных в сеть, способствуют повышению качества образования. Благодаря сетевому взаимодействию, функционирование каждого учреждения в отдельности и всей системы в целом становится более надежным, так как сетевые системы обладают множеством взаимозаменяемых равноценных вариантов.

Для успешного продвижения инновационного педагогического опыта необходимы условия, создание которых возможно в системе повышения квалификации: а) представить опыт в форме наглядной, технологичной и доступной для восприятия и реализации в конкретных условиях; б) вызвать заинтересованность учителей в овладении инновационным опытом, актуализировать в них желание и профессиональную готовность использовать его в своей практике с целью достижения еще более высокого уровня профессиональной успешности и обеспечения успешности своих учеников.



### Литература

1. Жемухова, Л. З. Успешность учителя как педагогическая проблема / Л. З. Жемухова // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – № 109. – С. 103–108.
2. Занина, Л. В. Методология дополнительного профессионального образования в постиндустриальном обществе / Л. В. Занина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2011. – № 1(6). – С. 5–12.
3. Моисеев, А. М. Диссеминация образовательных ресурсов, созданных в ходе осуществления Мегaproекта «Развитие образования в России» (Среднее образование) : метод. реком. / А. М. Моисеев. – М. : Изд-во МГОУ, 2003.
4. Старикова, О. Г. Инновационные стратегии в образовании / О. Г. Старикова // Культурная жизнь Юга России. – 2010. – № 1(35).
5. Ильясов, Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров / Д. Ф. Ильясов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 30–35.
6. Информационно-консультационный центр АПК и ППРО [Электронный ресурс]. – URL : <http://consul.apkpro.ru/consul/25-metod-rabota/52-2-1.html> [дата обращения: 12.02.2013].

УДК 378.091.398

## САМООБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Т. Е. Климова, С. Н. Юревич

**Аннотация.** Модернизация системы повышения квалификации невозможна без активизации и стимулирования самообразовательной деятельности субъектов образования. Самообразование – это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность. В статье представлены наиболее существенные характеристики самообразовательной деятельности, ее структура, уровни, а также исследована значимость самообразования в системе непрерывного повышения квалификации. Основой самообразования являются знания, приобретенные в процессе организованного обучения, профессиональной подготовки или повышения квалификации специалиста. Самообразовательная деятельность развивается от внешне управляемой к деятельности взаимодействия, далее – к саморегулируемой деятельности. Исследователи указывают на необходимость формирования умений самообразовательной деятельности специалистов в процессе повышения квалификации для того, чтобы они могли с наименьшими затратами дополнительного труда и времени усваивать информацию, пополнять знания, расширять свой кругозор.

*Modern system of qualification improvement is hardly possible without an active inducement of self-study activities. Self-education is a private process, but it is a rather complicated one. It is strongly connected with some individual activities of a person, such as self-reflexion, self-regulation, self-identification, etc. In the article we present essential characteristics of a self-study activities, its structure and stages, we as well examine the importance of a self-study activities in the process of life-long learning. A student is to be able to develop certain habits and acquire enough experience and knowledge in order to transform those into practical skills. Professional training of a stu-*

*dent is supervised by a trainer before that one has become a self-regulated process. The experts point out the importance of students' ability to develop self-education skills.*

**Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, структура самообразовательной деятельности, уровни самообразовательной деятельности, характеристика самообразовательной деятельности.

*Self-study activities, the structure and stages of self-study activities, the characteristics of a self-study activities.*

В последние десятилетия во всем мире отмечается процесс модернизации системы повышения квалификации, поскольку именно это звено образовательной системы является одним из важнейших механизмов развития любого общества, основной формой подготовки высококвалифицированных специалистов, необходимых для всех сфер экономической и духовной жизни страны. Наиболее актуальными проблемами для современного этапа развития системы повышения квалификации педагогов являются, с одной стороны, постоянное расширение курсов и образовательных программ, с другой стороны, – активизация и стимулирование самообразовательной деятельности субъектов образования.

В современной науке разработаны положения о самообразовательной деятельности как виде деятельности (В. И. Андреев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков), определяющем стратегию построения личностной траектории жизни. Организационные аспекты самообразовательной деятельности изучали Т. Г. Браже, К. Я. Вазина, С. Г. Вершловский, Н. В. Кузьмина, И. Я. Лернер, В. Я. Ляудис, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов, В. С. Шубинский.

Пониманию внутренних механизмов самообразовательной деятельности способствуют исследования Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, В. П. Зинченко, А. Ю. Козыревой, А. К. Марковой, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, А. Э. Симановского, С. Д. Смирнова,

Ю. Б. Татанова, Г. Д. Чистяковой, Н. М. Яковлевой. Технологическим аспектам организации самообразовательной деятельности посвящены работы Г. С. Альтшуллера, В. П. Беспалько, И. М. Верткина, В. В. Лихолетова.

Анализ научных трудов демонстрирует неоднозначность трактовок самообразовательной деятельности. Авторы чаще всего определяют самообразование через категорию «деятельность», а именно: как целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самим обучающимся (А. К. Громцева); как познавательную деятельность, осуществляемую в соответствии с внутренними побуждениями и отсутствием обязательности (Н. Д. Иванова, Н. Д. Хмель); как познавательную деятельность, основывающуюся на предшествующих формах обучения и являющуюся их следствием и диалектическим продолжением (Н. Ф. Голованова); как внутренне мотивированную деятельность (В. Павловский); как деятельность, осуществляемую по инициативе самой личности (Б. Ф. Райский); как добровольное, систематическое добывание знаний, основанное на познавательном интересе (Т. С. Лопатина).

Наиболее полная характеристика самообразовательной деятельности дана Е. А. Щуклиной. Самообразование рассматривается ученым-социологом как «вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получение удовольствия и наслаждения. Самообразование – это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обрести актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность» [6, с. 143].

Исследователи практически единодушны в том, что самообразовательная деятельность близка по целям и содержанию к творческой деятельности, поскольку предполагает: 1) создание качественно новой системы знаний на основе переосмысления, переработки, комбинации и использования уже накопленных устойчивых знаний; 2) способность принимать не-

стандартные, оригинальные решения, адекватные особенностям данной конкретной ситуации; 3) способность конструировать, создавать, вводить в оборот понятия, категории, отражающие новые грани естественных и социальных процессов на основании и с использованием старого знания; 4) способность видеть объект или явление во всей совокупности его сторон, в единстве негативного и позитивного; 5) умение использовать теоретический каркас, стержень данной науки как ключ к конкретному анализу конкретной ситуации (В. И. Андреев).

К собственно деятельностной характеристике самообразования относится ее общественный характер: 1) по содержанию – направлена на усвоение всех богатств науки и культуры; 2) по смыслу – она общественно значима и общественно оцениваема, т. к. совершается в системе определенных социальных отношений и социальных условий; 3) формой самообразования выступает образование как общественно выработанная норма обучения.

Самообразовательная деятельность, как и любая другая, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью, структурностью, содержательностью.

Предметом самообразовательной деятельности, т. е. тем, на что она направлена, является овладение знаниями, приемами и способами, в том числе и обобщенными способами учебных действий.

Выбор содержания предмета самообразования осуществляется под значительным влиянием учебного процесса. Участвуя в учебном процессе, обучающиеся выражают свое отношение к нему. Усваивая определенное содержание обучения, они соотносят его со своими потребностями в самообразовании. В результате появляется конкретное мнение о роли и месте предмета самообразования, о его содержании. На этой основе у обучающихся складывается определенное представление о том, на что необходимо обратить дополнительное внимание, на чем сосредоточить свои усилия. Через педагога слушатели системы повышения квалификации могут получить информацию о дополнительных источниках, овладение которыми позволит углубить их знания о предмете самообразования, или рекомендации о способах приобретения определенных умений и навыков.

Своеобразной чертой самообразовательной деятельности является ее относительная независимость от учебной и обучающей деятельности, поскольку закономерности этих деятельностей нетождественны. В то же время исследователи подчеркивают определенную взаимообусловленность: как учебная деятельность подчиняется обучающей (описать ее в отрыве от обучения нельзя), так и самообразовательная деятельность зависима как от обучающей деятельности педагога, так и от собственной учебной деятельности субъекта. Таким образом, учебная деятельность является пространством зарождения самообразовательной деятельности. В ней имеют место саморефлексия, самооценка, самоидентификация, выработка умений самостоятельно обретать и «конструировать свои знания, трансформировать их в практическую деятельность» (А. М. Новиков).

Средствами самообразовательной деятельности выступают: 1) интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, лежащие в основе умственной деятельности); 2) знаковые, языковые и вербальные (словесные) средства, в форме которых усваиваются знания, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт; 3) знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт личности.

Способ самообразовательной деятельности – это ответ на вопрос: как, каким способом получать знания. Способами самообразовательной деятельности могут быть репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов).

Структура самообразовательной деятельности в соответствии с общей структурой деятельности (А. Н. Леонтьев) может быть представлена тремя основными компонентами: самообразовательная задача; самообразовательные действия и операции; действия самоконтроля и самооценки (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.).

Таким образом, самообразовательная деятельность – это процесс и результат развития у обучающихся умений постановки самообразовательной задачи, реализации самообразовательных действий и операций по решению задачи, самоконтроля за ходом решения учебной задачи и самооценки результата.

Самообразовательная деятельность характеризуется определенным набором умений, овладение которыми позволяет освоить этот вид деятельности. Умения самообразовательной деятельности – это способность личности к осуществлению самообразовательной деятельности от целеполагания до результата и оценки. Структурными компонентами умений являются цель – содержание – действие – результат соответственно видам: получения и переработки информации, самоорганизации, самоконтроля. Умения целесообразно рассматривать не в узком, технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности» (Д. Б. Эльконин).

Рассматривая самообразовательную деятельность как объект самоуправления, к умениям самообразовательной деятельности относят постановку целей самообучения; определение условий достижения поставленных целей; планирование собственной деятельности по решению учебной и предметной задачи; оценку степени готовности к данной деятельности; обоснование путей ее рациональной организации; выстраивание системы деятельности и своей роли в ней; обеспечение деятельности необходимыми средствами; контроль и оценивание результатов, коррекция при необходимости [4].

Поскольку самообразовательная деятельность носит творческий характер, в ней также выделяют творческие умения: самостоятельно формулировать учебную задачу (проблему) на основе приобретенной информации или видеть проблему в обычной ситуации; выдвигать гипотезу, находить или изобретать способ ее проверки, не применяя ранее известные аналогичные методы; синтезировать (собирать) данные, анализировать их, предлагать методику их обработки, а также интегрировать (комбинировать) новые методы из известных методов; формулировать выводы и видеть возможности практического применения полученных результатов; оценивать результаты своей работы и обоснованно доказывать их правильность (В. И. Андреев).

В общей структуре самообразовательной деятельности важное место отводится действиям самоконтроля и самооценки. Это обусловлено многими факторами, в том числе тем, что в этих компонентах фокусируется связь деятель-

ностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъективное качество.

Как особый вид деятельности, самообразование, по мнению А. К. Громцевой, Н. В. Косенко, Ю. Н. Кулюткина, А. М. Матюшкина, Г. Н. Серикова, Г. С. Сухобской и др., предполагает не только сформированность познавательных, управленческих, творческих и рефлексивных умений, наличия адекватного уровня самооценки, но и положительной мотивационной активности; проявления значительных волевых усилий; целеустремленности и самоорганизованности.

К основным методам самообразовательной деятельности относится решение самообразовательных задач, которые субъект ставит перед собой самостоятельно, опираясь на потребность и готовность к их решению. Доказано, что использование такого приема в обучении, в процессе повышения квалификации, оптимизирует данные процессы по времени (В. И. Крупич).

Продуктами, результатами самообразовательной деятельности являются: 1) структурированное и актуализированное знание, лежащее в основе умения решать задачи в разных областях науки и практики; 2) внутреннее новообразование психики и деятельности субъекта в мотивационном, ценностном и смысловом планах; 3) структурная организация, системность, глубина и прочность индивидуального опыта, в том числе умений, от которых во многом зависит успешность дальнейшей деятельности человека; 4) формирование позитивного поведения, потребности, в том числе интереса, позитивных эмоций.

Классификация этапов и уровней самообразовательной деятельности обучающихся обоснована в диссертационных исследованиях А. П. Авдеева, А. К. Громцевой, Л. С. Колесник и др. По мнению А. К. Громцевой [1], процесс развития самообразовательной деятельности проходит три этапа, каждому из которых соответствуют степени интеллектуального развития, осознанности цели, выраженности познавательных потребностей и интересов.

А. К. Громцева, взяв за основу целенаправленность самообразования, обусловленную соответствующей мотивационной сферой; уровень познавательных умений, обеспечивающих процесс самостоятельного познания; уровень

умений, обеспечивающих организационную сторону протекания самообразования, выделила три уровня самообразовательной деятельности. Первый уровень характеризуется стихийной деятельностью, второй уровень – целенаправленной деятельностью, третий уровень – большей целенаправленностью деятельности, высоким уровнем умений, обеспечивающих самостоятельное познание, рациональную организацию работы. Выделенным А. К. Громцевой уровням соответствуют три этапа становления самообразовательной деятельности.

Первый этап определяется недостаточно дифференцированным познавательным интересом. Второй этап характеризуется самостоятельной познавательной деятельностью, которая сконцентрирована на узком круге тем, однако источники и форма ее организации намного разнообразнее. Третий этап характеризуется формированием организационных умений, сознательным отбором рациональных источников самообразования и форм его организации. «На этом этапе самообразование и учение сливаются в один процесс, в котором обучающийся выступает в роли достаточно самостоятельного организатора всей своей познавательной деятельности как учебной, так и собственно самостоятельной» [1].

В соответствии с предметно-функциональной классификацией видов деятельности, предложенной В. Б. Ежеленко, развитие самообразовательной деятельности можно представить в виде последовательно сменяющих друг друга уровней: взаимодействия, самоутверждения, преобразования, познания, самовыражения, служения [4].

На уровне взаимодействия самообразовательная деятельность становится внутренне мотивированной и побуждается желанием участвовать в групповой работе, команде, желание стать интересным собеседником, достичь общей эрудированности. На данном уровне самообразовательная деятельность нередко приобретает коллективные формы, но участие в таких объединениях диктуется, главным образом, желанием общаться и взаимодействовать друг с другом.

На уровне самоутверждения самообразовательная деятельность мотивируется репутацией, осуществляется из желания занять более высокое положение среди коллег, заслужить общественное признание.

На уровне преобразования основными мотивами осуществления самообразовательная деятельность становятся мотивы совершенствования профессиональной деятельности, желание стать хорошим специалистом, получить более выгодную и высоко оплачиваемую работу, стать конкурентоспособным на рынке труда.

На уровне познания самообразовательная деятельность побуждается, прежде всего, познавательной потребностью и познавательным интересом. Такой познавательный интерес отличается устойчивостью и глубиной. Познавательная потребность является ненасыщаемой; человек ставит вопросы, находит на них ответы, и каждый найденный ответ порождает все новые вопросы. Деятельность познания при этом сопровождается положительными эмоциями.

На уровне самовыражения самообразовательная деятельность отличается творческим характером, нередко приобретает черты научной деятельности. Участие в творческой работе на данном уровне мотивируется не столько желанием проявить себя и приобрести хорошую репутацию, сколько стремлением реализовать свой личностный потенциал, потребностью в самореализации.

На уровне служения самообразовательная деятельность побуждают мотивы служения, связанные с желанием приносить пользу своему ближайшему окружению и обществу в целом, желанием усовершенствовать, улучшить положение дел посредством своей деятельности. Такая деятельность руководствуется высшими ценностями и посвящена служению обществу или поиску истины.

В диссертационном исследовании М. А. Петровой выделены следующие этапы развития самообразовательной деятельности на основе логически взаимосвязанных действий:

1. Адаптационный. Осознание личностью потребности в знаниях, определение цели самообразования.

2. Накопление субъективного опыта. Деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний, направленная на удовлетворение познавательной потребности:

а) планирование процесса самообразования;

б) определение средств и способов самообразования;

в) непосредственная деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний;

г) оценивание результатов деятельности, самоконтроль;

д) определение новых целей [4].

3. Самообразовательный. Возникновение новой познавательной потребности, имея в виду удовлетворение ее путем самообразовательной деятельности.

Каковы пути становления самообразовательной деятельности? На этот вопрос в науке нет однозначного ответа. К примеру, Г. И. Щукина доказывала, что студента обучить самообразовательной деятельности невозможно. Умение самообразовательной деятельности он приобретает сам, найдя и апробировав различные модели поведения в конкретной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ценностям. Самообразовательная деятельность, подчеркивала Г. И. Щукина, выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, ее нельзя сформировать, предложив обучающемуся учебное задание или включив его «в деятельность», он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта. Данную позицию разделяют и другие исследователи (Е. В. Брылева, В. Н. Гришин и др.), полагая, что формирование самообразовательной деятельности в процессе обучения неизбежно и не требует акцентирования.

Вместе с тем ученые и практики приходят к выводу, что самообразование не может осуществляться само по себе. Основой самообразования являются знания, приобретенные в процессе организованного обучения. Чтобы непрерывно учиться в течение всей своей жизни, равно как и осуществлять самообразовательную деятельность, каждому человеку, во-первых, необходим позитивный опыт приобретения знаний в молодом возрасте, во-вторых, сильные моральные или материальные стимулы и, в-третьих, практические возможности для учебы – свободное время, информационные ресурсы и пр. Личная мотивация к учению и разнообразные образовательные ресурсы рассматриваются ключевыми факторами самообразовательной деятельности.

Исследователи (Б. Г. Матюнин, Т. В. Борисова, И. А. Редковец, Л. Н. Павлова и др.) указывают на необходимость формирования умений самообразовательной деятельности в вузе. Однако пути решения данной проблемы четко не обозначены. Ряд ученых, таких как А. А. Семенов, Г. Н. Сериков, Н. Ф. Федорова, Т. Я. Яковец, рассматривают в своих работах формирование готовности к самообразованию студентов. Исследователи самообразовательной деятельности взрослых (С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Е. П. Тонконогая и др.) говорят о том, что вузы обязаны вооружить будущих специалистов определенным опытом и методами научного познания для того, чтобы они могли с наименьшими затратами дополнительного труда и времени усваивать информацию, пополнять знания, расширять свой кругозор.

Возможность развития самообразовательных умений обучающихся в учебном процессе показана в исследовании И. А. Редковец [5]. По результатам исследования автор делает вывод: самообразовательная деятельность развивается от внешне управляемой, побуждаемой требованиями учителя (преподавателя) и необходимостью выполнения программы (мотив избегания неудачи), к деятельности взаимодействия, далее – самоутверждения и преобразования (мотив достижения: приобретение высокого статуса или профессиональное становление). Показателем, который характеризует переход самообразовательной деятельности от одного уровня к другому, является мотивация. Если в начале своего развития цель самообразования определяется, главным образом, утилитарно-практическими мотивами, то дальше в своем развитии самообразовательная активность трансформируется в управляемую субъектом деятельность, побуждаемую стремлением к постоянному самосовершенствованию, самореализации. Задачей образовательного процесса как общеобразовательной, так и профессиональной школы, отмечает И. А. Редковец, является содействие прогрессивному развитию самообразовательной деятельности обучающегося. По нашему мнению, данное утверждение справедливо и в отношении системы повышения квалификации специалистов.

Для развития самообразовательной деятельности, отмечают ученые, необходима система планирования и организации учебной

деятельности с учетом потребности обучающихся в самообучении, самоконтроле и самооценке.

В. А. Корвяков [2] рассматривает формирование самообразовательной деятельности в процессе многоуровневого высшего образования как подсистему учебной деятельности, в которой студент, оставаясь объектом управления со стороны преподавателя, действует как субъект, реализующий самостоятельную деятельность в процессе самообучения на основе усложняющихся видов самостоятельной работы. В своем исследовании самообразовательной деятельностью автор называет цель и способ образовательной деятельности компетентного субъекта, обеспечивающей самостоятельную систематическую деятельность, направленную на достижение определенных лично и (или) общественно значимых образовательных целей, удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, качественное изменение личности (базовые и специальные умения самообразовательной деятельности, мотивация и самооценка) в процессе самостоятельного получения субъективно и объективно новых знаний в условиях многоуровневого высшего образования, которая ориентирует его на проектирование личностных достижений и повышение профессиональной компетентности.

В условиях повышения квалификации как лично-ориентированного образования самообразование следует рассматривать как специфический компонент взаимодействия педагога и обучающегося (Г. Н. Сериков). Анализируя различные педагогические парадигмы, Н. И. Никитина и Т. Э. Галкина относят парадигму самообразовательной деятельности к тем парадигмам, которые составляют базис учебного процесса системы повышения квалификации специалистов. Профессиональное образование, утверждают авторы, имеет «не только социальную, но и глубоко личностную природу. В этом смысле профессиональное образование выступает, прежде всего, как профессиональное самообразование, готовность конкретного человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим индивидуальным достоянием» [3].

Эффективный способ управления самообразованием, по мнению ученых, связан с необходимостью поиска рационального распределения

управленческих функций, в принципиальном изменении подхода к самому себе как субъекту образования, замене внешней регулировки на саморегуляцию действий и поведения (В. Прокопюк).

В современных условиях понятие «самообразование» приобретает обновленный смысл, оно тесно связано с характерными чертами общественного развития (глобализацией, информатизацией, терциализацией), становится общественной потребностью, от удовлетворения которой во многом зависит дальнейший научно-технический и социальный прогресс нашего общества, является условием сохранения и совершенствования общекультурной и профессиональной компетентности специалиста, рассматривается как средство социального восхождения личности, жизненно необходимый элемент профессионального труда, всей жизнедеятельности человека.

#### Литература

1. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Ильясов, Д. Ф. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического

образования / Д. Ф. Ильясов, М. И. Солодкова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

3. Корвяков, В. А. Теоретические основы формирования самообразовательной деятельности студентов в условиях многоуровневого высшего образования : монография / В. А. Корвяков. – Актобе : М-стиль, 2008. – 201 с.

4. Никитина, Н. И. Педагогические парадигмы системы повышения квалификации специалистов социальной сферы / Н. И. Никитина, Т. Э. Галкина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Фотохудожник, 2011. – № 1(6). – С. 18–23.

5. Петрова, М. А. Развитие самообразовательной деятельности студента вуза на основе модульной технологии обучения : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Петрова. – Новосибирск, 2007. – 202 с.

6. Редковец, И. А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования / И. А. Редковец. – Волгоград : Изд-во ВГПИ, 1986. – 88 с.

7. Щуклина, Е. А. Теория самообразования: социологический аспект / Е. А. Щуклина // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 140–151.



УДК 378.091.398 + 004.738.5

## ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛ КАК СОВРЕМЕННЫЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

С. А. Дочкин

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт развертывания интернет-портала и его использования для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в целях подготовки преподавателей к активному использованию сетевых технологий в образовательном процессе вуза. Представлены результаты исследования вариантов применения порталных технологий в деятельности преподавателей вуза. Сформированы требования к образовательному portalу с учетом как его организационной и функциональной структуры, так и наполняемого его контента. По результатам отбора определен перечень требований к системной платформе: общедоступность и открытость; комплексность; настраиваемость и изменяемость; простота и понятность интерфейса; наличие максимального количества сервисов; возможность поддержки, технического сопровождения и развитие собственными силами. Особо в статье рассматриваются основные сервисы, среди которых основными выделены сервисы сообществ. Реализованная модель, апробированная на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, позволила наиболее эффективно доставлять необходимую для пользователя информацию в рамках процесса обучения и дала возможность достичь необходимой степени автоматизации этого процесса.

*The article examines the experience of deploying an Internet portal and its use to improve the skills of the teaching staff in order to prepare teachers to make active use of network technologies in the educational process of the university.*

*Results of studying options of application of portal technologies in activity of higher education institution teachers are presented. Requirements to an educational portal taking into account both its organizational and functional structure, and its content are created. By results of selection the list of requirements to a system platform is defined: general availability and openness; complexity;*

*flexibility and convertibility; simplicity and clearness of the interface; existence of the maximum number of services; possibility of support, technical maintenance and development by own forces. Special attention is paid to the main services and particularly services of communities. The realized model was approved at advanced training courses of the faculty of higher education institution. It improves delivering information necessary for the user within process of training and automating of this process.*

**Ключевые слова:** Интернет, информационно-коммуникационные технологии, информация, образовательный портал, повышение квалификации, электронный контент, профессиональное образование, профессорско-преподавательский состав, сетевая система.

*Internet, information and communications technology, information, education portal, training, e-content, vocational education, faculty, web-based system.*

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) привело к тому, что развитие современного общества уже невозможно без специалистов в области ИКТ, в том числе и в системе образования. При этом в последнее время решающее значение приобрели удаленный доступ к образовательным технологиям и ресурсам, возможность оперативного общения всех участников образовательного процесса, а не просто сам факт использования аппаратно-программных средств ИКТ. Модернизация российского профессионального образования (ПО), в первую очередь, – высшего, также ведется в условиях глубокой информатизации, в целях создания единой информационно-образовательной среды (ЕИОС). Особенно важную роль в этом играет создание взаимосвязанной системы образовательных порталов (ОП), что позволит обеспечить рациональное взаимодействие многочисленных серверов и сайтов, имеющих отношение к образованию. Нами было проведено исследование по определению структуры обра-

зовательного портала, способного решать задачи профессионального образования в вузе или в ином образовательном учреждении ПО, а также направление его использования для повышения квалификации преподавательского состава вуза.

Вообще, порталная технология является одним из наиболее перспективных направлений использования ИКТ в образовании и используется уже не первый год. Термин «портал» является весьма популярным, но им часто злоупотребляют, и зачастую у людей отсутствует отчетливое понимание того, что скрывается за этой дефиницией. Существует много определений портала, часто под порталом понимается: web-сайты, ориентированные на определенные аудитории и сообщества, которые обеспечивают: объединение информационного наполнения и доставку важной для данной аудитории информации; совместную работу и коллективные услуги; доступ к услугам и приложениям для избранной аудитории, предоставляемый на основе персонализации [4]; сайт, организованный как системное многоуровневое объединение различных ресурсов и сервисов; «электронная библиотека», разделенная на различные тематические отделы, способные включать в себя количественные и качественные данные, анализы, графики и т. д., обновление которых происходит в реальном времени [1]; сетевой телекоммуникационный узел, обладающий быстродействующим доступом, развитым пользовательским интерфейсом и широким диапазоном разнообразного содержимого, услуг и ссылок; интеллектуальный инструмент выбора источников содержания, объединение ресурсов для представления конечному пользователю посредством простого для навигации и настройки интерфейса [4]; специальным образом оформленная web-страница, содержащая большое число гиперссылок для вызова различных сервисов и т. п.

В общем виде порталы обычно позиционируют как отправные точки для пользователей, ориентированных на определенную тематическую область. Как показало исследование, только 37% преподавателей вуза четко представляют, что понимается под термином «портал» и еще 27% – могут примерно охарактеризовать его назначение. В то же время почти

62,5% не видят различий между сайтом вуза и образовательным порталом, считая их синонимами. Очевидно, что, несмотря на различия в приведенных выше определениях, можно выделить основные моменты, характерные для всех дефиниций и отражающие сущность понятия «портал», а именно, портал – это единая интегрированная точка эффективного всестороннего неограниченного доступа к информации, приложениям и людям (рис. 1) [1].

Преимущества использования порталов заключаются в том, что они: структурируют данные, находящиеся в базе данных и предоставляют их в удобной для использования форме; отслеживают, извлекают и фильтруют информацию из Интернета, основываясь на требованиях пользователей; обеспечивают всеобщий доступ к открытой информации, ограниченный лишь возможностями сети; используют графические, аудио- и видеосредства представления информации и единую универсальную программу-браузер для работы со всеми видами информации. Таким образом, порталная технология позволяет максимально приблизить ресурсы к пользователям, обеспечивает интеграцию информационной сущности организации, организует отношения внутри информационных групп, создавая условия для единого информационного пространства [5].

Благодаря данным преимуществам порталы способны занять достаточно важное место в образовательном процессе любого вуза, однако для этого, кроме непосредственно технического решения, требуется соответствующая подготовка профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения. В настоящее время именно данный аспект является основным препятствием в процессе разработки и широкого использования в учебном процессе порталных технологий. В соответствии с этим в рамках повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) нами был подготовлен курс по изучению вариантов использования интернет-порталов в учебной деятельности вуза.

При этом работа была организована в течение 2012–2013 учебного года по нескольким направлениям:

– подготовка ППС в области разработки электронных средств обучения и подготовки электронного контента;

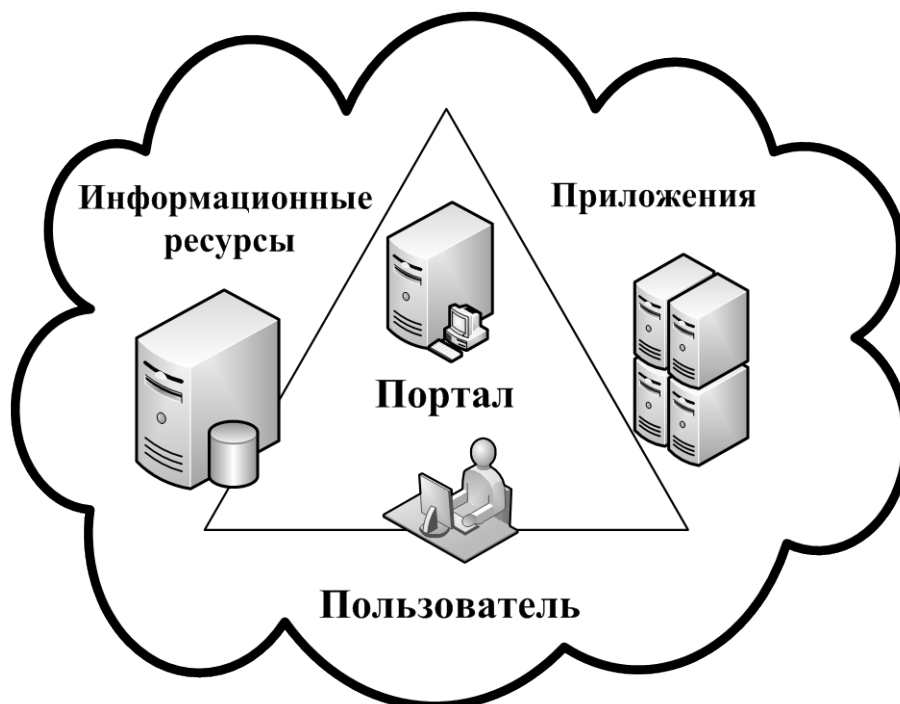


Рис. 1. Портал как единая интегрированная точка доступа

– разработка структуры и технологической основы для непосредственного развертывания аппаратно-программной платформы с учетом существующей инфраструктуры;

– исследования по определению функционально-структурной схемы внедряемого интернет-портала и обеспечение доступности к нему преподавателей вуза с различным уровнем компетентности в области ИКТ [2].

И именно последнее направление было выбрано как основное, при этом работа по решению задач выполняется не отдельным творческим коллективом, а в рамках обучающих семинаров с ППС, на которых ведется трансляция результатов и презентация тех решений, которые предлагаются к внедрению. Мы исходили из того, что современные интернет-порталы представляют собой достаточно крупные и сложные сетевые информационно-технологические комплексы, ориентированные на оказание различных услуг. При этом очень часто в «портал» преобразуется имеющийся «сайт» учреждения, вуза. Однако нами учитывалось, что превращение «сайта» в «портал» связано с трансформацией идеологии использования сети Интернет, которая заключается в переходе от «скольжения» по различным адресам сети с

целью поиска нужной информации или необходимых услуг к «углублению» в информационные, сервисные и развлекательные «недра» одного тематического сайта – т. е. предполагается, что пользователь (в нашем случае – преподаватель вуза или иного учреждения ПО), целенаправленно зайдя на портал, должен найти здесь цель своих поисков, получить всю интересующую его информацию и услуги [4].

В качестве пилотного проекта нами был развернут портал с ограниченными функциями, имеющий целью отработки аппаратно-программных и организационных решений на примере системы повышения квалификации ППС вуза и образовательных учреждений-партнеров (рис. 2). Важными характеристиками портала явились:

– персонализация для конечных пользователей – независимо от предназначения клиентского места портала, портал позволяет настраивать свой внешний вид, содержание и интерфейс приложений для каждого индивидуально;

– организация клиентского места – пользовательской рабочей среды позволила устранить информационные перегрузки – доступ пользователя к информационным ресурсам организован в наиболее удобном виде;

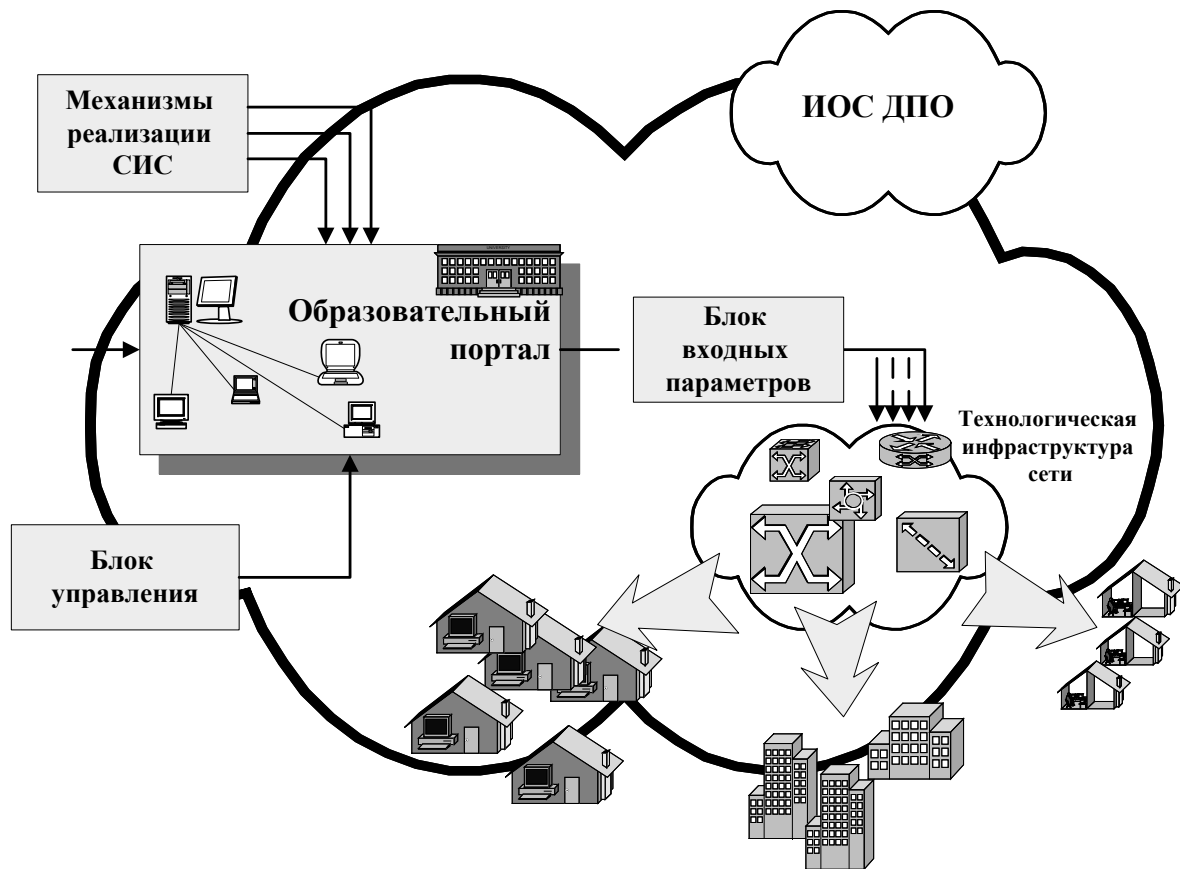


Рис. 2. Основные функциональные элементы информационной системы на основе интернет-портала

– распределение ресурсов – обеспечение разделения некоторых возможностей портала на уровни, доступные разным категориям пользователей.

Портал обеспечивает идентификацию пользователя, т. е. поддерживает аутентификацию, единую регистрацию на сервере, создание карты прав доступа и т. д.; отслеживание выполнения работ – эта характеристика особенно важна для персонификации портала, которая устанавливается в начале его использования пользователем и нарастает по мере накопления информации о его интересах и склонностях [2].

Важно, что пользователю предоставляется максимальный контроль над тем, что будет отслеживаться, чтобы не возникало опасений по поводу контроля над личной информацией; активный доступ и отображение информации из хранилища данных; локализация и обнаружение нужных людей и информации – используе-

мые поисковые механизмы должны обеспечивать как пассивное информирование и обнаружение, так и средства активного обнаружения экспертов, сообществ и контента, связанного с определенной тематикой.

По опыту реализации первых дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации для ППС вуза, а также с учетом его расширения в интересах обеспечения образовательных потребностей студентов вуза и специалистов предприятий горной отрасли нами были выделены дополнительные требования к portalу: обслуживание большого числа пользователей (студентов); широкий спектр информации; поддержка основных сетевых форматов; реализация удобных и эффективных поисковых механизмов, оценка достоверности и полноты полученных данных; обеспечение защиты хранящейся информации с использованием программных и

физических способов обеспечения безопасности; интеграция – обеспечение возможности взаимодействия пользователей со всеми приложениями и информационными ресурсами через единый интерфейс; разбивка хранимой информации на категории – категоризация, автоматизированные процедуры категоризации результатов поиска; приложения интеллектуального анализа – системы управления знаниями [1].

При этом нами учитывалось, что так как информационная система портала ориентирована на конечного пользователя, следовательно, она должна обладать простым, удобным, интуитивно понятным интерфейсом, который предоставит пользователям возможность с наибольшей эффективностью использовать все предоставляемые информационные ресурсы и услуги, но в то же время не позволит ему выполнять какие-либо «лишние» действия. Это особенно важно для использования ресурсов портала неподготовленными пользователями, парадоксально, но такими «неподготовленными» пользователями оказались не студенты первого-второго курса, не имеющие опыта вузовского обучения, а преподаватели вуза. Как показало исследование, около 73,2% преподавателей с опытом работы 15–20 лет отметили сложность работы с порталом даже в рамках курсов повышения квалификации, 67,1% ППС указали на отсутствие опыта в сетевой среде и сложность навигации по ресурсам.

Однако нами учитывался и тот аспект, что следовало помнить, что основная ценность портала определяется его информационным наполнением, «контентом». Контент портала определяется его функциональным назначением и варьируется в зависимости от его вида – оперативная информация, картографическая информация, электронные календари, органайзеры и записные книжки, ежедневные новости, анонсы информационных статей, конкурсы, электронные рассылки и многое другое.

Цель любого портала – это, прежде всего, предоставление конкретному пользователю необходимой информации в течение минимального времени и без дополнительных затрат на просмотр несущественных материалов, переключение между разными интерфейсами и т. д. Контент, являясь одним из ключевых понятий, представляет собой основное средство мотивации, «привязывания» студента (любого посети-

теля) к portalу, поэтому он должен обладать определенными свойствами, которые должны выгодно выделять его среди уже имеющихся структур: быть упорядоченным, структурированным, оперативно обновляемым, интерактивным, легальным и т. д. [2]. Таким образом, правильный подбор и администрирование контента определяет успешное функционирование портала в целом. Если контент портала теряет свою актуальность, то информационные ресурсы могут приобрести даже отрицательную ценность, вводя пользователя (особенности обучающегося) в заблуждение, провоцируя различные неприятные ситуации и т. д., что естественно, не будет способствовать повышению популярности портала и в результате – процесса обучения, построенного на его основе.

В этой связи в составе курса повышения квалификации ППС нами отдельно рассматривались модули, направленные на освоение компетенций, связанных с правилами и принципами создания электронного контента, без освоения которого преподавателям было сложно подготовить необходимый материал, при этом сложность заключалась не только в его содержательном и структурном качестве, но и в востребованности у пользователей. Обычно системы управления контентом (системы контент-менеджмента) позволяют авторам, даже не обладая техническими знаниями, легко ввести информацию, что особенно актуально для «нетехнических» порталов гуманитарного профиля. И это особенно важно, если в качестве авторов должны выступать педагогические работники, не всегда обладающие высоким уровнем подготовки в области ИКТ.

Одной из основных форм, определяющих представление и распространение контента на портале, является персонализация – система регистрации пользователя, которая в той или иной мере используется теперь на большинстве web-серверов. Для этого используются механизмы фильтрации информации и анализа работы пользователя, с их помощью удается определить ту область, которая может заинтересовать его. В основном используется два метода персонализации: с использованием правил – на основе вводимой пользователем в регистрационную карточку личной информации о себе и своих интересах разрабатывается набор правил, которые выполняются в процессе обра-

ботки опросов пользователя на предоставление доступа к информационным ресурсам, к элементам интерфейса и т. д.; на основе фильтров используются сложные алгоритмы категоризации и предоставления контента на основе анализа поведения пользователя (к какой информации он обращается, какие сайты посещает и т. д.). Несмотря на различия в организации обе системы персонализации объединяет механизм разграничения уровней доступа к базам данных портала.

Таким образом, с учетом таких понятий, как персонализация и контент, нами было выделено пять областей информационного наполнения, которые могут присутствовать на образовательном портале вуза:

– личная информация обучающегося: электронная почта, календарь, расписание, личная адресная книга и т. д. Эти приложения персонализированы, поэтому единственное, что необходимо было сделать, – это связать их с конкретным порталом;

– информация на уровне рабочих групп, которая была организована в соответствии с административным делением по отделам или типам выполняемых работ, – нами в вузе за основу была взята «учебная группа», как структурная единица. Следует учесть также такие аспекты, как принятые в вузе методы организации и распределения информации между группами (как правило, информация каждой рабочей группы не должна быть доступна людям, которые в ней не состоят);

– корпоративная информация, относящаяся к вузу в целом и используемая коллективом (нормативные документы, документы отдела кадров, информация о сессии, об отпусках, командировках, различных мероприятиях и т. д.). Эта информация, которая уже существует внутри каждой организации, располагается в той области портала, к которой каждый сотрудник имеет быстрый и простой доступ;

– информация из локальных сетей, которая связана с интерактивным взаимодействием между вузом и его деловыми партнерами через фрагменты сети (информация об образовательных услугах, совместных мероприятиях, информация по проектам, которые выполняются совместно с внешними организациями, или приложения, которые совместно используются партнерами);

– информация из сети Интернет (прогнозы погоды, новостные подписки, web-узлы партнеров, органов управления образованием), этот тип контента доступен как определенным группам, так и всем сотрудникам, в зависимости от политики вуза.

Еще одним компонентом программы повышения квалификации ППС, необходимым для подробного изучения, был определен перечень сервисов порталов. Сервисы, которые поддерживаются всеми порталами и представляют собой общую платформу, являются основой для более эффективного управления приложениями и информацией, поступающей из самых разных источников, уменьшают загрузку персонала и административные издержки. Среди основных сервисов порталовой технологии мы выделили сервисы сообществ, которые организуют порталовые сообщества и обеспечивают доступ к сервисам через регистрацию пользователей и политики безопасности. Таким образом, учреждение получает возможность управлять группами, настройками предпочтения и доменами через атрибуты сообществ; сервисы презентации и сбора информации, определяющие внешний вид web-страницы и систему разработки настраиваемого интерфейса. Этот сервис отвечает за накопление ресурсов из разнообразных источников внутри вуза или извне для вертикальных или специализированных порталов; сервисы персонализации обеспечивают распределенный персонализированный контент, приложения и другие сервисы. Безопасный доступ к portalу позволяет вузу интегрировать технологии и деловые процессы путем широкого использования современных средств ИКТ; сервисы интеграции приложений, обеспечивающие представление ресурсов на portalе в html/xml-приложениях (почтовый клиент, доступ к файловой системе) и т. д.

Вообще, возможность интеграции сервисов и архитектуры является одним из основных преимуществ открытой порталовой технологии, так как позволяет вузам и другим организациям использовать уже имеющиеся web-совместимые приложения. Но в строгом значении понятий следует различать образовательный портал (портал обучения) и информационный портал системы образования. Первый в дополнение к функциям организации доступа к образовательной информации обладает также

функциями создания и контроля знаний, а также подтверждения достигнутого образовательного уровня, т. е. реализует функции обучения. Если же в портале такой функции обучения нет, то такой портал является лишь информационным.

Учитывая, что образовательная деятельность базируется на использовании больших объемов информации, именно система порталов, как средство представления, распространения, систематизации, структуризации и унификации информационных ресурсов Интернет, может обеспечить наиболее рациональный способ использования образовательных ресурсов. В нашем случае образовательный портал вуза представлял собой составную часть системы порталов единого образовательного пространства, интегрированной в единую информационно-образовательную среду федерального уровня. При этом, с учетом рассмотренных возможностей и характеристик, портал – это практически универсальное решение для организации очного и дистанционного обучения студентов, а также в целях повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров [1].

Реализованная на данных положениях в нашем вузе модель, с одной стороны, позволила наиболее эффективно доставить необходимую для пользователя информацию в рамках процесса обучения, с другой, – дала возможность достичь необходимой степени автоматизации этого процесса. Разработанная структура коммутационного портала предоставила возможности по организации клиентского места с целью устранения информационной перегрузки и оптимизации доступа к необходимой информации, отслеживанию и протоколированию действий пользователей для поддержания портала в рабочем состоянии, оценки эффективности его работы и оперативного устранения сбоев, обеспечению активного доступа и отображению информации из множественных гетерогенных источников данных. В целях реализации доступа к информационным ресурсам потребовались меры по созданию системной платформы, которая должна была служить основой информационной образовательной среды вуза.

Нами были сформулированы следующие требования к используемой системной платформе: общедоступность и открытость, то есть

обеспечение возможности легального использования технического решения и его компонентов с ориентацией на web-технологии и свободно распространяемые программные продукты; комплексность с возможностью охвата всех этапов обучения и участников процесса обучения – обучающихся и преподавателей-тьюторов; настраиваемость и изменяемость для адаптации к потребностям любого учреждения ПО и обучающегося как с помощью изменения настроек, так и с помощью дополнительных программных компонентов; решение должно иметь простой и понятный интерфейс пользователя как для обучающихся, так и для преподавателей, оптимально – типовой web-браузер; наличие максимального количества пользовательских сервисов; возможность обеспечения бюджетной поддержки со стороны вуза, техническое сопровождение и развитие собственными силами.

Существующие программные решения, как правило, являлись либо средством создания учебных курсов, либо средством демонстрации учебных материалов и, за некоторым исключением, не обладали достаточными функциональными возможностями для создания полноценной информационной образовательной среды и обеспечения подготовки педагогических кадров в сетевом режиме. Поэтому в интересах сообщества ПО с учетом масштабов аудитории пользователей, финансовых аспектов развертывания и поддержки образовательного портала ПО в качестве программной среды наш выбор был остановлен на свободно распространяемой системной платформе Moodle. Данная система распространяется бесплатно в виде набора компонентов с открытым исходным кодом по лицензии GNU GPL, что обеспечивает возможность ее использования без привлечения дополнительных финансовых затрат. Этот комплексный программный продукт позволил сформировать единую информационную среду, позволяющую обеспечить набор сервисов сетевого обучения, доступ и управление программными инструментами, ресурсами, техническими и пользовательскими приложениями, структурированными данными.

В результате проведенных мероприятий по повышению квалификации ППС в вопросах сетевых технологий и применения «портальных» решений, прикладных исследований и отработки технических решений была достигнута цель по

формированию образовательного портала и подготовки к его использованию преподавательского состава вуза. Выбранное нами решение отвечало необходимым требованиям и обеспечивало открытую инфраструктуру для развития контентной информационной образовательной среды вуза и интеграции аппаратно-программных компонентов; организацию сетевого обучения и оценку знаний в удаленном режиме; возможность интеграции с внешними устройствами, инструментальными средствами, с приложениями и образовательным мультимедиа-контентом третьих лиц; единую регистрацию и авторизацию пользователей; доступ пользователей через web-интерфейс; легкость обучения работе с системой; безопасность ресурсов и данных; возможность использования современного интерактивного оборудования и терминальных устройств; наличие простого настраиваемого интерфейса с использованием встроенных шаблонов и визуальных панелей управления, поддержку индивидуальных траекторий обучения; высокую масштабируемость в зависимости от количества пользователей. В итоге нами были достигнуты цели по повышению квалификации специалистов-педагогов как в области ИКТ с достижением обучающимися конкретного уровня ИКТ-компетентности, так и в других областях, требуемых для осуществления профессионально-педагогической деятельности; обеспечен личностный рост ППС вуза, связанный с профессиональной мобильностью, рациональной организацией собственной жизнедеятельности; освоение требуемого набора базовых, надпрофессиональных, дополнительных компетенций, позволяющих осуществлять работу с современным технологическим оснащением.

Таким образом, применение данных позволило за счет развертывания образовательного портала с необходимыми телекоммуникациями обеспечить доступ ППС к информационным ресурсам профессионального образования, организовать целенаправленную и систематическую информационно-методическую поддержку преподавателей вуза как в ходе проводимых курсов повышения квалификации, так и в межкурсовой период, освоить новые формы общения, реализовав многоуровневую систему субъект-субъектных отношений (тьютор – преподаватель, тьютор – малая группа, преподаватель – преподаватель), работу в составе сетевого со-

общества, что в дальнейшем позволило оптимизировать и учебный процесс вуза.

### Литература

1. Дочкин, С. А. Информатизация дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров: организационно-педагогический аспект : монография / С. А. Дочкин. – СПб. : Арден, 2010. – 226 с.
2. Дочкин, С. А. Организационно-педагогические условия, обеспечивающие модернизацию дополнительного профессионального образования / С. А. Дочкин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2010. – № 1(3). – С. 17–23.
3. Информационно-коммуникационные технологии в воспитательно-образовательном процессе учреждений НПО и СПО: достижения, проблемы, перспективы : информационно-аналитическое издание / сост. : Н. В. Павельева, А. Ю. Ильиных, Н. В. Костюк ; под ред. Т. С. Паниной. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2009. – 112 с.
4. Образовательный портал [Электронный ресурс] / Гос. НИИ ИТ и ТК «Информика». – URL : <http://tm.ifmo.ru/db/doc/presentation> [дата обращения: 13.11.2012].
5. Прокофьева, М. С. Создание информационно-образовательного портала вуза / М. С. Прокофьева // Технологии Интернет – на службу обществу : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Саратов, 2003. – С. 179–182.
6. Савинков, Ю. А. Проектирование региональной системы повышения квалификации педагогов на основе новых информационных технологий : монография / Ю. А. Савинков. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. – 280 с.
7. Седова, Т. Л. Создание современных интернет-порталов [Электронный ресурс] / Т. Л. Седова // Всерос. науч.-методич. конф. «Телематика – 2002». – СПб., 2002. – URL : [http://tm.ifmo.ru/db/doc/get\\_thes.php?id=14](http://tm.ifmo.ru/db/doc/get_thes.php?id=14) [дата обращения: 09.10.2012].
8. Тихомиров, В. П. Организация виртуальной образовательной среды системы открытого образования : отчет о НИР / В. П. Тихомиров, Л. Г. Титарев, А. А. Андреев и др. – М. : МЭСИ, 2001.
9. Ясвин, В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин //



Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 4. – С. 79–88.

10. Alexander, P. A. What responses to Domain-Specific Analogy Problems Reveal About

Emerging Competence: A New Perspective on an Old Acquaintance / P. A. Alexander, P. K. Murphy, J. M. Kulikowich // Educational Psychology. – 1998. – Vol. 90, № 3. – P. 397–406.

УДК 378.091.398

## УПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

А. В. Коптелов, Н. В. Полякова

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос об управлении повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне на примере Карабаишского городского округа Челябинской области. Повышение профессиональной компетентности педагогов рассматривается как одна из задач организации методической работы на муниципальном уровне. На основе проведенного SWOT-анализа имеющихся условий в муниципальной образовательной системе для повышения профессиональной компетентности педагогов авторы предлагают модель управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне. Ее описание дается через характеристику цели и задач, принципов построения модели, компонентов модели и этапов реализации модели. Приводится перечень критериев оценки профессиональной компетентности педагогов, которые позволяют делать вывод об успешности реализации модели. В заключение выделяются преимущества для педагогов и образовательных учреждений от реализации описываемой модели.

*This article discusses the management of increasing professional competence of teachers at the municipal level, the example of Karabashsky urban district of Chelyabinsk region. Enhance the professional competence of teachers is regarded as one of the objectives of methodical work at the municipal level. Based on the SWOT-analysis of existing conditions in the municipal educational system to enhance the professional competence of teachers, the authors propose a model of increasing control of professional competence of teachers at the municipal level. Its description is presented through the characterization of the purpose and objectives, principles, model building, model components and phases of the model. Criteria for assessing the professional competence of teachers, which allows conclusions about the success of the model, are listed. In conclusion, the benefits are*

*allocated for teachers and educational institutions using the described model.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, управление профессиональной компетентностью педагогов, ФГОС общего образования, SWOT-анализ, модель управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне, критерии оценки профессиональной компетентности педагогов.

*Professional competence, management of professional competence of teachers, Federal State Educational Standards, SWOT-analysis, management model of improvement the professional competence of teachers at the municipal level, the criteria for assessing professional competence of teachers.*

Новая школа требует новых учителей. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» определена перспективная задача для образования, в целом, и системы повышения квалификации работников образования, в частности, – развитие учительского потенциала. Сегодня современной школе необходим учитель, обладающий профессиональной, информационной, коммуникативной и правовой компетенциями. Среди механизмов, обеспечивающих поддержание и развитие потенциала педагогов, ведущее место занимает система переподготовки и повышения квалификации работников образования, а также система методической работы, которые, вместе взятые, составляют непрерывность развития профессиональной компетентности всех работников образования. В современных условиях методическая работа представляет собой комплекс различных направлений деятельности, направленных на развитие профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих реализацию задач, поставленных перед системой образования государством и обществом, и прежде всего, внедрение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) общего образования.

В комплексе проблем методической работы в качестве приоритетной выходит сегодня проблема управления процессами по повышению профессиональной компетентности педагогов.

Проанализировав различные подходы к определению профессиональной компетентности (Т. Г. Браже, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, С. Г. Молчанов, Э. М. Никитин и др.) мы пришли к выводу, что содержание данного понятия обусловлено конкретно-историческим характером социальной и педагогической действительности; оно ситуативно, открыто для изменений и служит работникам образования ориентиром, помогающим более адекватно действовать в постоянно меняющейся ситуации [2]. Кроме того, мы считаем, что понятие профессиональной компетентности интегративно, и практически все авторы сходятся на том, что «понятие “профессиональная компетентность” выражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [6]. Под профессиональной компетентностью педагогов мы понимаем интегративную характеристику, которая определяется совокупностью личностных и профессиональных качеств, состоящей из теоретических знаний, практических умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению реализации задач, поставленных перед системой образования государством и обществом.

Поскольку современное образование развивается в режиме инновационного поиска, постольку в решении проблемы управленческой деятельности по повышению профессиональной компетентности педагогов особое значение приобретают вопросы, связанные с усилением непрерывного характера их профессионального развития как условия готовности к решению профессиональных задач, связанных с реализацией ФГОС общего образования.

Одна из главных задач управленческой деятельности по повышению профессиональной компетентности педагогов заключается в том, чтобы сделать практику разрешения образовательных потребностей педагогов ресурсом

единого методического пространства. Результаты деятельности работы с педагогами зависят от того, насколько правильно выстроена система управленческой деятельности по повышению профессиональной компетентности педагогов, насколько точно она отражает индивидуальную траекторию развития каждого педагога, его индивидуальные профессиональные затруднения и потребности.

Для решения этой непростой задачи необходимо разработать модель управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне, предварительно отрефлексировав и проанализировав сложившуюся ситуацию.

Для определения проблем, подлежащих решению в рамках реализации модели управления повышением профессиональной компетентности педагогов, целевых установок, выделения объектов решения был проведен SWOT-анализ кадровых, материально-технических, научно-методических, информационных условий муниципальной системы образования г. Карабаша Челябинской области (табл. 1).

Успешное разрешение проблем, выявленных в результате анализа и отрицательно влияющих на развитие профессиональной компетентности педагогов, требует индивидуализации управленческой поддержки педагогов в повышении их профессиональной компетентности, определения ее ресурсного обеспечения и механизмов оценки ее результативности. Поэтому нами была разработана модель управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне. Под данной моделью мы понимаем теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как должен выглядеть этот процесс в системе непрерывного профессионального развития педагогов. Такая модель обязательно включает в себя стратегическое видение, целевые установки и задачи, структуру и порядок взаимодействия ее элементов, организационную культуру, аналитический мониторинг и контроль, движущие силы развития и мотивационную политику.

Таблица 1

SWOT-анализ

Возможности:	Сильные стороны:
есть возможность получить квалифицированную научно-методическую помощь, благодаря близости к областному центру, к ММЦ г. Кыштыма;	высокий уровень мотивации коллектива к переменам в школе;
осознание педагогов несоответствия знаний требованиям сегодняшнего дня;	большой процент педагогов с высшей и первой категорией, с высшим образованием;
имеется методическая литература, в которой даны рекомендации по осуществлению развития системы повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях введения и реализации ФГОС общего образования;	наличие педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности, зарекомендовавших себя как высококвалифицированные специалисты на уровне области и федерации;
готовность учителей к освоению новых форм повышения квалификации;	сформирована система наставничества в образовательных учреждениях
мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств;	наличие сторонних организаций, согласных на сотрудничество в направлении повышении профессиональной компетентности педагогов;
имеются возможности стимулирования инновационной деятельности педагогов, роста их профессиональной компетентности.	возможность привлечения внебюджетных средств (спонсоров).
Угрозы:	Слабые стороны:
мотивация роста педагогов профессиональной компетентности может быть существенно снижена при отсутствии материального вознаграждения;	старение педагогических кадров;
разница в оплате и условиях труда может привести к оттоку части наиболее квалифицированных учителей в более крупные школы города, где созданы более комфортные условия труда;	преобладание в коллективе традиционных и устаревших подходов к повышению профессиональной компетентности;
формальные требования городского Комитета образования, форсирующего внедрение некоторых модных нововведений без учета потребностей и реальных возможностей конкретной школы, конкретных педагогов;	завышенная самооценка педагогов своей профессиональной компетентности;
отказ «возрастных» педагогов от повышения их профессиональной компетентности.	отсутствие системы работы запросов и учета индивидуальных потребностей педагога в повышении профессиональной компетентности;
	транспортные проблемы перемещения в центры повышения профессиональной компетентности педагогов.

Содержательную часть модели составляют четко сформулированные взгляды руководства муниципальной системы образования по поводу того, как должно осуществляться профессиональное развитие педагогов и как должны создаваться и совершенствоваться необходимые для этого ресурсы (материально-технические, информационные, кадровые и др.). В связи с этим целью работы с педагогами муниципальной системы образования, сегодня становится обеспечение непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогических кадров для достижения новых образовательных результатов обучающимися в условиях введения и реализации ФГОС общего образования.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- развитие системы повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников;
- развитие творческого потенциала педагогических работников;
- удовлетворение информационных, учебно-методических образовательных потребностей педагогических работников;
- создание условий для организации и осуществления повышения квалификации педагогических работников;
- построение индивидуальных траекторий развития профессиональной компетентности педагогов.

Также были определены принципы построения модели управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне, к которым относятся:

– принцип ориентации на системно-деятельностный подход – максимальное использование интерактивных методов в образовательной практике;

– принцип внутренней мотивации педагогов – профессиональная успешность педагога, тесно связанная с особенностями мотивации, с его профессиональными и личностными интересами, возможностью признания его достижений, профессионального роста;

– принцип дифференциации – содержание и формы повышения профессиональной компетентности определяются с учетом профессиональных уровней педагогов (репродуктивный, конструктивный, продуктивный, интегративный);

– принцип персонификации – повышение квалификации строится на основе профессиональных потребностей работников образования и опирается на анализ и самоанализ результатов деятельности педагогов;

– принцип ориентации на саморазвитие – постоянное вовлечение педагога в процесс непрерывного образования, самообразования, активизация потребности профессионального самосовершенствования;

– принцип добровольности – система взаимодействия субъектов, основанная на личностно-ориентированной, персонифицированной ориентации;

– принцип заданности критериев оценки результатов деятельности;

– принцип стимулирования.

В модели управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне мы выделяем следующие компоненты:

– целевой компонент, отражающий многообразие целей и задач организации управления по повышению профессиональной компетентности педагогов;

– содержательный компонент, характеризующий различные направления взаимодействия всех уровней системы повышения профессиональной компетентности педагогов;

– процессуальный компонент, определяющий наиболее целесообразное сочетание форм, методов и средств организационно-управленческого обеспечения по повышению профессиональной компетентности педагогов;

– результативный компонент, определяющий ожидаемые результаты управленческой деятельности.

Процессуальный характер деятельности организации управления, направленной на качественные изменения в уровне профессиональной компетентности педагогов, определяется этапами включения их в сам процесс повышения своей профессиональной компетентности и в методическую работу в целом:

– мотивационно-подготовительный этап, направленный на формирование у педагогов заинтересованности в повышении своей профессиональной компетентности;

– проектно-моделирующий этап, обеспечивающий создание персонифицированных программ повышения профессиональной компетентности в муниципальной образовательной системе и определение наиболее эффективных форм профессионального развития педагогических кадров (персонифицированный подход);

– организационно-деятельностный этап, характеризующийся включением муниципального органа управления образованием и муниципальной методической службы в организацию и обеспечение повышения профессиональной компетентности педагогов;

– рефлексивно-аналитический этап, направленный на организацию анализа результатов повышения профессиональной компетентности.

Данные этапы позволяют содержательно охарактеризовать компоненты системы организационно-управленческой деятельности по повышению профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне, направленной на удовлетворение образовательных потребностей, устранение затруднений педагогов, развитие их профессионального потенциала, включение педагогов в процессы методического обеспечения функционирования и развития муниципальной образовательной системы и повышения их профессиональной компетентности.

Для реализации модели была разработана Программа «Повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников Карабашского городского округа на 2010–2013 гг.». Основная цель Программы – формирование кадровой политики и создание социально-экономических условий для полного обеспечения системы образования высококвал-

лифицированными педагогическими и руководящими кадрами в г. Карабаше. Данная цель достигается посредством решения следующих задач Программы:

- обеспечение стабилизации кадровой ситуации в образовательной системе города;
- совершенствование системы непрерывного педагогического образования;
- стимулирование профессиональной деятельности педагогических и управленческих кадров системы образования города.

Программа является среднесрочной и разработана на период 2010–2013 годы. Реализация Программы предполагает достижение показателей, которые отражают результаты внедрения модели управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне и к которым относятся:

- 1) повышение уровня профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников;
- 2) повышение эффективности подготовки руководящих кадров в муниципальной системе образования;
- 3) обеспечение условий для закрепления молодых педагогов в общеобразовательных учреждениях города;
- 4) обеспечение информационно-методической поддержкой работников муниципальной системы образования.

Для измерения эффективности результатов реализации данной модели были разработаны критерии оценки профессиональной компетентности педагога образовательных учреждений Карабашского городского округа (табл. 2). Их разработка осуществлялась на основе Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761 н (Зарегистрирован в Минюсте РФ 06 октября 2010 г. Регистрационный № 18638), и Федеральных государственных образовательных

стандартов общего образования. Таблица 2 «Критерии оценки профессиональной компетентности педагога учреждений образования Карабашского городского округа» заполняется аттестационной комиссией перед аттестацией педагогического работника, используя при этом данные Информационной карты индикативных показателей деятельности педагога, которую педагог представляет за три последних года.

Определение максимального количества баллов осуществляется с учетом особенностей профессиональной деятельности педагогов. Так, для учителей начальных классов учреждений общего образования максимальное количество баллов – 138, для учителей, работающих в основной и средней (полной) школе – 156 баллов, для учителей, по предметам которых не проводится Всероссийская олимпиада школьников – 144 балла, для учителей коррекционных (специальных) школ – 111 баллов.

Информационная карта индикативных показателей деятельности педагога самоанализа позволяет отслеживать следующие направления деятельности педагога: профессиональную активность учителя, эффективность учебно-методической работы, результативность профессионально-педагогической деятельности, включая и деятельность по воспитанию учащихся, результаты итоговой и промежуточной аттестации учащихся.

Данная карта позволяет не только видеть результаты развития и совершенствования педагога, но и своевременно выявить проблемы и затруднения в деятельности каждого педагога. Опираясь на данные карты, разрабатывается индивидуальная, персонифицированная программа повышения профессиональной компетентности педагога. При заполнении карты можно организовать не только анализ деятельности педагога со стороны администрации, но и самоанализ, сравнение своих результатов за разные периоды деятельности. Это повышает уровень самостоятельной деятельности педагога по самосовершенствованию, учит выявлять не только свои ошибки, но и свои находки и достижения, обобщать свой опыт работы.

Таблица 2

**Критерии оценки профессиональной компетентности педагога учреждений образования  
Карабашского городского округа**

№ п/п	Критерии	Значение критериев (в баллах)
1.1	Уровень образования в соответствии с преподаваемым предметом: – среднее профессиональное, высшее профессиональное (непедагогическое); – высшее профессиональное (педагогическое).	Макс. 6 баллов 3 6
1.2	Прохождение курсов повышения квалификации или переподготовки по предмету (за 5 лет): – удостоверение; – свидетельство, диплом.	Макс. 6 баллов 3 6
1.3	Прохождение курсов повышения квалификации или переподготовки по информационным технологиям (за 5 лет): – удостоверение; – свидетельство, диплом.	Макс. 2 балла 1 2
1.4	Применение в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов: – на уроках; – во внеурочной деятельности.	Макс. 2 балла 1 1
1.5	Наличие поощрений и наград: – на уровне образовательного учреждения (за 5 лет); – муниципального уровня (за 5 лет); – областного уровня (без срока давности); – отраслевые и государственные награды (без срока давности).	Макс. 4 балла 1 2 3 4
1.5*	Наличие поощрений и наград (по профсоюзной линии): – областного уровня (без срока давности); – государственного уровня (Совета Федерации Независимых Профсоюзов России) (без срока давности). Примечание. Данный критерий является дополнительным и не влияет на максимальное количество баллов.	Макс. 4 балла 3 4
1.6	Признание профессионализма учителя педагогическим сообществом на: – уровне образовательного учреждения; – муниципальном уровне; – окружном, областном уровнях.	Макс. 3 балла 1 2 3
1.7	Признание профессионализма учителя органами самоуправления образовательного учреждения в соответствии с Уставом.	2 балла
1.8	Участие в методической работе на: – уровне образовательного учреждения; – муниципальном уровне; – областном уровне.	Макс. 3 балла 1 2 3
1.9	Осуществление инновационной (экспериментальной) деятельности на: – уровне образовательного учреждения; – муниципальном уровне; – областном уровне; – всероссийском уровне.	Макс. 4 балла 1 2 3 4
1.10	Для учителей учреждений коррекционного (специального) образования Прохождение курсов повышения квалификации или переподготовки по предмету (в области дефектологии) (за 5 лет): – удостоверение; – свидетельство, диплом.	Макс. 6 баллов 3 6
1.11	Является победителем, лауреатом, дипломантом конкурсов профессионального мастерства на: – уровне образовательного учреждения; – муниципальном уровне; – областном уровне; – всероссийском уровне.	Макс. 6 баллов 1 2 4 6

1.12	Наличие методических публикаций в сборниках материалов конференций, форумов, в периодических печатных изданиях на: – муниципальном уровне; – областном уровне; – всероссийском уровне.	Макс. 3 балла 1 2 3
1.13	Участие в работе жюри, экспертных комиссий (за последние 3 года): – муниципального уровня; – окружного, областного уровня; – всероссийского уровня.	Макс. 3 балла 1 2 3
1.14	Руководство работой профессиональных сообществ учителей (за последние 3 года): – муниципального уровня; – окружного, областного уровня; – всероссийского уровня.	Макс. 3 балла 1 2 3
1.15	Средняя отметка по ГИА и (или) ЕГЭ выше регионального показателя (за исключением учителей начальных классов).	Макс. 6 баллов (по 2 балла за каждый год)
1.16	Наличие личного профессионального сайта, веб-страницы, электронного портфолио, профессионального блога (на момент аттестации).	2 балла
1.17	Осуществление контрольно-оценочной деятельности с использованием средств ИКТ (электронные формы ведения документации, в т. ч. электронный журнал).	2 балла
2.1	Уровень освоения обучающимися государственных образовательных стандартов по предмету: – соответствует областному показателю; – выше областного показателя. Для учителей коррекционных (специальных) учреждений: – уровень усвоения 97–98% (3 балла за каждый год); – уровень усвоения 99–100% (6 баллов за каждый год).	Макс. 12 баллов 2 4
2.2	Средняя отметка по предмету: – соответствует областному значению; – выше областного значения.	Макс. 12 баллов 2 4
2.3	Доля обучающихся на «4» и «5»: – 15–20%; – 21–30%; – свыше 30%.	Макс. 12 баллов 2 3 4
2.4	Доля обучающихся, сохранивших и повысивших средний балл по предмету: – 80–89%; – свыше 89%.	Макс. 12 баллов 2 4
2.5	Выполнение рабочих программ: – 90–95%; – свыше 95%.	Макс. 15 баллов 3 5
2.6 (а)	Для учителей, работающих по ФГОС общего образования. Доля обучающихся, занятых во внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении (по программам, реализуемым аттестующимся педагогом): – 20–30%; – 31–40%; – 41% и более.	Макс. 15 баллов 2 4 5
2.6 (б)	Для учителей, работающих по ФГОС начального общего образования. Реализация программ внеурочной деятельности обучающихся по направлениям развития личности младшего школьника (аттестующимся педагогом): – по 1 направлению; – по 2 направлениям; – по 3 направлениям; – по 4 направлениям; – по 5 направлениям.	Макс. 15 баллов 1 2 3 4 5
2.7	Подготовка победителей и призеров Всероссийской, Международной олимпиад школьников по предмету: – школьный этап; – муниципальный этап; – областной этап; – всероссийский, международный этапы.	Макс. 12 баллов 1 2 3 4



2.8	Подготовка победителей и призеров различных мероприятий: – уровень образовательного учреждения; – муниципальный уровень; – областной уровень; – всероссийский, международный уровни.	Макс. 12 баллов 1 2 3 4
2.9	Отсутствие травматизма обучающихся во время образовательного процесса.	Макс. 9 баллов

Мониторинг уровня профессиональной компетентности педагогов показывает, что действующая модель управления повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне:

– способствует реализации личностного подхода к работе с кадрами, созданию условий для профессионального роста всех категорий работников образования, поскольку позволяет не только расширить спектр образовательных услуг, но и сделать их максимально доступными;

– позволяет учитывать и выстраивать разнообразные образовательные маршруты с учетом специфики типа и вида образовательного учреждения, в котором работает педагог, его стажа и опыта, желаемого результата, поддерживать приоритетные направления профессиональной подготовки педагогических и управленческих кадров.

Реализация данной модели характеризуется следующими преимуществами для педагогов и образовательных учреждений:

– экономическими (резко уменьшаются временные и финансовые затраты на повышение квалификации);

– педагогическими (обучение становится более мотивированным, технологичным и индивидуализированным);

– эргономическими (гибкий график занятий позволяет педагогу и руководителю без отрыва от основной деятельности повышать квалификацию);

– информационными (возрастает доступность современных программных средств, новых образовательных технологий, поскольку сетевая организация формирует образовательное пространство открытого типа);

– коммуникационными (каждый педагог может включаться в сетевое взаимодействие, привносить в процесс свой опыт, идеи).

Таким образом, результатом реализуемой модели управления повышением профессиональ-

ной компетентности педагогов на муниципальном уровне является изменение уровня профессиональной компетентности работников образования, что является актуальным в условиях реализации ФГОС общего образования: чем эффективнее организовано управление процессами профессионального развития педагогов, тем выше уровень изменения их профессиональной компетентности.

#### Литература

1. Браже, Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–75.

2. Коптелов, А. В. Развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб / А. В. Коптелов, А. Г. Обоскалов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ИУМЦ «Образование», 2009. – № 2. – С. 53–58.

3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 255 с.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Никитин, Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования (История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития): учеб. пособие / Э. М. Никитин. – М. : РИПКРО, 1995. – 194 с.

6. Ильясов, Д. Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

УДК 371.134

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАКОНА СИСТЕМНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н. В. Лысых

**Аннотация.** В статье рассматривается системная дифференциация как педагогический закон, раскрывающий единство внутренней, внешней и разноуровневой дифференциации, который позволяет максимально приблизить образовательный процесс к личности обучающегося, создать в образовательном учреждении развивающую среду, позволяющую раскрыть внутренний потенциал ученика или студента, обогатить их жизненный или профессиональный опыт.

Разработанная технология подготовки педагогического коллектива к реализации закона системной дифференциации представлена концептуальным, целевым, содержательным, процессуальным и диагностическим компонентами и предполагает поэтапное достижение цели. Первый этап направлен на изучение сущности системной дифференциации, форм дифференцированного обучения и способов дифференцированного подхода; второй – на проектирование образовательного процесса на основе системной дифференциации, третий – на освоение приемов, методов и организационных форм, позволяющих совершенствовать образовательный процесс в образовательном учреждении через системную дифференциацию. При этом используются разнообразные организационные формы и методы работы с педагогическим коллективом: обучающие семинары, практикумы, творческие мастерские, «круглый стол», мастер-класс, «мозговой штурм» и др.

*The author considers the system differentiation as a pedagogical principle, revealing the unity of the internal, external and multi-level differentiation. It helps to approximate educational process to the student's personality, to create developing environment in an educational institution, which allows revealing the inner potential of the student and enriching his life or professional experience.*

*The developed technology of preparation of the teaching staff to the implementation of the principle is a system conceptual, target, informa-*

*tive, procedural and diagnostic components, and includes a phased achievement of the goal. The first step is to study the essence of the system of differentiation, forms and methods of differentiated instruction differentiated approach, the second is to design a differentiation system, the third is to develop techniques, methods and organizational forms improving the educational process in educational institutions with the use of the system differentiation principle. A variety of organizational forms and methods of work with the teaching staff: training seminars, workshops, art workshops, master class, "brainstorming", etc. are described in the article.*

**Ключевые слова:** системная дифференциация образования, внутренняя дифференциация, внешняя дифференциация, разноуровневая дифференциация, дифференцированный подход, формы дифференцированного обучения, технология подготовки педагогического коллектива к реализации закона системной дифференциации.

*Differentiation system of education, internal differentiation, external differentiation, multi-level differentiation, differentiated under-way, shape, differentiated instruction, technology training of the teaching staff to implement the law system of differentiation.*

Проблема дифференциации в образовании постоянно находится в центре внимания педагогической общественности, особенно в переходные периоды реформирования общей и профессиональной школы с целью поиска оптимальных путей индивидуального развития личности с учетом их индивидуально-типологических особенностей, интересов, способностей, склонностей.

Многочисленные исследования по дифференциации как общего образования (С. Г. Броневщук, Ю. З. Гильбух, Г. В. Дорофеев, Г. Ф. Курмарина, В. М. Монахов, И. Ю. Оксина, И. М. Осмоловская, Н. С. Пурьшева, А. Л. Сиротюк,

В. Н. Тарасова, И. Э. Унт, Н. М. Шахмаев и др.), так и профессионального образования (В. В. Андронатий, Е. А. Ариас, Л. В. Базарова, П. А. Баранов, В. В. Бобров, С. Н. Веклич, М. Н. Гладкова, С. В. Горшенин, А. А. Десятов, В. Ю. Ельцова, Н. М. Жукова, Е. Н. Кононова, Р. Ф. Мухутдинов, Е. Г. Ростовская, А. С. Солодянкина, Л. М. Тернавская, И. Г. Форнель, А. И. Шутов и др.) доказывают актуальность проблемы совершенствования образовательного процесса через дифференциацию образования.

Дифференциация, на наш взгляд, сложное, системное явление в образовании, которое позволяет учитывать индивидуальные различия обучающихся на уровне содержания образования, форм организации, методики и условий обучения, обеспечивая развитие творческого потенциала, самобытности и уникальности личности.

Каждый вид дифференциации (внутренняя, внешняя, разноуровневая) выполняет определенные функции в развитии личности обучающегося и в образовательном процессе.

Так, внутренняя дифференциация, учитывая индивидуально-типологические особенности обучающихся, призвана создать для них благоприятные условия в образовательном процессе. Она реализуется через дифференцированный подход к обучающимся на разных этапах учебного занятия: при изложении материала, в процессе самостоятельной работы, при выполнении домашней работы, закреплении и применении знаний.

Внешняя дифференциация позволяет расширять кругозор обучающихся, углублять их познавательные или профессиональные интересы, развивать склонности и способности, обогащать опыт творческой деятельности. Внешняя дифференциация реализуется через деятельность по выбору: кружки, элективные курсы, факультативы, консультации, клубы по интересам, научные общества, социальные практики, волонтерские объединения и др.

Разноуровневая дифференциация в образовании позволяет выстраивать образовательный процесс с учетом уровня знаний обучающихся, их готовности к самостоятельной научно-исследовательской или профессиональной деятельности. Разноуровневая дифференциация в образовательном процессе реализуется через разноуровневые задания, дифференцированную помощь педагога и т. д.

Перечисленные виды дифференциации взаимообогащают друг друга, что неоднократно обосновывалось в наших ранних работах [3–6], поэтому мы имеем дело с системной дифференциацией как педагогическим законом, раскрывающимся через единство всех видов дифференциации (внутренней, внешней, разноуровневой). Системная реализация перечисленных видов дифференциации в образовании позволяет максимально приблизить образовательный процесс к личности обучающегося, создать в образовательном учреждении развивающую среду, позволяющую раскрыть внутренний потенциал ученика или студента, обогатить их жизненный или профессиональный опыт.

Эффективность реализации системной дифференциации в образовательном учреждении зависит от готовности педагогического коллектива к проектированию образовательного процесса на основе системной дифференциации с учетом особенностей обучающихся, возможностей педагогического коллектива, материальной оснащенности образовательного учреждения и его социального окружения. Однако, опыт свидетельствует, что многие педагогические коллективы испытывают в этом затруднения, поскольку не имеют четкого представления о сущности системной дифференциации, о способах ее реализации.

Для решения данной проблемы нами была разработана технология подготовки педагогического коллектива к реализации закона системной дифференциации.

Технологизацией педагогического процесса занимались В. П. Беспалько, В. С. Безрукова, А. А. Вербицкий, М. М. Левина, В. А. Сластенин, В. Д. Симоненко и др.

Мы разделяем точку зрения Н. М. Борытко, И. А. Соловцовой, А. М. Байкова о том, что «любая технология представляет собой в той или иной мере теоретически осмысленную успешную педагогическую деятельность, в то же время направленную на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и опытом, интегрирует теорию и практику образования» [1, с. 329]. Этой же точки зрения придерживается Г. В. Яковлева, проектируя технологию развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ [8, с. 118].

С точки зрения проблематики нашего исследования, технология подготовки педагогического коллектива к реализации закона системной дифференциации представляет собой проекцию сущности рассматриваемого закона в практику образовательного учреждения и представлена единством следующих компонентов: концептуальным, целевым, содержательным, процессуальным и диагностическим.

При разработке педагогической технологии, прежде всего, требуется соотнести ее с научной концепцией, которая лежит в ее основе. Поэтому концептуальный компонент содержит описание концепции подготовки педагогического коллектива к реализации системной дифференциации, которая раскрывается через авторскую идею, методологические подходы и принципы.

Концепция подготовки педагогического коллектива к реализации системной дифференциации раскрывается через авторскую идею: подготовка педагогического коллектива образовательного учреждения будет успешна, если она осуществляется в исследовательской среде, в которой каждый педагог образовательного учреждения на уровне своего учебного предмета (или предметного цикла) включен в проектирование модели образовательного процесса на основе системной дифференциации, проявляя инициативу в выборе способов дифференцированного подхода к обучающимся на учебных занятиях и форм дифференцированного обучения во внеурочное время.

Предложенная концепция опирается на системный и синергетические подходы, продуктивное сочетание которых отмечается Д. Ф. Ильясовым и О. А. Ильясовой [2] и акмеологический подход. А именно:

- системный подход позволяет рассматривать технологию подготовки педагогического коллектива как систему взаимосвязанных компонентов (концептуального, целевого, содержательного, процессуального и диагностического);
- синергетический подход ориентирует рассматривать педагогический коллектив как самоорганизующуюся систему, в которой диалог мнений, идей обеспечивает атмосферу творчества;
- акмеологический подход обеспечивает создание благоприятных условий саморазвития, самореализации педагогов при проектировании и реализации различных видов диффе-

ренциации и организационных форм дифференцированного обучения.

Концепция реализуется через систему принципов:

- принцип интеграции предполагает системное единство содержания теоретической и методической подготовки педагогического коллектива к проектированию и реализации системной дифференциации;
- принцип рефлексивности позволяет непрерывно корректировать создаваемую педагогическим коллективом модель образовательного процесса на основе системной дифференциации с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, возможностей педагогического коллектива, материально-технической обеспеченности образовательного учреждения;
- принцип преемственности обеспечивает системность и последовательность процесса подготовки педагогического коллектива, поэтапно следуя от создания общей модели образовательного процесса на основе системной дифференциации (на уровне образовательного учреждения) до проектирования деятельности каждого педагога в рамках разработанной модели;
- принцип субъектности обеспечивает саморазвитие, самореализацию педагога в процессе проектирования и реализации видов дифференциации.

Целевой компонент выступает системообразующим компонентом. Цель рассматриваемой технологии состоит в подготовке педагогического коллектива к проектированию и реализации системной дифференциации в образовательном учреждении. Достижение цели происходит поэтапно. Первый этап подготовки педагогического коллектива направлен на изучение сущности системной дифференциации, форм дифференцированного обучения и приемов дифференцированного подхода; второй – на проектирование образовательного процесса системной дифференциации, третий – на освоение приемов, методов и организационных форм, позволяющих совершенствовать образовательный процесс в образовательном учреждении через системную дифференциацию.

Содержательный компонент технологии подготовки педагогического коллектива к осуществлению системной дифференциации включает в себя теоретические и методические знания и умения, необходимые для проекти-

рования и реализации системной дифференциации с учетом особенностей образовательного учреждения. На первом этапе раскрывается сущность системной дифференциации и условия, обеспечивающие ее эффективность, а также виды дифференциации и способы их реализации. На втором этапе происходит обучение педагогического коллектива проектированию модели образовательного процесса на основе системной дифференциации с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся и специфики образовательного учреждения. Для этого педагоги осваивают методы диагностики индивидуально-типологических особенностей обучающихся. На третьем этапе подготовки к реализации системной дифференциации педагоги осваивают приемы, методы и организационные формы реализации различных видов дифференциации.

Процессуальный компонент технологии включает в себя методы, формы и средства обучения, способствующие формированию готовности педагогического коллектива к реализации системной дифференциации. На первом этапе подготовки педагогического коллектива основными формами работы при изучении теоретических вопросов являются обучающие семинары; практикумы, позволяющие педагогам овладеть методами диагностики индивидуально-типологических особенностей обучающихся, которые являются основой для осуществления, прежде всего, внутренней дифференциации. На втором этапе в творческих мастерских с использованием информационно-коммуникационных технологий осуществляется проектирование модели образовательного процесса на основе системной дифференциации; разработанные проекты обсуждаются за «круглым столом». На третьем этапе подготовки педагогического коллектива к реализации системной дифференциации проводятся консультации по изучению способов реализации различных видов дифференциации; в рамках методических дней педагоги проводят мастер-класс для своих коллег; при обсуждении эффективности форм и методов внешней дифференциации используется «мозговой штурм».

Диагностический компонент рассматриваемой технологии предполагает выявление уровня готовности педагогического коллектива к

проектированию и организации образовательного процесса на основе системной дифференциации. На первом этапе об уровне готовности педагогического коллектива к реализации системной дифференциации свидетельствует способность каждого педагога выделять типологические группы обучающихся для осуществления внутренней дифференциации; определять степень проявления познавательного интереса, склонностей и способностей для осуществления внешней дифференциации и уровень знаний; готовность к самостоятельной деятельности для осуществления разноуровневой дифференциации. На втором этапе об уровне готовности педагогического коллектива к реализации системной дифференциации свидетельствует созданная модель образовательного процесса на основе системной дифференциации. На третьем этапе открытые уроки и различные занятия по выбору позволяют оценить владение педагогическим коллективом приемами, методами и организационными формами реализации системной дифференциации. Кроме этого на каждом этапе диагностика уровня готовности педагогов к реализации системной дифференциации осуществляется с помощью методов наблюдения, опроса, беседы, анализа деятельности педагогического коллектива.

Разработанная технология позволяет осуществить качественную подготовку педагогического коллектива к проектированию и реализации модели образовательного процесса на основе системной дифференциации, что подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Китовской общеобразовательной школы Шуйского района Ивановской области.

Приведем несколько примеров из опыта педагогов по реализации системной дифференциации.

Рассмотрим урок физики в 7-ом классе по теме «Сила трения» под руководством Натальи Александровны Мулиной и проанализируем его с точки зрения реализации внутренней дифференциации.

В начале урока учитель сумел вызвать интерес ребят к новой теме, создав проблемную ситуацию. Проведя опыт (с наклонной поверхности по желобу скатывался шарик, который остановился на поверхности стола, где был

рассыпан речной песок), Наталья Александровна предложила ребятам выяснить, почему шарик остановился. Ответив на него, семиклассники смогли самостоятельно сформулировать тему урока, и поскольку они уже знакомы с другими видами сил, то смогли поставить перед собой учебные задачи, т. е. что они должны узнать о новой силе сегодня на уроке. При выявлении причин возникновения силы трения учитель использовал «мозговой штурм». Опираясь на свой жизненный опыт, ребята смогли свободно высказать свои предположения, которые в дальнейшем проверили в ходе практической работы в парах.

На уроке создавались ситуации выбора. При выполнении творческого задания, в котором предлагалось найти положительные стороны силы трения, ребята имели возможность работать в группах по интересам: «общество автолюбителей», «общество любителей природы», «общество “Умелые ручки”», «общество любителей бани». Домашнее задание состояло из двух частей: обязательное (изучение параграфа учебника по теме) и дифференцированное творческое по выбору. Ребятам предлагалось подготовить речь прокурора «Я обвиняю силу трения ...» или речь адвоката «Я защищаю силу трения ...», выявив отрицательные и положительные стороны силы трения.

В течение всего урока учитель и ученики были партнерами в поиске истины. Доброжелательность, спокойствие, уравновешенность учителя, его уважение к мнению каждого ученика позволили создать благоприятный психологический климат на уроке, атмосферу взаимной заинтересованности в совместном поиске.

На уроке создавались условия, стимулирующие рефлексию учащихся. При выполнении практической работы учитель побуждал ребят к самоконтролю, самоанализу и самооценке своей деятельности.

Таким образом, урок достиг как своих дидактических задач (учащиеся познакомились с новой дидактической единицей), воспитательных (совершенствовались умения работать в паре и группе, навыки бесконфликтного общения), так и развивающих задач (семиклассники учились выдвигать гипотезы, выстраивать систему доказательств, анализировать результаты опытов, делать выводы и

т. д.), при этом для каждой типологической группы были созданы благоприятные условия. Так, для учащихся с доминированием невербального интеллекта усвоение нового учебного материала облегчали демонстрация опытов, практическая работа, задания, связанные с жизненным опытом, не ограничивалась их потребность творить, высказывать догадку с опорой на интуицию. Работа в парах и группе позволяла совершенствовать навыки общения у детей с доминированием вербального интеллекта и учила правополушарных регулировать свое эмоциональное состояние, быть терпеливым, слушая своего партнера по работе. Оптимальный темп урока, создание ситуаций успеха, поощрение со стороны учителя создали благоприятные условия для слабых и инертных учащихся, а задания на время позволили стимулировать внутреннюю мобилизацию учащихся и регулировать темп работы с учетом динамики психических процессов.

Обратимся к уроку информатики по теме «Оформление составного документа», проведенному в 8-ом классе под руководством Любови Авенировны Кузнецовой, которая сделала учеников активными участниками педагогического процесса.

При знакомстве с новым материалом учитель опирался на субъектный опыт учащихся, предлагая им определить способ набора и верстки (компьютерный или традиционный типографский) представленных на магнитной доске страниц газет, журналов, рекламных проспектов. Распределив в ходе анализа их на две группы, ребятам было предложено самим сформулировать признаки «компьютерного» текста. Опираясь на ответы подростков (тексты и заголовки различных шрифтов, рисунки, таблицы, схемы и т. п.), учитель подвел их к новым понятиям «составной документ», «макет составного документа». Знакомя ребят с правилами создания макета составного документа, педагог привлекал восьмиклассников к комментированию каждого правила, к его подтверждению на страницах представленных документов. Закрепление нового материала (правил создания макета составного документа) проходило в «творческих мастерских»: «Рекламный отдел» создавал макет рекламного стенда оператора сотовой связи, «Семейный журнал» занимался макетированием страницы

семейного журнала, «Отдел поздравлений» работал над созданием макета поздравительной открытки ко дню рождения. Поскольку выбор «творческой мастерской» предоставлялся самим учащимся, то каждый имел возможность работать в группе по интересам, в соответствии со своими склонностями. После защиты макетов, созданных с использованием раздаточного материала (тесты, рисунки, заголовки и др.), учитель попросил ребят сравнить разработанные ими макеты с оригинальными страницами журналов и газет. Учащиеся самостоятельно находили отличия (буквицы, рисунок в качестве фона, различное расположение рисунков и др.) и, поскольку многие из них имели опыт оформления составных документов с помощью Word, то несколько учеников по желанию дали мини-мастер-классы». С использованием проектора они продемонстрировали остальным учащимся, как оформить буквицу для первого символа текста, как выделить фрагмент текста цветом, как добавить художественный заголовки и др.

Проявить инициативу, самостоятельность, творчество на уроке восьмиклассникам позволило индивидуальное практическое задание по созданию макета составного документа «Распорядок дня для младшего школьника» с использованием программы Word.

Для создания ситуации успеха для учащихся с инертной динамикой психических процессов учитель на уроке использовал памятки с правилами макетирования, индивидуальную форму работы без жесткого ограничения во времени (разрешил доделать работу дома, т. к. они работают медленно, основательно обдумывая и проверяя свою работу). Для учащихся с активной динамикой, тяготеющих к практической творческой деятельности без предварительных предписаний, учитель включил на уроке творческие задания, привлек их к объяснению нового материала.

Опишем особенности реализации внешней дифференциации в Китовской школе через организацию разнообразной внеклассной работы.

Внеклассная работа по каждому предмету была спланирована в Китовской школе по двум направлениям: 1) развитие склонностей и способностей учащихся, которые проявили познавательный интерес к учебному предмету;

2) расширение кругозора, развитие активности и познавательного интереса к предмету у остальных учащихся. Реализация первого направления осуществлялась через занятия по выбору по различным учебным дисциплинам. В начальных классах для ребят работали кружки «Математическое конструирование и моделирование» и «Культура устной и письменной речи». Учащиеся 5–7 классов занимались по интересам в клубе «Юный математик», в кружке «Филология для всех» и кружке по английскому языку «Искренне ваш ...». Для старших подростков (8–9 классы) занятия по выбору (факультативы и элективные курсы) проводились по всем учебным предметам: «Сочинения разных жанров», «Орфография в тестах», «Пунктуация в тестах», «Стилистика в тестах», «Системы счисления», «Уравнения с параметрами», «Решение задач с модулями», «Решение задач с параметрами», «Механика в задачах», «Физика в твоей будущей профессии», «Химия и здоровый образ жизни», «Графика и черчение», «Практическая экономика на уровне семьи», «Российское право и несовершеннолетие», «Тайны космических просторов» и др.

Для учащихся 8–11 классов, тяготеющих к научной деятельности, в школе работают две секции НОУ: гуманитарная и естественнонаучная. Ребята под руководством творческих педагогов школы занимаются индивидуальной или групповой исследовательской деятельностью в избранных научных областях по темам: «Русская усадьба в творчестве С. А. Есенина», «Автобиографические мотивы в творчестве И. С. Тургенева», «Тема дороги в лирике А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова», «Образ возлюбленной в лирике И. С. Тютчева и А. А. Фета», «Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни», «Чтение как один из факторов духовного развития человека», «Архитектурный облик города Шуя», «Шуйский модерн», «Достопримечательности села Китово», «Традиции и обычаи села Китово», «Изучение притоков реки Теза», «Изучение местных водоемов», «Продовольственная проблема на уровне Ивановской области, Шуйского района и с. Китово», «Элементы комбинаторики», «Разработка формы и стиля документов Китовской МСОШ», «Компьютер и здоровье», «Этот чудесный мир света» и др. Исследовательская работа обо-

гашает ребят новыми знаниями, формирует творческое мышление, развивает самостоятельность, инициативность. В процессе работы над научно-исследовательским проектом у ребят вырабатываются умения: планировать свою работу, предвидеть результаты, использовать различные источники информации, самостоятельно отбирать материал, анализировать и сопоставлять факты, аргументировать свое мнение, самостоятельно принимать решение, адекватно оценивать себя и друг друга. Свои результаты ребята представляют на конференции, которая проводится в рамках Дня науки. На это знаменательное событие традиционно приглашаются преподаватели и студенты Шуйского филиала Ивановского государственного университета, выпускники школы, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью, учителя и ученики из других школ района. С лучшими работами ребята принимают участие в районной научно-практической конференции «Поиск», на краеведческих чтениях.

Второе направление внеклассной работы нацелено на развитие кругозора учащихся школы, развития познавательного интереса к учебным предметам. Для этого в школе ежегодно проводятся внеклассные мероприятия, проводимые в рамках предметных недель и Дней науки.

Так, например, на неделе, посвященной физике и химии, знатоки физических чудес и удивительных игрушек из учащихся 8–9 классов для любознательных ребят младших классов провели экскурсию «Музей игрушки и стеклянной колбы». Для 9–11 классов проводилась конференция «Физика и химия в твоей будущей профессии». Старшеклассники для учащихся 5–6 классов подготовили демонстрацию «Час занимательного опыта». Для всех классов в рамках предметной недели проводились викторина, игра «Что? Где? Когда?», олимпиады. Свои знания о физических законах и навыки компьютерной грамотности ребята представили на конкурсе презентаций на темы: «Газовые законы», «Закон Кулона», «Закон Всемирного тяготения», «Сила упругости» и др.

Разнообразие внеклассных мероприятий было и на «Неделе географии и биологии»: беседы-лекции «Аномальные явления Земли»; конкурс газет «Загадки планеты Земля», на которой каждый класс представил темы:

«Пустыня Наска – ее тайны и предназначение», «Бермудский треугольник – мифы и реальность», «Атлантида – мифы и реальность», «Гималаи – гиерпы и снежный человек»; географический марафон, во время которого учащиеся 6–8 классов представили творческие работы на темы: «Географические рекорды России», «Географические рекорды Ивановской области», «Географические рекорды Шуйского района». На неделе, посвященной иностранным языкам, ученики школы демонстрировали владение английским и немецким языками во время театрализованных постановок, в сюжетно-ролевой игре, в конкурсе чтецов, в викторине «Страна изучаемого языка» и др.

Конкурсы, викторины, интеллектуальные игры, экскурсии, драматические постановки, устные журналы и др. проводятся в школе регулярно по всем учебным дисциплинам. Разнообразие форм и содержания внеклассных мероприятий предоставляет возможность каждому школьнику попробовать себя в различных видах деятельности и найти для себя интересную, в которой он сможет достичь высоких результатов.

Разноуровневая дифференциация в Китовской школе реализовывалась как на уроках через разноуровневые задания и дифференцированную помощь педагога, так и во внеурочной деятельности через занятия коррекционно-развивающего обучения для детей, имеющие проблемы в обучении, вызванные негативным отношением учащихся к учению, неадекватной (заниженной или завышенной) самооценкой, низким уровнем развития высших психических процессов (внимания, памяти, мышления), несформированностью структурных компонентов учебно-познавательной деятельности (целеполагания, положительной мотивации, планирования деятельности, способов ее выполнения, самоконтроля и самооценки), ограниченностью кругозора и т. д.

Проанализировав основные современные формы коррекционно-развивающего обучения, мы установили, что наиболее продуктивной формой КРО является группы коррекционно-развивающего обучения – «мягкая» форма дифференцированного обучения учащихся с трудностями в обучении, разработчиком которой является В. Н. Тарасова [7]. Группы КРО были организованы для учащихся 2–7 классов



за счет вариативной части базисного учебного плана. Занятия в группах КРО проводились один раз в неделю по математике, русскому языку и чтению (т. е. по тем предметам, по которым обычно бывают трудности у учащихся). Ценность этой формы КРО и созданных для них программ в том, что 1) содержание занятий не притягивается к содержанию урока, а значит, не закрепляются негативные стереотипы, опыт неудач; 2) содержание программы выстроено укрупненными дидактическими единицами (УДЕ), что позволяет преодолеть имеющуюся у школьников разорванность знаний и целостно представить изучаемые объекты; 3) отсутствие регламентации времени на изучение той или иной темы позволяет изучать материал в оптимальном для данной группы учащихся темпе; 4) замена балловой системы оценивания деятельности учащихся и ее результатов качественной характеристикой учителя в доброжелательной форме придают школьнику уверенность в достижении успеха, снижает уровень тревожности, открывает к контакту; 5) включение упражнений на развитие зрительной, слуховой, моторной и смысловой памяти, а также знакомство учащихся с рациональными приемами запоминания (логическими схемами, с использованием группировки, ассоциаций и др.) позволяет увеличить объем памяти учащихся; 6) обучение целеполаганию, знакомство с различными способами самоконтроля способствуют развитию устойчивости внимания; 7) ориентация на целостное восприятие изучаемых объектов и обучение анализу через синтез позволяют у детей группы КРО, имеющих преимущественно невербальный или смешанный характер интеллекта, успешно развивать приемы логического мышления: анализ, сравнение, обобщение, классификация; 8) создание ситуаций успеха на занятиях помогают школьникам преодолеть заниженную самооценку, поверить в свои силы; 9) обучение самоанализу хода и результатов своей деятельности помогает учащимся с завышенной или заниженной самооценкой приблизиться к адекватной; 10) дифференцированные задания на преодоление индивидуальных проблем.

Таким образом, дифференциация приобретает системный характер, учащийся последовательно проходит через все ее виды, обогащая

субъектный опыт, приобретая психические новообразования. При этом стержневой является внутренняя дифференциация в форме дифференцированного подхода на уроке, которая постепенно обогащается формами внешней дифференциации – кружками, факультативами, элективными курсами и т. д. Для детей с проблемами в обучении разноуровневая дифференциация через разноуровневые задания на уроке и группы коррекционно-развивающего обучения во внеурочной деятельности позволяют восстановить временно утраченные по социально-педагогическим причинам их потенциальные возможности.

### Литература

1. Борытко, Н. М. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцовой, А. М. Байков; под ред. Н. М. Борытко. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2009.
2. Ильясов, Д. Ф. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИП-ПКРО, 2010. – № 1(3). – С. 9–16.
3. Ильясов, Д. Ф. Педагогические теории и роль субъективного фактора в их проектировании / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12 (102). – С. 5–12.
4. Лысых, Н. В. Виды дифференциации и их роль в развитии личности и системе образования / Н. В. Лысых // Научный поиск: научный журнал. – Шуя : Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. – № 3(5). – С. 25–29.
5. Лысых, Н. В. Дифференциация образования: история и современные проблемы / Н. В. Лысых // Экономика образования. – 2010. – № 2. – С. 140–144.
6. Лысых, Н. В. Предпрофильная подготовка школьников в условиях дифференциации общего образования : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Лысых. – Шуя, 2008. – 251 с.
7. Лысых, Н. В. Системная дифференциация непрерывного образования : монография / Н. В. Лысых. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2010. – 175 с.

8. Тарасова, В. Н. Коррекционно-развивающее обучение в общем образовании: учеб. пособие / В. Н. Тарасова. – М. : ИЛЕКСА, 2010. – 192 с.
9. Яковлева, Г. В. Технология развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ как условие внедрения Федеральных государственных требований / Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – № 4(13). – С. 117–121.

## Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

### ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

С. В. Сидоров

**Аннотация.** Процесс повышения квалификации учителей обладает рядом особенностей, обусловленных наличием у них сформировавшейся системы профессионально-педагогических знаний и опыта. Это позволяет включать слушателей курсов в различные учебные интеракции, актуализируя их знания и опыт и обеспечивая связь научной теории с практикой педагогической деятельности. В качестве одного из средств эффективной реализации названной возможности автор предлагает использовать ментальные карты и основанную на них технологию майндмэппинга. В статье рассмотрены возможности применения технологии майндмэппинга в системе вузовского и послевузовского образования. Определены условия эффективности ментальных карт как дидактического средства в реализации методов обучения, связанных с различным характером учебно-познавательной деятельности. Сформулированы методические правила их использования на учебном занятии. Установлены особенности применения ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей.

*The process of advanced training of teachers has a number of features due to their having the system of professional-pedagogical knowledge and experience. This makes it possible to include course participants in various training interactions, actualizing their knowledge and experience, and providing a link of scientific theory with teaching activities practice. As a means of effective implementation of that possibility the author proposes using mental maps and the derived technology of mind mapping. The paper deals with the possibilities of application of mind mapping technology in the system of higher and postgraduate educa-*

*tion. Conditions of mental maps effectiveness are considered as a didactic tool in the implementation of teaching methods related to various forms of learning and cognitive activity. Methodical rules of using mental maps in training courses are formulated. The peculiarities of using mental maps in the process of teachers' advanced training are described.*

**Ключевые слова:** ментальные карты, майндмэппинг, учебный процесс, повышение квалификации учителей.

*Mental maps, mind mapping, the learning process, advanced training of teachers.*

Одна из особенностей учебных занятий, проводимых в системе курсов повышения квалификации учителей, состоит в том, что слушатели таких курсов обладают высоким рефлексивным потенциалом, обусловленным наличием у них сформировавшейся системы профессионально-педагогических знаний и опыта. Реализация этого потенциала, несомненно, повышает продуктивность обучения, однако традиционные формы и средства обучения, при использовании которых, по словам Т. В. Соловьевой, «вербальные методы обучения не подкрепляются учебно-познавательной деятельностью» [12], способствуют этому в недостаточной степени. Так, результаты опросов городских и сельских учителей, проведенных нами в 2001–2002 гг. и в 2012–2013 гг. показали, что у учителей – слушателей курсов повышения квалификации – в целом сохраняется низкий уровень интереса к лекционным занятиям, а получаемые на курсах теоретические сведения они редко связывают с возможностью практического применения. Гораздо выше ими оценивается польза занятий, актуализирующих их профес-

сионально-личностный опыт посредством включения в учебные и проектно-творческие интеракции.

Наличие данного противоречия делает актуальным изучение возможностей новых дидактических средств организации интерактивного обучения и их внедрение в процесс повышения квалификации учителей. В качестве одного из средств мы рассматриваем ментальные карты.

Ментальные карты (mind maps, mental maps) и майндмэппинг (технология работы с ментальными картами) сегодня все чаще рассматриваются в аспекте развития креативного мышления обучающихся, их личностных и метапредметных компетенций, творческой индивидуальности. В связи с этим представляет интерес потенциал использования ментальных карт в учебном процессе и выработка оптимальной методики майндмэппинга на учебных занятиях.

Использование ментальных карт для активизации мыслительного процесса подробно описано в работах Тони Бьюзена, Хорста Мюллера, а также в ряде отечественных источников, которые преимущественно излагают идеи названных выше авторов, экстраполируя и интерпретируя их в новых условиях практической реализации [1, 2, 6, 8].

Являясь, по сути, одним из способов когнитивной визуализации, ментальные карты имеют ряд особенностей [5]. В частности, существенное отличие ментальных карт от разного рода логико-структурных схем состоит в свободной визуализации мыслительного процесса. Описывая технологию майндмэппинга (англ. mindmapping – применение ментальных карт), Т. Бьюзен советует использовать не линейную, а радиальную структуру, отдавая предпочтение не логико-иерархическим, а ассоциативным связям. Обобщая специфику ментальных карт, можно выделить следующие их особенности.

1. Ментальные карты – это способ свободной визуализации мыслей. Результат может быть как похожим на обычные логические схемы, так и представлять собой весьма замысловатые красочные рисунки.

2. При создании ментальных карт рекомендуется не использовать готовые традиционные формы таблиц и схем, поскольку они провоци-

руют подгонять под них мыслительный процесс, тем самым ограничивая его, загоняя нашу мысль в изначально заданные стандартные рамки.

3. Изображаемые связи могут быть не только логическими, но ассоциативными, а записи – не только терминологическими, но и образными, приближительными.

Следует отметить неустоявшийся характер самого термина «ментальная карта». Так, в качестве альтернатив ему в различных источниках употребляются следующие: mind map, майнд-мэп, майнд-карта, умственная карта, карта мыслей, карта памяти, интеллект-карта, ассоциативная карта. При очевидном семантическом отличии некоторых из них (например, мышление и память – разные психические процессы) все они используются фактически в одинаковом значении.

Проведенный нами поиск в сети Интернет показал, что подавляющее большинство публикаций посвящено применению ментальных карт в экономике, в менеджменте, в бизнесе, в изобретательстве. Есть информация и о возможностях их применения в обучении, однако в этом случае речь идет скорее не об учебном процессе, а лишь об одной из двух его основных составляющих: процессе учения. Об использовании ментальных карт в работе преподавателя сведений сравнительно немного, в частности, нам не удалось обнаружить публикаций, посвященных комплексному применению ментальных карт в учебном процессе.

На сегодняшний день есть работы, раскрывающие отдельные аспекты использования ментальных карт в учебном процессе вуза. Так, В. А. Литвинов и Л. Г. Проскурина предлагают последовательность составления карты планирования занятия по теме «Психологические особенности состояния и поведения человека в ЧС» [4]. На сайте [mappping.ru](http://mappping.ru) неустановленный нами автор описывает интересную методику «Что, если ...» с использованием ментальной карты, которая может быть использована, например, при анализе педагогических ситуаций [7].

В ряде веб-публикаций авторы предлагают использовать ментальные карты, составленные сразу по целым учебным дисциплинам или их крупным разделам. Весьма показательным примером таких публикаций являются разме-

щенные на сайте habrahabr.ru ментальные карты, в которых представлен сразу весь курс Cisco CCNA Exploration, и структура одной из глав учебника по этому же курсу [3]. Изучение возможностей использования таких карт на учебном занятии выявило следующие недостатки:

– огромное количество элементов и связей не является оптимальным для восприятия и усвоения учебного материала;

– недостаточная адаптированность к имеющимся в распоряжении преподавателя техническим средствам не позволяет эффективно использовать их при традиционных формах обучения;

– неразработанность методики их применения в учебном процессе вызывает сомнения в педагогической целесообразности их создания.

Кроме того, схемы, приводимые в качестве примеров ментальных карт, зачастую представляют собой просто визуализированную структуру учебного курса (раздела), в них не отражена мыслительная деятельность по созданию и усвоению данной структуры (а именно в стимулировании мыслительной деятельности и состоит главная ценность майндмэппинга). Весьма показательно, что в комментариях к упомянутой выше публикации на habrahabr.ru один из читателей написал: «Как по мне, так это просто обычное содержание курса, которое есть в любой уважающей себя книге ... А вот главной «фишки» ментальных карт – ассоциативных связей – я тут толком и не увидел ...» [3].

На наш взгляд, использование ментальных карт в учебном процессе требует более тщательной проработки не только самой карты, но и организации работы с ней, методических аспектов ее применения. Для этого ментальная карта должна не просто раскрывать структуру и содержание изучаемой темы, а педагогически адаптировать учебный материал с учетом особенностей обучающихся, служить средством активизации учебно-познавательной деятельности, актуализации личного опыта обучающихся.

Опытная работа по определению возможностей использования ментальных карт в преподавании педагогических дисциплин, проведенная нами в январе-марте 2013 года на выборах студентов педагогических специальностей и слушателей курсов повышения квалификации учителей, позволила определить следу-

ющие взаимосвязанные условия эффективного майндмэппинга в рамках традиционной лекционно-семинарской системы обучения.

1. Обеспечение интерактивного характера используемых ментальных карт. Как уже говорилось выше, к числу главных достоинств ментальной карты относится отражение в ней мыслительной деятельности. Карта, предъявляемая сразу в окончательном статичном виде, теряет способность наглядно отражать динамику, ход мысли. Поэтому очень важно иметь возможность «выстраивать» карту постепенно, добавлять элементы к заранее заготовленным изображениям или рисовать ее от руки, шаг за шагом иллюстрируя этапы размышления, рассматривая каждое ответвление как по отдельности, так и в связи с другими. Интерактивный характер ментальной карты может приобрести посредством изображения ее мелом на доске в ходе объяснения нового материала, рассмотрения вопросов семинара или разработки учебного проекта. Однако гораздо удобнее и эстетичнее использовать средства, имеющие технические возможности для обеспечения интерактивного режима обучения (проектор, интерактивная доска, компьютерный класс и т. д.), а также программное обеспечение, как специально предназначенное для создания ментальных карт (XMind, FreeMind и др.), так и обычные графические редакторы и программы создания слайд-презентаций (оптимальный вариант для лекции – популярная программа PowerPoint с широкими возможностями настроек анимации, вставки звука и видеороликов).

2. Обеспечение посредством ментальных карт интеграции теоретических знаний и практического опыта обучающихся. Это условие в равной степени актуально в работе как со студентами-первокурсниками, так и с опытными учителями, проходящими повышение квалификации, разница лишь в объеме задействованных на учебном занятии знаний и опыта и в особенностях идентификации себя с субъектом педагогического процесса (первокурсник – вчерашний школьник – опирается преимущественно на свой опыт учения, учитель же актуализирует опыт преподавания).

3. Педагогическая адаптация учебного материала и содержания учебно-проектной деятельности посредством ментальных карт. Это условие предполагает, что ментальные карты

не должны быть графическим дубликатом структуры учебника или научной монографии. Учебный материал, вводимый с помощью ментальной карты, необходимо дозировать по объему и сложности таким образом, чтобы он был доступен для усвоения. Структура ментальной карты должна отражать не только логические, но и ассоциативные связи, прояснять терминологические нюансы, выявлять разнообразие прямых и обратных связей между элементами целого. При подготовке к учебному занятию преподавателю помимо разработки общей структуры учебного материала надо спланировать словарную работу, продумать яркие примеры, при необходимости включить в слайд-шоу иллюстрации, предусмотреть возможности создания проблемных ситуаций, подобрать дидактические приемы работы с ментальной картой.

4. Комплексное использование ментальных карт в организации объяснения нового материала, закрепления и расширения теоретических знаний, формирования умений их использования в учебной и учебно-проектной деятельности. Это условие позволяет эффективно реализовать дидактический принцип связи теории с практикой в рамках традиционной системы обучения, повысив эффективность учебного проектирования. Разрабатывая социально-педагогический проект, студенты используют умения майндмэппинга, перенося теоретические знания в сферу возможности их практического применения в разнообразных ситуациях педагогической деятельности. В работе со слушателями курсов повышения квалификации проектирование с помощью ментальных карт позволяет преодолевать сложившиеся у учителей стереотипы мышления, увидеть новые возможности решения проблемы, найти «свое» уникальное место в инновационно-педагогической деятельности образовательного учреждения.

Примеры реализации перечисленных условий на лекциях и практических занятиях по педагогике, а также интерактивные дидактические средства, разработанные по технологии ментальных карт, представлены на личном сайте автора данной статьи [9, 10, 11].

Проведенное нами исследование возможностей применения ментальных карт для повышения эффективности процесса повышения квалификации учителей позволило сделать следующие выводы.

1. Использование ментальных карт на учебном занятии расширяет возможности организации интерактивного обучения, способствует актуализации профессионально-личностного опыта слушателей курсов повышения квалификации, включает их в разнообразные интеракции в ходе учебно-познавательной и учебно-проектной деятельности.

2. Ментальные карты позволяют реализовать широкий спектр возможностей общедидактических методов обучения, определяющих различный характер учебной деятельности: объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, метода проблемного изложения, частично-поискового, исследовательского (по классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина).

3. При использовании ментальных карт на учебном занятии целесообразно руководствоваться следующими методическими правилами:

- охват посредством ментальной карты всего учебного материала, относящегося к данной теме;
- структурно-смысловое единство материала, изучаемого на занятии и выносимого на самостоятельное изучение;
- последовательное развертывание основной ментальной карты;
- оптимизация размеров и количества изображенных на карте элементов и связей в соответствии с возможностью их восприятия и усвоения;
- детализация ветвей основной ментальной карты посредством дополнительных изображений;
- подведение итогов на основе ментальной карты с детализацией учебного задания.

### Литература

1. Бьюзен, Т. Карты памяти. Используй свою память на 100% / Т. Бьюзен. – М.: Росмэн-Пресс, 2007. – 96 с.
2. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск: Попурри, 2003. – 304 с.
3. Гарипов, Э. Применение ментальных карт для преподавания на примере Cisco CCNA Exploration [Электронный ресурс] / Э. Гарипов // Хабрахабр. – URL: <http://habrahabr.ru/post/140644/> [дата обращения 11.04.2013].
4. Литвинов, В. А. Применение в учебном процессе ментальных карт [Электронный ресурс] / В. А. Литвинов, Л. Г. Проскурина // Все-

российская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» (Ежегодная науч.-метод. конференция ОГУ). – URL : [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_reports/conf9/671.doc](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/671.doc) [дата обращения: 11.04.2013].

5. Манько, Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения [Электронный ресурс] // Информационно-образовательный портал Республики Башкортостан. – URL : [http://oprб.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t\\_2473.pdf](http://oprб.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf) [дата обращения 15.03.2013].

6. Ментальные карты – подробная инструкция [Электронный ресурс] // Методики Дарова. – URL : <http://darov.net/azbuka-razvitiya/kreativnie-techniki/mentalnie-karti-podrobnaya-instruktsiya> [дата обращения 11.04.2013].

7. Ментальная карта «Что, если...» [Электронный ресурс] // Визуальное Мышление: Mind mapping по-русски, MindManager по-русски. – URL : <http://rumapping.ru/mind-maps/using/mentalnaya-karta-что-esli/> [дата обращения 11.03.2013].

8. Мюллер, Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М. : Омега-Л, 2007. – 126 с.

9. Сидоров, С. В. Ментальные карты на лекции по педагогике [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – URL : <http://sv-sidorov.ucoz.com/blog/2013-03-05-35> [дата обращения: 18.03.2013].

10. Сидоров, С. В. Ментальные карты на практическом занятии по педагогике [Электронный ресурс] / Сидоров С.В. // Сайт педагога-исследователя. – URL : <http://sv-sidorov.ucoz.com/blog/2013-03-08-36> [дата обращения: 18.03.2013].

11. Сидоров, С. В. Разработка лекции на основе ментальной карты [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – URL : <http://sv-sidorov.ucoz.com/blog/2013-03-09-37> [дата обращения: 18.03.2013].

12. Соловьева, Т. В. Способы повышения эффективности лекционного занятия в системе повышения квалификации / Т. В. Соловьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2010. – № 3(5). – С. 40–43.

УДК 374.7

## ПОДГОТОВКА РАБОТНИКОВ МУЗЕЙНОЙ СФЕРЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ГЕОИГР ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. М. Коротков, Д. В. Земляков

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа возникновения и развития поисковых игр на местности (леттербоксинг, геокэшинг и др.), основной целью которых является изучение культурно-исторического наследия определенного региона. Рассматривается просветительский потенциал геоигр как одной из форм краеведческой деятельности в образовательных учреждениях Волгоградской области.

Представлены необходимые условия эффективной реализации образовательного потенциала геоигр, к которым можно отнести высокую мотивацию участников игры (обеспечивается за счет игровой формы подачи краеведческого материала), наличие сетевого сообщества участников игры (предполагает обмен опытом, совместное пополнение базы знаний и элемент соревновательности).

Описывается опыт реализации пилотного проекта «Музей-школа-музей», направленного на подготовку работников музейной сферы к разработке и внедрению в Волгоградской области геоигр как инструмента привлечения внимания молодежи к культурно-историческому наследию, представленного в фондах региональных музеев.

*The article presents the results of analysis of origin and development of search games on terrains (letterboxing, geocaching etc.), the main aim of which is to study the cultural and historical heritage of a certain region. Educational potential of geographical games considers as a form of local history activities in the educational institutions of the Volgograd region.*

*The necessary conditions for effective implementation of the educational potential of search games are presented. They include the highly motivated participants of the game (provided by the game form of the local history) and a search game of community members (assumes experience exchange, joint replenishment of knowledge and competitiveness element).*

*The experience of the pilot project “Museum-School-Museum” is described. It is aimed at the training of the museum staff to develop and implement in the Volgograd region search games as a means to attract the attention of young people to the cultural and historical heritage represented in the collections of regional museums.*

**Ключевые слова:** просветительская деятельность, краеведение, геоигры, музеи, подготовка кадров, Волгоградская область.

*Educational activities, local history, search games, museums, training, Volgograd region.*

Знание истории человечества, родной страны, родного края, собственной семьи – один из важнейших факторов становления личности, формирования мировоззрения, самостоятельности мышления, выработки у индивида активной гражданской позиции и иммунитета к идеологическим манипуляциям различного рода. Мы поддерживаем мнение, что становление этих личностных качеств возможно лишь при условии творческого, активного познания, а не механического заучивания материалов учебника [1, 2].

Одной из эффективных форм активного включения молодежи в изучение родного края являются познавательные краеведческие игры (назовем их «геоигры»). Исторически игра выступает как форма обучения, как инструмент воспроизводства реальных жизненных ситуаций с целью их освоения. Игра – основной вид деятельности ребенка. Естественное стремление детей к игре эффективно используется в педагогической практике. С древних времен важнейшей целью игры является развитие способностей, выработка необходимых черт, качеств, навыков и привычек. Особенностью игры как метода обучения является наличие четкой цели, при этом содержание и формы игрового процесса могут быть разнообразны. У взрослых игра не исчезает полностью. При этом в качестве главной мотивации выступает



удовольствие, получаемое непосредственно от игрового процесса.

Большой популярностью у молодежи и взрослых пользуются поисковые геоигры – игры, ориентированные на решение загадок и головоломок, позволяющих лучше узнать какой-либо объект, включающие соревновательность между участниками, а также реальное посещение объекта изучения.

Прародителем многих современных поисковых игр является ледербоксинг [3] – игра, развивающая навыки ориентирования на местности, умения решать головоломки. Появилась она в Англии в 1854 году. Цель – найти «почтовый ящик» (сейчас их количество превышает 40 тыс.), хорошо замаскированный на местности, собрав и разгадав необходимые подсказки. Для ящиков выбираются живописные или исторические места, так что участники игры имеют возможность ознакомиться с историей и географией региона, в котором проводится поиск.

Толчком к дальнейшему развитию поисковых игр послужило создание системы глобального позиционирования GPS, позволяющей в любом месте Земли, практически при любой погоде определить свое местоположение. Так появился геокэшинг – туристическая игра с применением спутниковых навигационных систем, заключающаяся в нахождении тайников, спрятанных другими участниками игры [4]. В России геокэшинг развивается с 2002 года, и основной упор организаторы игры делают на то, чтобы игроки имели возможность познакомиться с культурно-историческим наследием мест, в которых проходит игра [5]. По правилам игры тайники нужно создавать только в тех местах, которые представляют историческую, культурную, природную или географическую ценность.

Таким образом, в России геокэшинг позиционируется, в первую очередь, не как спортивная забава, а как инструмент обмена знаниями о родном крае. Сейчас сайт игры геокэшинг превратился в крупнейшую базу данных достопримечательностей России и стран бывшего СССР. Причем каждый тайник, каждая точка имеет не только свои координаты, но и подробное описание местности и достопримечательностей, фотографии, а так же мнения уже посетивших ее игроков. В 2012 году количество тайников превысило 11 тыс.

Также большую популярность получили ночные поисковые игры – игры с элементами городского ориентирования, которые проводятся, как правило, в ночное время. Первая такая игра была проведена в 1973 году в Лос-Анджелесе. Суть игры заключалась в решении головоломок, ответы на которые участники получали в ходе выполнения различных заданий, в том числе передвигаясь по городу. По ее мотивам было снято несколько художественных фильмов. В 2000-х годах подобные игры («Схватка», «Охота», DozoR, Encounter и др.) получили большое распространение и в России и странах СНГ.

Существуют попытки использования поисковых геоигр в образовательном процессе. Еще до появления Интернета и современных средств навигации устраивались различные поисковые игры, которые носили в основном спортивный характер и сводились к ориентированию на местности с использованием карты и компаса, а изучению окружающего мира при этом уделялось второстепенное значение. Ввиду наличия очевидных затруднений в организации познавательных поисковых игр со школьниками, вызванных необходимостью посещения различных объектов, что требует постоянного присмотра за учащимися, многие геоигры переносятся в виртуальное пространство. Такие геоигры проводятся дистанционно и не подразумевают обязательное посещение объектов.

Некоторые из таких игр реализованы с использованием Геотаггинга – привязки фотографии к географическим координатам точки, в которой она сделана. При этом можно добавить к фотографии дополнительную информацию (описание, ключевые слова). Игроки осуществляют поиск наиболее интересных объектов, определяют их координаты, а также подбирают их фотографии и текстовые описания. Таким образом, появляется возможность привлечь учащихся к дистанционному совместному созданию различных виртуальных путешествий, и как следствие к краеведческой деятельности.

Проведенный анализ геоигр позволил определить условия, в которых проявляется их образовательный потенциал. Во-первых, высокая мотивация участников игры, вызванная игровой формой подачи краеведческого материала, которая предполагает решение определенного задания (загадки, головоломки, проблем-

ной ситуации). При этом важным моментом является моральное удовлетворение от «коллекционирования» выполненных заданий, найденных решений. Во-вторых, наличие сетевого сообщества участников игры, которое предполагает не только обмен опытом, совместное пополнение базы знаний, но и элемент соревновательности (командный и личный рейтинги). В-третьих, изучаемый материал должен иметь краеведческую, историческую направленность и подразумевать совершение путешествия (виртуального или реального).

Актуальность разработки и внедрения геоигр в Волгоградской области обусловлена, в частности, и тем, что регион имеет богатое культурно-историческое наследие, хранящее память о событиях, определявших развитие не только региона, но и мира в целом. Междуречье Волги и Дона – древний край человеческой цивилизации. Следы скрытых толщ веков сарматов, печенегов, половцев, Хазарского каганата, татарских кочевий можно обнаружить в любой части этой земли, за обладание которой бились многие народы. Огромный интерес представляет и сравнительно недавняя история. Быт и традиции казачества уводят нас в глубину веков – времена возникновения Руси и Российского государства. Основные события гражданской войны, ставшие судьбоносными для всего русского народа, происходили здесь – в излучине Дона. Историю нашей страны невозможно представить без Сталинградского тракторного завода, без Волго-Донского канала, без Качинского училища, без Сталинградской битвы и Мамаева кургана. Современное производство, полезные ископаемые, сырьевые ресурсы – все представляет интерес для того, кто неравнодушен к родной земле. Культурно-историческое наследие Волгоградской области, представленное более чем в сорока государственных музеях и их филиалах, является плодотворной почвой для организации познавательных краеведческих игр.

Результаты проведенного нами исследования показали, что в той или иной степени, все музеи области ведут просветительскую и образовательную работу. В наиболее крупных музеях имеются отделы, курирующие эти вопросы, разработаны различные проекты и программы, ориентированные на детскую, семейную, взрослую аудиторию, а также людей преклонного

возраста. На базе ряда музеев работают краеведческие кружки для школьников, проводятся научные исследования, полевые экспедиции и краеведческие конференции и конкурсы. Однако есть и такие музеи, представители которых заявили об отсутствии у них чего-либо интересного для учащихся.

В то же время, на период опроса (2012 год), не выявлено примеров организации и проведения музеями познавательных геоигр. Кроме того, подавляющее большинство музеев области не представлено в сети Интернет, а большая часть существующих сайтов музеев Волгограда и области относится к категории «визиток», несущих необходимый минимум информации и не предполагающих активной обратной связи. Лишь несколько наиболее крупных музеев предоставляют на своих сайтах актуальную информацию, регулярно обновляют ее и имеют форму обратной связи, а также представлены в социальных сетях. Таким образом, в сложившейся ситуации можно выделить следующие противоречия.

1. С одной стороны, Волгоградская область имеет богатое культурно-историческое наследие, представленное в музеях и обладающее большим образовательным и просветительским потенциалом, имеющим мировое значение. С другой стороны: имеющийся потенциал слабо реализуется по причине ограниченного доступа к музейным экспозициям и фондам в силу их географической удаленности.

2. С одной стороны, молодежь активно использует современные средства коммуникации, интернет-ресурсы, социальные сети, объединяется в различные сетевые сообщества. С другой стороны: в сети Интернет практически отсутствует официальная информация о музеях, музеи не представлены в социальных сетях и не объединяют вокруг себя заинтересованную часть молодежи.

3. С одной стороны, общество, наука и техника активно развиваются в последние десятилетия, появляются новые ценности, методы организации работы, технологии и инструменты, в том числе и в музейной деятельности. С другой стороны, музеи области в подавляющем большинстве не готовы внедрять нововведения, не «борются» за посетителей, за место в образовательном процессе в регионе и считают своей основной задачей сбор и хранение экспонатов.

Следствием перечисленных противоречий является малый процент учащихся региона, вовлеченных музеями даже в эпизодическую просветительскую, образовательную и исследовательскую работу. То есть эффективность деятельности музеев области по первоочередному направлению (просвещение, образование) недостаточна и может быть значительно повышена за счет использования современных средств коммуникации, дистанционной организации совместно-распределенной деятельности, организации познавательных геоигр для участников различных возрастных категорий.

Для решения выявленных проблем Министерством культуры Волгоградской области, Министерством образования и науки Волгоградской области, Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом ведется совместная разработка программы повышения квалификации работников образования и культуры. Научное обоснование и практический задел данной работы получены в ходе ряда исследований Института педагогической информатики ВГСПУ, в том числе:

– «Виртуальные музеи: единое культурно-информационное пространство» (грант РГНФ, номер 12-36-01010, целевой конкурс по поддержке молодых ученых 2012 года).

– «Разработка концепции реализации образовательных сетевых технологий учебно-методической, исследовательской, социальной направленности на уровне среднего общего образования» (грант Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых МД-7146.2010.6, 2010–2011 гг.).

– «Применение геоинформационных систем и технологий социальных сетей для организации краеведческой деятельности учащихся» (грант РГНФ, номер 12-16-34000, региональный конкурс 2012 «Волжские земли в истории и культуре России»).

– «Разработка концепции проектирования открытого образовательного пространства на основе систем виртуальных моделей объектов» (аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие научного потенциала высшей школы», 2011–2012 гг.).

Первым этапом внедрения данной программы является реализация проекта «Музей-школа-музей», имеющего целью повышение доступности культурно-исторического насле-

дия региона, представленного в музеях области, за счет использования современных сетевых технологий.

Реализация проекта включает в себя:

– подготовку работников музейной сферы к презентации музея и его деятельности в современном информационном пространстве в ходе проведения ряда дистанционных семинаров;

– разработку адаптированного для учащихся комплекта материалов для презентации музея и его деятельности в современном информационном пространстве;

– размещение в свободном открытом доступе в сети Интернет информации о культурно-историческом наследии региона, которая может быть использована в образовательном процессе;

– выявление и поощрение лучших практик использования информационных технологий в просветительской и образовательной музейной деятельности.

В настоящее время сотрудники Института педагогической информатики ВГСПУ модернизируют интернет-портал «Мирознай» для представления на его базе информации о музеях области, ведут работу с музеями региона по подготовке материалов для их презентации на Мирознае, разрабатывают программный инструментарий создания и сопровождения виртуальных музеев, а также модель познавательной геоигры по материалам музеев региона.

Практика реализации проекта показала, что не у всех работников музейной сферы имеется стремление к представлению музея в информационном пространстве [6]. Существует мнение, что эта работа находится за рамками обязанностей сотрудников музея. Основываясь на мотивации работников музеев, можно выделить несколько условных категорий музеев.

К первой группе относятся участники, которые категорично против использования потенциала современных технологий в своей деятельности. Исследование данного вопроса позволило сделать вывод, что представители данной группы испытывают сложности в овладении компьютерной техникой на уровне обычных пользователей, а также «не видят смысла, в использовании современных средств информационно-коммуникационных технологий в деятельности музеев». Вариантом преодоления этой проблемы мы видим организацию тесного сетевого взаимодействия между участниками

этой группы и участниками групп с высшим мотивационным компонентом по реализации совместных проектов.

Ко второй группе мы отнесли участников, которые используют информационные технологии в своей деятельности, но также «не видят смысла» в этом. У данной категории есть опыт формального представления информации в сети интернет, что является, на наш взгляд, основной причиной низкой мотивации участников данной группы, так как материал шаблонный, зачастую устаревший не вызывает интереса у посетителей сайта музея и не доставляет удовольствия тем, кто занимается его подготовкой. Изучение потенциала предлагаемых для реализации сетевых проектов инструментов позволит участникам данной группы по-новому взглянуть на данный процесс и повысит их мотивацию.

В третью группу попали участники, у которых наблюдается высокий уровень мотивации и готовность использовать современные средства информационных технологий в организации своей деятельности. Представители этой группы участвуют в совместных сетевых проектах, активно привлекают молодежь. Представители данной группы могут выступить в качестве организаторов деятельности по реализации совместных проектов между музеями региона, осуществлять методическую поддержку представителей предыдущих групп.

Во многих музеях отсутствуют специалисты, способные сделать качественное фото и обработать его для публикации в Интернете, правильно отформатировать текст. Возможность оцифровки материала, съемки и монтажа видео имеют лишь несколько крупных музеев. Эта проблема вызвана не отсутствием необходимого оборудования или программного обеспечения, а связана с низким и средним уровнем компьютерной грамотности сотрудников музеев.

В качестве дальнейших направлений развития проекта определены:

- повышение уровня компьютерной грамотности музейных работников;
- проведение мероприятий по разъяснению целесообразности и выгоды представлений музеев в сети Интернет, в том числе различных социальных сетях;
- инициирование развития сетевых сообществ музейной направленности;

– разработка и внедрение в регионе познавательной геоигры.

Таким образом, проведенное исследование показывает необходимость активизации просветительской деятельности музеев с использованием передовых информационных и педагогических технологий. Интегрировав ресурсы, опыт учреждений культуры, образования и науки региона, можно создать условия, при которых использование геоигр позволит значительно повысить интерес учащихся к изучению истории и культуры родного края, к развитию познавательного семейного туризма в регионе. В данной ситуации разработка модели познавательных краеведческих игр в Волгоградской области является основным направлением наших дальнейших научных исследований.

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства образования и науки РФ: «Использование современных информационно-коммуникационных технологий для организации взаимодействия музеев и образовательных учреждений Волгоградской области с целью повышения образовательного потенциала объектов культурно-исторического наследия, представленных в фондах региональных музеев».

### **Литература**

1. Геокэшинг [Электронный ресурс]. – URL : <http://geocaching.su> [дата обращения: 10.02.2013].
2. Земляков, Д. В. Анализ современного состояния виртуального музейного пространства Волгоградской области / Д. В. Земляков, А. В. Никитин, А. В. Штыров // Грани познания: электронное периодическое издание, 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL : <http://grani.vspu.ru/files/publics/1358406439.pdf> [дата обращения: 10.02.2013].
3. Земляков, Д. В. Сетевой образовательный проект «Мирознай» и его возможности по повышению качества школьных краеведческих исследований / Д. В. Земляков, А. В. Штыров // Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: зб. Наукових праць / за заг. ред. к. філос. н. М. А. Журби. – Ч. III. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – С. 287–290.
4. Кеспикив, В. Н. Особенности научно-исследовательской деятельности учреждения до-

полнительного образования в условиях модернизации образования / В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – № 4(13). – С. 40–45.

5. Letterboxing North America [Электронный ресурс]. – URL : <http://letterboxing.org> [дата обращения: 10.02.2013].

6. Geocaching [Электронный ресурс]. – URL : <http://geocaching.com> [дата обращения: 10.02.2013].

УДК 378.091.398

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Н. И. Никитина, Е. В. Комарова, Т. Э. Галкина

**Аннотация.** В статье обосновываются сущность, функции (диагностическая; аналитико-фактологическая; профессионально-стандартизирующая; коррекционно-развивающая; конструктивно-преобразовательная; рефлексивно-акмеологическая; прогностическая) и необходимость реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Представлены различные подходы к трактовке понятия «качество обучения в системе дополнительного профобразования». Осуществлено моделирование процесса реализации квалиметрического подхода в реальных условиях функционирования учреждения повышения квалификации, приведена характеристика модулей (ситуационно-маркетингового; системно-аналитического; проектно-компетентного; диагностико-прогностического; содержательно-технологического; мониторингового; экспертного; результативно-интегративного), принципов, этапов реализации модели. Рассмотрены задачи и основные функции деятельности маркетинговой службы учреждений, реализующих программы дополнительного профобразования; описаны методы определения (расчета) индекса удовлетворенности реализацией программ краткосрочного и долгосрочного курсового обучения в системе дополнительного профобразования в категориях самих выпускников программ, работодателей, преподавателей и других субъектов, заинтересованных в повышении качества услуг курсовой подготовки специалистов социального профиля. Особое внимание в статье уделено содержательно-параметрической характеристике критериев результативности реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профобразования (субъектно-профессионального, профессионально-объективного, процессуально-методического).

*The authors of the article prove nature, functions (diagnostic, analytical, factual, professionally standardizing, constructively developing, reflexively acme-*

*ologic, prognostic) and the need of the implementation of qualimetric approach to the system of additional professional training of specialists in the social sphere. Different approaches to the interpretation of the concept “education quality of the system of additional professional education” are presented. The modeling of qualimetric approach implementation in the real functioning of the training institution is realized in the article. Features of principles (situational marketing, system analytical, design and competence, diagnostic and prognostic, content-processing, monitoring, expert, efficiently-integrative) and stages of the model implementation are described. It is observed the aims and the main functions of the marketing service agencies, which is implement programs of additional professional education; it is also described methods to determine (calculate) the index of satisfaction with the implementation of programs of short-term and long-term training course in the system of additional vocational training in the categories of alumni themselves, employers, educators and others interested to improve the quality of social profile training course. Special attention is paid to the content-parametric characterization of the criteria of qualimetric approach implementation in the system of additional professional education (professional-subjective, professional-objective, procedural and methodological).*

**Ключевые слова:** квалиметрический подход, система дополнительного профобразования, качество образования взрослых, моделирование, маркетинговая служба, компетенции, мониторинг, индекс удовлетворенности курсовой подготовкой, критерии эффективности, специалисты социальной сферы.

*Qualimetric approach, the system of additional vocational training, the quality of adult education, modeling, marketing service, competences, monitoring, satisfaction index of course preparation, criteria of efficiency, social services specialists.*

Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, утвержденная

Постановлением Правительства РФ № 751, обращает внимание на необходимость поддержки в стране развития системы непрерывного образования, а также на необходимость создания в РФ условий для всеобщего образования населения, систематического повышения квалификации и профессиональной переподготовки трудовых кадров в целях их успешной адаптации на современном рынке труда [3].

Система непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы, включающая в себя подсистемы профессиональной подготовки и переподготовки, повышения квалификации, дополнительного профессионального образования, является одной из стратегических областей социально-экономического развития Российской Федерации, которая позволяет рационально использовать кадровые ресурсы, интенсифицировать производительность труда, решать локальные и региональные социальные проблемы в условиях реструктурирования современного рынка труда, демографического кризиса, миграционных процессов [1].

На современном этапе развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) вопрос об оценке его качества и эффективности является одним из доминирующих. Особенно это актуально и важно в контексте повышения требований к уровню качества ДПО специалистов социальной сферы, поскольку это имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны.

В настоящее время в условиях рыночной экономики существенно возрастают требования работодателей, общества к уровню профессионализма специалистов социальной сферы, однако фактический уровень их профессиональной подготовленности не всегда соответствует данным требованиям. В связи с этим актуален поиск новых путей повышения эффективности деятельности учреждений, реализующих программы ДПО, в направлении повышения качества профпереподготовки специалистов. Одним из таких путей является научное обоснование квалиметрического подхода в системе ДПО.

С конца XX века в высокоразвитых странах активно развивается квалитология образования как наука и практика осуществления оценки

качества образовательных систем и личностного развития обучающихся, определения эффективности реформ образования, их коррекции с учетом полученных результатов, выработки стратегий оптимизации функционирования систем образования различного уровня (локального, муниципального, регионального, федерального). Для обеспечения объективной оценки качества образования в регионах России создается инструментарий региональных систем оценки качества образования (РСОКО), которые являются составляющими Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) [5].

Разработка и обоснование квалиметрического подхода в системе ДПО сопряжены с определенными трудностями, которые обусловлены как отсутствием фундаментальных общепризнанных работ в соответствующей области педагогического знания, так и существующими противоречиями между сторонниками внедрения математических методов в педагогике профессионального образования специалистов социальной сферы и парадигмой персонализированного обучения взрослых (специалистов-практиков) в системе ДПО. Между тем в науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы обоснования и реализации квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы. Теоретико-методологические основы создания и развития отечественной системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы представлены в фундаментальных трудах академика РАН В. И. Жукова, Г. С. Жуковой, И. А. Зимней, А. В. Мудрика, Л. В. Мардахаева, Л. В. Федякиной, Н. Б. Шмелевой и др. В работах зарубежных ученых (Р. Баркер, М. Доэл, Ф. Парслоу, Ш. Рамон, Д. Хоппс, С. Шардлоу и др.) отражены актуальные современные проблемы непрерывной профессиональной подготовки специалистов социального профиля.

Обоснование системы непрерывного образования как социокультурного феномена, ориентированного на пожизненное обогащение ресурсного потенциала специалиста на личностном, профессиональном, социально-адаптационном уровнях, представлено в трудах отечественных (В. И. Блинов, С. Г. Вершловский, А. П. Влади-

славлев, С. И. Змеев, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Э. М. Никитин, Н. И. Никитина, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая, С. Ф. Хлебунова и др.) и зарубежных (Дж. Бреннан, Р. Дейв, Дж. Зайда, Дж. Инграм, А. Корреа и др.) ученых.

Раскрытие сущности квалиметрии профессионального образования посвящено незначительное количество диссертационных исследований, выполненных в период с 2002 по 2012 годы (И. М. Бадаян, Р. Е. Булат, О. А. Граничина, Н. Г. Корнешук, Е. В. Крылова, О. Е. Пермяков, С. С. Сафонцев, О. Г. Старикова, Г. Н. Фомицкая, Н. П. Чурляева, О. И. Шамильян, Ю. А. Шихов). Однако в этих работах рассматривались лишь отдельные аспекты проблемы квалиметрии профобразования в условиях суэза или вуза (инженерного, военного, экономического, технического профилей) и не излагались вопросы технологии реализации квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы. Таким образом, проблема научного обоснования квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социального профиля может быть отнесена к наименее разработанной области современной педагогической науки.

В отношении сущности понятия «качество обучения в системе ДПО» в науке нет единого мнения. Одни ученые, говоря о качестве дополнительного профессионального образования, подчеркивают, прежде всего, нацеленность образовательной системы учреждения ДПО на достижение качества усвоения взрослыми обучающимися нового профессионально-прикладного учебного материала (Дж. Бреннан, В. Г. Ерыкова, Дж. Зайда, С. И. Змеев); другие – достижение качества ДПО по формированию и развитию системы компетенций и компетентностей специалиста (В. И. Байденко, С. Н. Вольхин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. И. Никитина, В. П. Симонов); третьи – высокая степень развитости профессионально важных качеств, способностей, умений, навыков, личностных свойств специалиста (А. В. Батаршев, Л. П. Илларионова, Н. М. Романенко, С. Ф. Хлебунова и др.). Между тем в таких документах, как Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (утв. Постановлени-

ем Правительства Российской Федерации), Положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов (утв. Минобрнауки РФ), Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении Требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ», «Государственные требования к профессиональной переподготовке, повышению квалификации и стажировке государственных гражданских служащих РФ» (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации), обозначены некоторые нормативные ориентиры по обеспечению качества ДПО.

В данной статье качество ДПО – это степень удовлетворения запросов потребителей профессионально-образовательных услуг (взрослого обучающегося, работодателя, общества, государства), степень «пригодности» выпускника системы ДПО к эффективному и квалифицированному выполнению профессиональной деятельности. В этой формулировке скрыто одно из свойств многомерного качества, так как учреждение, реализующее программы ДПО, должно удовлетворять ожидания множества групп потребителей со своими индивидуальными запросами. У каждого потребителя свои взгляды на ценность «продукции» и свои требования к допустимым затратам на выпуск этой продукции. Концепция многомерного качества предполагает использование большого количества показателей качества. Для каждого взрослого обучающегося и для каждого сотрудника системы ДПО необходимо измерять и обрабатывать несколько индикаторов качества. Поэтому практическая реализация идей управления многомерным качеством возможна только при комплексной компьютеризации всех сфер деятельности учреждения ДПО и автоматизации сбора данных обо всех показателях качества.

В данной статье мы исходим из идеи, что качество профессиональной переподготовки и повышения квалификации в системе ДПО специалистов социального профиля синтезируется из следующих качеств: 1) качества потенциала слушателей как взрослых обучаемых, представляющего «вход» в систему ДПО специалистов; 2) качества содержания ДПО; 3) качества учебно-методической базы (в частности, качества рабочих программ учебных дисциплин ДПО); 4) качества материально-технической,



лабораторной, учебно-практической базы; 5) качества образовательных технологий, реализуемых в системе ДПО; 6) качества контрольных процедур; 7) качества профессорско-преподавательских, научно-исследовательских кадров; 8) качества профессионального воспитания молодых специалистов в системе ДПО; 9) качества управления (руководства), менеджмента в системе ДПО; 10) качества функционирования всех процессов системы ДПО (организационно-технологического, профессионально-образовательного, учебно-практического, научно-методического, административно-контролирующего и др.) [2; 4].

При разработке концепта «квалиметрический подход в системе ДПО» мы исходили из философско-методологического понимания «подхода» как теории, имеющей следующую структуру: ядро теории (сущность, факторы, закономерности, парадигмы, функции, принципы, условия) и практические приложения теории (требования и процедура реализации на практике).

Квалиметрический подход в системе ДПО необходим для обеспечения гарантии прав человека на получение качественного образования, соответствующего заданному уровню. Данный подход является неотъемлемой составляющей общего теоретико-методологического и научно-технологического обеспечения целостного образовательного процесса в системе дополнительного профобразования специалистов социальной сферы. Он ориентирован на формирование необходимого квалификационно-требуемого уровня специалистов-практиков (взрослых обучающихся) с учетом специфики функционирования различных типов учреждений социальной инфраструктуры современного общества.

Реализация в системе ДПО квалиметрического подхода призвана осуществить определенную стандартизацию уровней достижений взрослых обучающихся в конце определенного этапа обучения, т. е. предполагается сравнение результатов обучения конкретного слушателя курсов с фиксированным обязательным минимумом освоения содержания дополнительного профобразования с требованиями к сформированности компетенций, профессионально важных качеств обучающихся. Квалиметрический подход базируется на концептуальных положениях теории педагогических измерений, массо-

вости и независимости процедур экспертных оценок, тестирования, методах математической статистики и педагогического интерпретационного анализа, может обеспечить четкость, упорядоченность, достаточную объективность сведений о подготовленности и степени профессионально-личностного развития обучающихся в системе ДПО.

Функции квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы: диагностическая (обеспечение валидной диагностики особенностей учебного процесса в системе ДПО; получение всесторонней объективной информации о состоянии образовательной системы дополнительного профобразования и ее подсистем); аналитико-фактологическая (выявление результативности образовательного процесса; определение рейтинга взрослого обучающегося в системе ДПО на основе сопоставимости результатов массового тестирования; обеспечение надежной обратной связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации); управленческая (получение и анализ квалиметрически выверенных результатов учебных достижений обучающихся и обеспечение условий для принятия обоснованных решений по оптимизации профессионально-образовательного процесса на основе объективной и достоверной информации); профессионально-стандартизирующая (обеспечение одинаковых требований к уровню базовой профессиональной подготовленности выпускников системы ДПО; адекватное оценивание уровня сформированности у обучающихся совокупности необходимых компетенций с учетом их профессиональной специализации, новых квалификационных требований); коррекционно-развивающая (выявление пробелов в образовании конкретных обучающихся, индивидуализация их обучения; устранение пробелов в общекультурной и профессиональной подготовке; развитие дивергентного профессионального мышления, профессионально важных качеств); конструктивно-преобразовательная (повышение конкурентоспособности, профессиональной и социальной мобильности путем реализации индивидуального образовательного маршрута в системе ДПО, составленного на основе анализа данных квалиметрического многоуровневого мониторинга; повышение квалификационного уровня специалиста; развитие общей и

профессиональной культуры личности); рефлексивно-акмеологическая (актуализация рефлексивной позиции взрослого обучающегося; содействие интеграции в незнакомый профессиональный, социокультурный контекст; создание условий для исследования самообразовательного процесса взрослых обучающихся в системе ДПО; формирование информационных систем самоподготовки и самоконтроля); прогностическая (выявление, раскрытие профессионального и личностного потенциала специалиста, проектирование стратегий его профессионального и личностного развития; содействие в осуществлении карьерного планирования на основе объективного анализа имеющегося профессионально-образовательного базиса и личностно-профессионального потенциала; прогнозирование и управление развитием образовательных систем ДПО).

Вопрос о квалиметрических критериях эффективности и качественной результативности обучения взрослых в системе ДПО в значительной степени профессионалистский. Критериями результативности реализации квалиметрического подхода в системе ДПО являются: субъектно-профессиональный (формирование новых и совершенствование уже имеющихся компетенций и профессионально важных качеств личности специалиста; развитие его профессиональной и социальной мобильности, конкурентоспособности, повышение уровня удовлетворенности перспективами карьерного роста; развитие самообразовательной культуры как важнейшего компонента профессиональной и личностной культуры специалиста социальной сферы); профессионально-объективный (повышение квалификационного уровня специалиста и уровня удовлетворенности работодателей результатами его профессиональной деятельности; повышение качества предоставляемых гражданам социальных услуг, уровня удовлетворенности клиентов эффективностью личностно-профессионального взаимодействия со специалистом социальной сферы); процессуально-методический (развитие форм, технологий реализации квалиметрических мониторинговых, контрольно-оценочных процедур в системе ДПО, модернизация содержания программ дополнительного профобразования, активизация применения в ДПО математических методов оценки качества реализации дополни-

тельных профессионально-образовательных услуг и программ).

Учитывая тот факт, что главной целью реализации программ ДПО является развитие, совершенствование уже имеющихся и формирование новых профессиональных компетенций специалиста, получение новой квалификации, а также, используя подход TQM (тотальное управление качеством), адаптированный в приложении к профобразованию, можно принять следующую систему квалиметрических показателей качества профессиональной подготовленности выпускника системы ДПО: а) сформированность инвариантных компетенций, включающих в себя: нормативно-правовые, коммуникативные, информационно-аналитические, деонтологические, рефлексивные компетенции; б) сформированность вариативных компетенций: функционально-содержательные, специально-технологические, регионально-обусловленные компетенции [2; 5].

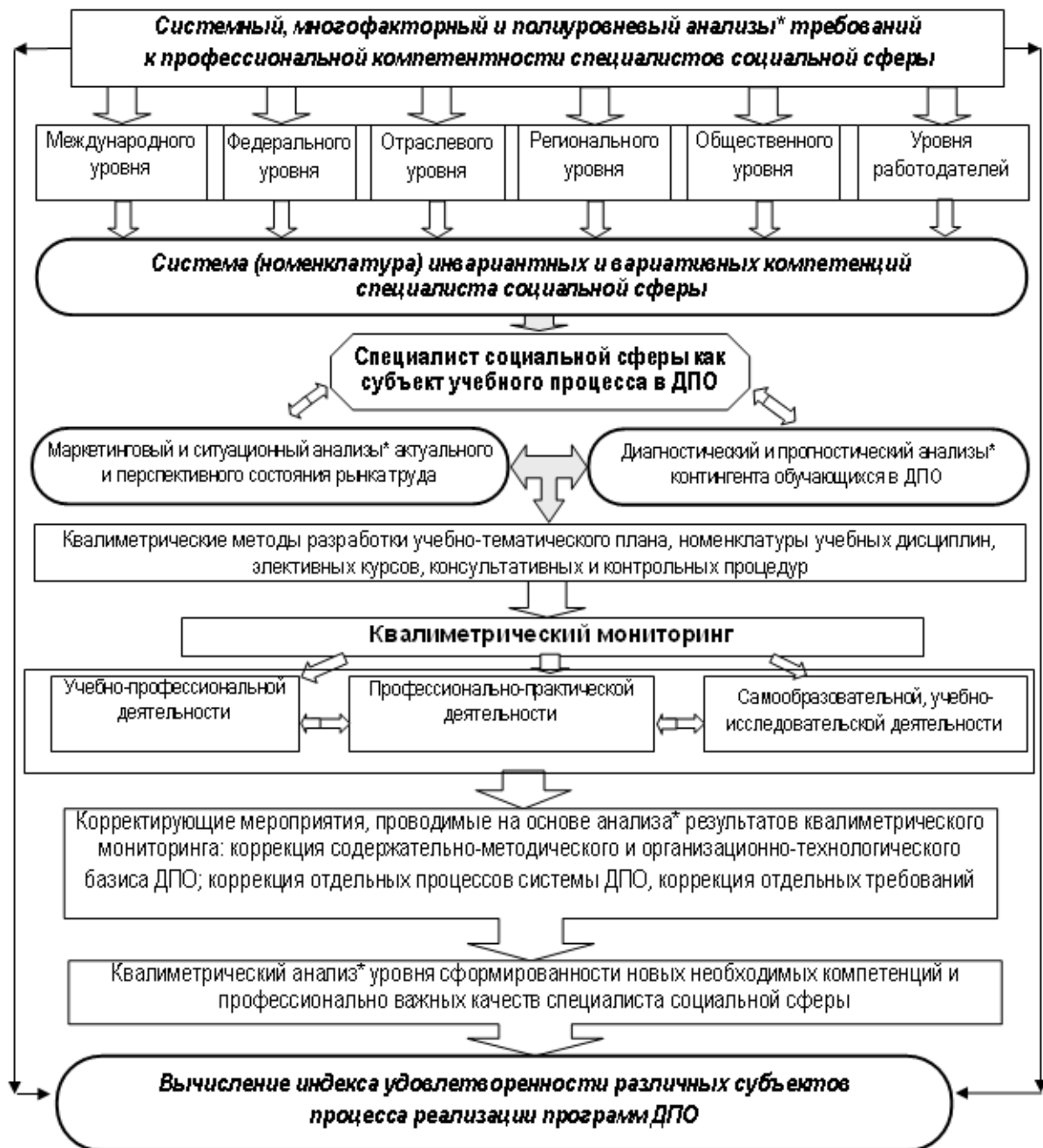
Резюмируя выше изложенное, можно констатировать, что качество дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы – многомерное понятие, включающее многостороннюю деятельность вуза, направленную на удовлетворение следующих потребностей: личности – в адаптации к меняющимся профессиональным, социально-экономическим, политическим, нравственно-психологическим условиям жизни, а также в саморазвитии; профессионального сообщества – в подготовке компетентных работников, способных обеспечить рост производительности труда, распространение технологических инноваций; общества в целом – в формировании социально-активных и адаптирующихся к реалиям жизни граждан, ориентирующихся на общечеловеческие ценности, обеспечивающих рост национального дохода и культурного развития страны.

Ведущая роль при разработке модели процесса реализации квалиметрического подхода в системе ДПО определяется, на наш взгляд, следующими позициями: а) в современном мире образование в целом и дополнительное профессиональное в частности теснейшим образом взаимодействует с экономикой, культурой, другими сферами и областями общественной жизни. ДПО в этой сложной системе взаимосвязей играет роль одного из важнейших факторов и резерва развития профессиональных

сообществ. Общим компонентом взаимодействующих систем является качество образованности человека. Учреждение, реализующее программы ДПО, не может не воспринимать те качественные тенденции, которые имеют место на рынке трудовой занятости специалистов конкретного профиля; б) квалиметрические критерии достаточно полно отражают получаемые в системе ДПО результаты деятельности преподавателей, взрослых обучающихся, органов управления учреждения ДПО; квалиметрические критерии в одинаковой степени применимы для оценки содержательной, кадровой, научно-методической, материально-технической, нормативной и других подсистем ДПО, а также в состоянии отразить вклад субъектов жизнедеятельности ДПО того или иного иерархического уровня в формирование совокупного эффекта и интегрального качества дополнительного профобразования [4; 6].

Для обоснования разрабатываемой модели и выявления возможностей факультета повышения квалификации и дополнительного профобразования университета социального профиля в сфере реализации квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы нами были изучены учебные планы, программы обучения курсовых подготовок, проведены беседы с преподавателями факультета, преподавателями институтов повышения квалификации г. Москвы, Московской области, а также в городах Анапа, Воронеж, Томск, были проведены беседы со специалистами-практиками социальной сферы. На основе теоретического осмысления, анализа и систематизации полученных эмпирических материалов была разработана модель реализации квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы (схема 1).

Модель реализации квалиметрического подхода в системе ДПО включает следующие модули: системно-аналитический модуль (системный, многофакторный и полиуровневый анализы (международный, федеральный, отраслевой, региональный и др. уровни) требований к профессиональной компетентности специалистов социальной сферы); проектно-компетентностный модуль (обоснование системы (номенклатуры) инвариантных и вариативных компетенций специалиста социальной сферы); ситуационно-маркетинговый (маркетинговый и ситуационный анализы актуального и перспективного состояния рынка труда); диагностико-прогностический (диагностический и прогностический анализы контингента обучающихся в системе ДПО); содержательно-технологический (совокупность квалиметрических методов разработки учебно-тематического плана, номенклатуры учебных дисциплин, элективных курсов, консультативных и контрольных процедур); мониторинговый (квалиметрический мониторинг учебно-профессиональной, профессионально-практической, самообразовательной, учебно-исследовательской деятельности обучающихся в системе ДПО); коррекционно-адаптационный (обоснование и реализация корректирующих мероприятий, проводимых на основе анализа результатов квалиметрического мониторинга: коррекция содержательно-методического и организационно-технологического базиса ДПО; коррекция отдельных процессов системы ДПО, коррекция отдельных требований); экспертно-аналитический (квалиметрический анализ уровня сформированности новых компетенций и профессионально важных качеств специалиста социальной сферы); результативно-интегративный (вычисление индекса удовлетворенности различных субъектов процесса реализации программ ДПО).



\*все виды анализов, указанных в схеме модели, осуществляются с применением специализированных математических методов

Схема 1. Модель реализации квалиметрического подхода в системе ДПО

Рассмотрим более подробно отдельные модули модели. Ситуационно-маркетинговый модуль. В большинстве отечественных учреждений системы ДПО, к сожалению, пока редко встречаются эффективные маркетинговые службы, которые систематически изучают потребности

и запросы различных социальных и профессиональных групп на те или иные виды образовательных услуг. Между тем именно специализированные маркетинговые службы учреждений ДПО должны уметь анализировать конъюнктурные ситуации на рынке труда и профессио-

нально-образовательных услуг, точно формулировать характер потребностей будущего потребителя программ ДПО и на этой основе выдвигать требования к качеству продукции (оказываемых услуг).

Маркетинговые исследования оказывают существенное влияние на создание нового конкурентоспособного продукта в сфере дополнительных профессионально-образовательных услуг, отвечающего интересам, требованиям, запросам различных групп потребителей (работодатели, взрослые обучающиеся, региональные власти и др.). Маркетинговые исследования в системе ДПО существенно помогают изучить рынок, конъюнктуру спроса и предложения, потенциальных заказчиков и потребителей услуг, а также выявить инвесторов для реализации программ ДПО.

Задачами маркетинговой службы учреждения ДПО являются: а) всестороннее, системное изучение рынка дополнительных профессионально-образовательных услуг; б) определение потенциального спроса на те или иные услуги и программы ДПО; в) выявление неудовлетворенных потребностей на те или иные услуги и программы ДПО; г) определение востребован-

ного ассортимента услуг, программ ДПО и цен; д) разработка комплекса мероприятий, направленных на более полное удовлетворения существующего спроса и его формирование в будущем; е) содействие в продвижении и реализации (осуществлении) востребованных (сбытовых) программ ДПО; ж) разработка и осуществление комплекса мер по завоеванию конкретного сегмента (доли) рынка, совершенствованию реализации программ ДПО, достижению их конкурентных преимуществ; з) обеспечение положительной динамики (соотношение конечного результата и затрат) процессов предоставления услуг в сфере ДПО; привлечение новых потребителей услуг.

Основными функциями деятельности маркетинговой службы учреждений ДПО (схема 2) являются: а) рыночные исследования и анализ внешней конкурентной среды; б) обеспечение ценовой политики; комплексный анализ специфики групп (категорий) реальных и потенциальных потребителей услуг ДПО; в) анализ востребованности перечня уже предоставляемых и планирование новых услуг ДПО; г) определение методов «борьбы за потребителя»; обеспечение социальной ответственности за качество ДПО.

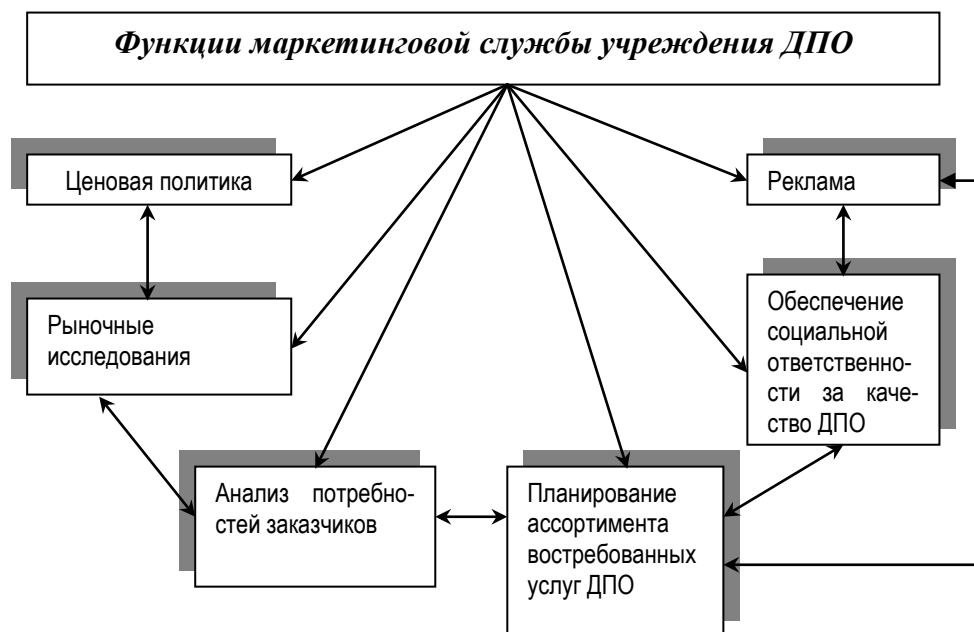


Схема 2. Основные функции деятельности маркетинговой службы учреждения ДПО

Таким образом, реализация ситуационно-маркетингового модуля модели учитывает тот факт, что между потребностями в услугах ДПО и производством этих услуг в учреждениях системы ДПО, между предложением, спросом и потреблением объективно существуют взаимосвязи, которые опосредует качество услуги ДПО. Причем при управлении качеством услуги ДПО спрос рассматривается в единстве двух его сторон – платежеспособности и качественной определенности. Специалистам маркетинговых служб учреждений ДПО необходимо учитывать, что спрос обладает глубокой дифференциацией, спецификой и плохо предсказуемой подвижностью. Условия и обстоятельства, которые определяют спрос, находятся под влиянием множества объективных и субъективных факторов рынка труда и рынка дополнительных профессионально-образовательных услуг.

Мониторинговый модуль модели. В идеале мониторинг качества реализации программ ДПО осуществляется на базе автоматизированной (специальной компьютерно-программной) экспертной системы, которая позволяет: а) вести регистрацию данных образовательных достижений каждого из взрослых обучающихся; б) обеспечивать их хранение и сортировку; в) рассчитывать индикаторы качества учебной деятельности слушателей курсовой подготовки на основе квалиметрических (оценочно-диагностических, контрольно-зачетных) измерений успеваемости в учебных группах по программам ДПО; г) анализировать показатели качества обучения слушателей курсовой подготовки посредством математических методов; д) предоставлять данные о ходе (позитивной или негативной динамики) процесса обучения в системе ДПО в виде рекомендации для организационно-управленческих структур учреждения ДПО по повышению качества и эффективности деятельности по реализации программ ДПО.

Результативно-интегративный модуль модели предполагает вычисление индекса удовлетворенности различных субъектов процесса

реализации программ ДПО. Для реализации функционального назначения данного модуля модели в учреждении ДПО должна быть специализированная служба (или сотрудники какого-либо структурного подразделения), которая(ые) на основе знаний математических, социологических, психолого-педагогических теорий определения (вычисления) индекса удовлетворенности осуществляют специальную работу по расчету индекса в категориях: выпускников программ ДПО, работодателей, преподавателей и других субъектов, заинтересованных в повышении качества услуг ДПО.

Рассмотрим кратко некоторые методики вычисления индекса удовлетворенности.

Следует отметить, что методы определения индекса удовлетворенности различных субъектов процесса реализации программ краткосрочного и долгосрочного обучения в системе ДПО различны. В первом случае квалиметрическая оценка эффективности курсов базируется на информации (заполнение анкеты, интервьюирование), полученной как от самого специалиста, прошедшего обучение в ДПО, и касающейся приобретенных знаний и навыков, практической ценности курсовой подготовки, так и непосредственно от руководителя, коллег. По окончании долгосрочного обучения в системе ДПО эффективность, результативность трудовой деятельности сотрудника, прошедшего многочасовую курсовую подготовку, оценивается не ранее, чем через три месяца и, как правило, содержание анкет (вопросов интервьюирования) отличается от таковых при краткосрочном обучении (акцент теперь делается на профессионально-прикладную ценность и значимость приобретенных теоретических знаний, компетенций, на навыки применения в работе новых технологий и уровень проявления при решении трудовых задач профессионально важных качеств специалиста, развитых в системе ДПО).

Рассмотрим критерии результативности краткосрочного обучения (табл. 1).

Таблица 1

**Примерная схема расчета результативности краткосрочного обучения  
 специалиста в системе ДПО**

№ п/п	Критерий	Вес*( $w_i$ )	Значение критерия** ( $v_i$ )	Результат $w_i * v_i * 100$
1	Удовлетворенность сотрудника, прошедшего обучение, приобретением необходимых знаний, умений	0,30	0,9	27
2	Эффективность выполнения работником, прошедшим обучение, специального задания; аргументированное(ые) предложение(я) по усовершенствованию деятельности отдела/подразделения организации	0,30	0,8	24
3	Удовлетворенность руководства организации результатами профессиональной деятельности сотрудника, прошедшим обучение	0,40	0,8	32
4	Общая результативность	1,00		83%

\*Вес критериев определяется для каждой организации индивидуально. Сумма весов не должна превышать 1.

\*\* Интервалы для определения значения удовлетворенности (п. 1 и п. 3 таблицы); эффективности (п. 2): 1,00 – очень высокая, 0,9–0,8 – высокая, 0,7–0,6 – выше среднего, 0,5–0,4 – средняя, 0,3–0,2 – ниже среднего, 0,1 – очень низкая.

Таблица 1 разработана на основе требований к квалиметрическим факторно-критериальным моделям, которые позволяют сконцентрировать мнения экспертов и представить их однозначной величиной, характеризующей уровень продуктивности курсовой подготовки специалиста (работника) в системе ДПО по сравнению с необходимым (нормальным или идеальным уровнем). Для обеспечения единства в вопросах разработки системы обеспечения качества предоставленных профессионально-образовательных услуг в системе ДПО рекомендуется общепринятая модель управления качеством, установленная в стандарте ГОСТ Р ИСО 9001 – 2001 «Система менеджмента качества. Требования». Этот стандарт является общим и не зависит от какой-либо конкретной профессиональной отрасли, сектора экономики.

Следует заметить, что эксперты (как правило, не менее 7 человек в группе) для определения уровня эффективности профессиональной деятельности работника после прохождения курсовой подготовки назначаются или по рекомендации непосредственного начальника сотрудника, или для ликвидации какой-либо предвзятости выбираются самим аттестуемым (как

правило, 4 из 7). При этом, согласно рекомендациям Ю. Н. Толстой, также следует иметь в виду, что по методике расчета индекса удовлетворенности самые крайние верхние и нижние оценки могут и не учитываться, как следствие чрезмерных симпатий или антипатий [7]. Анкеты как для специалистов, прошедших краткосрочную курсовую подготовку в системе ДПО, так и для работодателей приведены в работе [2].

Основные принципы реализации модели: а) принцип участия взрослых обучающихся, работодателей в формировании содержания программ ДПО; б) принцип согласованного и кооперированного привлечения всех циклов учебных дисциплин программ ДПО к формированию новых компетенций слушателей курсовой подготовки; в) принцип создания условий для выстраивания и прохождения взрослыми обучающимися индивидуальных образовательных траекторий; г) принцип реализации личностно-ориентированного подхода к обучению в системе ДПО путем создания учебной среды, которая способствует саморазвитию слушателей; д) принцип сбалансированности аудиторной и самостоятельной работы взрослых обучающихся, е) принцип реализации сбалансированных ком-

плектов контрольно-оценочных заданий, дифференцированных по уровню сложности.

Этапы реализации разработанной модели: а) аналитико-маркетинговый (включает в себя анализ данных о востребованности специалистов социальной сферы различного уровня квалификации и специализации в конкретном регионе, прогнозирование тенденций востребованности вариативных профессионально-образовательных услуг, программ ДПО), б) диагностико-ориентационный (определение на основе анализа данных валидных диагностических процедур специфики контингента взрослых обучающихся, выявление их актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей), в) организационно-процессуальный (разработка и реализация научно-методического, учебного, профессионально-практического, квалиметрического обеспечения процесса реализации программ ДПО); экспертно-мониторинговый (экспертная оценка эффективности реализации программ ДПО).

В целом же разработанная модель ориентирована на современные андрагогические требования: в методах контроля и управления образовательным процессом (системный квалиметрический мониторинг, рейтинговая оценка качества знаний по всем модулям изучаемого материала; учет самооценки взрослых обучающихся и др.); в формах и методах обучения (интерактивные методы, групповые дискуссии, проектирование, оптимизация аудиторной и самостоятельной работы и др.); в средствах обучения (специализированные аудио-, видео-, компьютерные материалы).

Таким образом, спроектированная модель реализации квалиметрического подхода в системе ДПО обладает следующими признаками образовательной модели: а) структурность (данная модель имеет диагностически проверяемую цель, содержательную часть, отражающую логику разработки содержания учебных планов и программ ДПО; профессионально-технологическую часть); б) системность (модель обладает целостностью и логической взаимосвязью всех структурных компонентов, отражает все признаки, характерные для функционирования системы ДПО в современных условиях); в) управляемость (предполагает возможность дидактического целеполагания, планирования, проектирования этапов и техноло-

гий реализации процесса обучения по программам ДПО); г) эффективность (позволяет отбирать теоретический и практический материалы в сфере ДПО, включать в содержание программ ДПО регионально-обусловленные спецкурсы, определять обоснованные дифференцированные уровни содержания ДПО; помогает в разработке учебно-методических материалов по программам ДПО); д) воспроизводимость (модель пригодна для апробации в других учреждениях ДПО).

### Литература

1. Жуков, В. И. Философия, социология и практика современного социального образования: контекст глобализации и постреформенной модернизации в России XXI века / В. И. Жуков // Социальное образование России XXI: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. – М. : Изд-во РГСУ, 2006. – С. 12–21.

2. Жукова, Г. С. Квалиметрический подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: монография / Г. С. Жукова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова. – М. : Изд-во РГСУ, 2012. – 283 с.

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.), утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 4.10.00 г. № 751 // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–28.

4. Никитина, Н. И. Педагогические парадигмы системы повышения квалификации специалистов социальной сферы / Н. И. Никитина, Т. Э. Галкина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1(6). – Челябинск : ЧИППКРО. – С. 18–24.

5. Никитина, Н. И. Некоторые аспекты формирования квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации / Н. И. Никитина, Л. В. Федякина // Социология образования. – № 8. – 2010. – С. 15–28.

6. Субетто, А. И. Мониторинг качества непрерывного образования в России. Качество высшего образования как объект системного исследования / А. И. Субетто, Н. А. Селезнева. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1999. – 128 с.

7. Толстова, Ю. Н. Социология и математика / Ю. Н. Толстова. – М. : Научный мир, 2003. – 345 с.



УДК 378.046.4

**АСПЕКТЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ****В. С. Попов**

**Аннотация.** Закономерным направлением модернизации современных институтов обучения выступает интегрированное образование как процесс совместного обучения обычных и умственно отсталых детей. Интеграция таких детей в массовые образовательные организации рассматривается сегодня как социальный заказ общества. Такой подход позволяет осуществить законодательные требования в части доступности и адаптивности образования. В связи с этим в современной системе образования возникла проблема подготовки педагогических кадров для работы с детьми в области интегрированного обучения. Ограниченные временные рамки курсовой подготовки педагогов на базе ИПК РО обусловили поиск эффективной методологической основы и методов интенсификации последипломного образования педагогов интегрированного обучения. В статье обосновывается целесообразность контекстного подхода и методов активного обучения. Показана результативность методов анализа конкретных учебных ситуаций и применение интеллект-карт в повышении профессиональной квалификации педагогов общеобразовательных организаций, что позволит решить задачу повышения профессиональной компетенции учителей, работающих с умственно отсталыми детьми.

*Regular tendency of modernization of modern training institutes is integrated education as a process of joint training of normal and mentally retarded children. Integration of such children at mass education organizations is now considered as society order.*

*This approach allows realizing legislative requirements for availability and adaptability of education. In connection with it the problem of pedagogical staff training for working with children in integrated education sphere appeared.*

*Limited time frames of course teachers training on the basis of institute of improvement of teacher's qualification caused searching of effective methodological base and methods of intensifi-*

*cation of post degree education of integrated training teachers. This article proves expediency of context approach and methods of active training.*

*Efficiency of methods of the concrete training situations analysis and usage of intellect cards in improvement of teacher's professional competence is shown in the article. It allows solving the problem of improvement of professional competence of teachers, working with mentally retarded children.*

**Ключевые слова:** интегрированное образование, интенсификация обучения, подготовка педагогических кадров, методологическая основа, методы интенсификации, контекстный подход, метод case-study, интеллект-карты.

*Integrated education, intensification of the training, the training of teacher's staff, the methodological foundation, methods of intensification, context approach, the method of case-studies, intellect-cards.*

Наиболее многочисленная группа детей с ограниченными возможностями здоровья – это умственно отсталые дети. За период 2001–2007 годы наиболее высокий показатель распространенности умственной отсталости в легкой степени выявлен в Красноярском крае – 219,9 на 100 000 населения (средний показатель для РФ – 88,4 / 100 000) [5]. «В Красноярском крае рекордное количество коррекционных школ по сравнению с другими регионами страны. Для сравнения: в Новосибирской области всего 11 коррекционных школ, в Самарской – 10–15. В Красноярском крае их 46. При этом в регионе 16 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья, и общероссийскую статистику в 4–5% коррекционных детей от общего числа край подтверждает» [7, с. 1].

В 2010–2011 учебном году в Красноярском крае обучалось 4550 детей в 37 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида [10]. Родители детей, не охваченных специальным образованием, особенно в сельской зоне, предпочитают обучать их по месту жительства, т. е. в общеобразовательных

школах совместно с учащимися с сохранным интеллектом. На необходимость совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся учащихся указывал в свое время еще Л. С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [3, с. 258–259]. Поэтому закономерно, что интеграция умственно отсталых детей в общеобразовательную среду сегодня рассматривается как этап развития системы отечественного специального образования, связанный с переосмыслением обществом своего отношения к таким детям.

Сегодня особую актуальность приобретает опыт обучения умственно отсталых детей в условиях обычных общеобразовательных организациях, т. е. в условиях социально-образовательной интеграции, когда дети не только совместно проводят досуг, но и получают образование, пребывая определенное время на уроках среди сверстников с сохранным интеллектом.

По мнению отечественных ученых в области специального образования, наиболее адекватными условиями для проведения такой целенаправленной работы по интегрированному обучению умственно отсталых детей располагают общеобразовательные организации комбинированного типа, имеющие специальные (коррекционные) классы VIII-го вида [4].

Однако интегрированное обучение – это сложная проблема, и ее решение остро обозначило проблему специальной подготовки педагогических кадров.

В Комментариях к Периодическому Докладу о реализации Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка в 1993–1997 гг. отмечается, что «...учителя, ведущие занятия в таких (т. е. коррекционных – прим. автора) классах, далеко не всегда имеют необходимую квалификацию...» [1].

Целью специальной подготовки является обучение педагогов массовых школ в рамках курсов повышения квалификации как специальными академическими знаниями, так и специальными педагогическими умениями, которые обеспечат возможность овладения педагогической технологией обучения умственно отсталых детей в условиях социально-образова-

тельной интеграции. Анализ практики дополнительного образования педагогов общеобразовательных организаций показал, что процесс повышения их профессиональной квалификации для интегрированного обучения имеет существенный недостаток – большой объем содержательной стороны специальных знаний при заданных временных параметрах реализуемой программы обучения. В этих условиях проблема оптимального усвоения учебной информации представляется чрезвычайно актуальной, что побуждает к поиску средств интенсификации обучения слушателей курсов повышения квалификации.

В поисках путей интенсификации усвоения педагогами интегрированного обучения информационного массива специальной педагогики и частных методик специального обучения мы обратились к технологии обучения, которая методологически опирается на контекстный подход. Контекстный подход ориентирует слушателей на применение теоретической составляющей обучения в качестве средства решения педагогических задач (контекстное обучение) [2]. Содержанием контекстного обучения является теоретическая подготовка слушателей, «наложенная» на будущую профессиональную деятельность, а целью – реальное повышение профессионализма слушателей в области интегрированного обучения. «...Контекстное обучение создает уникальную ситуацию опробования, проигрывания, применения полученной информации в совместной деятельности с другими участниками группы и под руководством преподавателя-руководителя» [6, с. 22].

Такая методологическая позиция позволила построить дидактическую основу технологии обучения слушателей двумя базовыми конкретными формами деятельности: лекциями с использованием интеллект-карт и практическими работами с квазипрофессиональной деятельностью, моделирующую в аудиторных условиях конкретные профессиональные ситуации (case-study).

Метод активного обучения case-study построен на основе реальных или вымышленных ситуаций (кейс-технология). Единицей работы слушателя стала учебно-диагностическая ситуация. Основная функция метода – научить слушателей решать специфические педагогиче-

ские проблемы, обусловленные спецификой субъекта обучения, активно и самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы [8].

На кафедре коррекционной педагогики Красноярского краевого ИПК РО нами был составлен обучающий кейс на основе сюжетных учебных ситуаций по специальной педагогике, который используем с 2011 г. по настоящее время в повышении квалификации учителей интегрированного обучения. Слушателям предлагается комплекс учебных педагогических ситуаций по изучению состава детей, отграничению умственной отсталости от сходных состояний, реализации специальных требований к формам, методам и средствам обучения.

Второй метод интенсификации обучения слушателей, который мы используем – это интеллект-карты. Метод был предложен американским психологом Т. Бьюзенем [9]. Интеллект-карта имеет четыре существенные отличительные черты: объект изучения обозначен в центре карты, другие объекты изучения расходятся от центрального объекта изучения в виде ветвей первого порядка, которые обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. От ветвей более первого порядка отходят изображения вторичных идей, от них – третичных и т. д. Все ветви формируют связанную узловую систему.

Это эффективный инструмент для проведения презентаций, запоминания больших объемов информации, собственного обучения, создание ясных и понятных конспектов лекций. Использование интеллект-карт позволило уйти

от неэффективного линейного обучения, при котором учебный материал трудно запомнить и теряется много времени. Обучающийся за незначительный период времени получает большой объем информации, позволяет обзирать всю учебную программу по дисциплине, структурно разграничив лекции и практические работы. При этом слушатель лучше понимает и запоминает учебную информацию, что очень важно, так как содержание специальной педагогики содержит много специфической терминологии и понятий.

Одним их самых эффективных приложений, которые находят интеллект-карты в преподавательском деле, является подготовка на их основе лекций. Такую лекцию легче подготовить, чем ее «линейный» вариант. Все содержание лекции оказывается в одной наглядной плоскости.

В качестве содержательно-структурной основы лекции интеллект-карта позволяет преподавателю обеспечивать идеальный баланс между импровизированной речью, с одной стороны, и ясной и хорошо структурированной презентацией – с другой.

Для оценки результативности используемой педагогической технологии в усвоении слушателями программы дополнительного профессионального образования «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) классах VIII-го вида общеобразовательных школ» проводится внешняя оценка посредством анкетирования. Данные анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Статистические результаты анкетирования слушателей

Критерии анкетирования	Исследуемый период – 2011 г. Методы активного обучения не применяли		Исследуемый период – 2012 г. Использовали методы активного обучения	
	Соответствие обучения ожиданиям слушателей	Дата анкетирования: 23.11.2010 г. Полностью соответствуют 82,6%	Дата анкетирования: 27.01.2012 г. Полностью соответствуют 96,4%	Дата анкетирования: 02.03.2012 г. Полностью соответствуют 84,6%
Удовлетворенность формой и методами обучения	82,6%	96,4%	88,4%	
Повысили уровень знаний в предметной области	78,2%	100%	96,15%	

Анализ таблицы показывает, что методы интенсификации учебного процесса результативны. Отмечается прирост слушателей, которые удовлетворены формой и методами обучения и считающих, что повысили уровень знаний в своей предметной области.

Аспекты интенсификации обучения имеют практическую значимость. Она дает возможность преподавателям добиваться у слушателей оптимального качества знаний большого объема за короткий период времени и может успешно применяться в преподавательской практике любого вуза.

Рассматриваемая интенсификация обучения слушателей ИПК РО обеспечила принятие и осознание целей последипломной подготовки педагогических кадров, активность и познавательную самостоятельность каждым слушателем, не противоречила принципам традиционной системы повышения профессиональной квалификации педагога. Используемые методы интенсификации обучения воспроизводимы, адаптированы к условиям дополнительного профессионального образования и оптимальны для усвоения.

#### **Литература**

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Практическое руководство / пер. с англ. Е. А. Самсонова. – Минск : Поппури, 2010.
2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание / А. А. Вербицкий // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 4.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология. Ч. 2. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – С. 258–259.
4. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 4.
5. Министерство образования и науки Красноярского края [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.krao.ru/> [дата обращения: 22.02.13].
6. Михейкина, О. В. Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) О. В. Михейкина // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – № 3. – С. 29.
7. Почтарева, Е. Ю. Контекстное обучение в системе повышения квалификации педагогов: праксеологические универсалии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2010. – № 3(5). – С. 22
8. Санников, С. Невеселые рекорды [Электронный ресурс] / С. Санников // Вечерний Красноярск. – 2010. – № 32(273). – URL : <http://www.dislife.ru> [дата обращения: 22.02.13].
9. Смолянинова, О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О. Г. Смолянинова // Исследовательский семинар: Метод ситуативного анализа в этико-прикладном исследовании и преподавании этики. – КГУ, 2005.
10. Сопроводительное письмо к Альтернативному Докладу о реализации РФ Конвенции о правах ребенка в 1993–1997 гг. Комментарий VI-4. 23 октября 1998.

УДК 378.091.398

## ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗА РУБЕЖОМ

Т. Н. Долгушина, С. Н. Юревич

**Аннотация.** Система повышения квалификации непрерывно развивается и совершенствуется, большое внимание уделяется качеству непрерывного образования, и все чаще звучит мысль о необходимости интенсифицировать процессы повышения квалификации.

В последние годы наблюдается возрастание интереса ученых к системам образования США, Англии, Голландии, Германии, Франции и других стран, где ведутся исследования в области педагогической поддержки и сопровождения обучающихся. Пример тому – активное использование в системе повышения квалификации тьюторства и супервизии.

Авторами статьи сделан теоретический анализ проблемы интенсификации процесса повышения квалификации специалистов за рубежом, перечислены ведущие методы и формы современной системы повышения квалификации. Опыт зарубежных коллег показывает: чем больше учебная деятельность связана с трудовой, чем разнообразнее формы интерактивного взаимодействия субъектов образования, тем эффективнее идет процесс профессионального роста специалиста.

*The system of professional skill development is in constant progress. Great attention is paid to a life-long education and to its quality. It is necessary to intensify the process of professional skill improvement.*

*Researchers' interest for education systems of some European countries (France, USA, England, Germany, etc.) has increased nowadays. There are research work at the sphere of pedagogical support and students' maintenance in these countries. The example is active using tutors and supervisors at the process of professional skill improvement.*

*The article makes theoretical analyses of qualification improvement in some European countries. Their experience demonstrates that the bond of learning and practical activities is most effective for professional improvement of a specialist.*

**Ключевые слова:** интенсификация процесса повышения квалификации, педагогическая

поддержка, педагогическое сопровождение обучающихся, тьюторство, супервизия.

*Intensification of qualification improvement process, pedagogical support, pedagogical attendance, tutoring, supervision.*

Повышение квалификации рассматривается как мощный фактор экономической, политической, общественной и культурной жизни страны, как важное звено непрерывного образования, содействующее успешному приобретению и совершенствованию разнообразных знаний, полученных в результате первичного образования, как форма профессионального образования взрослых, обеспечивающая рост профессионализма и компетентности специалиста посредством совершенствования профессиональных умений, освоения новых профессиональных обязанностей.

Система повышения квалификации непрерывно развивается и совершенствуется, большое внимание уделяется качеству образования, и все чаще звучит мысль о необходимости интенсифицировать процессы повышения квалификации. Действуя в этом направлении, ученые отмечают некоторые важные закономерности: процесс повышения квалификации происходит более эффективно при осуществлении интеграции учебной и профессиональной деятельности специалиста, а также при демократизации управления учебным процессом. Практика также показывает: чем больше учебная деятельность связана с трудовой, чем разнообразнее формы интерактивного взаимодействия субъектов образования, тем эффективнее идет процесс профессионального роста специалиста.

Вместе с тем, в системе повышения квалификации продолжают преобладать традиционные формы и методы, направленные в основном на репродуктивные способы усвоения знаний. Остро стоит вопрос разработки индивидуальных, инновационно-рефлексивных форм освоения культуры, ориентирующих специалистов на проведение научных исследований, адаптацию

полученных знаний к практической деятельности, познанию и переосмыслению собственного опыта. Это требует пересмотра методологических, организационных, психологических, педагогических основ проектирования и осуществления образовательного процесса в системе повышения квалификации [5].

В последние годы наблюдается возрастание интереса ученых к различным проблемам, раскрывающих отдельные аспекты систем образования США, Англии, Голландии, Германии, Франции и других стран. Это работы Дж. Берейды, Б. Л. Вульфсона, А. И. Галагана, Н. И. Давыдова, А. Н. Джурицкого, Л. И. Кузнецовой, И. Л. Кендель, И. Л. Лысовой, З. А. Мальковой, Н. Б. Марцинковского, Н. Д. Никандрова, А. Я. Савельевой, К. И. Салимова, В. М. Филиппова и др.

Проблемы обучения взрослых, работающих в сфере образования, рассматриваются в работах зарубежных исследователей А. Беренберга, П. Браунка, М. Бонша, У. Гребера, У. Даушера, Х. Зиберта, В. Клапки, Й. Майбаума, Р. Миллера, К. Неверманна, Б. Прибе, В. Фабера, А. Шмидта.

Системы повышения квалификации и образования взрослых изучены Г. Б. Андреевой (США), В. Б. Гаргай (США), Б. А. Усковой (Бельгия и Нидерланды), В. А. Головки, С. А. Жезловой, А. П. Пересыпкиным, Т. А. Яржиной (Германия).

Анализ исследований показывает, что в последние годы педагоги и ученые расширили сферу исследований в области педагогической поддержки и сопровождения обучающихся. Пример тому – активное использование в системе повышения квалификации тьюторства и супервизии.

Тьюторская система обучения (tutoring) является традиционной формой обучения в Великобритании, проверенным временем, теоретически и практически обоснованным методом помощи студентам (учащимся) в успешном решении их академических задач. Родители, преподаватели и общество в целом, будучи заинтересованными в успехе каждого обучающегося, отдают предпочтение данному способу повышения качества знаний учащихся.

Многие исследователи видят проявления тьюторства еще в педагогических системах Древней Греции и находят подтверждение этому в работах многих мыслителей прошлого,

которые считали такой способ обучения эффективным и привлекательным [2].

Тьюторская система обучения в некоторых аутентичных источниках трактуется как специфика только университетов Кембриджа и Оксфорда, являясь традиционной для данных учреждений с момента их основания. В центре процесса обучения в университете Оксфорда находятся тьюториалы – часовые занятия студентов в группах численностью от одного до четырех человек, которые проводятся один-два раза в неделю и являются непосредственным обсуждением работы студентов, выполняемой в течение недели.

Проведению тьюториала предшествует выполнение студентами определенного задания, форма выполнения которого варьируется: эссе, разработка, решение проблемы и т. п. Данное задание может быть основано на материале лекций, практических занятий и семинаров или является обсуждением затруднений в понимании учебного материала.

Основной упор делается на индивидуальное учение и исследование. С этой точки зрения тьюторство определяется в современной теории образования, в том числе и в системе повышения квалификации за рубежом, как наставничество, как метод и способ адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности, как система отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому (Г. Льюис). Тьютор-наставник – это человек, обладающий определенным опытом и знаниями, его отличает высокий уровень коммуникации, он стремится помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией. «Наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия, он должен просто поднимать дух и поощрять ученика, делаясь с ним своим энтузиазмом по отношению к своей работе. Наставники – это люди, которые посредством своих действий и своей работы помогают другим людям реализовывать свой потенциал» (Д. Клаттербак).

Сегодня практическое использование тьюторства стало настолько популярным и эффективным, что послужило предметом многих научных исследований не только в Великобри-

тании, но и во многих других странах, поскольку активно практикуется в Лондонском университете и вузах Австралии, Канады, Новой Зеландии, США [7].

В последние годы педагоги и ученые расширили сферу исследований, рассматривая предметы различных областей знания и разные возрастные группы студентов, чтобы выявить специфическое воздействие тьюторства на процесс и результат образования.

Учеными показано, что тьюторство как эффективное учение должно иметь систематический характер, тщательно продуманную структуру, качественную двустороннюю связь (тьютор и учащийся). Действенность тьюторской системы в значительной степени зависит от компетентности тьютора, который может и не быть профессиональным преподавателем, но предоставляемая им помощь обязана быть самого высокого порядка [4].

В британских, австралийских, новозеландских, итальянских и некоторых канадских университетах тьютором может быть студент, аспирант или лектор, назначенный для проведения семинаров для студентов младших курсов (tutorials). В университете Кембриджа тьютор – это чиновник (officer) колледжа, ответственный за заботу о студентах, изучающих смежные дисциплины. В университете Оксфорда наставничество входит в обязанности отдельного преподавателя-тьютора (fellow), также известного как CUF-лектор (CUF-lecturer).

В британских средних школах существует должность тьютора группы/класса (form tutor), в обязанности которого входит курирование параллели или класса учащихся определенной возрастной категории (до 30 учащихся). Они обычно работают в годовых командах (year teams), возглавляемых годовым лидером (year leader), главой года (year head) или руководящим преподавателем (guidance teacher). Тьюторы группы берут на себя данные обязанности в дополнение к обучению, планированию и мониторингу по порученным им учебным предметам. Данная категория тьюторов контактирует с родителями и обеспечивает их большей частью информации относительно академического прогресса их детей и любых проблем или затруднений, с которыми они могут столкнуться. Однако годовой лидер (year leader) или руководящий преподаватель (guidance teacher) также

может входить в контакт с родителями, т. к. тьютор группы является преподавателем-предметником и полную рабочую неделю ведет занятия.

Новые экономические условия привели к появлению частных тьюторов, обеспечивающих качественное образование. Частный тьютор – это частный педагог (инструктор), который преподаёт определенный образовательный предмет или обучает определенным навыкам студентов индивидуально или в маленькой группе. Такое внимание позволяет улучшать знания, умения и навыки гораздо быстрее, чем в условиях учебной аудитории. Тьюторы нанимаются и оплачиваются студентом, семьей студента или агентством. Услуги многих тьюторов данной категории используются для коррекции подготовки по предмету вне школьной (университетской) среды для учащихся (студентов), по каким-то причинам временно отстающих от группы, чтобы догнать остальных, а также для тех, кто нуждается в повышении уверенности и мотивации, так как частное обучение обеспечивает более пристальное внимание к потребностям ребенка, его способностям и склонностям, чем это возможно в учебной аудитории. Частные тьюторы предлагают помощь как в изучении ряда отдельных учебных предметов (английского языка и математики, иностранных языков и др.), так и в подготовке к выпускным экзаменам (SATs, GCSEs, A-Levels).

Помимо этого, частное тьюторство осуществляется в популярном в последние годы домашнем образовании (homeschooling). Ребенок не посещает образовательное учреждение, образовательный процесс протекает в стенах его собственного дома под руководством посредством частных оплачиваемых преподавателей-предметников и тьюторов [2]. Некоторые частные тьюторы преподают у себя дома. Частные тьюторы работают независимо от каких-либо государственных или образовательных учреждений, предоставляя услуги за определенную плату либо регистрируясь в определенных тьюторских агентствах, что позволяет им определиться в профиле предлагаемой помощи и, в некоторых случаях, повысить квалификацию и расширить опыт. В свою очередь, агентства заботятся о рекламе частных тьюторских услуг по обучению определенным предметам или сопровождению, а также о подборе учеников.

Наиболее известным агентством в данной сфере в Великобритании является организация «Первые тьюторы» (First tutors, UK Private Tuition Service).

В свете меняющихся приоритетов общества, предполагающих всестороннюю осведомленность и компетентность рабочих кадров, тьюторство приобретает актуальность не только в обучении подрастающего поколения, но и в подготовке и переподготовке, профессиональной адаптации взрослых. Так, один взрослый (тьютор) помогает другому взрослому (обучаемому) изучать определенный курс или предмет, чтобы углубить или расширить знания в определенной сфере. Также может использоваться самостоятельная работа (взрослого) учащегося при условии, что тьютор будет всегда доступен для разъяснения возникающих вопросов и трудностей.

Таким образом, учитывая множество ролей тьютора в системе образования Великобритании, можно выделить несколько видов тьюторства:

– академическая подготовка (academic coaching) как отдельный вид тьюторства – это разновидность руководства (mentoring), сферой применения которой является учебный процесс. Академическая подготовка требует более комплексного подхода, предполагается, что студент уже вовлечен в процесс учения. Академический тьютор-тренер встречается со студентом регулярно в течение семестра, обычно один раз в неделю. Он работает со студентом во всех видах ситуаций, не только учебных. В настоящее время академическое тьюторство (academic tutoring) известно как тип высшего образования, основанный на передаче знаний, умений и навыков в определенной области (сфере) обучения;

– тьюторы-тренеры (coaches) помогают учащимся выявить наиболее эффективные для них способы учения, работы в учебной среде, научиться быть успешными в школе, университете или другом образовательном учреждении. Данный процесс тьюторинга включает такие темы, как навыки обучения (study skills), управление временем (time management), преодоление стрессовых ситуаций (stress management), эффективное чтение (effective reading), ведение записей (note-taking), искусство написания тестов (test-taking), понимание, как ис-

пользовать учебную программу (understanding how to use a syllabus);

– студенческое тьюторство (peer tutoring) является определенным видом помощи, которое осуществляется студентами-сверстниками, в некоторых случаях учащимися одного возраста, класса, группы, потока. Так, более осведомленные в определенных областях знания студенты оказывают помощь в овладении учебным материалом своим менее знающим товарищам. Эффективность данного вида тьюторства рассматривается с точки зрения простоты и непосредственности трансляции знания. В связи с тем, что студент-тьютор рассматривается подтьюторным (tutee) как «равный», советы и помощь таких тьюторов могут быть приняты с большей готовностью и желанием, чем аналогичная помощь педагога. Предполагается, что студент-тьютор не оценивает и не выставляет отметки, в отличие от учителя, что также положительно влияет на скорость приобретения и качество знаний. Исследования подтверждают наибольшую эффективность данного вида тьюторства в связи с соответствием познавательной активности (cognitive framework) тьюторов и подтьюторных;

– онлайн-тьюторство (online tutoring) – достаточно новый способ получения помощи в сфере образования для учащихся. Исследователи полагают, что данный вид тьюторства выполняет несколько ролей: педагогическую (образовательную), социальную роль развития (поддержки) группы, организаторскую и, обычно в меньшей степени, роль технической поддержки [1]. Онлайн-тьюторство основывается на принципах конструктивизма, фокусируется на онлайн-диалоге, достижении цели индивидуального и самостоятельного учения, самоанализе, выстраивании логических цепочек, онлайн-дискуссиях и т. д. Данный вид тьюторского сопровождения осуществляется как в соответствии с учебным планом, так и по требованию. В настоящее время услуги онлайн-тьюторов предлагаются многими компаниями, которые создают виртуальные учебные аудитории для проведения тьюторингов. Онлайн-тьюторство осуществляется в сети Интернет посредством виртуальных образовательных средств (virtual learning environments). Онлайн-тьюторство получило особую известность в



последние годы благодаря стремительно развивающемуся дистанционному образованию.

Тьюторство затрагивает интересы как минимум трех субъектов взаимодействия: обучаемого, самого наставника и организации-работодателя. Молодой специалист получает знания, развивает навыки и умения, повышает свой профессиональный уровень и способности; развивает собственную профессиональную карьеру; учится выстраивать конструктивные отношения с наставником, а через него – и со всей адаптивной средой; приобретает информацию о деятельности организации, в которой он работает. Наставник развивает свои деловые качества; повышает свой профессиональный уровень в процессе взаимообучения. Организация, таким образом, повышает культурный и профессиональный уровень подготовки кадров; улучшаются взаимоотношения между сотрудниками.

Постоянно развиваясь и совершенствуясь, тьюторство приобретает новые, адекватные меняющимся запросам общества формы, не теряя при этом своей актуальности. В настоящее время тьюторство находит место не только в университетах, в школах, частном, домашнем и дистанционном образовании, но и в системе повышения квалификации, выступая методом удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей субъектов образования.

В Германии в системе повышения квалификации специалистов особое внимание уделяется такой форме подготовки, как супервизия. Супервизия – это профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом [3]. Система супервизии специалистов осуществляется в индивидуальной и групповой формах. Она включает такие компоненты, как модерирование, консультирование, формирование дополнительных компетенций в рамках компенсирующего образования в системе повышения кадров, создание психологически комфортных условий, содействие в развитии и саморазвитии специалистов, диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов, лечение профессиональных «болезней» и исправление профессиональных ошибок. Супервизия предполагает персонализацию, учет особенностей профессионально-личностного развития специалиста.

Институты и университеты в Германии, а также Немецкое общество супервизоров при-

нимают активное участие в конференциях, круглых столах по проблемам супервизии в системе повышения квалификации, а также проводят активную работу по распространению технологии супервизии как инновационной формы повышения квалификации специалистов.

Современная система повышения квалификации представлена большим разнообразием традиционных и инновационных форм совершенствования профессионального мастерства специалистов: учебные курсы, различные семинары, кооперативные мероприятия, дистанционное повышение квалификации, мастер-классы, курсы переквалификации, конференции, мастерские, модерация, «модель непрерывного тренинга», секвенции [3].

Все методы обучения также делятся на две основные группы: традиционные и специальные. Среди традиционных – лекции и семинары. Выбор специальных методов обучения объясняется ориентацией на практическое применение глубоких аналитических знаний. К таким методам относятся: работа с пакетом модулей, написание эссе, метод кейсов (метод разбора конкретных ситуаций), симуляции, тренинг, деловые игры, форумы с помощью Интернет. Это активные методы обучения, базирующиеся на реальных примерах из практики.

Метод разбора кейсов – один из самых популярных в зарубежной системе повышения квалификации. Метод кейсов был разработан в Гарвардской бизнес-школе. Слушателям дается описание конкретной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности или которая моделируется как реальная. Кейсы объемны и намеренно содержат избыточные данные, чтобы полностью воссоздать реальную ситуацию. Слушатели системы повышения квалификации самостоятельно знакомятся с проблемной ситуацией и обдумывают пути и способы ее решения. Затем на занятиях в небольших группах происходит коллективное обсуждение ситуации и стратегии ее решения. Обсуждение случаев из практики занимает около 40% всего времени обучения по программам дополнительного профессионального образования.

К преимуществам симуляции (малой деловой игры) следует отнести возможность преподавателя задавать и изменять параметры ситуа-

ции, а также предлагать самые разные условия ее моделирования. Метод симуляции, как и деловая игра, учит оперативному реагированию на происходящие изменения. На тренингах и в деловых играх создается ситуация, при которой моделируется тоже та или иная реальная ситуация практики.

В процессе деловых игр или тренингов создается возможность разбить процесс на этапы, заострить внимание на отдельных элементах, имитирующих реальные процессы.

Эти методы формируют навыки принятия решения по определенной аналитически проработанной схеме и вносят коррективы в модели принятия решений, которые ранее использовались слушателями на работе в похожих ситуациях. Следует заметить, что эти методы активно используются в российской системе профессионального образования в целом и в системе повышения квалификации специалистов, в частности [6].

Для реализации учебного процесса в системе непрерывного образования за рубежом наиболее эффективной выступает технология дистанционного обучения, основу образовательного процесса которого составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого.

Особенностями дистанционного обучения кадров в системе повышения квалификации Германии являются гибкость, модульность, экономическая эффективность, специализированный контроль качества образования, использование специализированных технологий и средств обучения, опора на современные средства передачи образовательной информации.

Так, дистанционное повышение квалификации кадров в Германии проводится на двух уровнях организации: институциональном и внеинституциональном (в частности, порталы в сети Интернет предлагают свои услуги в данной области).

Дистанционное обучение помогает решить проблему постоянной потребности человека в обучении, для удовлетворения которой не хватает, в первую очередь, времени. Оно позволяет повышать свою квалификацию в профессиональной деятельности в любые удобные сроки обучения, с большей гибкостью и интерактивностью процесса обучения.

Сайты дистанционного повышения квалификации кадров в Германии предоставляет специалистам следующие возможности: дистанционное обучение по программам повышения квалификации, отдельным курсам, модулям курсов и темам; персонифицированное дистанционное консультирование, тестирование и мониторинг процесса обучения по программам повышения квалификации; разработка новых программ повышения квалификации для разных категорий обучаемых с использованием учебно-методических материалов сайта; использование ресурсов сайта в учебном процессе факультетов повышения квалификации, институтов повышения квалификации, ресурсных и методических центров в качестве дополнительных учебно-методических материалов [7].

Система образования за рубежом ориентирована сегодня на подготовку модераторов, супервизоров, тьюторов для системы повышения квалификации, которая предполагает практическую, теоретическую и психологическую готовность осуществлять повышение квалификации своих коллег.

Таким образом, в системе повышения квалификации специалистов за рубежом утверждаются формы, методы и технологии фасилитаторской направленности, когда педагог отказывается от роли эксперта в пользу роли помощника в деятельности (учебной, информационной) специалиста. Образно говоря, если задача эксперта – прокладывать маршрут, задача фасилитатора – помогать движению в утверждении, закреплении и развитии специалистов в профессии.

### **Литература**

1. Геллер, А. Вестник университета: секция педагогов-практиков / А. Геллер. – США : Гос. ун-т штата Юта, 2007.
2. Гладкова, О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования / О. С. Гладкова. – Чебоксары, 2009.
3. Ковалева, Т. М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора : теория и практика» / Т. М. Ковалева. – М. : АПК и ППРО, 2009.

4. Коротаяева, Е. В. Педагогика взаимодействия: теория и практика / Е. В. Коротаяева. – Екатеринбург, 2011.

5. Подповетная, Ю. В. Методы развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы / Ю. В. Подповетная // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – № 2(11). – С. 11–20.

6. Проблемы школы и педагогики за рубежом: кол. монография / под ред. Н. Е. Воробьева, И. С. Бессарабовой. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011.

7. Энди, Р. Тьюторинг [Электронный ресурс] / Р. Энди // В свободном доступе. – URL : <http://onlinelivetutor.Sweetcircles.com> [дата обращения: 23.03.2013].

## Исследования молодых ученых

УДК 376.12.4

### КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА В ЗАПАДНОМ И РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТАХ

Ю. В. Мельник

**Аннотация.** Обоснована целесообразность инклюзивного образования как наиболее эффективной современной стратегии обучения нетипичных детей. В статье сопоставлено западное и российское понимание инклюзивного образования. Проведен сравнительный анализ функциональной роли коммуникативной компетентности учителя в процессе построения инклюзивного образования в странах Запада и в России. Автором разработано собственное определение понятия «нетипичный ребенок», а также выделен ряд конкретных социально-педагогических приемов и способов, требующихся учителю для успешного построения позитивной коммуникации со всеми учащимися инклюзивного класса. Представлены базовые стадии конструирования паритетной интерактивности педагога как с самим нетипичным ребенком, так и с его ближайшим окружением. Охарактеризованы ключевые модули коммуникативной педагогической компетентности, являющиеся базовыми условиями для разработки и предоставления учителем релевантных вербальных инструкций, способствующих удовлетворению особых образовательных потребностей нетипичных детей.

*The author determinates the importance of inclusive education as one of the most effective and modern teaching strategy of non-typical children. The western and Russian understanding of inclusive education is compared in this article. Comparative analysis of functional role of teacher's communicative competence in the process of constructing of inclusive education in Western countries and in Russia is carried out in the article. Besides, author shows his own understanding of the term "non-typical child" and creates concrete so-*

*cio-pedagogical methods and technics for successful development of positive communication with all students in inclusive class. The basic stages in the process of forming teacher's parity interactions with both non-typical child and his inner circle are described here. Key modules of pedagogical communicative competence are characterized by author too. These modules are the central conditions for using relevant communicative instructions which help to meet special educational needs of non-typical children.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивный образовательный процесс, нетипичный ребенок, особые образовательные потребности, педагогическая коммуникативная компетентность, профессионализм учителя, интерактивность, вербальное инструктирование, академические результаты обучения, социальные результаты обучения, базовые стадии конструирования педагогической интерактивности, модули коммуникативной педагогической компетентности.

*Inclusive education, inclusive educational process, non-typical child, special educational needs, pedagogical communicative competence, teacher's professionalism, interaction, verbal instruction, academic learning results, social learning results, basic stages for constructing of pedagogical interaction, modules of communicative pedagogical competence.*

В современной социально-педагогической науке и практике инклюзивное образование представляет собой наиболее перспективную форму обучения всех детей, в рамках которой каждый ребенок независимо от присутствия у него определенных видов нетипичности получает

на паритетной основе со своими сверстниками возможность использовать образовательные услуги и ресурсы. Под нетипичностью в данном случае мы подразумеваем наличие некоторого рода отклонений (социальных, психофизических, лингвистических, культурных, религиозных, этнических, одаренность), которые существенно затрудняют академическую и социальную включенности детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему обучения и воспитания и детерминируют возникновение в дальнейшем эксклюзивных последствий. С нашей точки зрения, нетипичность является продуктом комбинированного воздействия имманентных и внешних факторов. К имманентным детерминантам относится индивидуальная степень несоответствия ребенка, имеющего отклонения, общественно установленным императивам. Внешние факторы, определяющие возникновение нетипичности, включают в себя неготовность социума на социальном, эмфатическом, педагогическом, материально-техническом, методическом уровнях к вовлечению детей, имеющих специальные нужды, в ряд академических и воспитательных мероприятий.

Для проведения сопоставления по организации инклюзивного образовательного процесса автором анализируется опыт таких западных стран, как Канада, США и Великобритания. Данный выбор детерминирован тем, что в отмеченных странах имеется наиболее конструктивная теория и массовая практика включения нетипичных детей в общеобразовательные учреждения. Кроме того, названные страны кумулируют лучшие образцы инклюзивной профессиональной компетентности педагога в целом, и коммуникативной в частности.

В рамках создания инклюзивных тактик и стратегий преподавания особую роль приобретает профессиональная компетентность учителя инклюзивного класса, и в частности, спектр его коммуникативно-перцептивных умений и навыков, под которыми понимаются стратегии качественного оперирования интерактивными и информативными методиками работы с инклюзивным классом. Характеризуя значение коммуникативной педагогической компетентности в ходе выстраивания демократического эмоционального микроклимата в детской группе, Т. Смит акцентирует свое внимание на интеракциях в структуре «учитель – нетипичный ребен-

нок» и указывает на наличие четко выраженной дихотомии между реальной вовлеченностью педагога в вербальную сеть контактов инклюзивного класса и уровнем фактической адаптивности нетипичного ребенка к предъявляемым учебно-воспитательным требованиям. В зависимости от выбора учителем некоторого стиля коммуникативного паттерна нетипичные дети неодинаковым образом реализуют свой имплицитный потенциал и способность к интерактивности. При более выраженном участии педагога в серии вербальных и невербальных действий в инклюзивном классе ребенок с особыми образовательными потребностями интенсифицирует свои лидерские позиции и улучшает академическую успеваемость [5].

Мы разделяем представленную позицию, так как считаем, что выраженность коммуникативной компетентности учителя инклюзивного класса является одновременно индикатором и детерминантой успешной инклюзии нетипичного учащегося в различные социально-эмоциональные интеракции со всеми субъектами образовательного процесса. Вместе с тем, на наш взгляд, целесообразно выделить конкретные приемы и способы установления учителем контактов со всеми учащимися в инклюзивном классе, которые выступают непосредственными составляющими коммуникативно-педагогической компетентности в целом. К ним относятся:

1. Принятие индивидуальных характеристик и черт всех детей. Включает в себя не только формальные показатели позитивной перцепции нетипичности, но и неформальные диспозиции, свидетельствующие о готовности реализации резистентного диалога между учителем и особенным ребенком. Важным условием внедрения основ коммуникативной демократии выступает соблюдение комплементарного принципа общения, предполагающего соблюдение учителем одновременно филантропических и автономных принципов диалога. В этом случае происходит осознанное восприятие нетипичности с ликвидацией чрезмерно выраженных филантропических проявлений и усилением положительного эмоционального отклика учителя на стремление учащегося с особыми образовательными потребностями к автономности в определенных областях.

2. Следование партисипативным стратегиям взаимодействия с инклюзивным классом.

Базируется на соблюдении принципа субъект-субъектной коммуникации с каждым ребенком в инклюзивном классе, что предполагает создание учителем благоприятных условий для всех детей в процессе выполнения ими определенных статусно-ролевых функций. Ключевым аспектом данной компетентностной составляющей является способность учителя к установлению благоприятного коммуникативного режима в инклюзивном классе, при котором каждый ребенок, несмотря на наличие особых образовательных потребностей, может гибко модифицировать свою позицию как в детской группе, так и при взаимодействии с остальными субъектами инклюзивного обучения.

3. Интенсивная вариация учителем в случае необходимости позиций коммуниканта и реципиента. Основывается на эмфатической и мотивационной готовности учителя менять собственную коммуникативную роль. Подобная гибкость обладает безусловной ценностью, так как позволяет нетипичному учащемуся, с одной стороны, эффективно транслировать собственную точку зрения на происходящие события и свое отношение к ним, а, с другой – успешно интериоризировать познавательный и социальный блок инклюзивного образовательного процесса.

4. Управление центральными информационными каналами восприятия у всех учащихся в инклюзивном классе. Обладание данными сведениями позволяет педагогу осуществлять качественные интеракции с каждым членом инклюзивного микросоциума. В свою очередь, налаженная интерактивность позволяет улучшить академические и социальные результаты учебной деятельности, когда накопленный гносеологический потенциал модифицируется в дальнейшем в определенную сеть практических умений и навыков, позволяющих всем детям, в том числе и нетипичным, успешно адаптироваться к существующим жизненным реалиям в темпорально короткие сроки.

5. Накопление менеджментского потенциала по основам компенсаторики. Проявляется в овладении учителем базовыми информационными блоками о компенсаторных механизмах детского развития в случае дизонтогенеза различной этиологии. Понимание и учет данного фактора способствует своевременной элиминации возникающих пробелов в коммуникативных подсистемах «взрослый – нетипичный ре-

бенок» и «нетипичный ребенок – его типичный сверстник». При этом важным показателем качества данного рода профессиональной компетентности педагога выступает не только пассивное усвоение знаний этой сферы, но и их активное внедрение в академическую и социальную структуру функционирования инклюзивного класса.

6. Ориентация на зону ближайшего развития нетипичного ребенка и понимание ее специфики. Заключается в релевантном структурировании коммуникативных блоков в ходе выстраивания общения с нетипичными детьми, где происходит градация основных модулей коммуникации по степени их значимости и приоритетности для академической и социальной успешности особенных детей. Опора на данную способность увеличивает потенциальные резервы детей с особыми образовательными потребностями к максимально полному восприятию предлагаемого объема материала, что усиливает их внутриличностный адаптивный потенциал для осуществления устойчивой коммуникации с социумом на более старших этапах возрастного развития.

7. Ликвидация элементов социальной маркировки и стигмы в ходе установления налаженной коммуникации с особенными детьми. Состоит в сознательной психолого-педагогической дистантности учителя инклюзивного класса от негативной оценки каждого ребенка в детской группе. Реальным индикатором проявления педагогической компетентности в данной сфере является признание способности каждого ребенка интериоризировать необходимый для его уровня развития учебный и социальный материал, стабилизирующий и оптимизирующий в дальнейшем его положение в обществе.

8. Использование доступных на понятийно-логическом уровне вербальных интеракций с нетипичным ребенком. Определяется как применение учителем инклюзивного класса ситуативно целесообразной лексики, рассчитанной на реализацию адресного подхода к конкретному ребенку, выступающему в роли реципиента. Положительным аспектом указанной компетентностной черты выступает достижение гармоничного психоэмоционального фона в инклюзивном классе, где всеми участниками принимается и понимается как коннотативная, так и денотативная сторона коммуникации.

9. Установление когерентности в структуре «вербальная коммуникация – невербальная коммуникация». Проявляется в сочетании учителем инклюзивного класса речевых и неречевых интерактивных тактик общения с учащимися инклюзивного класса. Тесное слияние этих видов коммуникации обладает позитивной результативностью в нескольких аспектах. С одной стороны, обозначенная способность позволяет достичь выраженного эффекта коммуникативной лабильности у самого педагога, а, с другой стороны, способствует лучшему усвоению нетипичным ребенком спектра транслируемых знаний, умений и навыков.

10. Применение приемов вербального рефразирования ключевых лексических сегментов детской речи. Исходит из педагогической способности к осуществлению коммуникации в ее перцептивном контексте, в рамках которого учащемуся с особыми образовательными потребностями предоставляется возможность осуществить эмпатийный диалог с учителем, выступающим в роли консультанта и наставника для решения возникающих антагонизмов.

Российская рефлексия коммуникативной компетентности более комплексна по своему содержанию и исходит из оценки способности педагога к выстраиванию техник командной работы как с учащимися инклюзивного класса, так и с остальными субъектами образовательного процесса. Интерпретируя семантический аспект компетентностной составляющей, К. С. Шалагинова определяет профессиональное мастерство учителя через эффективность его индивидуальной интерактивности, в соответствии с которой для формирования базовых предпосылок к академической и социальной успеваемости всех детей в группе педагогу следует конструировать разветвленную сеть социальных контактов. При этом основная центрация осуществляется на рассмотрении диады «учитель инклюзивного класса – родители нетипичного ребенка». По мнению указанного исследователя, подобная структура позволяет существенным образом повысить уровень социальных экспектаций как в семье нетипичного ребенка, так и в среде профессионалов, реализующих его психолого-педагогическое сопровождение [3].

Мы согласны с данной точкой зрения, так как полагаем, что своевременное становление

паритетных отношений между учителем и родителями особенных детей позволяет создать гармоничную среду, в которой существенно повышаются академические и воспитательные перспективы учащихся с особыми образовательными потребностями. Одновременно с этим необходимо выделить более конкретные характеристики педагога, способствующие реализации его сотрудничества со всеми акторами образовательного процесса и выступающие показателем выраженности такой составляющей педагогической компетентности, как коммуникативно-перцептивная. На наш взгляд, более широкое видение педагогической компетентности в контексте интерактивности с каждым агентом социализации и воспитания особенных детей раскрывает внешние и внутренние ресурсы, имеющиеся у ребенка, отличающегося от большинства сверстников при его вовлечении в систему классовых и общешкольных мероприятий. Следует учитывать, что конструирование взаимосвязи с окружением особенного ребенка – длительный процесс, требующий проявления определенного уровня педагогического мастерства и профессионализма. В ходе создания интерактивных связей выделяется ряд стадий, на каждой из которых требуется эксплицирование специфических умений и навыков, входящих в структуру коммуникативной компетентности учителя инклюзивного класса. Среди указанных стадий можно выделить следующие:

1. Формирование у учителя инклюзивного класса первичных представлений о своих потенциальных партнерах. Заключается в инвайроментаризированном анализе предпочтений и взглядов всех участников диалога. Сущность инвайроментаризации здесь состоит в релевантной педагогической оценке поведения и действий всех субъектов инклюзивного образовательного процесса в зависимости от ситуативно обусловленного фона. Ключевыми умениями учителя в данной связи являются его аналитические и модуляционные способности, которые в комплексе обеспечивают адекватное понимание поведенческих паттернов каждого из членов диалоговой сети. В дополнение к этому важным моментом здесь является наличие у педагога гносеологического базиса о психологии личности, педагогической психологии, психологических закономерностях и механизмах функционирования индивидуума в социуме.

2. Установление первичного контакта между учителем и остальными участниками инклюзивного обучения. Состоит в мотивированной педагогической готовности принимать индивидуальность и возможное своеобразие личностных черт у всех членов, входящих в окружение нетипичного ребенка. Среди центральных умений учителя здесь выступает его внутренняя склонность к принятию плюрализма в широком значении. Одновременно с этим детерминантами, определяющими качество формируемых коммуникативных связей, служит личностная гибкость педагога и его мотивация к дистантности от чрезмерно выраженных гипернимичных позиций с постепенным переходом к горизонтальной структуре взаимодействий.

3. Реализация коммуникации в системе «вопрос – ответ». Определяется как устойчивая цепь интеракций, в рамках которой осуществляется обмен теоретико-понятийными и эмфатическими элементами. Основопологающими чертами, свидетельствующими о развитости коммуникативной компетентности учителя, является его эмпатийный настрой и способность обрабатывать в короткие временные промежутки, получаемые в ходе диалога информационные блоки о поведении, предпочтениях, трудностях, возникающих у нетипичного ребенка в инклюзивном классе. Наряду с этим необходимым условием реализации компетентного подхода выступает педагогическое мастерство при создании когерентной картины о психолого-педагогических особенностях нетипичного учащегося, где четко отслеживается роль окружения особенных детей и его влияние на их академическую и социальную успешность.

4. Выстраивание усовершенствованной учебно-воспитательной стратегии взаимодействия с нетипичным ребенком посредством учета всех пожеланий и предложений, высказанных учителем инклюзивного класса всеми участниками образовательного процесса. Главными проявлениями коммуникативной компетентности учителя на данной стадии является демонстрация толерантной интерактивности с каждым из членов команды профессионалов и родителей нетипичного ребенка. Другим существенным моментом выступает способность учителя действовать в рамках SWOT-анализа с выделением возникающих при этом сильных, слабых сторон личности нестандартных детей, внешних антагониз-

мов и ресурсных перспектив для укрепления инклюзивной формы обучения в целом и комфортного самочувствия нетипичного учащегося в общеобразовательной школе в частности.

5. Верификация достигнутых результатов коммуникации и создание комплексной оценки психолого-педагогического состояния нетипичного ребенка в детской группе всеми субъектами инклюзивного обучения. Проявляется в реализации такой составляющей коммуникативной компетентности педагога, как темпорально ускоренное реагирование на возникающие пожелания и возможные противоречия, выявленные членами команды при анализе тактической образовательной ситуации развития нетипичного ребенка. Главным условием, позволяющим говорить о сформированности профессионального мастерства учителя, выступает его мотивированная готовность к отходу от лидерских позиций в системе контактов и приближение к аутсайдерским ролям. Позитивность данного аспекта состоит в создании в данном случае гибкого образовательного режима, где профессионалы иного профиля (дефектологи, психологи, тьюторы и т. д.) могут внести существенные модификации в образовательную программу и посредством этого создать необходимые предпосылки для адаптации образовательной системы к специфическим нуждам нетипичного ребенка.

6. Разработка перманентной коммуникации с элементами фрагментации при необходимости. Определяется как индивидуальная готовность учителя к резистентности ведения диалога со всеми субъектами инклюзивного обучения. При этом к показателю выраженных компетентностных начал относится способность педагога к прерыванию на определенный срок общения с субъектами образовательного процесса по их собственному пожеланию. Целесообразность данной тактики детерминирована предоставляемой в данном случае возможностью разработать каждому агенту обучения и воспитания нетипичного ребенка собственные механизмы управления его развитием в общеобразовательном учреждении. Кроме того, наличие элементов фрагментации представляет собой достаточно существенный временной ресурс для конструирования стратегического плана коррекции возникающих в перспективе искажений академического либо социального



плана, что, в конечном счете, обуславливает большую степень применения детоцентричных тактик обучения и воспитания и позволяет достичь более высокого уровня адаптивности нетипичного учащегося к существующим реалиям.

Сравнительный анализ представленного российского и западного контекста коммуникативной компетентности учителя инклюзивного класса свидетельствует о присутствии некоторых конвергентных черт. Среди них ключевыми являются:

- наличие четко выраженной рефлексии коммуникативной компетентности как своеобразного педагогического мастерства в ходе выстраивания вербального и невербального диалога с остальными субъектами образовательного процесса;

- признание существования прямой взаимосвязи между уровнем развитости коммуникативной компетентности педагога и реальными, а также потенциальными достижениями учащихся в инклюзивном классе.

Вместе с тем, для западной педагогической науки характерна усиленная концентрация внимания на детоцентристских стратегиях взаимодействия с приоритетным рассмотрением роли учителя инклюзивного класса преимущественно в русле академических и социальных перспектив самого нетипичного ребенка. В отечественной педагогике присутствует тенденция к опосредованному пониманию коммуникативной компетентности учителя, когда его вербальные и невербальные воздействия анализируются через призму широкой социальной сети с вовлечением большего круга субъектов, включенных в построение инклюзивных образовательных практик. Данная ситуация имеет как положительные, так и отрицательные последствия. К позитивным моментам относится возможность целостного видения инклюзивного обучения, которое понимается как результат слияния усилий всех участников инклюзивного образования. В соответствии с этим коммуникативная компетентность педагога имеет в данном случае как ближайшую, так и отдаленную результативность, что способствует более полной интерпретации роли инклюзивной формы обучения в целом. К отрицательным чертам следует отнести возможный недостаток фиксации на самом нетипичном ребенке, который

является одним из центральных лиц в образовательном процессе и требует модификации учебной программы и адаптивности методик преподавания к особым образовательным потребностям. В связи с этим при планировании и разработке учебных планов в отечественной педагогике, на наш взгляд, возникают определенные антиномии, препятствующие полноценной инклюзии нетипичного учащегося в учебно-воспитательную деятельность. Однако в целом теоретический уровень осмысления коммуникативной компетентности учителя в странах Запада и России можно охарактеризовать как релевантный и нацеленный на применение ряда приспособительных к специфическим нуждам особенных детей тактик и приемов работы.

Коммуникативная педагогическая компетентность – широкое операциональное поле, в рамках которого учитель развивает свое профессиональное мастерство и повышает свою квалификацию в процессе выстраивания интеракций различного уровня и множественной направленности. Приоритетным направлением данного рода компетентности выступает вербальное инструктирование, являющееся в инклюзивном классе базовым условием его эффективного функционирования. Указывая на определяющее значение высокой квалификации педагога в ходе выполнения вербального инструктирования, К. Розеберри-Маккиббин, М. Л. Вехмейер и А. Брайс свидетельствуют о необходимости пошаговой трансляции значимых для всех детей инклюзивного класса инструкций. Подобный подход, с точки зрения этих исследователей, интенсифицирует потенциальные академические возможности всех учащихся, так как позволяет провести критический анализ преподаваемого материала на каждом этапе его подачи [4, 6].

На наш взгляд, данная позиция является конструктивной, что обусловлено учетом в этом подходе зоны ближайшего развития каждого ребенка. Осуществление квалифицированного поэтапного инструктирования при коммуникативных интеракциях стимулирует мнемические функции детской психики и улучшает общую социализацию и адаптивность всех детей, включая нетипичных. В случае присутствия особых образовательных потребностей компетентностное применение пошагово-

го вербального инструктирования способствует совершенствованию процессов идентификации, интервенции и дальнейшей оценке возникающих трудностей, связанных с наличием определенного рода нетипичности. Наряду с этим мы считаем целесообразным выделить некоторые модульные компоненты коммуникативной компетентности, позволяющие оптимизировать представление вербальных инструкций:

1. Мотивационный модуль компетентности. В ходе выстраивания диалогового режима в инклюзивном классе учителю при трансляции необходимых инструкций следует опираться в своей работе на значительный стимульный материал, который позволит установить неразрывные и гибкие трансакции между всеми субъектами образовательного процесса. В данном случае коммуникативная педагогическая компетентность должна проявляться в способности заинтересовать каждого ребенка в инклюзивном классе в выполнении фиксированных целей и задач, реализация которых позволит создать базовую ступень для дальнейшего полноценного включения детей с особыми нуждами в общество.

2. Когнитивный модуль компетентности. При реализации педагогических тактик и стратегий преподавания когнитивная составляющая, понимаемая как совокупность знаний о способах и приемах построения устойчивой коммуникации, позволяет учителю инклюзивного класса проявить в полной мере свой менеджментский потенциал. Его максимально возможное использование влечет, в свою очередь, постепенное создание соответствующей социальной, психологической и поведенческой культуры инклюзивного класса, где каждый ребенок оказывается принятым в коллектив сверстников вне зависимости от его индивидуальных отличий или особенностей. Кроме того, владение информацией о приемах организации общения дает возможность улучшить и непосредственно академические достижения всех учащихся, включая нетипичных.

3. Операционный модуль компетентности. В процессе установления диалога в инклюзивном образовании учитель должен владеть собственно методиками применения имеющихся знаний об управленческих стратегиях коммуникации. Важным моментом в этом плане является не только само внедрение определенного позна-

вательного потенциала, но и выработанное в дальнейшем умение модифицировать свои действия в соответствии с ситуацией развития каждого ребенка в классе. Данная целостность обладает существенной позитивностью, что проявляется в построении теоретико-практического характера педагогической компетентности в целом, и коммуникативной в частности.

4. Семиотический модуль коммуникативной компетентности. Для установления паритетного контакта со всеми субъектами инклюзивного класса учителю необходимо владеть как вербальными приемами диалога, так и его невербальными составляющими. При этом показателем коммуникативной компетентности педагога является его умение релевантно расшифровывать как эксплицитные, так и имплицитные аспекты семиотики. Адекватное использование в каждой конкретной ситуации семиотических элементов вербального инструктирования определяет общую интенцию всех детей к выполнению требуемых действий, а также позволяет учителю вовремя диагностировать возникающие антагонизмы и вносить при необходимости коррекцию собственных поведенческих стратегий.

5. Социально-поведенческий модуль коммуникативной компетентности. При построении устойчивой контактности в системе «учитель – учащиеся инклюзивного класса» педагогу необходимо демонстрировать ситуативно релевантные бихевиоральные паттерны, когда происходит эффективное управление собственными статусно-ролевыми позициями и действиями. Ключевым условием в ходе реализации данного компетентностного модуля является практическая готовность педагога показать при необходимости свои вербальные инструкции личностным примером способа их осуществления, что приведет в дальнейшем к максимально полной и осмысленной интериоризации задаваемых инструкций всеми детьми в инклюзивном классе.

Отечественная педагогика также признает способность к качественному вербальному инструктированию в качестве одной из ключевых педагогических компетенций при реализации инклюзивной формы обучения. Так, характеризуя место коммуникативных инструкций среди совокупности всех общих и специальных профессиональных компетенций, необходимых для

успешной работы учителя в любом классе, Н. Н. Иванова и Е. М. Снигирева свидетельствуют об усиливающейся в настоящее время актуализации коммуникативно-перцептивных умений и навыков в системе целостного педагогического праксиса. При этом для максимально полного внедрения и принятия всеми участниками инклюзивного образования конкретных словесных инструкций учителю всегда следует ориентироваться в своей деятельности на личностные ресурсы и возможности дальнейшего социально-психологического и академического развития, имеющиеся у каждого конкретного ребенка в классе, так как только такой подход позволяет создавать базовый спектр условий, требующихся для успешного раскрытия внутриличностного потенциала всех детей, включенных в образовательный процесс [1, 2].

Мы разделяем конструктивность представленной позиции о целесообразности сбора и дальнейшего учета психолого-педагогического анамнеза индивидуального академико-социального потенциала всех учащихся в инклюзивном классе при предоставлении им различного вида вербальных инструкций. Однако, на наш взгляд, умение анализировать исключительно внутренние факторы, влияющие на словесное инструктирование, не является однозначным показателем коммуникативной педагогической компетентности. Для создания более адекватного уровня детской перцепции по отношению ко всем предъявляемым словесным требованиям необходима комплексная модуляция холистической социокультурной ситуации развития ребенка, когда рассматриваются средовую составляющую, детерминирующую общую успеваемость всех детей. Коммуникативная компетентность учителя в данном случае состоит в его способности находить точки соприкосновения между собственными и средовыми требованиями и создать на этой основе сферу совместных с конкретным учащимся интересов, служащую в дальнейшем пусковым механизмом для реализации экспрессивно-эмфатического и паритетного контакта с каждым из учеников инклюзивного класса, и в частности с ребенком, имеющим особые образовательные потребности.

Компарация западного и российского видения коммуникативной компетентности в русле такой ее диспозиции, как вербальное ин-

структирование демонстрирует присутствие общей черты, заключающейся в признании способности к трансляции релевантных инструкций в классе в качестве центрального условия осуществления эффективной педагогической деятельности. К дивергентным аспектам данной составляющей коммуникативной компетентности в странах Запада и в России относятся неодинаковый уровень детализации семантического понимания техники инструктирования, а также различное понятийное осмысление самих предоставляемых вербальных инструкций. На Западе присутствует более четкая по своей последовательности структура при использовании инструктирования (с разработкой конкретных шагов). Для России характерна недостаточная степень структурированности при составлении коммуникативных инструкций для каждого ребенка в инклюзивном классе. Субсидиарным отличительным моментом выступает также суженная в отечественной педагогике рефлексия процесса подачи определенного рода инструкций, когда к ключевым детерминантам, влияющим на успешность воздействия инструкций на академическое и социальное развитие всех детей, в том числе нетипичных, относится преимущественно индивидуальный потенциал личности. Для западной педагогической науки свойственно в целом более комплексная интерпретация процесса инструктирования, в рамках которого коммуникативная компетентность учителя оценивается не только через призму идентификации имплицитных детерминант восприятия детьми в инклюзивном классе разнообразных инструкций, но и в русле эксплицитных причин их перцепции.

Таким образом, сравнительный анализ коммуникативной компетентности учителя инклюзивного класса в западном и российском контексте показывает в целом различный уровень разработанности отдельных компетентностных аспектов в рассматриваемых странах. Для педагогики стран Запада характерно достаточно четкое логическое выделение и дальнейшее структурирование конкретных компонентов, являющихся базовыми составляющими профессионального мастерства учителя в инклюзивном классе. В то же время в России проанализирован относительно больший спектр интеракций педагога с широким кругом субъектов инклюзивного

образования, когда интерактивная паритетность является прямым индикатором, свидетельствующим о степени развитости инклюзивной коммуникативной компетентности учителя. Однако, несмотря на присутствие данных отличительных черт, при сопоставлении западной и российской дефиниции вербального профессионализма учителя в инклюзивном классе имеется и интерпретивная общность, состоящая в определении единой телеологической базы – конструировании гармоничной образовательной среды с благоприятным психоэмоциональным микроклиматом, позволяющим в максимальной степени использовать ресурсный потенциал каждого ребенка для достижения положительных академических и социальных результатов обучения и воспитания.

#### Литература

1. Иванова, Н. Н. Модель инклюзивной школы-центра для школьников / Н. Н. Иванова // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы международной научно-практической конференции (сентябрь 2011). – Якутск : Офсет, 2011. – С. 114–116.
2. Снигирева, Е. М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя в условиях модернизации российского образования / Е. М. Снигирева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2011. – № 4(9). – С. 64–69.
3. Шалагинова, К. С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию / К. С. Шалагинова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международного науч.-практич. конф. (20–22 июня 2011, Москва). – М. : МГППУ, 2011. – С. 103–105.
4. Roseberry-McKibbin, C. Choice of language instruction: One or two? / C. Roseberry-McKibbin, A. Brice // Teaching Exceptional Children. – 2002. – № 33. – P. 10–16.
5. Smith, T. Teaching students with special needs in inclusive settings / Smith, T., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.
6. Wehmeyer, M. L. Achieving access to the general education curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model / M. L. Wehmeyer, D. Lattin, M. Agram // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. – 2001. – № 36. – P. 327–342.

## Современная школа

УДК 371.261 + 378.091.398

### РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Л. В. Корнилова, В. В. Пономарева, Н. М. Сичинская

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные подходы к понятию «культура оценочной деятельности», определяется потенциал системы повышения квалификации для развития культуры оценочной деятельности педагога. Особое внимание уделяется современным тенденциям развития культуры оценочной деятельности в системе повышения квалификации на основе эволюции оценочной деятельности педагога. Авторы выдвигают гипотезу о том, что управление развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации будет эффективным при соблюдении ряда организационно-педагогических условий, при этом в результате эффективного взаимодействия преподавателя и учителя начальных классов в процессе повышения квалификации сформируется субъектная активность учителя (саморазвитие). При соблюдении описанных условий оценочная деятельность учителя начальных классов будет наполнена содержанием, соответствующим целям личностно-ориентированной парадигмы образования и требованиям к образовательным результатам младших школьников, выступающим в качестве критериев их оценки, обеспечена технологией оценочной деятельности, соответствующей принципам личностно и деятельностно-ориентированного образования и способствующей формированию и развитию личности младшего школьника.

*The authors examine the main approaches to the concept of “culture of assessment” and determine the capacity of training for the development of the culture of assessment of a teacher. Special attention is paid to the modern tendencies of the culture of assessment development based on the evolution of the teacher’s assessment activity in the*

*process of training. The authors hypothesize that the management of the development assessment activities of primary school teachers in the process of training will be effective with a number of organizational and pedagogical terms. Result of effective interaction between teachers and primary school teachers in the process of training is formed subject activity (self-development). Compliance with conditions will give substance to the assessment activity of a primary school teacher. The substance of the activity will match aims of personally-oriented educational paradigm and requirements to primary school students’ educational results – criteria of assessment activity. The assessment activity will have its technologies, will match principles of personally and activity-oriented education and will lead to formation and development of primary school students’ personality.*

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, оценочная деятельность, развитие оценочной деятельности, управление развитием оценочной деятельности, система повышения квалификации, ценности.

*The Federal State Educational Standard, system and activity approach, assessment activity, system of improvement of professional skill, values.*

Современная общеобразовательная школа переживает период реформ, обусловленных переходом к новой образовательной парадигме, приоритетами которой являются интересы личности, адекватные тенденциям интенсивного развития общества. Новизна содержания образования выражена тем, что наполнена не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, но и дополняется деятельностной, отражающей представления о структуре учебной деятельности на

разных этапах обучения и при разных формах ее организации. Соответственно меняется и отношение к результатам образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет требования к результатам образования, сформированным на основе системно-деятельностного подхода, которые представляют собой интегральное описание целевых установок общего образования, реализуемых посредством соответствующих основных образовательных программ. Результаты деятельности обучающихся представлены как планируемые (личностные, метапредметные и предметные) результаты [6]. Такое понимание результатов образования требует обращения к технологиям развивающего образования, где центральное место будет занимать оценочная деятельность педагога. Именно оценочная деятельность учителя должна обеспечить получение информации, позволяющей оценить эффективность организуемой им деятельности обучающихся, а самому обучающемуся – возможность увидеть индивидуально-личностное продвижение в образовательном процессе. Новое понимание образовательных результатов влечет за собой необходимость обновления традиционной оценочной деятельности педагога, ее развития. Мы солидарны с мнением, что «педагогическая оценка выражает интересы общества, выполняет функции значимого надзора за учащимися, так как контролирует именно общество, а не учитель. Наличие оценки в учебно-воспитательном процессе диктуется потребностями общества в определенном типе личности»[2].

Понимая «развитие» как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное» [4, с. 641], считаем, что развитие оценочной деятельности есть динамичный процесс перехода из состояния традиционной оценочной практики в качественно новое, соответствующее современной парадигме образования. К настоящему времени в педагогике, психологии, философии накоплена определенная совокупность знаний, необходимых для понимания и решения исследуемой проблемы. Различные аспекты оценочной деятельности педагога освещены в трудах педагогов и психологов:

– содержание и функции педагогической оценки (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. М. Полонский и др.);

– требования к контролю и оценке усвоения уровня знаний (И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др.);

– влияние уровня педагогического мастерства на процесс оценивания знаний и умений учащихся (Н. М. Божко, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. А. Реан и др.);

– организация оценочной деятельности в условиях инновационного развития школы (Г. Ю. Ксензова и др.).

Необходимость реформирования оценочной деятельности признается сегодня многими учеными (Е. П. Белозерцев, И. Ф. Исаев, В. А. Кан-Калик, Г. С. Ковалева, Н. Д. Никандров, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. С. Соколов, Е. Н. Шиянов и др.). В педагогической науке описаны затруднения учителей, возникающие при оценке образовательных результатов младших школьников (В. А. Афанасов, А. Д. Деминцев, Т. С. Полякова, В. Л. Синебрюхова Т. И. Шамова и др.), но недостаточно исследована проблема управления развитием оценочной деятельности учителя в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в системе повышения квалификации.

Проблема развития оценочной деятельности учителя начальных классов как важнейшего компонента в системе его профессиональной деятельности существенно актуализировалась в условиях становления гуманистической парадигмы образования.

Переосмысление концептуальных основ, ценностей, целей, содержания образования вызвано необходимостью воспитания и развития качеств личности выпускника школы, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008г. отмечается, что система образования должна готовить людей, способных не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и активно участвовать в процессах их создания [1].

Реальные изменения в содержании образования, организации образовательного процесса требуют и новых методов, форм, инструментария оценивания результатов. Пересмотр существующей системы оценивания и взаимоотношений учителя и ученика в ходе оценочной деятельности является одной из важнейших составляющих развития школьного образования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» учитель рассматривается как консультант, помощник ученика в выстраивании индивидуальной образовательной траектории. Однако в современной ситуации оценивания учитель все еще остается субъектом, а ученик зачастую – объектом. В процессе повышения квалификации педагога вышеозначенные вопросы также остаются в забвении или рассматриваются эпизодически.

Новые образовательные стратегии и модели не могут быть успешно реализованы в отечественной школе без трансформации системы оценивания учебных достижений на школьном уровне. Современная система оценивания нуждается в кардинальном изменении, так как в своем нынешнем виде она реально не отражает качество образовательного процесса, не выполняет мотивирующую и стимулирующую функции, не позволяет учитывать достижения каждого ученика и характерные именно для него изменения. Сегодня формируется компетентная коммуникативная личность и возникает проблема, как ее оценивать. И новые формы организации образовательного процесса (проектные, исследовательские и творческие работы, элективные курсы, экскурсии, социальные практики) недостаточно обеспечены инструментами оценивания нового образовательного продукта.

В теории и методике профессионального педагогического образования ощущается фрагментарность знаний о процессе совершенствования оценочной деятельности педагогов, особенно недопустимая на фоне усиления рисков в принятии профессионалами самостоятельных решений. Несоответствие профессиональной компетентности и ментальности современного учителя требованиям модернизации общеобразовательной школы объясняется не столько неподготовленностью будущих педагогов к воз-

никающим и уже существующим видам педагогической деятельности, сколько их недостаточной подготовкой к оценке соответствия педагогических средств решаемым образовательным задачам.

Мы разделяем мнение, что ограниченность культуры оценочной деятельности педагога, уязвимой для критики с точки зрения ее качества и обоснованности, проявляется в сохранении ориентиров педагогического сознания на морально устаревшие педагогические ценности (знание-центрированная ориентированность личных профессиональных установок, устаревшие психолого-педагогические знания) [5]. Формирование культуры оценочной деятельности педагога сдерживает отсутствие следующих положительных качеств профессиональной ментальности:

- взаимодействие субъектов образовательного процесса (в частности, субъектное взаимодействие в оценочной деятельности),
- взаимоуважение,
- демократичность,
- гармоничность рефлексии.

В практике профессионального педагогического взаимодействия оценочная деятельность воспринимается учителями не в качестве сложной системы, не как процесс, а как отдельное действие, являющееся педагогической прерогативой, не предполагающее тщательного отбора и обоснования средств и методов оценки планируемого результата. Недостаточность рефлексии оценочной деятельности учителем и учащимся сказывается на результате, приводит к волюнтаризму, излишней категоричности, неверной оценке происходящих событий. Как показывает опыт нашей практической деятельности в процессе повышения квалификации педагога даже с большим опытом работы затрудняются в объективной экспертизе собственной оценочной деятельности, обосновании критериев, определяющих их оценочную позицию.

Практика оценки деятельности учителей все еще строится на формальных критериях, которые задаются традиционной схемой статистической отчетности (ОШ-1). Собранная на ее основе информация оказывается преимущественно количественной, усеченной и недостаточной для объективного анализа и оценки качества образования в школах. Она не позволяет принимать адекватные решения относительно обеспечения

качественного образования. Это еще раз подтверждает целесообразность научного обоснования процесса формирования культуры оценочной деятельности педагога как важнейшего компонента его профессиональной культуры.

Необходимость раскрытия содержания оценочной деятельности учителя в контексте культуры, концептуального обоснования процесса оценочной деятельности педагога и преобразующего характера ее формирования определяется тем, что в современных условиях только культуросообразно действующий, рефлекслирующий профессионал является не транслятором социального опыта, а организатором проекта индивидуального развития каждого ребенка. Востребован педагог, способный к гуманистическому взаимодействию с учащимися и родителями на основе нравственно-этических отношений в совместной оценочной деятельности, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как личностно и профессионально ценностные.

Развитие профессионального и личностного потенциала учительства невозможно без освоения новой педагогической идеологии, основанной на современных концепциях образования, предполагающих корректировку этических и культурных аспектов образовательного процесса, культивирования процессов самопознания, самоанализа, самооценки, рефлексии учащихся.

Мышление современного человека должно стать аксиологическим, ценностным: он должен осознавать ответственность за мир и историю, за судьбу природы и культуры, за собственную уникальную судьбу. Смыслом образования становится ориентация не столько на науку, сколько на мир ценностей. Накопление знаний становится нереальной задачей, а осознание ценности и смысла учебной деятельности открывает возможности получения знаний и опыта, необходимых не только для успешной, но и для достойной жизни. Условия для реализации этих ценностей-целей созданы федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. В центре внимания – личность младшего школьника, ее развитие на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

Гуманистические идеи влияют на изменение ценностно-смысловых установок личности

учителя начальных классов, направляют ее на создание условий для становления ученика как субъекта учебной деятельности, осознающего ее ценность. Эти изменения, безусловно, касаются и оценочной деятельности учителя: ее приоритетной функцией становится ценностно-ориентационная.

Теория философии раскрывает аксиологический потенциал оценочной деятельности (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов и др.). В психолого-педагогических исследованиях она рассматривается как системный, многоуровневый, многоаспектный процесс, направленный на оценку достижений школьников (Б. Г. Ананьев, Н. А. Батулин, В. М. Полонский и др.); как фактор развития личности обучающихся (Ш. А. Амонашвили, Г. Ю. Ксензова, Н. В. Селезнев, В. А. Сухомлинский и др.).

Однако учитель начальных классов в своей оценочной практике обычно опирается на «традиционную» парадигму и соответствующую ей систему оценки, что в известной степени ограничивает развитие учебной деятельности младших школьников и недостаточно ориентирует на формирование к ней ценностного отношения. Это актуализирует исследовательские интересы и поиск возможностей для проявления аксиологического подхода в реализации оценочной деятельности учителя начальных классов.

Преодолению этих ограничений способствует системная, аксиологически ориентированная, личностно-деятельностная организация процесса ее развития в условиях системы повышения квалификации, мера включенности в создание этих условий самого учителя начальных классов. При такой организации у него проявляется индивидуальное отношение к оценочной деятельности, к процессу ее развития и становлению самоуправления этим процессом.

Возникает необходимость создания организационно-педагогических условий для развития оценочной деятельности в системе повышения квалификации. Развитие оценочной деятельности должно происходить не периодически – на курсах повышения квалификации, а непрерывно, включая межкурсовый период, самообразование. Если курсовую подготовку педагогов осуществляет профессорско-преподавательский состав учреждений повышения квалификации, то эффективность межкурсового периода обеспечивает методическая система.



Данная система реализует организационно-, информационно-, учебно- и научно-методическое сопровождение деятельности педагогов. Это специалисты, занимающиеся вопросами методической подготовки педагогов, владеющие одновременно и теоретическими вопросами содержания, методики преподавания предмета, нормативными правовыми документами, вопросами состояния и качества преподавания предмета и практическими аспектами работы учителя в школе. Свою деятельность они осуществляют, руководствуясь принципами социальной обусловленности, научности и системности, непрерывности, преемственности и перспективности, обратной связи.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, обновления системы оценивания образовательных достижений школьников, методическая служба играет немаловажную роль в оперативном информировании педагогов, динамичном реагировании на изменение ситуации в образовании. Методическая межкурсовая работа – часть системы непрерывного последипломного образования педагогов, которая носит практико-ориентированный, индивидуализированный характер, строится на диагностической основе, гибко реагирует на запросы педагогов и обеспечивает профессиональное совершенствование учителей. Взаимодействие методиста и учителя – самый эффективный способ оказания профессиональной помощи и создания условий для совершенствования, профессионального и личностного роста педагога.

Мы согласны, что проблема образования взрослых позволила пересмотреть некоторые воззрения на сам процесс управления развитием оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации с позиций андрагогического подхода [5]. Это позволяет рассматривать учителя начальных классов, обучающегося в системе повышения квалификации, как субъекта процесса развития своей оценочной деятельности: понимающего и принимающего необходимость ее изменения, определяющего цели саморазвития, организующего процесс освоения и внедрения нового подхода к оценке в практику. Можно представить саморазвитие оценочной деятельности педагога следующим образом:

– самоопределение: оценка собственной оценочной деятельности с позиций современных требований к оценке образовательных достижений школьников, определение необходимости ее обновления, приведения в соответствие современным требованиям;

– самоорганизация: восприятие и усвоение теоретических положений и технологических компонентов новой модели оценивания;

– самомотивация: уточнение или оценка актуальности своих интересов, способностей, знаний, поиск собственной ориентации, целей и т. д., обеспечивающих соответствие современным требованиям к оценочной деятельности педагога;

– самореализация: апробация новой модели оценивания, реализация оценочной деятельности в соответствии с новой нормой, проявление креативных способностей в условиях инновационной оценочной деятельности.

Мы предполагаем, что управление развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации будет эффективным при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

– наличие вариативного учебно-методического комплекса, соответствующего целям и содержанию общего и индивидуально-ориентированного повышения квалификации, обеспечивающего выполнение учебной программы развития оценочной деятельности учителя начальных классов в соответствии с современными требованиями и предоставляющего возможности для рефлексии;

– создание соответствующего образовательного пространства повышения квалификации в межкурсовой период;

– научно-методическое сопровождение как управляемое специально организованное продуктивное взаимодействие субъектов, направленное на развитие оценочной деятельности учителя начальных классов и, как следствие, на создание научно-методических условий, способствующих повышению ее эффективности.

В результате взаимодействия преподавателя и учителя начальных классов в процессе повышения квалификации сформируется субъектная активность учителя (саморазвитие), которая будет выражаться:

– в ценностном отношении к оценочной деятельности, основанном на осознании лич-

ностных смыслов и собственной системы ценностей (смысловой компонент);

– в осознании своих возможностей, своей роли, логики и средств осуществления оценочной деятельности (рефлексивный компонент);

– в осуществлении оценочной деятельности на основании владения содержанием и технологией, адекватными современной парадигме образования (операциональный компонент) (рис. 1).

При соблюдении описанных выше условий оценочная деятельность учителя начальных классов будет наполнена содержанием, соответствующим целям лично-ориентированной парадигмы образования и требованиям к

## Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc; base=law;n=82134> [дата обращения: 26.02.2013].

2. Мартьянов, Е. А. Педагогическая оценка: сущность, проблемы, виды в условиях реализации ФГОС НОО / Е. А. Мартьянов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2011. – № 3(8). – С. 76–81.

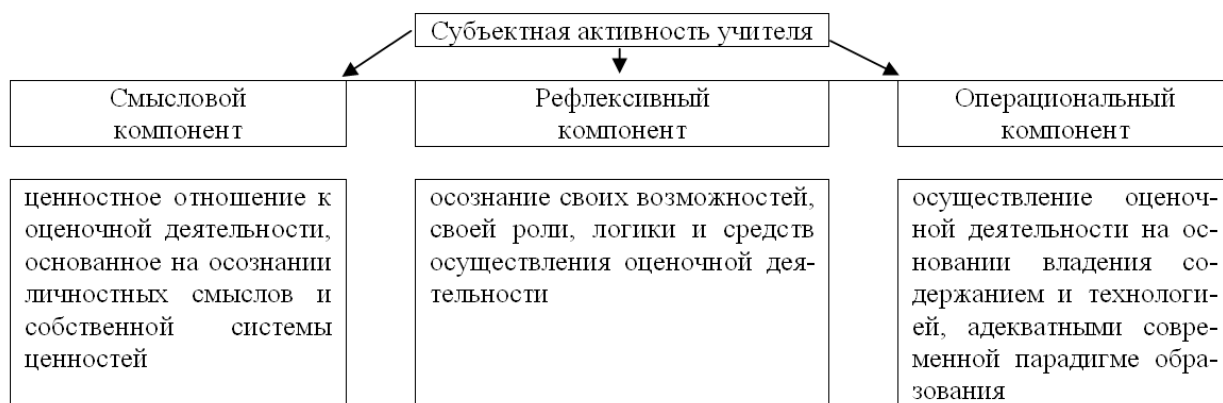


Рис. 1. Субъектная активность учителя начальных классов

образовательным результатам младших школьников, выступающим в качестве критериев их оценки, обеспечена технологией оценочной деятельности, соответствующей принципам лично и деятельностно-ориентированного образования и способствующей формированию и развитию личности младшего школьника.

Культура оценочной деятельности педагога обеспечивает постепенную интеграцию отечественной системы образования в мировую образовательную систему, преемственность в оценочной деятельности субъектов образовательного процесса, соотнесенность качества оценки учителя и ученика, выбор методик оценивания, адекватных личностным достижениям школьника; меняет качество оценивания результатов деятельности учащегося, учителя, образовательного учреждения в целом.

3. Матвиевская, Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога / Е. Г. Матвиевская. – М. : Гуманитарн. изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 340 с.

4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. АН. Рос. Фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1994.

5. Пачина, А. Г. Оценочная деятельность педагога как фактор развития учебной деятельности младших школьников / А. Г. Пачина // Нач. шк. плюс до и после. – 2011. – № 11. – С. 21–28.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373.

УДК 378.091.398

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДУЛЬНО-ВАРИАТИВНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Н. А. Стефанова, В. И. Снегурова

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные предпосылки разработки программы повышения квалификации учителей математики в условиях реализации ФГОС среднего (полного) общего образования. Основное внимание уделяется принципам и некоторым технологическим вопросам проектирования такой программы, реализуемой на базе одного из ведущих педагогических университетов России. Раскрываются три составляющие процесса проектирования программы: содержательная, организационная, кадровая. Обосновываются и формулируются принципы проектирования содержательной составляющей, которые делятся на две группы: принципы отбора содержания и принципы построения его структуры. К первой группе относятся принципы соответствия ведущим направлениям профессионального роста, новизны, практикоориентированности и профессиональной значимости. Ко второй группе – принципы модульности и вариативности. Показано, как вышеперечисленные принципы используются при разработке содержания программы. Выделяются и иллюстрируются конкретными примерами принципы организации процесса обучения, которые определяют характер деятельности слушателей: активизации деятельности и опоры на профессиональный опыт. Описываются критерии подбора преподавателей для реализации программы: неформальная заинтересованность; наличие опыта работы с учителями математики; владение современными методиками и технологиями обучения в системе общего среднего и профессионального образования.

*This article discusses the basic requirements for designing a program of professional development for teachers of mathematics in the contexts of the Federal State Education Standard (FSES) for general secondary education implementation. It focuses on the principles and some technological issues in the design of such a program, implemented on the basis of one of the leading pedagogical universities in Russia. There are three components of*

*the design process: program content, organization, personnel. Design principles of the content component are formulated and justified. They are divided into two groups: principles for the selection of content and principles of build its structure. The first group includes the principles of match the leading areas of professional growth, innovation, practical orientation and professional profile. The second group is principles of modularity and variability. Shows how the above principles are used when developing the content of the program. Selected and illustrated by specific examples of learning organization principles that define the nature of the participants' activities: revitalization and reliance on professional experience. It is described the criteria for selection of lectures for the program realization: the informal interest; experience in working with teachers of mathematics; possession of modern methods and technologies of teaching in the system of general secondary and professional education.*

**Ключевые слова:** программа повышения квалификации, учитель математики, процесс обучения математике, реализация ФГОС общего образования, принципы построения программы.

*Professional development program, teacher of mathematics, mathematics education, implementing the FSES for general education, principles of the program's construction.*

Система повышения квалификации специалистов в современном динамично развивающемся обществе становится обязательным компонентом, обеспечивающим требуемое качество профессиональной деятельности. Она потенциально должна выполнять важную социальную функцию, связанную с карьерным ростом специалистов, их востребованностью, профессиональной и психологической удовлетворенностью. Но для того, чтобы система повышения квалификации могла реализовать эту важнейшую социальную роль, она должна быть открытой, разнообразной и доступной. И, кроме того, учитывать специфику инновационной деятель-

ности в процессе создания и реализации систем повышения квалификации и дополнительного профессионального образования [8].

Все вышесказанное можно отнести к системе повышения квалификации учителей. До недавнего времени ее если и можно было характеризовать как доступную, но вряд ли как открытую и разнообразную. Доступность системы состояла в том, что каждый учитель в течение определенного срока (обычно это 5 лет) не только имел возможность, но и был обязан пройти повышение квалификации в этой системе. При этом сам акт повышения квалификации обычно связывался с аттестацией и возможностью повышения профессиональной категории учителя. При этом проходить повышение квалификации учитель мог лишь в определенном учреждении, чаще всего это была структура, относящаяся к системе постдипломного образования. В столичных городах, таких как Москва и Санкт-Петербург, упомянутыми структурами являлись институты усовершенствования учителей, которые сейчас имеют другой статус. Например, в Санкт-Петербурге это Академия постдипломного педагогического образования (АППО), которая работает с учителями города, и институт развития образования Ленинградской области (ЛОИРО), работающий с учителями Ленинградской области.

Сегодня система повышения квалификации учителей становится более открытой в связи с тем, что учитель может самостоятельно выбрать место повышения квалификации и делать это не единовременным актом в связи с очередной аттестацией, а непрерывным процессом, связанным с возникающими потребностями. При этом учитель должен набрать (к следующей аттестации) определенное количество учебных часов (108 ч), прослушав отдельные курсы и образовательные модули, предлагаемые разными образовательными структурами, как государственными, так и негосударственными. Эта ситуация естественным образом делает систему повышения квалификации более разнообразной. Образовательные структуры, предлагающие различные программы повышения квалификации учителей, вынуждены конкурировать, а значит предлагать реально востребованные учителями-практиками программы.

Среди структур, которые предлагают учителям программы повышения квалификации,

выделяются университеты (педагогические, классические, отраслевые), которые традиционно занимаются подготовкой кадров и относятся к системе высшего профессионального образования. В них сосредоточен значительный научный потенциал, ведется работа по созданию и внедрению в сферу образования инноваций: технологий, средств и методов обучения, воспитания и развития, направленных на получение нового качества образования. Особенно выигрышная позиция в этой ситуации у педагогических университетов, где эта работа является основной и ведется системно.

Сфера образования сегодня переживает существенные преобразования, которые требуют от педагога не только новых знаний (даже выпускники пятилетней давности понимают, что имеющихся у них знаний уже не достаточно), но построения своей профессиональной деятельности на идеологически иных теоретических основаниях. Эти изменения зафиксированы в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], созданных на его основе Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) для разных ступеней общего среднего образования [2, 3]. Кроме того, сегодня Министерством образования и науки РФ представлен на обсуждение профессионального сообщества Проект профессионального стандарта педагога [4]. Несмотря на признанные недостатки при создании этого документа, можно отметить выделенные в нем основные направления повышения профессиональной компетентности современного учителя. К ним относятся повышение психолого-педагогической компетентности, ИКТ-компетентности и предметной компетентности.

В частности, относительно первого направления отмечается, что профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире, он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем, в частности, выявлением динамики развития ученика, осуществления индивидуального подхода к каждому ученику, определения стратегии обучения особых детей и др.

Второе направление акцентирует внимание на овладении современными информационными технологиями и эффективном их использовании в профессиональной деятельности.

Что касается повышения предметной компетентности, то это направление связано напрямую с профессиональной компетентностью учителя-предметника. При этом профессиональная компетентность учителя математики (как и учителя русского языка) рассматривается отдельно, учитывая особую важность в среднем образовании (хотя бы потому, что по этим предметам ЕГЭ сдают все выпускники школы).

Нужно сказать, что все эти три направления были учтены при определении цели, задач и содержания программы повышения квалификации учителей математики, разработанной кафедрой методики обучения математике РГПУ им. А. И. Герцена. Конечно, основное внимание было обращено на повышение предметной компетентности, которая рассматривалась в новом ракурсе в связи с реализацией ФГОС среднего (полного) общего образования.

В 2011 году все образовательные учреждения России начали обучение по новым образовательным стандартам – Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования (ФГОС НОО). В 2012–2013 учебном году осуществлен переход на новые стандарты и основной школы (ФГОС ООО) в 40 регионах России.

Переход на ФГОС означает не только изменение структуры требований к подготовке учащихся, но и, что не менее важно – изменение условий достижения поставленных требований, и изменение требований к учителю. Это учитывается при разработке программ учебных дисциплин, реализуемых в ведущих педагогических вузах страны, и их методического обеспечения, которое проектируется с учетом опыта, получаемого в процессе систематического взаимодействия вуза и потенциального работодателя [5, 6, 7].

Прежде всего, учителя, работающие в условиях реализации ФГОС, должны владеть системой знаний о специфике нового стандарта и особенностях его требований в соответствии со спецификой каждого учебного предмета. В чем отличие новых стандартов от ныне действующих? Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью явля-

ется не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе.

Кроме того, реализация ФГОС связана с необходимостью формирования у современного учителя системы умений проектировать процесс обучения предмету с учетом специфики требований нового стандарта, а это значит, проектировать всю последовательность действий, начиная с постановки целей обучения до осуществления контроля с ориентацией на требования к результатам обучения, на требования к условиям обучения, на требования к профессиональной квалификации учителя, осуществляющего процесс обучения в условиях реализации ФГОС. Учитель должен быть готов к самостоятельному пересмотру подходов к отбору содержания и методик для подготовки и проведения уроков и внеурочных занятий в условиях обновленных требований к результатам и условиям обучения, выделенным в ФГОС для основной и старшей школы.

Федеральный государственный образовательный стандарт – это совокупность трех систем требований: требований к результату образования; требований к структуре основных образовательных программ (то, как школа выстраивает свою образовательную деятельность); требований к условиям реализации стандарта (кадры, финансы, материально-техническая база, информационное сопровождение и пр.).

В качестве основного результата образования выступает овладение набором универсальных учебных действий, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи. Прежде всего, в зависимости от задач, с которыми предстоит столкнуться непосредственно школьнику и выпускнику во взрослой жизни, и разрабатывался новый образовательный стандарт.

В первую очередь это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД). Овладение УУД дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что УУД – это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обуче-

нию и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания.

Результат образования, прописанный в стандарте, дифференцированный. Базовый, обязательный уровень описан в блоке «Выпускник научится ...». Поскольку в зависимости от возможностей, интересов и потребностей учащихся освоение ими образовательной программы может выходить за рамки базовых знаний (по глубине освоения, по широте охвата), определен также повышенный, по сравнению с базовым, уровень достижений, описанный в блоке планируемых результатов «Выпускник получит возможность научиться ...». Таким образом, каждый ученик сам для себя выбирает уровень достижения результатов.

Опрос, проведенный среди учителей математики ряда образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области, показал, что, во-первых, уровень их готовности к реализации ФГОС недостаточно высок, причем это относится и к теоретической, и к практической составляющей готовности; во-вторых, большая часть учителей не в полной мере удовлетворена содержанием существующих курсов повышения квалификации, которые в основном ориентированы на рассмотрение вопросов подготовки учащихся к итоговой аттестации по математике (ГИА и ЕГЭ). При этом гораздо меньше времени посвящается практическим вопросам организации обучения в условиях реализации ФГОС для общеобразовательной школы.

Эти предпосылки послужили мотивом для создания вышеупомянутой программы, ориентированной на современное состояние системы образования в целом и условия проектирования и реализации процесса обучения математике на современном этапе перехода на новые образовательные стандарты.

При разработке программы определились следующие направления деятельности разработчиков.

1. Содержательное, которое позволило отобрать содержание программы повышения квалификации, определило спектр тех вопросов, которые являются значимыми и актуальными для повышения уровня профессиональной компетентности современного учителя математики, а также позволило структурировать отобранное содержание наиболее оптимальным образом

для удовлетворения потенциальных образовательных запросов слушателей.

2. Организационное, которое определило как отбор методов обучения в процессе реализации программы повышения квалификации, так и порядок, и режим организации процесса обучения в целом.

3. Кадровое обеспечение. В рамках этого направления, которое было реализовано параллельно с двумя предыдущими, был определен состав преподавателей, реализующих программу повышения квалификации, исходя из профессиональных интересов и возможностей каждого.

Остановимся более подробно на результатах работы в рамках каждого из выделенных направлений.

Отбор содержания обучения проводился в связи с целями и задачами программы повышения квалификации:

Цель: Формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих повышение эффективности деятельности учителя в условиях реализации ФГОС для основной и старшей школы, владение содержанием и методиками обучения, соответствующими современному уровню развития образования.

Задачи:

1. Раскрыть специфику ФГОС по математике для основной и старшей школы: требования к достижению обязательных результатов обучения, требования к условиям обучения в современной школе.

2. Обеспечить усвоение слушателями специфики школьного математического образования на основной и старшей ступенях

3. Раскрыть особенности реализации современных методик обучения при обучении математики.

4. Обеспечить формирование у слушателей умений конструировать процесс обучения математике, основанный на использовании современных методик и ИКТ.

5. Создать условия для освоения слушателями методов решения заданий различных видов выявления математической подготовки учащихся общеобразовательной школы и подготовки учащихся к различным видам аттестации.

6. Пополнить методическую копилку современного учителя математики.

Каждая из сформулированных задач естественным образом вытекает из требований к условиям организации обучения в соответствии с ФГОС общего образования. Например, задача 3) обусловлена необходимостью «использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа» [2, с. 41] и, как следствие, необходимостью наиболее эффективного отбора и проецирования таких технологий на процесс обучения математике на разных его ступенях в соответствии с психолого-педагогическими особенностями школьников; решение задачи 4) актуально в связи с определением в качестве необходимого условия реализации образовательной программы современной информационно-образовательной среды [2, 3], что предъявляет к современному учителю математики новые требования – не только хорошее владение средствами ИКТ, но и грамотное, методически обоснованное их использование для построения процесса обучения, организации самостоятельной деятельности учащихся и, тем самым – достижения нового качества математических знаний выпускника школы.

Отбор содержания программы проводился в соответствии со следующими принципами:

1. Соответствия ведущим направлениям профессионального роста. Состоит во включении в содержание программы актуальных вопросов, обеспечивающих базу для повышения психолого-педагогической, ИКТ и предметной компетентности учителя математики.

2. Новизны. Это значит, что все рассматриваемые в программе вопросы имеют современную трактовку и/или интерпретацию для современных условий, обладают высокой степенью новизны, прежде всего для практикующего учителя математики.

3. Практикоориентированности. Предполагается, что все теоретические аспекты, освещаемые преподавателями, имеют ярко выраженное практическое значение для учителя и интерпретируются на примере системы математического образования.

4. Профессиональной значимости. Все вопросы, рассматриваемые на занятиях, определяются, исходя из потребностей современного учителя, выявленных в ходе опросов, личных бесед, наблюдений, в том числе и в процессе

проведения педагогической практики студентов факультета.

Структурировалось содержание программы на основе принципов модульности и вариативности.

В результате определился круг вопросов для обсуждения со слушателями, которые были структурированы в несколько модулей:

Модуль 1. Инвариантный. Школьное математическое образование: актуальные проблемы. В рамках этого модуля обсуждались вопросы, актуальные для каждого учителя математики, независимо от уровня или ступени обучения. Его освоение было обязательным для каждого слушателя программы повышения квалификации.

Это определило тематику занятий в рамках этого модуля:

Тема 1. Особенности реализации ФГОС среднего (полного) общего образования при обучении математике (Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для основной и старшей школы: структура, содержание, специфика требований к образовательным результатам и условиям организации обучения; особенности содержания математического образования в условиях реализации ФГОС; особенности достижения личностных и метапредметных результатов при обучении математике).

Тема 2. Математические задачи как средство формирования различных видов учебно-познавательной деятельности учащихся (определение, структура, классификации, функции задач в обучении математике; роль задач в формировании различных видов учебно-познавательной деятельности при обучении математике в условиях реализации ФГОС; особенности конструирования математических задач как средства активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС).

Тема 3. Средства выявления результатов математического образования школьников (различные средства осуществления контроля освоения курса математики; задания итогового тестирования за курс основной (ГИА) и полной средней школы (ЕГЭ); анализ и соотнесение содержания КИМ с требованиями ФГОС; особенности содержания международных опросов математической грамотности учащихся средней школы (PISA, TIMSS); анализ и причины результатов российских школьников в указанных исследованиях).

Тема 4. Психологические основы обучения математике в школе (мотивация учебной деятельности, специфика формирования мотивации при обучении математике; познавательный интерес и его роль в обучении математике; ученик как субъект учебной деятельности; индивидуальные особенности учащихся, их учет в процессе обучения математике; специфика восприятия и усвоения алгебраического и геометрического материала в школе).

Модули 2–4. Вариативные. Из трех предлагаемых вариативных модулей слушатель мог выбрать один.

Модуль 2. Содержание и методика обучения математике: основная школа. Вопросы, рассматриваемые в рамках этого вариативного модуля, были интересны учителям, работающим преимущественно в основной школе.

Модуль 3. Содержание и методика обучения математике: старшая школа. Вопросы, рассматриваемые в рамках этого вариативного модуля, были интересны учителям, работающим преимущественно в основной школе.

Модуль 4. Содержание и методика обучения математике: средняя школа. Вопросы, рассматриваемые в рамках этого модуля, носили более общий характер и не были преимущественно ориентированы на основную или старшую школу. В частности, здесь рассматривались такие темы, как:

Тема 1. Содержание математических олимпиад и конкурсов. Тема 2. Использование ИКТ при обучении математике. Тема 3. Организация исследовательской деятельности при обучении математике. Тема 4. Организация проектной деятельности при обучении математике.

Одним из важных вопросов при разработке программы повышения квалификации был вопрос организации деятельности слушателей. Очевидно, что ведущим принципом организации процесса обучения являлся принцип активизации деятельности слушателей и опора на профессиональный опыт.

Это позволило, наряду с традиционными учебными лекциями-презентациями с элементами беседы и практическими занятиями, выбрать такие формы организации занятий, как:

– дискуссионная площадка (обсуждение ФГОС для общеобразовательной школы: перспективы и проблемы реализации);

– семинарское занятие (образовательные возможности (предметные и внепредметные) школьного математического содержания);

– методическая лаборатория (конструирование математических задач (межпредметных и прикладных); моделирование исследовательской деятельности школьника по заданным темам);

– лабораторные работы (выявление психологических особенностей понимания и усвоения математического содержания; оценивание различных форм представления результатов исследования).

– групповая работа (составление заданий для формирования УУД при изучении математики; анализ практики составления тренировочных работ по подготовке к ГИА и критериев оценивания решений учащихся; анализ содержания предметных олимпиад различного уровня (школьной, районной, городской и др.);

– разработка и презентация сценариев уроков в выбранной технологии.

Это позволило избежать пассивности участников процесса обучения и вовлечь всех слушателей в активную деятельность, результатом которой во многих случаях стало получение определенного методического продукта (набора задач, сценария урока или внеурочного занятия, презентации к уроку и т. п.), что, в свою очередь, значительно повысило мотивацию слушателей к обучению.

Отметим, что проектирование рассматриваемой программы повышения квалификации учителей математики осуществлялось в «нисходящей» логике. От целей, содержания и форм организации освоения программы в целом, затем отдельного модуля и наконец, темы, входящей в модуль.

Приведем пример проектирования содержания темы «Особенности реализации ФГОС среднего (полного) общего образования при обучении математике», открывающей инвариантный модуль. Содержит информационный и практический блок.

Информационный блок посвящен рассмотрению вопросов оснований, структуры и содержания новых ФГОС для системы общего среднего образования: теоретические основы стандартов; их структура; основные образовательные результаты; специфика их достижения в процессе обучения математике. Практический блок был представлен серией заданий и про-



граммой деятельности слушателей. Целью этого блока было приобретение слушателями опыта использования рассмотренных в информационном блоке вопросов (прежде всего, связанных с достижением метапредметных результатов обучения) в практике обучения учащихся.

Прежде всего, была разработана следующая программа действий:

- разработка приемов работы с межпредметными понятиями при обучении математике;
- приемы обучения учащихся действию целеполагания;
- создание фрагментов уроков для целенаправленного формирования одного из универсальных учебных действий (УУД) из разных групп;
- рецензирование предложенных фрагментов уроков (приемов формирования УУД).

Обратим внимание на то, что первые два из указанных действий слушатели должны были выполнить в ходе самостоятельной работы на занятии с последующим обсуждением, а последние два действия – в режиме дистанционного обучения.

Результатом выполнения первого действия должна была стать методическая схема формирования межпредметного понятия, которая пополнит методическую копилку учителя математики.

При реализации первого пункта программы в ходе совместного обсуждения были выделены сущность межпредметных понятий и этапы работы с ними. В частности была создана методическая схема работы с межпредметным понятием.

Для выполнения второго действия был избран метод кейсов, который наиболее эффективен в ситуации формирования профессионального опыта для новых условий. При этом в методическую копилку слушателей добавляются как виды заданий для формирования одного из УУД, так и методика использования метода кейсов.

Контроль освоения программы осуществлялся в форме теста (по инвариантному модулю) и творческой работы слушателей (по выбранным вариативным модулям).

Не последнюю роль при проектировании программы повышения квалификации учителей математики играло решение задачи ее кадрового обеспечения. Здесь подбор преподавателей осуществлялся в соответствии со следующими критериями: неформальная заинтересованность;

наличие опыта работы с учителями математики; владение современными методиками и технологиями обучения в системе общего среднего и профессионального образования.

Опыт проектирования современной программы повышения квалификации учителей математики в Герценовском университете показывает, что создание таких программ в ведущих учреждениях профессионального педагогического образования имеет ряд преимуществ, связанных с глубоким научным обоснованием и технологическим разнообразием в их реализации. Очевидно, что программы, в которых рассматриваются методологически сложные, инновационные, практически недостаточно проработанные вопросы профессиональной деятельности учителя целесообразно реализовывать, в первую очередь, на базе таких образовательных учреждений.

### Литература

1. Гладкая, И. В. Особенности технологического обеспечения этапов становления профессиональной компетентности студентов педагогического университета / И. В. Гладкая // Уровневая подготовка педагогических кадров в условиях ФГОС ВПО. – СПб. : Изд-во «Лемма», 2012. – С. 35–39.
2. Ильясов, Д. Ф. Повышение квалификации руководителей как педагогическая проблема / Д. Ф. Ильясов // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 82–85.
3. Ильясов, Д. Ф. Требования к повышению квалификации руководителей / Д. Ф. Ильясов // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 154–156.
4. Проект профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс]. – URL : [pril/article/73/89/59/Standart.pdf](http://pril/article/73/89/59/Standart.pdf) [дата обращения: 21.01.2013].
5. Профессиональное образование будущих педагогов: взаимодействие вуза и работодателей / под ред. Н. Ф. Радионовой, И. В. Гладкой – СПб. : Изд-во «Свое издательство», 2012. – 134 с.
6. Снегурова, В. И. Направления совершенствования методического обеспечения самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС ВПО / В. И. Снегурова // Вестник Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого. Серия Педагогика и психология. – В. Новгород : Изд-во НовГУ, 2012. – № 70. – С. 42–52.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> [дата обращения: 14.02.2013].

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195/> [дата обращения: 01.03.2013].

9. Федеральный государственный образо-

вательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195/> [дата обращения: 11.02.2013].

10. Шафоростова, Е.Н. Комплексный характер инноваций в системе дополнительного профессионального образования / Е. Н. Шафоростова, Н. И. Ковтун, Е. А. Михайлюк // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ЧИППКРО, 2012. – № 3. – С. 41–47.

УДК 378.091.398

**ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПРОГРАММА  
ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ –  
ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП ПЕРЕХОДА НА АДРЕСНУЮ МОДЕЛЬ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Н. Б. Коржова, И. С. Бирюкова, Н. Е. Скрипова

*Аннотация.* В статье на основе анализа изменений требований к организации и содержанию общего образования в условиях реализации и введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования определены изменения требований к профессиональной деятельности педагогических работников образовательного учреждения. Авторами статьи определены основные задачи руководителей образовательного учреждения: проектирование персонафицированной программы повышения профессиональной компетентности каждого педагога школы, которая позволит с учётом имеющихся ресурсов образовательного учреждения, а также с учётом диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагогов, спроектировать индивидуальную дорожную карту педагога. Также в статье приводится структура персонафицированной программы повышения профессиональной компетентности учителя, и даются рекомендации по ее содержанию.

*The changes of requirements to professional activities of school teachers are described in the article. These changes are based on the analysis of changes of requirements to the organization and content of general education in the implementation and administration of the federal state educational standards of general education. The authors of the article identify major goals for school directors: projecting personalized program to improve the professional competence of each school teacher, which allows educational institutions design road map for a teacher, taking into account available resources, as well as the diagnosis of occupational difficulties and needs of teachers. The structure of personified program and its content are also described in the article.*

**Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты общего

образования, учитель, персонафицированная программа повышения профессиональной компетентности.

*State educational standards for general education, teacher, a personalized program to improve the professional competence.*

В основных политико-правовых документах Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяются новые требования к профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [5, 6, 12].

Прежде всего, попытаемся определить ключевые моменты, которые определяют изменения требований к организации и содержанию общего образования, затем определимся с изменениями требований к профессиональной деятельности педагогических работников.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования определены основные задачи, направления и базовые ориентиры развития системы общего образования [8, 9, 10].

К основным важнейшим позициям современной школы, на наш взгляд, можно отнести следующие.

1. Современная школа – это школа развития мотивов личности школьника к познанию и творчеству, при этом школа мотивообразования начинается и с ученика, и с учителя, и с директора школы.

2. Современная школа – это школа духовно-нравственного развития и воспитания, вос-

питания и социализации личности ребёнка. Это означает, что ключевыми позициями являются основные направления и планируемые результаты духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на начальной ступени образования; воспитание и социализация обучающихся на ступени основного общего образования, включающие такие направления, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, их социализация и профессиональная ориентация, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, экологической культуры; воспитание и социализация обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования с подпрограммами духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся, социализации и профессиональной ориентации, формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни [4, 8, 9, 10].

3. Современная школа – это школа формирования и развития универсальных учебных действий [1, 2]. В последнее десятилетие, при переходе к постиндустриальному обществу логика развития производственной сферы привела к сознанию того, что истинное совершенствование жизни связано не только с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок. Сегодня – это не просто вопрос успешности человека в жизни, что, несомненно, очень важно. Но это ещё и вопрос безопасности и конкурентоспособности страны, условие её расцвета и мирного развития.

Данный тезис посвящён ответу на вопрос: Как обучать? Или механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Известно, что формирование любых личностных новообразований – умений, способностей, личностных качеств (в том числе универсальных учебных действий, и умения учиться в целом), возможно только в деятельности.

4. Современная школа – школа деятельностной педагогики. Формирование любого умения проходит через следующие этапы: приобретение первичного опыта выполнения действия и мотивация; формирование нового способа (алгоритма) действия, установление пер-

вичных связей с имеющимися способами; тренинг, уточнение связей, самоконтроль и коррекция; контроль. Именно так сегодня учатся наши школьники писать и считать, решать задачи и примеры, рисовать и петь. Этот же путь обучающийся должен пройти и при формировании и развитии универсальных учебных действий, но изучаемые алгоритмы действий будут носить уже не узко предметный, а метапредметный (надпредметный) характер: освоение норм целеполагания, самоконтроля, коррекции собственных действий, поиск информации и работы с текстами, коммуникативного взаимодействия и т. д. [1, 2].

5. Современная школа – это школа культурно-деятельностной педагогики образования, основателями которой являются Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и Л. В. Занков. В сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к системно-деятельностной парадигме образования. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования отмечается, что в основе лежит системно-деятельностный подход, и, что важно, обозначаются его основные направления [6, 7, 8].

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования как ведущего канала социализации является приобщение личности в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, социальным нормам, традициям, стереотипам и способам поведения человека, выработанным в ходе человеческой истории.

6. Современная школа – это школа игровой и проективной дидактики. Игровой и проективной дидактики от начальной к старшей школе. Для начальной школы это означает, что обучение должно организовываться через игру в опоре на ведущий тип деятельности младшего школьника. Данное обстоятельство полностью подтверждает высказывание Д. Б. Эльконина о том, что обучение должно войти в мир ребенка через ворота детской игры. И в этом смысле слова с этим ценностным акцентом игровая дидактика, проективная дидактика должна протянуться от начальной школы через основную школу и до старшей школы. Задача невероятно трудная – превращение ребенка в постоянного

«почемучку», в постоянного исследователя. Следовательно, очень важно то, какие мы ставим перед школой задачи и как, с помощью каких современных образовательных технологий эти задачи решаем.

Следовательно, главными проблемам, по развитию профессиональной компетенции педагогов, на наш взгляд, могут быть следующие:

- принятие педагогами идеологии федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и концептуальных подходов к его построению;

- освоение педагогами структуры и содержания основных документов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, системы основных, ведущих и дополняющих их документов;

- коррекция представлений педагогов о решении проблем когнитивного и личностного развития ребенка, в том числе, разработки содержания образования, отбора эффективных инновационных форм, современных образовательных технологий и методов образовательной деятельности, ориентированной на развитие интеллектуально-творческого и социально-психологического потенциала личности ребенка;

- освоение педагогами новой системы требований к оценке итогов образовательной деятельности обучающихся;

- принятие современных педагогических стратегий обучения детей и др.

Далее, рассматривая перспективные направления организации повышения квалификации, мы находим, что необходимо перейти на персональные модели организации повышения квалификации педагогов образовательного учреждения [3, 7]. Следовательно, в настоящее время основной задачей руководителей образовательных учреждений, становится проектирование персонализированных программ повышения профессиональной компетентности каждого педагога школы, которая позволит с учётом имеющихся ресурсов образовательного учреждения, с учётом диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагогов, спроектировать индивидуальную дорожную карту педагога, а также получать качественные, доступные услуги в системе непрерывного, дополнительного профессионального образования в системе адресной модели повышения квалификации.

При работе с педагогами в условиях реализации и введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования рекомендуется, чтобы учителя школы разработали персонализированные программы своего профессионального развития, направленного на освоение и работу по новым стандартам.

Персонализированная программа, на наш взгляд, отличается от существующего плана самообразования, что в нем полнее отражаются личные образовательные потребности педагога, большее место отводится самообразованию и обучению на рабочем месте. То есть в нем учитель предстает сформировавшимся субъектом собственного профессионального развития.

Как правило, персонализированные программы разрабатываются самими учителями. Самостоятельно написать качественную персонализированную программу в состоянии только зрелый педагог, хорошо информированный по вопросам реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, осознающий собственные проблемы и стремящийся к профессиональному совершенству.

Разработка персонализированной программы – это творческая работа, но на сколько она станет именно такой на практике, во многом зависит от руководителя школы. Педагогам необходимо подсказать, что можно использовать для приобретения нужных знаний и умений при работе по новому стандарту, какими возможностями системы методической работы школы, муниципальной службы и региональной системы дополнительного профессионального образования стоит воспользоваться. Нужно стремиться, чтобы сама процедура разработки персонализированной программы не была забюрократизирована и не приобрела формальный характер. У многих педагогов еще сохранились в памяти не вызывающие положительных эмоций планы самообразования. Персонализированная программа – это прогнозирование профессионального роста, развития, это средство, помогающее учителю подняться над повседневностью, текучкой, очертить новые границы, определить перспективы, обозначить будущие профессиональные достижения. Задача руководителя состоит в том, чтобы планирование профессионального развития постепенно

становилось для педагога не только обязанностью, но и его внутренней потребностью, помогало ему продвигаться вперед, самостоятельно решать новые задачи.

При проектировании персонифицированных программ учителей мы опираемся на методические рекомендации «Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации», в которых рассматриваются следующие позиции «Существенную помощь в выборе стратегии могут оказать данные, полученные администрацией в ходе последней аттестации педагогического работника и в процессе анализа его результатов образовательной деятельности (посещение занятий, анализ результатов работы над методической темой, качество продуктов педагогического труда и т. д.). Необходимо также учитывать результаты анкетирования родителей и учащихся о деятельности педагогического работника. Следует учитывать возможности психолого-педагогического тестирования по выявлению профессиональных качеств и профессиональных затруднений педагогического работника [7]. Все эти данные помогут руководителю подготовиться к анкетированию и личному собеседованию с педагогическим работником» [11].

Как и все планы повышения квалификации, персонифицированные программы также должны обсуждаться и утверждаться одним из органов управления методической работой или образовательным учреждением. Рекомендуется заслушать и утвердить персонифицированные программы на заседаниях методического объединения учителей, согласовать их содержание с задачами разработки и реализации программ реализации или введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Предварительно персонифицированные программы могут быть рассмотрены председателем методического объединения, заместителем директора по учебно-воспитательной работе, опытными учителями школы – экспертами, внесены замечания и поправки, даны рекомендации по их доработке.

Ниже приводится структура персонифицированной программы повышения профессиональной компетентности учителя и даются рекомендации по его содержанию.

В структуре плана 7 разделов. В совокупности они отражают разнообразные направления деятельности педагога, актуальные для введения ФГОС. Однако это не означает, что по каждому из них должна быть обязательно спланирована определенная работа, нужно исходить из реальных задач, потребностей и возможностей учителя и школы.

Контролировать самостоятельную работу учителей по повышению квалификации трудно. Поэтому в плане предусматриваются специальные меры, управления реализацией плана: формы представления промежуточных и итоговых результатов и отчетность по ним. В конце отчетного периода в плане делается запись о его выполнении и степени подготовленности педагога к работе по ФГОС. Отчетные материалы и сам план могут собираться, систематизироваться и храниться в портфолио учителя в компьютерном варианте и на бумажных носителях.

Целесообразно разрабатывать план на один учебный год и конкретно (например, по четвертям) указывать в нем сроки выполнения запланированной деятельности. Однако могут быть разработаны планы или их отдельные разделы на перспективу и в 4 года.

Даже хорошо разработанные планы не исключают, а, напротив, предполагают коррекцию, которая осуществляется по мере их выполнения, так как ситуация, в которой работает учитель, может по истечении определенного времени меняться.

Мы рассмотрели и учли предложения по примерной структуре персонифицированной программы повышения квалификации работников образования, которая включает следующие структурные компоненты:

1. Пояснительная записка.

1.1. Общая целевая направленность обучения учителя в образовательном учреждении.

1.2. Краткая характеристика затруднений и профессиональных потребностей учителя.

1.3. Цели обучения.

1.4. Учебные задачи.

2. Содержание обучения учителя, структурированное по модулям с указанием времени, которое отводится программой на его освоение.

2.1. Набор рабочих учебных модулей (образовательных программ модульных курсов): инвариантная и вариативная части.

2.2. Учебно-тематический план реализации персонафицированной программы повышения квалификации.

3. Планируемые результаты обучения.

4. Оценка результатов подготовленности учителя к реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

### Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия – к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова и др. – М. : Просвещение, 2011.

2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. Под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

3. Ильясов, Д. Ф. Школа как самообучающаяся организация / Д. Ф. Ильясов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2011. – № 1(6). – С. 37–42.

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] / отв. ред. А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с. – URL : <http://www.standart.edu.ru> [дата обращения 22.02.2013].

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc; base=law;n=82134> [дата обращения 26.02.2013].

6. Национальная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.mon.gov.ru> [дата обращения 22.02.2013].

7. Ленкова, А. А. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога

как основание проектирования персонафицированных программ повышения квалификации / А. А. Ленкова, О. В. Петрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – № 4(13). – С. 92–100.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 6 октября 2009 г. № 373 (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г. № 15785) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.stan-dart.edu.ru> [дата обращения: 22.02.2013].

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897, зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ 01 февраля 2011 года № 19644 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.stan-dart.edu.ru> [дата обращения 12.01.2013].

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 года № 413, зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ 01 февраля 2011 года № 24480 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.standart.edu.ru> [дата обращения 12.01.2013].

11. Управление разработкой и реализацией персонафицированных программ повышения квалификации : метод. рекоменд. / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2011. – 199 с.

12. Федеральный закон № 273 –ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.mon.gov.ru> [дата обращения 12.01.2013].

УДК 378.091.398

## ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В МБОУ «ЛИЦЕЙ №6» г. МИАССА

Н. В. Каменкова, Е. Д. Полякова, А. Г. Обоскалов

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности разработки и реализации персонифицированных программ повышения квалификации педагогических работников из опыта работы МБОУ «Лицей № 6» г. Миасса Челябинской области. Авторы выделяют и дают характеристику всем этапам разработки и реализации персонифицированных программ: проведение диагностики профессиональных затруднений; разработка содержательного компонента персонифицированных программ педагогов; проведение маркетинговых исследований рынка образовательных услуг учреждений профессионального дополнительного образования; формирование системы внутрифирменного повышения квалификации; проведение контроля за реализацией персонифицированных программ педагогов. По каждому этапу деятельности определяются соответствующие формы работы с педагогами.

Данная статья является результатом деятельности МБОУ «Лицей № 6» г. Миасса в качестве базовой площадки ГБОУ ДПО ЧИППКРО по реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

*This article discusses the features of the design and implementation of personalized training programs for teachers of experience Miass High School № 6, Chelyabinsk region. The authors identify and give a description of all the stages of development and implementation of personalized programs: diagnostic of professional difficulties, the development of a meaningful component of personalized programs, teachers, conducting market research of services of institutions of professional vocational training, the formation of in-organization training, monitoring the implementation of personalized programs of teachers. Appropriate forms of work with teachers are determined for each phase of activity.*

*This article describes the result of acting Miass “High School number 6” as the base platform of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators to implement the*

*activities of the Federal target program of education development for 2011–2015.*

**Ключевые слова:** персонифицированные программы повышения квалификации, стажировочная площадка, профессиональные затруднения, внутрифирменное повышение квалификации.

*Personalized training programs, internship site, professional difficulties, in-house training.*

Социально-экономические и политические преобразования в России, затрагивают все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и сферу образования. Перед образовательными учреждениями и учителем ставятся новые задачи. Среди них: необходимость овладения инновационными педагогическими технологиями и методиками обучения, предполагающими активность и самостоятельность обучающихся, освоение нового предметного содержания образования, гибкое реагирование на изменение запросов общества и государства, при условии сохранения высокого качества обучения. Целью модернизации российского образования является создание устойчивого механизма развития, обеспечивающего достижение главной цели – обеспечение нового современного качества образования.

Изменение статуса учителя, появление новых функций в должностных обязанностях, требований к знаниям, профессиональным умениям, обновление подготовки педагогических кадров и развитие учительского потенциала в рамках реализации стратегических направлений развития современного российского образования актуализируют необходимость специально организованной работы, обеспечивающей непрерывное профессиональное самосовершенствование учителя.

В этом контексте представляется чрезвычайно важным освоение руководителями образовательных учреждений инновационных практик управления развитием образовательного учреждения в условиях модернизации. В связи



с этим растет востребованность технологий проектирования, анализа, прогнозирования и планирования, овладения широким спектром методического и управленческого инструментария, позволяющего разрабатывать не только стратегические и оперативные планы, но и решать текущие управленческие проблемы, организовывать работу по внутришкольному повышению квалификации педагогов, оптимизировать образовательный процесс. Сегодня на смену прежнему стилю жизни, когда получение одного профессионального образования хватало на всю жизнь, приходит новый жизненный стандарт – «образование через всю жизнь». С введением Федерального государственного образовательного стандарта общего образования изменяется позиция учителя по отношению к ученику:

1) позиция учителя-профессионала, который демонстрирует культурные образцы действий, консультирует, корректирует действия, ищет способы включить в работу каждого;

2) позиция воспитателя, который создает условия для приобретения детьми жизненного опыта (общения, выбора, ответственного поведения, саморегуляции), самостоятельной выработки жизненных ценностей;

3) позиция педагогической поддержки, предусматривающая оказание адресной помощи ребенку: не избавляя от проблемной ситуации, а помогая ее преодолеть.

По материалам ЮНЕСКО, ведущей задачей образования взрослых является задача обеспечения человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной, творческой, приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся развитии человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности в течение всей его жизни.

Принцип обучения на протяжении всей жизни особенно актуален и для педагогов. Перед образовательными учреждениями и учителями ставятся новые задачи. Среди них: необходимость овладения инновационными педагогическими технологиями и методиками обучения, предполагающими активность и самостоятельность обучающихся, освоение нового предметного содержания образования, гибкое реагирование на изменение запросов общества и госу-

дарства, при условии сохранения высокого качества обучения. С этих позиций профессионализм педагога следует рассматривать как фактор обеспечения положительной динамики качества образования, личностно-профессиональных качеств учащихся и педагога, их продуктивного самовыражения и самореализации. Повышение квалификации становится значимым условием совершенствования педагогом личностных и профессиональных мотивов, знаний, компетентностей.

Повышение квалификации педагогических кадров должно ориентироваться на решение задач подготовки педагога-профессионала, педагога нового типа, т. к. профессионализм педагога имеет не только профессиональное, но и социально-культурное и индивидуально-человеческое значение.

Понятие «профессионализм педагога» неразрывно связано с понятием «профессиональное мастерство». Проблема профессионального мастерства педагога разрабатывалась в трудах ведущих отечественных педагогов и психологов: И. П. Андриади, Ю. Л. Азарова, И. К. Баклановой, Л. В. Заниной, И. А. Зязюна, Н. В. Кузьминой, Н. П. Меньшиковой, Н. А. Моревой, А. И. Савенкова, В. А. Сластенина, К. К. Платонова и др. Проблемы профессионального становления и роста педагога как формы совершенствования профессиональной подготовки поднимались в трудах Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, Э. Н. Гусинского, В. А. Сластенина, В. И. Байденко и др. Исследователями выделялись несоответствия, предъявляемые к педагогу, и уровнем его профессиональной подготовки.

Как показывает практика, нередкими являются ситуации, когда педагог, имеющий достаточно большой профессиональный потенциал, не владея навыками самоорганизации, не способен организовать собственную деятельность таким образом, чтобы максимально раскрыться в своих профессиональных качествах. Проблемой можно считать ситуацию, когда педагог с большим стажем работы не видит (или не принимает) изменений, происходящих в современном образовании, не испытывает потребности в изменении уровня собственного профессионального мастерства. Формальное отношение к повышению уровня профессионального мастерства, воспринимаемое как однократное за пять лет прохождение курсовой подготовки

также не способствует достижению задач, определяемых государством перед педагогами.

Данные противоречия определяют проблему поиска таких форм повышения уровня профессионального мастерства и их сочетаний, которые в максимальной степени будут способствовать становлению профессиональных качеств, ключевых компетенций педагогов, которые обеспечат соответствие уровня профессионализма педагога современным требованиям, реализации его внутреннего потенциала и, в конечном счете, повышения уровня его профессионального мастерства.

Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования кадров, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от уровня профессионального мастерства персонала. Педагог является персоналом образовательного учреждения. Эффективность управления образовательным учреждением зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание повышению профессионального мастерства педагогов.

Результативность труда сотрудников организации зависит от совокупности действий администрации, одним из которых является профессиональный рост, обеспечивающий соответствие и рост потенциала качественных характеристик работников текущим и перспективным требованиям. Профессиональный рост педагога осуществляется двумя взаимосвязанными путями: самообразование и правильно организованная, планомерная, персонифицированная методическая работа. Методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование учителя, который вправе сам выбирать содержание, формы и методы, выступая субъектом деятельности.

Профессиональное развитие работника (рост профессионального мастерства) при работе на определенной должности может считаться состоявшимся только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией. Следовательно, управление профессиональным ростом (ростом профессионального мастерства) персонала – это процесс целенаправленной реализации стратегии управления человеческими ресурса-

ми, направленной на формирование определенных компетенций сотрудников. Планирование и реализация профессиональной карьеры предполагают взаимодействие профессионального роста, развития и внутриорганизационной карьеры посредством достижения взаимосвязи целей организации и конкретного работника.

Основная цель профессионального роста работников, с точки зрения организации, – повышение эффективности (максимизация) результатов использования персонала посредством реализации поставленных организацией целей, улучшения производственного потенциала коллектива и социально-психологического климата. С позиции работников организации, профессиональный рост заключается в формировании и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы им для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональный рост (повышение уровня профессионального мастерства) есть результат взаимодействия потребностей и требований организации с характеристиками и интересами конкретного работника – только в этом случае этот процесс целенаправлен и результативен. Формирование и изучение карьерного потенциала работника заключается в определении путей служебного роста работника, удовлетворяющих потребность организации в кадрах в нужное время.

Повышение уровня профессионального мастерства – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

Повышение уровня квалификации педагогических работников – одна из главных задач, стоящих сегодня перед каждым образовательным учреждением. Школа сегодня особенно нуждается в учителе нового типа, как по личностным, так и по профессиональным качествам. Поэтому становится особенно важно разработать внутри образовательного учреждения такую модель, которая обеспечит эффективные условия для повышения квалификации педагогов на уровне образовательного учреждения и будет ориентирована на преодоление

затруднений и реализацию профессиональных интересов конкретного педагога и образовательного учреждения в целом.

Повышение квалификации педагогических работников МБОУ «Лицей № 6» с 2012 года в экспериментальном режиме строится на основе разработанных в учреждении персонализированных программ. За основу взяты теоретические аспекты разработки таких программ, представленные в методических рекомендациях ГБОУ ДПО ЧИППКРО [3].

Модель комплексной поддержки педагогов в повышении их квалификации представлена на рис. 1.

В 2011 году МБОУ «Лицей № 6» стало базовой площадкой в составе стажировочной площадки ГБОУ ДПО ЧИППКРО. Эксперимент по созданию персонализированных программ повышения квалификации проводился в 2011–2012 г. при научно-методическом сопровождении специалистами стажировочной площадки. На первом этапе была проведена комплексная диагностика профессиональных затруднений каждого педагога. Она проводилась путем самооценки самого педагога, наблюдения руководителя структурного подразделения за деятельностью педагогических работников и анализа деятельности педагогов и ее результатов администрацией. Обработку результатов мониторинга проводил педагог-психолог Лицея. Экспертную оценку осуществляли заместители директора по учебной и воспитательной работе.

Для диагностики профессиональных затруднений педагогов были применены следующие методики:

1. Опросник профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии. Данная методика позволяет оценить компетентность педагогов по шести блокам:

- информационный – владение педагогом основной и дополнительной информацией по предмету;
- методический – владение традиционными и нетрадиционными методиками преподавания;
- мотивационный – умение создать интерес и управлять познавательной мотивацией обучающихся;
- организаторский – умение эффективно организовать собственную деятельность и об-

разовательный процесс;

– коммуникативный – умение установить комфортный психологический климат в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями и коллегами;

– инновационный – стремление к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

2. Опросник «Психологический портрет учителя» (автор – Г. В. Резапкина).

Методика позволяет выявить психологические причины профессиональных затруднений педагогов (общепедагогическая, психолого-педагогическая, коммуникативная области профессиональных затруднений) посредством определения приоритетных ценностей, психоэмоционального состояния, самооценки, стиля преподавания и уровня субъективного контроля.

3. Анкета «Определение затруднений педагогов при организации учебного процесса».

4. Анкета «Выявление затруднений учителя при осуществлении воспитательного процесса».

5. Анализ уроков и воспитательных мероприятий.

6. Анализ рабочих материалов учителя.

7. Анализ результатов учебной и внеурочной деятельности обучающихся.

Затем были выбраны 5 педагогов с наибольшим количеством затруднений. Это учитель начальных классов, в возрасте 45 лет начавший профессиональную педагогическую деятельность, учитель русского языка и литературы с прерванным на 8 лет педагогическим стажем, молодой учитель информатики, имеющий высшее непедагогическое образование, учительница английского языка, которая преподавала в негосударственном образовательном центре, учитель физики, сменивший образовательное учреждение и не имевший опыта преподавания физики на профильном уровне.

Многообразие материалов, полученных при проведении диагностического исследования профессиональных затруднений и потребностей педагогов, требует упорядочения и системы в их анализе [1, с. 99]. Соответственно были систематизированы затруднения участников эксперимента. Каждым педагогом были сформулированы индивидуальные образовательные цели.

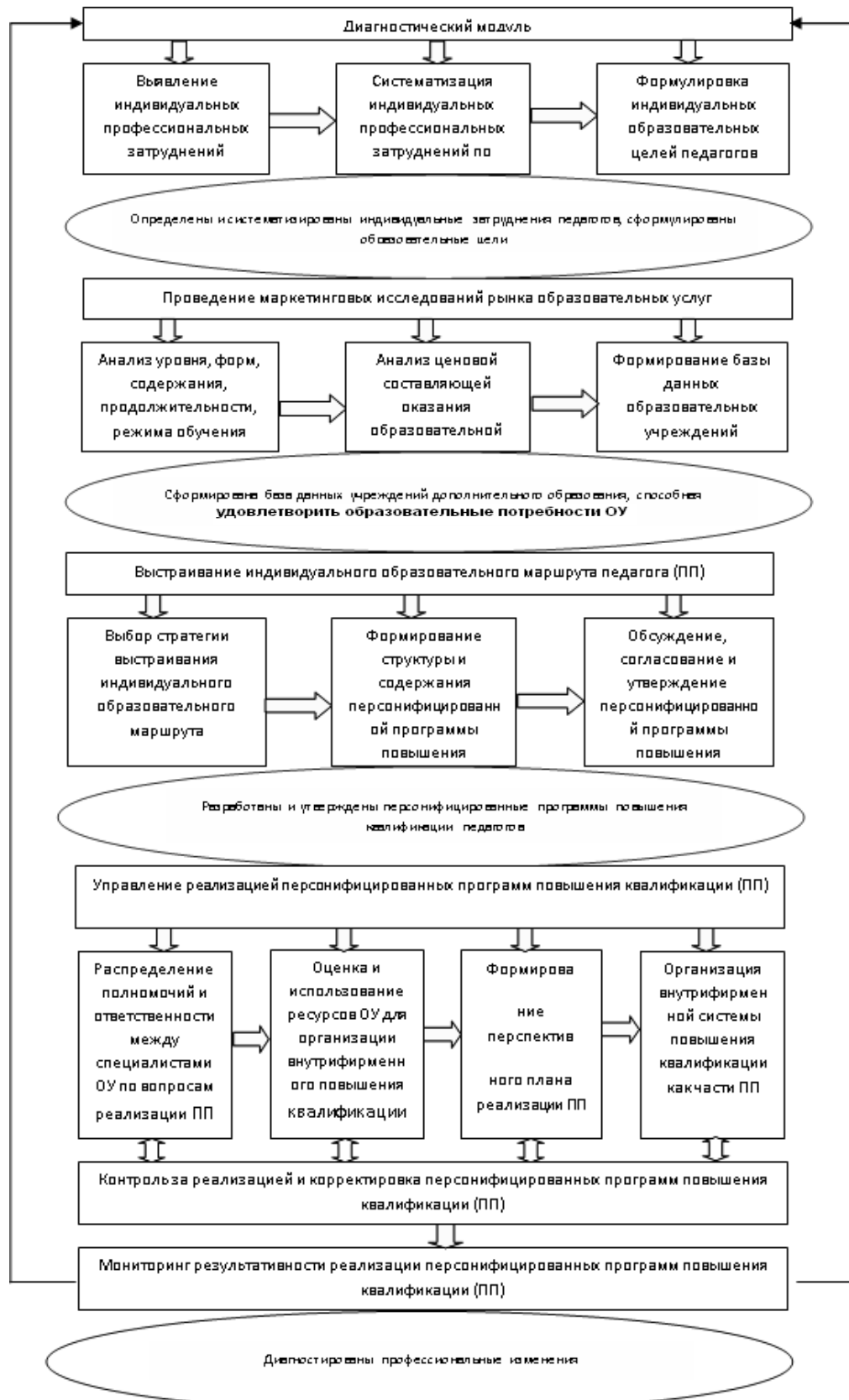


Рис. 1. Модель комплексной поддержки педагогов в повышении их квалификации

Выявленные в ходе диагностики профессиональные затруднения и потребности обусловили выбор содержательного компонента персонифицированных программ, включающего:

- отбор основных рабочих учебных модулей, обеспечивающих решение конкретных задач повышения квалификации и достижения планируемых результатов;

- разработку учебно-тематического плана реализации персонифицированной программы, представленного инвариантным и вариативным компонентами;

- разработку критериев результативности реализации программы;

- расчет ресурсного обеспечения реализации каждой персонифицированной программы с указанием необходимой кадровой, методической и финансово-экономической составляющей (при этом данный компонент программы позволил увидеть экономическую целесообразность использования различных подходов к построению учебно-тематического плана).

Учебно-тематический план персонифицированной программы представлен двумя модулями: инвариантная и вариативная части. Инвариантная часть связана с обязательными на сегодняшний день компетентностями педагога: умением работать в соответствии с требованиями ФГОС, совершенствование профессиональных знаний и навыков по преподаваемому предмету, психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Выбор вариативных модулей связан с индивидуальными затруднениями педагога.

Далее заместителями директора по учебной работе проводились маркетинговые исследования рынка образовательных услуг учреждений профессионального дополнительного образования:

- ГБОУ ДПО ЧИППКРО,

- Институт развития профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета,

- ФНМЦ им. Л. В. Занкова,

- Издательский дом «1 сентября»,

- Образовательный центр «Эйдос» и др.

Формами изучения рынка образовательных услуг являлись:

- анализ информации на официальных сай-

тах указанных учреждений,

- получение по указанным на сайте контактам консультаций от специалистов по содержанию программ курсов.

Были определены критерии отбора образовательных программ:

- актуальность тематики и содержания,

- вариативность форм освоения (очных, заочных, дистанционных),

- практическая направленность,

- объем часов обучения.

Кроме того, были определены критерии отбора учреждений профессионального дополнительного образования:

- комплексность оказания услуг,

- возможность применения модульно-накопительной системы,

- открытость и обоснованность ценовой политики,

- качественный состав профессорско-преподавательского состава,

- транспортная и временная доступность.

В большинстве персонифицированных программ с учетом вышеизложенных критериев были выбраны образовательные программы курсов повышения квалификации, предлагаемых ГБОУ ДПО ЧИППКРО. Финансирование проекта предполагается за счет средств, выделенных на модернизацию системы образования. Кроме того, используются спонсорские средства.

Выбор вариативных образовательных модулей реализации программы, определение форм участия учителя в мероприятиях базовой части внутрифирменного повышения квалификации проводился с непосредственным участием педагогов, участвующих в реализации персонифицированных программ. С учетом специфики МБОУ «Лицей № 6», методических и кадровых условий реализации программ совместно с педагогом была выстроена система внутрифирменного повышения квалификации. Ее основными формами стали следующие:

- изучение научно-методической литературы по определенной проблеме;

- посещение уроков и мероприятий, связанных с решением имеющихся у педагога проблем, анализ этих уроков и мероприятий;

- разработка рабочей документации учителя по определенной теме;

– разработка и проведение открытого мероприятия (урок, мастер-класс, занятие) в целях преодоления имеющихся затруднений;

– посещение семинаров, конференций, связанных с проблемой;

– обобщение своего опыта;

– консультирование, наставничество;

– представление своего опыта (проведение занятий со слушателями курсов повышения квалификации на базовой площадке, выступление на конференциях и семинарах различного уровня, участие в конкурсах педагогического мастерства, подготовка публикаций, прохождение аттестации на первую или высшую квалификационную категорию).

При определении приоритетных форм внутрифирменного повышения квалификации учитывались сложившиеся в МБОУ «Лицей № 6» методические условия:

1. МБОУ «Лицей № 6» является базовой

стажировочной площадкой ГБОУ ДПО ЧИП-ПКРО для слушателей по двум темам «Педагогическая деятельность в условиях перехода на ФГОС общего образования», «Современный образовательный менеджмент. Принцип государственно-общественного характера управления в образовании».

2. В течение 2010–2012 гг. действует постоянный семинар по вопросам введения ФГОС основного общего образования. Группы учителей в рамках семинара изучают литературу по соответствующему вопросу, затем готовят сообщение для коллег и проводят проективные занятия с педагогами. Затем работа продолжается индивидуально каждым учителем: разрабатываются некоторые разделы основной образовательной программы, готовятся проекты положений, проводятся открытые занятия по тематике семинара, идет обобщение собственного опыта по проблеме.

Таблица 1

**Фрагмент персонифицированной программы повышения квалификации педагога**

Тематика курсов повышения квалификации	Учреждение, реализующее программу дополнительного профессионального образования, на базе которого идет освоение, и форма освоения	Объем программы	Сроки освоения	Система внутрифирменного повышения квалификации	Формы и сроки представления результата
Психодидактика: новые технологии в преподавании физики	Издательский дом «1 сентября», дистанционная.	72 ч.	Сентябрь 2012	1. Мастер-класс (на заседании структурного подразделения «Естественное знание»). 2. Выступление на заседании ГМО учителей физики (февраль 2013).	1. Разработка системы уроков и проведение открытых уроков, ориентированных на разные группы учащихся (октябрь 2012 – февраль 2013). 2. Участие в муниципальном конкурсе методических разработок (май 2013). Отв. Е. Д. Полякова.
Проектная и исследовательская деятельность учителя и учащихся	ГБОУ ДПО ЧИП-ПКРО, очная.	8 ч.	Ноябрь – декабрь 2012	1. Участие в реализации учебных и социальных проектов (сентябрь – декабрь 2012). Отв. Е. Д. Полякова, Н. Н. Патрина. 2. Участие в методическом дне. 3. «Организация проектной деятельности учащихся в начальной школе» (январь – март 2013). Отв. Н. В. Каменкова.	Реализация учебного проекта в рамках уроков физики (январь – март 2013). Отв. М. М. Смирнягина.

После разработки содержательной части персонифицированных программ рабочей группой были определены сроки прохождения курсовой подготовки по определенной тематике и связанный с этим график внутрифирменного повышения квалификации, формы и сроки представления его результатов.

Для организации вариативной части программы используются кадровые ресурсы МБОУ «Лицей № 6». Фрагмент персонифицированной программы повышения квалификации педагога представлен в таблице (Табл. 1).

Важной составляющей управления реализацией персонифицированных программ повышения квалификации является процедура контроля, которая представлена тремя уровнями: административным, осуществляемым заместителем директора по учебной работе или руководителем структурного подразделения, руководителем психолого-педагогической службы, и самоконтролем со стороны работника образовательного учреждения, реализующего конкретную программу. В каждой персонифицированной программе определено, какие вопросы контролирует каждый из административных работников.

Административный контроль за разработкой и осуществлением персонифицированной программы включает:

- разработку сводного плана-графика повышения квалификации различных категорий работников образовательного учреждения;
  - осуществление контроля хода реализации персонифицированной программы (ежеквартально);
  - организацию процедуры диагностирования достижения планируемых результатов повышения квалификации работников (1 раз в полугодие);
  - внесение изменений в персонифицированную программу (по согласованию с работником по итогам диагностических процедур).
- Со стороны работника необходимыми аспектами реализации персонифицированной программы выступают:
- участие в мероприятиях, предусмотренных планом работы лицея, персонифицированной программой повышения квалификации;
  - своевременное предоставление документов установленного образца о повышении квалификации;

- формирование портфолио достижений;
- представление опыта работы на научно-практических и иных мероприятиях, проводимых как на институциональном, так и на региональном уровнях.

Таким образом, было выявлено, что система, сформированная в учреждении и обеспечивающая разработку и реализацию персонифицированных программ повышения квалификации, позволяет педагогическому персоналу эффективно распределить свое время, рационально и самостоятельно осуществить выбор из всего разнообразия предлагаемых тем и форм профессионального роста, а управленческой команде эффективно осуществить управленческую поддержку педагогов в развитии их профессиональной компетентности.

В декабре 2012 года в лицее рабочей группой были подведены промежуточные результаты реализации персонифицированных программ повышения квалификации для 5 участников проекта. Вновь проведенный мониторинг педагогических затруднений показал положительную динамику уровня профессиональных затруднений: уменьшилось количество педагогов с высоким и критическим уровнем затруднений. Была проведена корректировка персонифицированных программ на 2013 год. Результаты реализации персонифицированных программ будет подведены в конце 2012–2013 учебного года.

### **Литература**

1. Звягинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. И. Звягинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Звягинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. И. Звягинский. – 2-е изд., испр.. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.
3. Ленкова, А. А. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонифицированной программы повышения квалификации / А. А. Ленкова, О. В. Петрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ЧИППКРО, 2012. – № 4. – С. 92–100.

4. Модельные персонифицированные программы повышения квалификации педагогических и работников и руководителей общеобразовательных учреждений: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / под ред. В. Н. Кеспилова. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – 180 с.

5. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сла-

стенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

6. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации: метод. реком. / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2011. – 199 с.



УДК 371.263

## ВНЕДРЕНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ТАБЛИЦ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В ПРОЦЕСС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ

Е. А. Калюжный, Ю. Г. Кузмичев, С. В. Михайлова, В. Ю. Маслова

**Аннотация.** В статье представлены основные положения разработки и внедрения в учебный процесс подготовки и переподготовки педагогов социально-гуманитарных профилей оценочных таблиц физического развития сельских школьников Нижегородской области, которые представляют собой сжатую сводку современных терминов, определений, унифицированных методик исследования и комплексной оценки физического развития детей и подростков школьного возраста в рамках концепции Государственной политики в области охраны здоровья детей в РФ. Реализация рекомендаций, изложенных в оценочных таблицах, позволила сформировать компетенции по методике выявления отклонений функционального состояния детей, овладеть способами сохранения и укрепления здоровья, разрабатывать перспективные (инновационные) медико-педагогические оздоровительные технологии.

*The article presents the main conditions of development and implementation in the process of training and retraining humanitarian and social subjects teachers scorecards of physical development of rural schoolchildren of Nizhny Novgorod region, which is a compressed summary of the modern terms, definitions, standardized methods of research and comprehensive evaluation of the physical development of children and teenagers within the concept of state policy in the field of child health in the Russian Federation. Implementation of the recommendations contained in the scorecards, allowed to form a competence of methodic to identify deviations of children functional state, to master the ways of health saving and strengthening, to develop perspective (innovative) medical and educational health technologies.*

**Ключевые слова:** повышение квалификации, профессиональная переподготовка учителей, охрана здоровья, здоровьесберегающие компетенции, самостоятельная работа, оце-

ночные таблицы, физическое развитие, центильный метод, образовательный модуль.

*Training, retraining of teachers, health care, health-competence, self study, scorecards, physical development, centile method, educational module.*

Согласно 41 статьи ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» охрана здоровья обучающихся включает в себя:

1) оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья;

2) организацию питания обучающихся;

3) определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул;

4) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;

5) организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;

6) прохождение обучающимися в соответствии с законодательством РФ периодических медицинских осмотров и диспансеризации;

7) профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ;

8) обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

9) профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

10) проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий.

Организацию оказания первичной медико-санитарной помощи обучающимся осуществляют органы исполнительной власти в сфере здравоохранения. Образовательная организация обязана предоставить помещение с соответствующими условиями для работы медицинских работников [7].

Вышеперечисленные положения включены в образовательные программы подготовки и переподготовки педагогов социально-гуманитарных профилей в Арзамасском филиале ННГУ им. Н. И. Лобачевского при изучении курсов «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста», «Безопасность жизнедеятельности», процесс изучения которых направлен на формирование профессиональных педагогических компетенций.

Согласно Правительственной Стратегии модернизации образования, в основу обновленного содержания современного образования положены «ключевые компетентности». Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутой, высокий).

Данный подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни) [5].

В современной литературе под компетенцией понимают отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – это совокупность личностных качеств (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [3].

Анализ различных компетенций показывает их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным можно отнести компетенции рефлексивного характера:

умения извлекать пользу из опыта, решать проблемы, раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, находить новые решения. В то же время указаний на данные умения еще недостаточно для того, чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способностей деятельности и опыта обучающегося в отношении его креативных компетенций [5, 10].

Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенции. Об этом важно не забывать при формулировании требований к переподготовке педагогов и при проектировании учебников и учебного процесса [3].

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы субъектов образовательного процесса. Важность этой проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с внедрением компетентного подхода образования. В результате этого внедрения самостоятельная работа становится актуальной формой организации учебного процесса, и вместе с тем возникает проблема ее активизации. Самостоятельная работа представляет собой планируемую работу, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ее ходе происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени [6].

Охрана и укрепление здоровья детей и подростков является одним из приоритетов концепции национальной безопасности. Состояние здоровья подрастающего поколения в значительной степени зависят от уровня организации и качества медицинской помощи, систематического наблюдения за здоровьем всех детских континентов и раннего выявления отклонений в здоровье с целью обеспечения своевременного проведения профилактической, оздоровительной и ре-

абилитационной работы. Здоровье детей в 21-м веке будет определяться современными технологиями оздоровления, опирающимися на данные функционального состояния всех органов и систем организма [2, 4, 8].

Преподавателями кафедры МП и БЖД Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского разработаны на основе обширного (более 5 тыс. сельских школьников) обследованного контингента оценочные (центильные) таблицы физического развития сельских школьников Нижегородской области (приказ № 1719 от 19.07.2012 Министерства здравоохранения Нижегородской области), являющиеся разделом методических рекомендаций «Комплексная оценка физического развития школьников».

Издание представляет сжатую сводку современных терминов, определений, унифицированных методик исследования и комплексной оценки физического развития детей и подростков школьного возраста в рамках концепции Государственной политики в области охраны здоровья детей в РФ.

Представлены алгоритмы проведения функциональных проб, определения уровней функциональных резервов и подготовленности, отражающих адаптационные возможности организма. Предложены дифференцированные схемы индивидуальной и групповой комплексной оценки физического развития, рассматриваемых в качестве одного из значимых критериев здоровья и определения условий санитарно-гигиенического благополучия образовательных учреждений.

Все алгоритмы и оценочные таблицы входят в состав методических указаний, утвержденных Министерством здравоохранения и образования Нижегородской области, соответствуют рекомендациям Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС). В пособии даны примеры комплексной оценки физического развития по сельским учащимся, приведены оценочные таблицы физического развития сельских школьников 2012 г.

В методических указаниях представлены современные методы исследования и комплексной оценки физического развития школьников. Отражены аспекты оценки функциональных резервов и физической подготовленности организма в целях мониторинга здоровья детей [2].

Использование в учебном процессе оценочных таблиц способствует формированию у обучающихся критического стиля мышления, лежащего в основе рефлексивно-оценочной деятельности – особой, постоянно развивающейся формы человеческой деятельности, возникшей одновременно с человеком и имеющей для него жизненно важное значение. Понятие «оценочная деятельность» можно определить как активное взаимодействие человека с окружающим миром, направленное на выяснение его качественной неоднородности с точки зрения наличия или отсутствия в нем жизненно важных ценностей, а также на выбор из этих ценностей таких, которые являются для человека наиболее актуальными. Понятие «оценочная деятельность» зиждется на понятии «рефлексия» – это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует. Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, в выяснении им оснований своих знаний, в выяснении того, как выработывались те или иные знания или компетентности.

Особо важна в обсуждаемом контексте профессиональная рефлексия, одним из главных компонентов которой является осознание педагогом того, что для успешной работы ему необходимо приобретать новые компетенции и двигаться вперед, выбирая оптимальные пути. Профессиональная рефлексия в большей мере упорядочена содержанием и обстоятельствами деятельности учителя, которые обязывают поставить задачу формирования критически-рефлексивного стиля мышления в качестве одной из центральных на всех без исключения этапах вузовского обучения и переподготовки [5]. Для этого процесс изучения курсов медицинского блока и безопасности жизнедеятельности направлен на формирование здоровьесберегающих компетенций:

- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности;
- способен выявлять отклонения от функционального состояния и нормальной жизнедеятельности обучающихся;

– владеет методиками сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования идеологии здорового образа жизни;

– способен оказывать доврачебную (первую) помощь пострадавшим;

– готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья;

– готов формировать культуру безопасного поведения и применять ее методики для обеспечения безопасности детей и подростков;

– умеет позитивно относиться к своему здоровью и заботиться о нем, владение способами самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки и самоконтроля;

– знает и применяет правила личной гигиены, умеет обеспечивать личную безопасность;

– обладает элементами психологической грамотности, половой культуры и поведения;

– имеет двигательный опыт и умение использовать его в массовых формах соревновательной деятельности, в организации активного отдыха и досуга;

– умеет подбирать индивидуальные средства и методы для развития своих физических качеств.

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления целей, содержания образования (образовательных Стандартов) и образовательных технологий в системном виде, допускающем проверку успешности их освоения обучающимися. С точки зрения требований к уровню подготовки и переподготовки педагогов образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Формирование компетенций осуществляется средствами содержания образования, в результате чего развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной и профессиональной жизни реальные проблемы – от бытовых до профессиональных и социальных [3].

Применение оценочных таблиц в ходе учебного процесса представлено в виде модуля «Критерии оценки физического развития и индивидуального здоровья», содержащего теоретические и практические блоки, отражающие

разделы рабочих образовательных программ по курсам: «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста», «Безопасность жизнедеятельности».

Реализация рекомендаций, изложенных в оценочных таблицах, соответствует темам: «Критерии оценки индивидуального здоровья», «Значение факторов здоровья, уровни и группы здоровья», «Определение уровня физического развития», «Комплексная диагностика уровня функционального развития ребенка. Готовность к обучению», «Особенности детей раннего и дошкольного возраста», «Демографические показатели здоровья».

В процессе работы над учебными элементами модуля обучающиеся должны знать: теоретические положения физического развития детей и подростков, определение и компоненты, составляющие здоровье человека, критерии индивидуального здоровья, методы оценки индивидуального физического развития.

В процессе работы над учебными элементами модуля обучающиеся должны уметь: проводить антропометрические и физиометрические измерения, пользоваться центильными таблицами для определения уровня физического развития.

Используя результаты антропометрических измерений обследуемых и оценочные таблицы, по представленному ниже руководству обучающиеся осваивают центильный метод оценки физического развития. Оценка результатов антропометрических измерений обследуемых проводится с помощью региональных возраст-половых оценочных таблиц, в которых представлены физиологические нормы антропометрических параметров для определенного возраста и пола в конкретном регионе.

Оценив каждый из показателей в отдельности (рост, масса тела, окружность грудной клетки) по центильным шкалам, можно охарактеризовать гармоничность физического развития. В случае, когда разность центильных интервалов между любыми двумя из трех показателей не превышает 1, можно говорить о гармоничности развития, если эта разность составляет 2 – развитие ребенка дисгармоничное, если разность превышает 3 и более – резко дисгармоничное развитие.

ДТ*		МТ		ОГК		гармоничность физического развития	Сумма 3-х ц.и. ДТЛ+ МТ + ОГК	соматотип
см	ц.и.	кг	мм	см	ц.и.			

САД		ДАД		ЧСС		ЖЕЛ		кистевая динамометрия				коэффициент здоровья
								правая рука		левая рука		
мм рт. ст.	ц.и.	мм рт. ст.	ц.и.	кол.	ц.и.	мл	ц.и.	кг	ц.и.	кг	ц.и.	

\*ДТ – длина тела; МТ – масса тела; ОГК – окружность грудной клетки; ЖЕЛ – жизненная емкость легких; САД – систолическое артериальное давление; ДАД – диастолическое артериальное давление; ЧСС – частота сердечных сокращений; ц.и. – центильный интервал.

Для определения типа соматической конституции у детей в последние годы используют метод Р. Н. Дорохова и И. И. Бахрах, который основывается на использовании результатов изучения показателей физического развития по центральным шкалам. Согласно данной схеме, подсчитывается сумма баллов (номеров) «коридоров» центильных шкал при оценке отдельных показателей: длины тела, окружности груди и массы тела. Сумме номеров до 10 баллов соответствует микросоматический тип, до 15 баллов – мезосоматический тип, 16–21 балл – макросоматический тип.

Микросоматический тип характеризуется низкими показателями основных антропометрических величин, макросоматический – высокими, и показатели при мезосоматическом типе конституции соответствуют возрастнo-половым стандартам.

В качестве критерия адаптационных возможностей определяются коэффициент здоровья (КЗ), который вычисляется по частоте пульса (ЧП), артериальному давлению (САД, ДАД), массе тела (МТ) и возрасту (В):  
 $KZ = 0,01ЧП + 0,01САД + 0,008ДАД + 0,014В + 0,009МТ - 0,009Р - 0,27$ .

Доврачебный скрининг на основе коэффициента здоровья основан на положении состояния системы кровообращения как индикатора состояния всего организма.

В зависимости от значения коэффициента здоровья человек может быть отнесен к одной из 4-х групп по степени адаптации. Чем выше условный балл, тем выше вероятность развития патологических состояний:

– состояние здоровья с достаточными функциональными (адаптационными) возможностями организма;

– донозологические состояния, при которых оптимальные адаптационные возможности обеспечиваются более высоким, чем в норме, напряжением регуляторных систем, что ведет к повышенному расходу функциональных резервов организма;

– преморбидные состояния, которые характеризуются снижением функциональных возможностей организма и проявляется в виде двух стадий:

а) с преобладанием неспецифических изменений при сохранении гомеостаза основных жизненно важных систем организма, в том числе сердечно-сосудистой системы;

б) с преобладанием специфических изменений со стороны определенных органов и систем, гомеостаз которых нарушен, но благодаря механизмам компенсации проявление заболевания может быть выражено или находиться в начальной фазе, и имеет компенсаторный характер;

– состояние срыва адаптации с резким снижением функциональных возможностей организма в связи с нарушением механизмов компенсации. В данном состоянии, как правило, наблюдаются различные заболевания в стадии субкомпенсации или декомпенсации.

Таким образом, реализация рекомендаций, изложенных в оценочных таблицах, позволила сформировать в процессе подготовки и переподготовки педагогов социально-гуманитарных профилей компетенции по методике выявления

отклонений функционального состояния детей, овладеть способами сохранения и укрепления здоровья, разрабатывать перспективные (инновационные) медико-педагогические оздоровительные технологии. Применение оценочных таблиц в ходе учебного процесса способствовало обеспечению гармоничного развития личности обучающегося и овладению навыками определения функционального состояния организма, применения методик сохранения и укрепления здоровья учащихся с проведением подвижных игр, а также овладению организационными навыками проведения индивидуального и коллективного оздоровления детей и подростков способами оздоровительной рекреации.

#### Литература

1. Калюжный, Е. А. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учеб. пособие / Е. А. Калюжный, В. Ю. Маслова, С. В. Михайлова, Н. И. Ниретин, С. Г. Напреев, М. В. Пищаева. – Арзамас : АГПИ, 2009. – 284 с.
2. Комплексная оценка физического развития школьников: метод. указания / разр. Е. А. Калюжный, Ю. Г. Кузмичев, Е. С. Богомолова [и др.]; НГМА, АГПИ. – Арзамас : АГПИ, 2012. – 80 с.
3. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Оценка физического развития детей и подростков : учеб. пособие / Е. С. Богомолова [и др.]. – Н. Новгород : Изд-во НГМА, 2006. – 260 с.
5. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 136 с.
6. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / кол. авт.; под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
7. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Образования. – № 3–4/2013. – С. 10–159.
8. Физическое развитие детей и подростков на рубеже тысячелетий / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Н. А. Скоблина – М. : Научный центр здоровья детей РАМН, 2008. – 216 с.
9. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.
10. Яковлева, Г. В. Технология развития инновационной методической деятельности педагога ДООУ как условие введения федеральных государственных требований / Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО. – №4(13). – 2012. – С. 117–121.

УДК 371.3

## ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОСВОЕНИИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

О. П. Филатова

**Аннотация.** Методическая компетентность является одной из важных составляющих профессиональной компетентности педагога, служит основой профессионализма педагога. В основу методической компетенции положены базовые деятельности педагога: ставить цели и мотивировать; планировать и проектировать; подготавливать материал к уроку, в том числе аудио- и видео-, эксперименты и т. д.; реализовывать уроки, проекты, экскурсии и т. д.; контролировать; профессионально самосовершенствоваться (осваивать и использовать новые информационные и коммуникационные технологии, создавать с их помощью дидактические и методические пособия и т. д.).

Качество деятельности специалиста изменяется при конструировании и применении учебных видеороликов, коллажей, комментариев, веб-сайтов с использованием информационных технологий, проходя в своем развитии несколько этапов, и может соответствовать одному из трех уровней сформированности методической компетентности: начальному, рефлексивно-практическому или профессиональному. Структурно-функциональная модель процесса формирования методической компетенции специалиста состоит из трех этапов.

В статье описаны уровни сформированности методической компетентности педагога, этапы ее формирования. Описаны умения, которые он приобретает в результате сформированности данной компетентности: проективные, оценочные, регулятивные, коммуникативные, умения использовать технические средства обучения, аудиовизуальные и информационно-коммуникационные технологии обучения, конструктивных.

*Methodical competence is one of important components of professional competence of the teacher, forms a basis of professionalism of the teacher. In a basis of methodical competence are put basic activity of the teacher: to set the purposes and to motivate; to plan and project; to prepare*

*a material for a lesson, including audio-and video, experiments, etc.; to realize lessons, projects, excursions, etc.; to supervise; professionally to self-improve (to master and use new information and communication technologies, to create with their help didactic and methodical grants, etc.).*

*Quality of activity of the expert changes during the designing and application of educational videos, collages, comments, websites with use of information technologies, passing in the development some stages, and can correspond to one of three levels of formation of methodical competence: initial, reflexive practically or professional. The structurally functional model of process of formation of methodical competence of the expert consists of three stages.*

*In article levels of formation of methodical competence of the teacher, stages of her formation are described. Abilities which it gains as a result of formation of this competence are described: design, estimated, regulatory, communicative to use technical means of training, audiovisual and information and communication technologies of training, constructive.*

**Ключевые слова:** педагог, методическая компетентность, уровни сформированности методической компетентности, этапы формирования методической компетентности.

*Teacher, methodical competence, levels of formation of methodical competence, stages of formation of methodical competence.*

В настоящее время в практике профессионального образования России необходимо инновационное и опережающее развитие, обусловленное происходящими изменениями в системе образования, связанными со стратегией достижения его иного качества. Предметом изменений становятся образовательные стандарты нового поколения на компетентностной основе; требования к общим и профессиональным компетенциям выпускников и педагогов со стороны работодателей; процессы интеграции учреждений профессионального образования; внедрение

информационно-коммуникационных и педагогических технологий в образовательном процессе; система оценки качества образования.

Методологической основой концептуального изменения образовательной деятельности учителя стала идеология компетентностного подхода. В противоположность концепции «усвоения знаний» он предполагает освоение учащимися умений, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций.

Методическая компетентность является одной из важных составляющих профессиональной компетентности педагога. Анализ современной научной литературы показывает, что вопросы методической компетентности преподавателя рассматриваются в общетеоретическом анализе профессиональной компетентности педагога (А. Г. Асмолов, Р. Х. Гильмеева); в методологической компетентности и методологической культуре (Т. Б. Алексеева, П. А. Баранов, Р. У. Богданова, А. И. Кочетов, С. В. Кульневич, О. Е. Лебедев); в методическом мышлении (Н. Е. Кузовлева, Ю. Н. Кюлюткин, Г. С. Сухобская); в методической рефлексии (О. С. Анисимов, Н. Ю. Посталюк); в компетентности и компетенции (О. А. Абдуллина, М. В. Аверина, И. А. Ильин, И. И. Лейман, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Матусевич, Г. В. Мухаметзянова, В. Г. Онушкин, Ю. И. Саенко, М. Н. Скаткин и др.) [1, с. 4]; в социально-педагогических условиях формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших учебных заведений ФСБ России (А. В. Киселев).

Проведенный анализ понятия «методическая компетентность педагога» позволил сделать нам вывод о том, что методическая компетентность педагога – это интегративное качество личности, проявляющееся в ее социально-педагогических потребностях, которое выражается в способности эффективно воздействовать на обучаемых, на основе владения совокупностью психолого-педагогических, информационно-технологических, предметных знаний, умений, навыков и развития профессиональных качеств.

Сегодня обществу недостаточно знающего, эффективно справляющегося со своими обязан-

ностями специалиста, требуется успешный, т. е. инициативный, способный видеть и решать проблемы как самостоятельно, так и в группах, умеющий брать на себя ответственность и принимать решения в новых ситуациях, постоянно профессионально самосовершенствующийся профессионал. Введение новых информационных технологий, автоматизация, компьютеризация деятельности и жизни человека повлекли за собой изменение традиционных представлений о профессиональных деятельности, профессионалах и профессионализме.

Особое место среди профессиональных компетенций педагога занимает методическая, т. е. связанная с преподаванием конкретного предмета. В основу методической компетенции положены базовые деятельности педагога: ставить цели и мотивировать (деятельность учащихся и т. д.); планировать и проектировать (учебный процесс, процесс формирования навыка, способа деятельности и т. д.); подготавливать (материал к уроку, в том числе аудио- и видео-, эксперименты и т. д.); реализовывать (уроки, проекты, экскурсии и т. д.); контролировать (результаты обучения и т. д.); профессионально самосовершенствоваться (осваивать и использовать новые информационные и коммуникационные технологии, создавать с их помощью дидактические и методические пособия и т. д.).

Методическая компетенция учителей формируется при конструировании и применении учебных видеороликов, коллажей и комментариев к ним в виде аудиофайлов, веб-сайтов с использованием информационных технологий. У педагогов есть уникальная возможность попробовать себя в роли и режиссера-постановщика, и художника-постановщика, и учителя-предметника, и специалиста по монтажу с помощью аудиовизуальных и информационных технологий. То есть применить все знания во взаимосвязи (психолого-педагогические, информационно-технологические, предметные) и свои профессиональные качества и навыки при создании дидактического материала по своей специальности. Создание и использование аудио- и видеоматериалов является мотивирующим механизмом побуждения познавательного интереса педагога. Личный опыт, который они приобретают во время создания и применения выступает как ориентированная основа их профессиональной деятельности.



В процессе такой работы учителя (в зависимости от их методического опыта) сталкиваются со многими проблемами, например, такими как: освоение самих аудиовизуальных и информационных технологий; неумение применять во взаимосвязи психолого-педагогические знания, умения и навыки с предметными, социально-педагогическими и информационно-технологическими в создаваемом дидактическом материале; неумение ставить дидактическую цель и проблему; неумение выстраивать логическую канву в создаваемом аудио- или видеодидактическом материале; отсутствие системных предметных знаний; неумение отличать главные и второстепенные элементы учебного материала.

Качество деятельности специалиста изменяется при конструировании и применении учебных видеороликов, коллажей, комментариев, веб-сайтов с использованием информационных технологий, проходя в своем развитии несколько этапов, и может соответствовать одному из трех уровней сформированности методической компетентности: начальному, рефлексивно-практическому или профессиональному.

Начальный уровень профессиональной деятельности педагога складывается из общепрофессиональных компетенций, которые получили развитие в процессе изучения педагогики, психологии, информационных технологий, а также специальных компетенций, связанных с изучением профилирующих дисциплин.

Рефлексивно-практический – уровень, когда учитель уже попробовал себя на практике и может рефлексировать свои знания и умения, управлять ситуацией, изменяться непосредственно в процессе самосовершенствования. Здесь методическая компетенция постепенно наполняется содержательно, становится более полной – как за счет получения знаний и умений, так и в ходе приобретения практического опыта.

Профессиональный уровень – уровень, определенный в образовательных стандартах. Он предполагает овладение основными видами деятельности, обеспечивающими решение профессиональных задач педагога, и характеризуется «готовностью» к выполнению профессиональной деятельности.

Процесс формирования методической компетентности у педагогов — это целенаправлен-

ный, содержательно насыщенный и организационно оформленный процесс овладения учителями методическими способами, приемами и технологиями достижения педагогических целей. Структурно-функциональная модель процесса формирования методической компетенции специалиста состоит из трех этапов. Первый этап – это этап по формированию представлений о ценностях и идеалах профессиональной деятельности учителя, установок на совершенствование педагогической деятельности, психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для осуществления воспитательной и образовательной деятельности в школе. Это этап приобретения начального опыта взаимодействия с учащимися, знаний и умений, необходимых для преподавания своего предмета; овладения аудиовизуальными и информационно-коммуникационными технологиями, необходимыми для создания дидактических и методических материалов, используемых в учебной и вне учебной деятельности.

Второй этап нацелен на актуализацию знаний и умений по теории и методике преподавания профильных предметов – общей и частной, по психолого-педагогическим дисциплинам, начального опыта взаимодействия с учащимися по достижению целей учебного процесса, использование аудиовизуальных и информационно-коммуникационных технологий обучения для отработки отдельных методических способов, приемов достижения педагогических целей.

Третий этап – это этап формирования опыта применения в совокупности знаний и умений по теории и методике преподавания профильных предметов – общей и частной, по психолого-педагогическим дисциплинам, начального опыта взаимодействия с учащимися по достижению целей учебного процесса для создания методических и дидактических материалов.

Становление компетентного педагога осуществляется в соответствии с логической цепочкой: информирование → тренировка → практика → профессиональное саморазвитие на базе инновационных и информационных компетенций.

Рассмотрим формирование методической компетентности учителя на примере создания учебного видеоролика. Создание качественного учебного видеоматериала требует от педагога грамотной интеграции знаний, полученных ими

ранее при изучении ряда предметов (психологии, педагогики, физиологии, частных и общих методик профилирующих предметов и др.).

В лекционном курсе, который возможно пройти на курсах повышения квалификации, мы сначала подробно рассматриваем теоретические основы создания учебного кино (его сюжетно-композиционную структуру [1], виды, особенности применения в учебном процессе, этапы создания, монтаж, критерии оценки и т. д.).

После раскрытия теоретических понятий акцентируется внимание на том, каким образом добиваются привлечения, управления и сохранения детского внимания на экране [3, 4, 5]. Прежде чем создавать свой учебный видеоролик, учителя сначала отрабатывают на практике следующие приемы в видеоредакторе: световой акцент главного в сцене; ослабление и усиление ощущения глубины пространства; достижение состояния спокойного равновесия и элементов динамики в изображении; различной крупности и всевозможных ракурсов отображаемых действий (общим, средним и крупным планами); создание повествовательного монтажа; перехода с одного плана на другой, между кадрами, действиями и эпизодами; эффект масштаба и панорамирования изображения, масштаба и смещения видео; тематический монтаж; параллельный монтаж; ассоциативно-образный монтаж; использование надписей.

После такой тренировки педагоги приступают к непосредственной практике создания своего учебного видеоролика в соответствии со спецификой их профессиональной деятельности.

Мы предлагаем следующие рекомендации для создания учебного фильма. При разработке содержания и структуры фильма следует:

- определить уровень подготовленности учащихся, для которых будет создаваться фильм (каждая его часть);
- сформулировать конкретные учебные цели и воспитательные задачи для каждой части фильма;
- определить в программе подготовки место использования каждой части фильма и время тренировок с каждой частью;
- разработать содержание каждой части фильма – перечень наименований учебных элементов (учебных заданий);
- разработать структуру каждой части фильма;

– написать на основе разработки этих вопросов режиссерский сценарий.

Работа над созданием учебного видеоролика проводится как в индивидуальной форме, так и групповой. Учителя сами определялись, с кем они будут работать, как распределить обязанности в группе.

Одной из форм работы над видеороликом было создание проекта. Приведем пример плана работы участников проекта для учителей географии.

Задание для участников проекта «Сохранение экологии области».

Задача: снять видеоролик/репортаж на одну из предложенных тем.

Видеоролик должен представлять собой сюжет/репортаж, раскрывающий одну из представленных тем.

– Проблемы реализации государственной политики в Волгоградской области по экологии водоемов.

– Проблемы реализации государственной политики в Волгоградской области по экологии окружающей среды.

– Экологические проблемы города Волгограда, пути и методы их решения.

В рамках заданных тем может быть выбрана одна узкая проблема, которая формулируется участником самостоятельно. Видеоролик должен отражать позицию участника по заявленной теме. Присутствие участника в видеоролике обязательно (автор, эксперт, главный герой и т. п.).

Критерии оценки:

1. Соответствие видеоряда заявленной тематике.
2. Соответствие закадрового текста проблематике.
3. Выполнение формальных требований (продолжительность, технические характеристики).
4. Привлеченные ресурсы (человеческий, технический).
5. Содержательный аспект (раскрытие темы, четкость позиции автора).

Наиболее значимыми компонентами «внешнего» критерия эффективности учебного фильма как источника учебного сообщения являются:

- 1) показатель качества знаний;
- 2) показатель прочности запоминания;

3) показатель экономии учебного времени.

Часть из показателей качества фильма влияет на воспринимаемость его содержания опосредованно – через систему разработанных педагогом действий при использовании кинопособия (структура фильма, метод предъявления информации, дидактическая направленность). Другая часть качественных характеристик кинопособия, которая тесно связана со спецификой психологии и физиологии восприятия учебной информации, закодированной в киносигналах, определяет дидактические качества собственно учебного фильма и относится к «внутренним» критериям его эффективности. По степени влияния на эффективность факторы, характеризующие собственно кинопособие, располагаются в таком порядке:

- 1) длительность кинофрагмента как части фильма;
- 2) озвученность фильма;
- 3) уровень информационного шума;
- 4) скорость поступления информации;
- 5) смысловой акцент;
- 6) число фрагментов в одном акте кинодемонстрации;
- 7) длительность кинодемонстрации;
- 8) эмоционально-психологический фактор;
- 9) сложность материала фильма.

Тематики подобных проектов могут предлагаться и самими педагогами. По окончании работы над своими видеороликами в группе происходил просмотр и обсуждение работ по выше перечисленным критериям, а в дальнейшем их доработка. Это служило хорошим стимулом для профессионального саморазвития учителей.

Таким образом, полученные результаты показали, что такая организация процесса формирования методической компетентности оказывает существенное влияние на развитие у педагогов следующих умений:

– проектировочных (формулировать цели учебной дисциплины с учетом требований, предъявляемых профессиональной деятельностью; планировать учебную дисциплину с учетом поставленной цели; определять рациональные виды деятельности учащихся, способствующие успешному овладению знаниями, умениями и навыками; корректировать свою деятельность с

учетом реакции учащихся; устанавливать межпредметные связи учебного предмета);

– оценочных (анализировать эффективность процесса решения педагогических задач; оценивать степень соответствия достигнутых и запланированных целей; анализировать сильные и слабые стороны деятельности учащихся);

– регулятивных (своевременно отказаться от прежних педагогических решений, потерявших актуальность; корректировать процесс решения педагогической задачи на любом этапе деятельности; формулировать новые профессионально-педагогические задачи);

– коммуникативных (говорить выразительно и эмоционально; излагать материал в соответствии с содержанием учебного занятия; предвидеть и конструктивно разрешать проблемные вопросы);

– использовать технические средства обучения, аудиовизуальные и информационно-коммуникационные технологии обучения (разрабатывать планы учебных занятий с использованием технических средств обучения; подготавливать аудио- и видеоматериалы, презентации; изготавливать раздаточный материал, подбирать программное обеспечение и задания для индивидуальной работы учащихся; находить необходимую в учебно-воспитательном процессе информацию в сети «Интернет»; подбирать учебный материал, позволяющий развивать профессиональные способности с учетом удовлетворения познавательных потребностей учащихся);

– конструктивных (отобрать материал для учебного занятия; выделять ключевые понятия и выявлять в них закономерности; планировать логические переходы от одного этапа учебного занятия к другому; располагать теоретический материал от простого к сложному; делать выводы по данной теме с учетом перехода к последующей).

### Литература

1. Анашкина, Н. А. Мультимедийные технологии в образовании: создание учебного видеофильма: учеб. пособие / Н. А. Анашкина, А. И. Шишкин; М-во образования и науки РФ, Омский гос. техн. ун-т. – Омск, 2010. – 90 с.
2. Киселев, А. В. Социально-педагогические условия формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших

учебных заведений ФСБ России пограничного профиля : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.

3. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика использования: учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петрова. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – С. 17.

4. Сергеев, А. Н. Технические и аудиовизуальные средства обучения: учеб. пособие / А. Н. Сергеев, А. В. Сергеева – Тула : Изд-во Тул. Гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2007. – 226 с.

5. Полевой, В. Л. Методика использования видеоматериалов в учебном процессе / В. Л. Полевой, С. В. Миляев. – Воронеж : Изд-во ИПКРО, 1999.

6. Ярычев, Н. У. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов Чеченской Республики / Н. У. Ярычев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ИУМЦ «Образование», 2009. – № 1. – С. 25–29.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**ЗАНИНА ЛАРИСА ВИТОЛЬДОВНА**, д-р пед. наук, профессор, директор центра непрерывного и дополнительного образования Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

**КЛИМОВА ТАТЬЯНА ЕГОРОВНА**, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ЮРЕВИЧ СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ДОЧКИН СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ**, д-р пед. наук, доцент, член-корреспондент АПСН, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

**КОПТЕЛОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ**, канд. пед. наук, зав. кафедрой, профессор кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, федеральный эксперт, г. Челябинск.

**ПОЛЯКОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА**, зав. методическим кабинетом Комитета по образованию Карабашского городского округа, г. Карабаш Челябинской обл.

**ЛЫСЫХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА**, канд. пед. наук, доцент, доцент Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя Ивановской обл.

**СИДОРОВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск Курганской обл.

**КОРОТКОВ АЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ**, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры теории и методики обучения физике и информатике Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.

**ЗЕМЛЯКОВ ДМИТРИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ**, руководитель лаборатории информационных технологий образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.

**НИКИТИНА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА**, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

**КОМАРОВА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА**, канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной математики Российского государственного социального университета, г. Москва.

**ГАЛКИНА ТАТЬЯНА ЭНГЕРСОВНА**, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

**ПОПОВ ВАЛЕРИЙ СТЕПАНОВИЧ**, ст. преподаватель кафедры коррекционной педагогики Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск.

**ДОЛГУШИНА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**МЕЛЬНИК ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА**, аспирант, специалист по работе со студентами-инвалидами Многопрофильного сервис-центра социального образования и социально-реабилитационных услуг Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

**КОРНИЛОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА**, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, федеральный эксперт, г. Челябинск.

**ПОНОМАРЕВА ВЕРОНИКА ВЛАДИМИРОВНА**, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 10, г. Челябинск.

**СИЧИНСКАЯ НЕЛЛИ МИХАЙЛОВНА**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 10, г. Челябинск.

**СТЕФАНОВА НАТАЛИЯ ЛЕОНИДОВНА**, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой методики обучения математике Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

**СНЕГУРОВА ВИКТОРИЯ ИГОРЕВНА**, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры методики обучения математике Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

**КОРЖОВА НАТАЛЬЯ БРУНОВНА**, директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 94, г. Челябинск.

**БИРЮКОВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА**, зам. директора Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 94, г. Челябинск.

**СКРИПОВА НАДЕЖДА ЕВГЕНЬЕВНА**, канд. пед. наук, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, федеральный эксперт, г. Челябинск.

**КАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения лицея № 6, г. Миасс Челябинской обл.

**ПОЛЯКОВА ЕЛИЗАВЕТА ДМИТРИЕВНА**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения лицея № 6, г. Миасс Челябинской обл.

**ОБОСКАЛОВ АЛЕКСАНДР ГЕОРГИЕВИЧ**, канд. пед. наук, Отличник народного просвещения РФ, проректор по организационно-методическому обеспечению реализации региональной образовательной политики Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КАЛЮЖНЫЙ ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ**, канд. биол. наук, доцент, зав. кафедрой медицинской подготовки и безопасности жизнедеятельности Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас Нижегородской обл.

**КУЗМИЧЕВ ЮРИЙ ГЕОРГИЕВИЧ**, д-р мед. наук, профессор, профессор кафедры медицинской подготовки и безопасности жизнедеятельности Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас Нижегородской обл.

**МИХАЙЛОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА**, преподаватель кафедры медицинской подготовки и безопасности жизнедеятельности Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас Нижегородской обл.

**МАСЛОВА ВЕРА ЮРЬЕВНА**, преподаватель кафедры медицинской подготовки и безопасности жизнедеятельности Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас Нижегородской обл.

**ФИЛАТОВА ОЛЬГА ПЕТРОВНА**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения физике и информатике Волгоградского социально-педагогического университета, г. Волгоград.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**ZANINA LARISA VITOLDOVNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Director of the Centre of Continuous and Vocational Training of South Federal University, Rostov-on-Don.

**KLIMOVA TATYANA EGOROVNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**YUREVICH SVETLANA NIKOLAEVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of the Department of Pedagogy of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**DOCHKIN SERGEY ALEKSANDROVICH**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Correspondent Member of Pedagogical and Social Sciences Academy, Professor of the Department of Pedagogy and Professional Education Psychology of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo.

**KOPTELOV ALEXEY VICTOROVICH**, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department, Professor of the Department of Management, Economics and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Federal Expert, Chelyabinsk.

**POLYAKOVA NATALYA VLADIMIROVNA**, the Head of Methodological Department of Karabash Educational Committee, Karabash, Chelyabinsk region.

**LYSYCH NATALYA VLADIMIROVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo region.

**SIDOROV SERGEY VLADIMIROVICH**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy and Psychology of Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Kurgansk region.

**KOROTKOV ALEXANDR MICHAILOVICH**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics and Informatics of Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd.

**ZEMLYAKOV DMITRY VYACHESLAVOVICH**, the Head of Laboratory of Informational Educational Technologies of Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd.

**NIKITINA NATALYA IVANOVNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Family Pedagogy of Russian State Social University, Moscow.

**KOMAROVA EKATERINA VLADIMIROVNA**, Candidate of Physical and Mathematic Sciences, Docent, the Head of the Department of Applied Mathematics of Russian State Social University, Moscow.

**GALKINA TATYANA ENGERSOVNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Social and Family Pedagogy of Russian State Social University, Moscow.



**ПОПОВ VALERY STEPANOVICH**, Sr. Lecturer of the Department of Correctional Pedagogic of Krasnoyarsk Regional Institute of Training and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk.

**DOLGUSHINA TATYANA NIKOLAEVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of the Department of Foreign Languages of Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**MELNIK JULY VLADIMIROVNA**, Graduate Student, Specialist of Work with Handicapped Students of Multidiscipline Service-Centre of Social Education and Social and Rehabilitative Services of North-Caucasus Federal University, Stavropol.

**KORNILOVA LYUDMILA VLADIMIROVNA**, Sr. Lecturer of the Department of Primary Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**PONOMAREVA VERONIKA VLADIMIROVNA**, Primary School Teacher of Municipal Budget Educational Establishment Gymnasium № 10, Chelyabinsk.

**SICHINSKAYA NELLY MICHAILOVNA**, the Deputy Director for Education Municipal Budget Educational Establishment Gymnasium № 10, Chelyabinsk.

**STEFANOVA NATALY LEONIDOVNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Department of Methods of Teaching Mathematics of Russian A.I. Hertenzen State Pedagogical University, Saint Petersburg.

**SNEGUROVA VIKTORY IGOREVNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Methods of Teaching Mathematics of Russian A.I. Hertenzen State Pedagogical University, Saint Petersburg.

**KORZHOVA NATALYA BRUNOVNA**, the Director of Municipal Autonomic Educational Establishment Secondary School № 94, Chelyabinsk.

**BIRYUKOVA IRINA SERGEEVNA**, the Deputy Director of Municipal Autonomic Educational Establishment Secondary School № 94, Chelyabinsk.

**SKRIPOVA NADEZHDA EVGENYEVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Primary Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**KAMENKOVA NATALYA VLADIMIROVNA**, the Deputy Director for Educational Work of Municipal Educational Establishment Lyceum № 6, Miass, Chelyabinsk region.

**POLYAKOVA ELIZAVETA DMITRIEVNA**, the Deputy Director for Educational Work of Municipal Educational Establishment Lyceum № 6, Miass, Chelyabinsk region.

**OBOSKALOV ALEXANDR GEORGIEVICH**, Candidate of Pedagogical Sciences, Excellent of Public Education, the Vice Rector for Organizational and Methodological Maintenance of Regional Educational Politics of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**KALYUZHNY EVGENY ALEXANDROVICH**, Candidate of Biological Sciences, Docent, the Head of the Department of Medical Training and Life Safety of Arzamas Branch of Nizhny Novgorod N.I. Lobachevski State University, Arzamas, Nizhny Novgorod region.

**KUZMICHEV YURY GEORGIEVICH**, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of the Department of Medical Training and Life Safety of Arzamas Branch of Nizhny Novgorod N.I. Lobachevski State University, Arzamas, Nizhny Novgorod region.

**MICHAILOVA SVETLANA VLADIMIROVNA**, Lecturer of the Department of Medical Training and Life Safety of Arzamas Branch of Nizhny Novgorod N.I. Lobachevski State University, Arzamas, Nizhny Novgorod region.

**MASLOVA VERA YURYEVNA**, Lecturer of the Department of Medical Training and Life Safety of Arzamas Branch of Nizhny Novgorod N.I. Lobachevski State University, Arzamas, Nizhny Novgorod region.

**FILATOVA OLGA PETROVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics and Informatics of Volgograd Social and Pedagogic University, Volgograd.

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

В журнале обсуждаются самые актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- научные сообщения;
- гипотезы, дискуссии, размышления;
- исследования молодых ученых;
- современная школа.

**Редакционная коллегия** журнала состоит из специалистов в данной области (Доктора и Кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»). Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907). Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г.

Обращаем Ваше внимание на то, что журнал включен в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)**, национальную информационно-аналитическую систему, аккумулирующую публикации российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступным 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**).

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее поля по 3 см, правое поле 2,5 см и левое поля 2 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название статьи;

в) фамилия, имя, отчество автора;

г) аннотация статьи (**100-150 слов**);

д) ключевые слова.

**Сведения в пунктах б), в), г), д) следует привести также на английском языке.**

6. Название статьи печатается прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются.

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. При использовании в статье таблиц и рисунков необходима ссылка на них, например, (табл. 1) и (рис. 1). Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции  
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

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

9. В конце каждой статьи приводится нумерованный список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, должны быть отражены в тексте статьи. Ссылки на литературу в тексте статьи оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например: Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А. И. Субетто [9, 10].

Как указывает В. А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1, С. 48].

10. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате \*.jpeg или \*.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

11. Каждая статья сопровождается **заявкой**, оформленной по следующему образцу:

<b>1.</b>	<b>ФИО</b>
1.1.	ФИО (на англ. яз) *
<b>2.</b>	<b>Ученое звание</b>
2.1.	Ученое звание (на англ. яз)
<b>3.</b>	<b>Ученая степень</b>
3.1.	Ученая степень (на англ. яз)
<b>4.</b>	<b>Место работы</b>
4.1.	Место работы (на англ. яз)
<b>5.</b>	<b>Должность</b>
5.1.	Должность (на англ. яз)
<b>6.</b>	<b>Индекс, рабочий адрес, телефон</b>
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)
<b>8.</b>	<b>Мобильный телефон</b>
<b>9.</b>	<b>Адрес электронной почты</b>

\*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

### ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЦИТИРУЕМОЙ И ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ)

#### Монография, книга (один или несколько авторов)

Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.

Колесников, Л. Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.

Ильин, В. В. Критерии научности знания: монография / В. В. Ильин. – М. : Высш. шк., 1989.

#### Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации и т.п.

Афонькина, Ю. А. Психология развития: крат. курс лекций: учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : Пазори, 2004. – 130 с.

Гребенюк, О. С. Введение в деятельность педагога-исследователя: науч.-метод. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 1998.

Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре: метод. рекомендации / сост. Л. А. Коровина. – Кемерово : Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.

Атлас мира: справочное пособие / ПКО «Картография» Роскатаграфии. – М. : Астрель ; АСТ, 2001.

#### Статья из журнала или научного сборника

Краевский, В. В. Повышение квалификации педагогических кадров / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 55–58.

Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Наука, 1980. – С. 52–68.

Севрюкова, А. А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А. А. Севрюкова

ва // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Пронто, 2011. – № 1(6). – С. 68–71.

#### Диссертация или ее автореферат

Мочалова, Н. М. Эффективность процесса обучения школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.

Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

#### Электронный ресурс

Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu> [дата обращения: 10.08.11].

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006. – URL : <http://ed.informika.ru/min/pravo/276/> [дата обращения: 12.11.11].

#### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

#### ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ

Д. Ф. Ильясов

*Аннотация.* В статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории...

*Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and an instrument of obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory...*

**Ключевые слова:** научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.

*Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.*

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

#### Литература

1. Баженов, Л. Б. Строение и функции естественнонаучной теории / Л. Б. Баженов. – М. : Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М. : изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д. А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств: математический сборник / Д. А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15(47). – Вып. 3.