

ISSN 2076-8907



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал

| март | 1 (26) 2016





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
1 (26) / 2016



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
1 (26) / 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Богданова О. Н., Ильина Н. Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач	5
Волобуева Т. Б. Дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогов	12
Яковлева Г. В. Подготовка педагогов ДОО к проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	23

Гипотезы, дискуссии, размышления

Наумова О. М. Компетентностное конструирование уверенности педагога в себе	27
Ларюшкин С. А., Сваталова Т. А. Когнитивный аспект правовой компетентности педагогов дошкольного образования, формируемый в системе дополнительного профессионального образования	40
Мацаренко Т. Н. Повышение квалификации артистов балета в период завершения сценической карьеры	46
Федорова С. Н. Дополнительные профессиональные программы по повышению этнокультурной компетентности педагогов	50
Ильина А. В. Организация мониторинга образовательной системы учреждения как условие обеспечения качества образования	55
Маркина Н. В., Маковецкая Ю. Г. Образ одарённого ученика в восприятии учителя	61

Исследования молодых ученых

Тележинская Е. Л., Котлярова А. Е. Веб-портфолио как инструмент организации работы педагога в рамках курсов повышения квалификации	67
Ерёмина Т. Ю. Научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического образования и воспитания в Кировской области	74
Абрамовских Т. А. Опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых	83

Современная школа

Журба Н. Н. Социально-культурная деятельность классного руководителя в современной образовательной школе	89
Сагателова Л. С. Методика формирования проектировочных умений у учителей математики	93
Жидкова И. Е. Непрерывное образование учителей: российская и европейская модели	101

Сведения об авторах	108
Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»	112
Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»	119

Главный редактор

В. Н. Кеспилов, д-р пед. наук, доцент, заслуженный учитель РФ

Зам. главного редактора

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

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов
И. М. Никитина
Н. А. Лазариди
А. О. Шарухина

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09
ISSN 2076-8907

Подписано в печать 23.03.2016
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,42
Тираж 150 экз. Заказ № 41

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

CONTENTS

Scientific reports

- Bogdanova O. N., Ilyina N. F.** Training of a natural-science cycle teachers for development of educational and informative tasks.....5
Volobueva T. B. Descriptors of professional competence development in teachers's advanced training system 12
Yakovleva G. V. Training of PEI teachers to design of adapted educational programs for preschool children with disabilities23

Hypotheses, discussion, reflection

- Naumova O. M.** Competence-based design of teacher self-confidence27
Lariushkin S. A., Svatalova T. A. The cognitive aspect of the legal competence of preschool education teachers generated by the systemof additional professional education40
Matsarenko T. N. Advanced training of ballet dancers in the period of completion stage career46
Fedorova S. N. Additional professional program of increasing ethno-cultural competence of teacher50
Ilyina A. V. Monitoring organization of educational institutions as a condition of quality education55
Markina N. V., Makovetskaya Y. G Image of gifted student in the perception of teacher..... 61

Young researchers

- Telezhinskaya E. L., Kotlyarova A. E.** Web-portfolio as a tool for teacher's work organization in advanced training courses67
Eremina T. Y. Scientific-methodical support of patriotic education in the Kirov region..... 74
Abramovskih T. A. Experience of intraorganizational advanced training for using of active adults learning methods..... 83

Modern school

- Zhurba N. N.** Socio-cultural activities of class teacher in modern educational school 89
Sagatelova L. S. Methods of organization projection skill among mathteacher 93
Zhidkova I. E. Continuous education of teachers: Russian and European models 101

- Information about the authors** 108
Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 112
Form of the Licence Agreement with the authors of scientific and theoretical journal "Scientific support of a system of advanced traing" 119

Chief editor

V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Honored teacher of Russian Federation

Deputy chief editor:

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

Editorial Council:

S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogic Sciences
 G. Bordet, Doctor of Psychological Sciences
 S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent

L. V. Zanina, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

N. Catellani, Doctor of Latin Language

N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Excellent of Public Education, Honored teacher of Russian Federation

A. I. Kuznetsov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

F. Petit, Doctor of Sociological

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

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

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

Editorial team:

A. V. Il'ina, Candidate of Pedagogic Sciences

A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogic Sciences

A. V. Koptelov, Candidate of Pedagogic Sciences

V. M. Kuznetsov, Candidate of Historical Sciences

N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Excellent of Public Education

I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

T. V. Solov'eva, Candidate of Philological Sciences

A. A. Taradanov, Doctor of Sociological Sciences, Professor

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

G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Editorial and Publishing group:

N. O. Nikolov

I. M. Nikitina

N. A. Lazaridi

A. O. Sharuhina

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

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators

454091, Chelyabinsk,

Krasnoarmeyskaya st, 88©

Научные сообщения

УДК 378.091.398

Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач

О. Н. Богданова, Н. Ф. Ильина

Training of a natural-science cycle teachers for development of educational and informative tasks

O. N. Bogdanova, N. F. Ilyina

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач, включающих название, ситуацию, личностно значимый познавательный вопрос, информацию по поставленному вопросу, представленную в разнообразном виде, а также вопросы или задания для работы с задачей. Применение учебно-познавательных задач позволит обучать школьников решать жизненные задачи с помощью предметных знаний и обеспечит переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному восприятию мира, к метадеятельности. Показаны отдельные компоненты содержания, связанные с определением педагогами перечня межпредметных понятий и выявлением предметного содержания и способов, направленных на освоение школьниками универсальных учебных действий. Данный вид деятельности направлен на повышение педагогического мастерства педагогов и достижения современного качества образования в системе повышения квалификации как качества его результатов и качества условий, созданных для достижения предметных и метапредметных результатов.

Abstract. The article discusses questions of training of a natural-science cycle teachers for development of educational and informative tasks including denotation, situation, personal and sig-

nificant informative question, information about the question posed, presented in the various form and also questions or tasks for work with a task. Application of educational and informative tasks will allow to teach pupils to solve vital problems by means of subject knowledge and will provide transition from the existing practice of fragmentation knowledge to complete perception of the world, to metaactivity. The separate components of contents connected with definition by teachers of the list of intersubject concepts and detection of the subject contents and the ways directed to development by pupils of universal educational actions are shown. This kind of activity is directed to increase of pedagogical skill of teachers and achievement of modern quality of education in system of professional development as qualities of his results and quality of the conditions created for achievement of subject and metasubject results.

Ключевые слова: программа повышения квалификации, учителя естественно-научного цикла, метапредметный результат, межпредметные понятия, универсальные учебные действия, учебно-познавательная задача.

Keywords: advanced training program, natural-science cycle teacher, metasubject result, intersubject concepts, universal educational actions, educational and informative task.

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образова-

ния (далее – Стандарт) предъявляемые требования к результатам обучения, развития и воспитания школьников обусловлены резким развитием современных технологий и ростом интеграции наук. В школе появилась необходимость реализовывать подход, обеспечивающий переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному восприятию мира, к метадеятельности, т. е. к деятельности, которая является «надпредметной».

Данные краевой статистики и результаты проведенного в регионе исследования по выявлению образовательных потребностей и ожиданий педагогов от системы повышения квалификации свидетельствуют о том, что 36% педагогов образовательных организаций обучают школьников по двум и более предметам. Также удалось выяснить, что у учителей физики, химии, биологии и географии существует потребность и необходимость в повышении квалификации не по одному предмету, а сразу нескольких предметов смежных дисциплин для формирования у школьников целостной естественно-научной картины мира.

Кроме того, в практике профессиональной подготовки учителей естественно-научных дисциплин обозначилась необходимость формирования умений реализовывать межпредметную интеграцию на практике, что вызывает сложности у педагогов, связанные с недостаточной теоретической, методической и практической разработанностью системы формирования таких умений. Повышение требований к профессионально-педагогической компетентности учителей естественно-научных дисциплин значительно усложняет задачу подготовки учителей физики, химии, биологии и географии в педагогических вузах и делает более актуальными исследования проблемы их подготовки к деятельности по реализации междисциплинарного подхода в последипломный период в системе повышения квалификации [1].

Таким образом, возникла необходимость в разработке для учителей естественно-научного цикла востребованного содержания в программе повышения квалификации.

В практике Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования авторы-разработчики при проектировании программ повышения квалификации берут за

основу инновационную модель, которая предполагает, что содержание заказывают слушатели, или по-другому участники курсов повышения квалификации, или же содержание формируется усилиями обучающихся и обучающихся по заявленной тематике.

Таким образом, учитывая результаты исследования и инновационный подход, была разработана программа повышения квалификации (далее – Программа) «Формирование межпредметных понятий как метапредметного результата обучения физике, химии, биологии, географии в основной школе», в объеме 72 учебных часов. Участники курсов повышения квалификации на протяжении всего обучения работают в группах по 3–4 человека, состав группы определяется, исходя из преподаваемого предмета, например физик – географ – биолог или биолог – химик – физик и другие комбинации. Для организации работы в группах используются схема системного анализа, позволяющая сопоставить предметное содержание, задания, а также методические и дидактические материалы, шаблоны для выполнения практических работ.

Освоение педагогами содержания Программы и выполнение всех практических работ осуществляется на основе системно-деятельностного подхода, составляющем методологическую основу требований Стандарта, и в результате позволяет участникам курсов повышения квалификации в качестве итогового продукта разработать учебно-познавательную задачу. Востребованность в разработке учебно-познавательных задач обусловлена осознанием значимости предъявляемых требований к результатам освоения Стандарта в основной школе и необходимостью обеспечения учебной деятельности школьников заданиями формирующего характера.

Познавательные действия школьника реализуются в совокупности действий, адекватных содержанию, а дидактические приемы учителя в носителях этих действий и средствах их формирования – учебно-познавательных задачах. Решение творческих задач основывается на применении различных методов познания, конструирования новых способов аргументации, приложений, а также требует от учащихся интеграции знаний из различных образовательных областей.

Важной составляющей компонентой при разработке задач является определение педагогами перечня межпредметных понятий. Само понятие рассматривается педагогами как категория философии, логики, психологии, педагогики.

Большая Советская Энциклопедия дает следующее определение этой категории: «Понятие, форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений в их противоречии и развитии; мысль или система мыслей, обобщающая, выделяющая предметы некоторого класса по определенным общим и в совокупности специфическим для них признакам».

К межпредметным естественно-научным понятиям относятся понятия, находящиеся на стыке различных учебных предметов, выполняющие функцию формирования системы данной области знаний.

Освоение межпредметных понятий и закономерностей в рамках естественно-научного цикла направлено на понимание учащимися единства материи, форм ее движения, а также общих законов развития материального мира.

Только на таком фундаменте возможно развитие у учащихся системного мышления и научного мировоззрения, являющимися ведущими критериями качества естественно-научного образования.

Фактором выделения межпредметных понятий в естественно-научном цикле выступают признаки и свойства объектов познания и закономерности, существующие между объектами и процессами.

Основанием для отбора межпредметных понятий в естественно-научном цикле являются:

– понятия высокого уровня обобщения, требующие конкретизации (в том числе, на материале отдельных предметов);

– многосмысловые понятия, требующие различения их значений в предметных областях и употребляемых контекстах;

– понятия, вклад в формирование которых вносит каждый из объединившихся в проекте предметов.

Для этого учителям физики, химии, биологии и географии, предлагается выполнить практическое задание: используя учебники, заполнить шаблон (табл. 1).

Процесс отбора понятий следующий:

– представление обо всех изучаемых дидактических единицах (факты, законы, закономерности, правила и пр.) в рамках четырех предметов;

– выделение позиций, претендующих на межпредметность;

– определение межпредметной понятийной базы.

Критериями оценивания являются: полнота выделения понятий, определение этапов формирования межпредметных понятий в дисциплинах естественно-научного цикла. Далее необходимо в сформированном перечне сгруппировать понятия по изучаемому содержанию.

При выполнении следующей практической работы особое внимание уделяется формированию у педагогов умения дать определение выделенным межпредметным понятиям (табл. 2). Педагоги знают, что определение (дефиниция) – это логическая операция, заключающаяся в придании строгого смысла языковому выражению и выявлении его значения. В науке известны следующие виды определений: явные, родовидовые, генетические, целевые, квалифицирующие, перечислительные и операциональные. Например, родовидовые определения традиционно называют наиболее распространенным и классическим видом определений. Они строятся через указание на род и видовое отличие.

Таблица 1

Кодификатор «Межпредметные понятия»

Код	Понятия	Умения	Предметы, класс				
			физика	химия	биология	география	математика
1							
2							
...							
n							

Простой пример родовидового определения: «биология – это наука, изучающая живые организмы». В данном случае наука – это род, свойство «изучать живые организмы» – это видовое отличие. Нужно сказать, что практически все явные определения в том или ином виде содержат указание на род и видовое отличие.

Операциональные определения – это определения, содержащие в определяющей части некоторое проверочное условие, выполняя которое можно выяснить, подпадает ли производный предмет под данное слово или нет. Например, «вода – это бесцветная, прозрачная, не имеющая запаха жидкость, которая при нормальном атмосферном давлении превращается в лед при температуре 0 °С и в пар – при температуре 100 °С». Охлаждая и нагревая любую жидкость до указанных температур, можно выяснить, является она водой или нет.

В качестве примера генетического определения можно привести следующий пример: «чернозем – это богатый гумусом, темноокрашенный тип почвы, сформировавшийся на лесовидных суглинках или глинах в условиях суббореального и умеренно-континентального климата при периодически промывном или непромывном водном режиме под многолетней травянистой растительностью».

Необходимо отметить, что выполнение этого вида практической работы вызывает у педагогов профессиональные затруднения, обнаруживаются дефициты в знании предмета.

Чаще всего в школьной практике педагоги не уделяют необходимого внимания выделению межпредметных понятий, а подход к действию «дать определение» выполняется формально, определение понятия переписывается из учебника.

Далее педагогам необходимо выявить способ формирования у учащихся общих, интегрированных понятий при изучении физики, химии, биологии и географии.

Например, таких, как масса, закон сохранения массы, энергия, виды энергии, сохранение и превращение энергии и др., с целью осуществления интеграции знаний об одном и том же объекте, изучаемом в разных предметах с применением математического аппарата (табл. 2). Кроме того, рассматриваются способы введения таких понятий как испарение, амплитуда, капилляры, вещество и др. Данная работа вы-

зывает огромный познавательный интерес у учителей физики, химии, биологии и географии.

Следующей компонентой для последующей разработки итогового продукта является выявление предметного содержания и способов, направленных на освоение школьниками универсальных учебных действий (личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных, далее УУД).

Осуществление данной практической работы позволяет педагогам выявить собственные дефициты в неумении сформулировать для школьников конкретное задание, способствующее формированию УУД.

Таким образом, обозначенный в Стандарте метапредметный результат, складывающийся из УУД и межпредметных понятий, находит практическое понимание педагогами полного понимания сути в содержании повышения квалификации.

В требованиях Стандарта система планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) устанавливает и описывает классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, которых фактически нет ни в учебниках, ни в учебных пособиях, что вызывает у педагогов трудности при проектировании учебного занятия и подборке заданий для обучения школьников [2].

Очевидно, что конечный образовательный результат достигим только в том случае, если изменится методика обучения, которая будет стимулировать самостоятельную и творческую деятельность школьника, а также будут смещены содержательные акценты с передачи и накопления информации на формирование предметных и универсальных способов действий, создающих опорную систему знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования на следующей ступени.

Разработке учебно-познавательных задач, которые являются одним из эффективных средств развития межпредметных понятий и УУД, в Программе отводится 22% учебного времени. При этом необходимым условием обучения решению задачи является рассмотрение различных видов действий учеников на каждом этапе ее решения, способствующих результативному его прохождению. Традиционно участники курсов повышения квалифи-

Таблица 2

Перечень межпредметных понятий

№	Понятие (термин)	Тип дидактической единицы	Определение (характеристика)	Способ введения понятия
1				
2				
...				
n				

кации в основе проектирования задач опираются на авторские методики [3].

Содержание задач строится как на учебном, так и внеучебном материале.

Ситуация, лежащая в основе задачи, имеет интегрированный характер, то есть является актуальной для физики, биологии, химии и географии.

Для создания задач по предметам естественно-научного цикла базовыми источниками являются: художественная и публицистическая литература, оперативная информация из СМИ, статистические материалы, научные публикации, ресурсы Интернета.

Учебно-познавательная задача содержит избыточную информацию, которая необходима для того, чтобы подготовить человека для успешной жизни в информационном обществе. Задача имеет следующую структуру:

- название (желательно яркое, привлекающее внимание учащихся);
- ситуацию – случай, проблему, историю из реальной жизни;
- личностно значимый познавательный вопрос;
- информацию по данному вопросу, представленную в виде таблицы, графика, схемы, рисунка, статистических данных;
- вопросы или задания для работы с задачей.

Содержание задач, как правило, определяется потребностями и интересами конкретной группы учащихся, ориентировано на имеющийся культурный опыт и предоставляет возможность творчески осваивать новый опыт.

Задания для учащихся в этих задачах составляются разного уровня сложности (ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), что позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся (класса)

(табл. 3). При разработке учебно-познавательных задач педагоги используют таксономию Б. Блума и Д. Толлингеровой. Предложенная таксономия учебных задач раскрывает стоящую за любым учебным материалом систему познавательных действий и операций, начиная от действий, связанных с восприятием, запоминанием, припоминанием, и кончая операциями логического и творческого мышления. Таксономия вводит четкие ориентиры для оценки учителем развивающих возможностей предлагаемых ученикам заданий. Она помогает на деле осуществить системное проектирование задач, направленных на развитие всех познавательных возможностей ребенка, избегая однообразия в порождаемых действиях и обеспечивая преемственность переходов от простых формально-логических действий – к сложным, от творческих заданий – к заданиям на репродукцию и запоминание [4].

Критерии оценивания разработки учебно-познавательных задач следующие (да/нет):

1. Название задачи должно отражать ее смысл, быть привлекательным для учащихся.
2. Личностно значимый познавательный вопрос (обязательная составляющая задачи) – должен быть сформулирован таким образом, чтобы ученику захотелось найти на него ответ.
3. Информация по данному вопросу, должна быть представлена в разнообразном виде: текстов из различных источников, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, ссылок и пр.
4. Информация по данному вопросу, должна быть интегрированного характера, краткой, но емкой.
5. Задания для учащихся должны быть составлены на основе таксономии Б. Блума и/или Д. Толлингеровой, отражать уровни освоения межпредметных понятий и умений, иметь прак-

**Технологическая карта проектирования
учебно-познавательной задачи**

Ф. И. О. учителей, образовательная организация, адрес электронной почты

Предметы

Класс, тема

Название задачи	
Личностно-значимый познавательный вопрос	
Информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде	
Задания для учащихся	
Ознакомление	
Понимание	
Применение	
Анализ	
Синтез	
Оценка	

тико-ориентированный характер. Соответствие разработки итогового продукта всем указанным критериям является основанием для фиксации успешного освоения педагогами содержания Программы курсов повышения квалификации.

Таким образом, применение учебно-познавательных задач в обучении позволит развивать мотивацию учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды; актуализировать предметные и межпредметные знания с целью решения личностно значимых проблем на деятельностной основе; выработать партнерские отношения между учащимися и педагогами.

Кроме того, проведенный анализ требований Стандарта к результатам школьного естественно-научного образования на трех уровнях (личностном, предметном и метапредметном) позволяет сделать вывод о том, что разработка методики использования задач при интерактивном изучении предметов указанного цикла является дополнением и расширением стратегии модернизации школьного естественно-научного образования.

Библиографический список:

1. Диагностика деятельности учителей естественно-научных дисциплин по реализации межпредметных связей : учебно-методическое посо-

бие / сост. В. С. Елагина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. – 56 с.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 г. Регистрационный № 19644.

3. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся : учебно-методическое пособие для педагогов школ. – СПб. : КАРО, 2008. – 96 с.

4. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М. : Изд-во «Прага», 1994. – 67с.

References:

1. *Diagnostic of teachers' activity of natural-science disciplines for the implementation of interdisciplinary connections.* Training handbook / Comp. by V. S. Elagina [Diagnostika dejatel'nosti uchitelej estestvenno-nauchnyh disciplin po realizacii mezhpredmetnyh svyazej. Uchebno-metodicheskoe posobie / sost. V. S. Elagina]. Chelyabinsk : publishing house of CSPU, 2001. 56 p.

2. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 N 1897 "About the approval of the federal state educational standard of the main general education". It is registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on February 1, 2011. Registration N 19644 [Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 N 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". Зарегистрирован Минюстом России 1 февраля 2011 Регистрационный N 19644].

3. Akulova O. V., Pisareva S. A., Piskunova E. V. *Designing of situational tasks for an assessment of competence of pupils: An educational and methodical grant for teachers of schools* [Konstruirovaniye situatsionnykh zadach dlja ocenki kompetentnosti uchashchihhsja : uchebno-metodicheskoe posobie dlja pedagogov shkol]. St. Petersburg : KARO, 2008. 96 p.

4. Tollingerova D., Goloushova D., Kantorikova G. *Psychology of design of intellectual development of children* [Psihologiya proektirovaniya umstvennogo razvitija detej]. M. : Prague publishing house, 1994. 67 p.

УДК 371.123+378.091.398

Дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогов

Т. Б. Волобуева

Descriptors of professional competence development in teachers' advanced training system

T. B. Volobueva

Аннотация. В статье рассматриваются составляющие и характеристики профессиональной компетентности педагога. Для отслеживания развития профессионализма педагогических работников в системе последипломного (дополнительного) образования адаптированы и доработаны дескрипторы, определяющие результаты обучения на разных уровнях в европейской рамке квалификаций. Автор описывает компоненты дескрипторов разных уровней. В структуру дескрипторов входят знания, умения и компетентности. Автор выделяет их ключевые составляющие. Компетенции сгруппированы в три блока: базовые, общепрофессиональные и специально-профессиональные. На основе анализа работ российских и украинских ученых сформирована обобщенная модель квалификационных требований к профессиональной деятельности педагогических работников. Представленные в статье материалы будут полезны для составления критериальных карт и инструментария мониторинга качества курсов повышения квалификации и всей системы дополнительного профессионального образования. Для удобства восприятия материала приведены схемы и таблицы.

Abstract. Components and characteristics of the professional competence of the teacher are discussed in this article. The descriptors that define the learning outcomes at different levels in the European qualifications framework, adapted and supplemented. The level of development of the professionalism of the teaching staff is monitored by the system of postgraduate (additional) education. The author describes the components of the descriptors of different levels. Knowledge, skills and competence are included in the structure descriptor. The author identifies their key components.

The competencies are grouped into three blocks: core, General professional and special professional. The author formulates a generalized model of qualification requirements to professional activity of pedagogical workers on the basis of analysis of works by Russian and Ukrainian scientists. The materials will be useful for mapping criteria and tools for monitoring the quality of training courses and all the system of additional professional education. The author gives charts and tables for easy comprehension.

Ключевые слова: дескриптор, компетентность, профессионализм, знания, умения.

Keywords: descriptor, competence, professionalism, knowledge, skills.

Образование всегда стояло в первом ряду приоритетов развития цивилизованного общества. Высокий профессионализм ценится в любой сфере деятельности. Аксиомой является то, что только компетентный педагог может подготовить грамотного специалиста, конкурентного выпускника, личность, ориентированную на постоянное самосовершенствование.

Исследования профессиональной компетентности педагога проводятся уже около 100 лет с точки зрения профессиональных требований, характеристик и качеств. Интересны проекты профессиограмм 20–30-х годов прошлого столетия, в которых использовались не только педагогические, но и социально значимые психофизиологические показатели. Перечень норм и требований к личности педагога очерчивал модель выпускника педагогического вуза. В это же время целая когорта исследователей выдвигали культурологические запросы к

педагогическому работнику. Культура речи, поведения, общения, общая культура включались в состав педагогического мастерства и педагогической техники.

В середине 70-х годов XX столетия профессиограмма педагога рассматривалась как пакет научно обоснованных требований к педагогу-предметнику (личностных и профессиональных). На смену профессиографическому подходу пришел личностно-деятельностный. Он учитывает психологические, мотивационные особенности работы педагога.

Проблема профессиональной компетентности педагогических работников нашла отражение в трудах современных ученых:

– Д. И. Фельдштейна, Е. И. Огарева, А. А. Вербицкого, А. А. Даринского, В. Г. Онушкина и др. (социально-педагогический аспект педагогического образования);

– В. Г. Осипова, Л. Н. Лесохиной, В. Г. Воронцовой и др. (исторический и социокультурологический подход в последипломном образовании);

– И. Ю. Алексашиной, О. С. Анисимова, С. Г. Вершловского и др. (методологические исследования вопросов повышения квалификации педагогов);

– Н. А. Переломовой, Г. Н. Прозументовой, В. А. Сарапулова, А. П. Тряпициной, В. Г. Воронцовой, Г. С. Сухобской и др. (актуальное содержание последипломного (дополнительного профессионального) образования, принципы выбора методов работы с педагогическими кадрами);

– В. И. Слободчикова, А. Н. Алексеева, В. В. Серикова, М. Н. Ахметовой, Е. С. Заир-Бек и др. (педагогическое проектирование);

– В. А. Штейнберга, А. А. Вербицкого, Л. К. Гребенкиной, Н. Н. Манько, В. М. Монахового, В. Ф. Любичевой, В. П. Беспалько, М. В. Кларина и др. (технологический анализ педагогического процесса);

– Р. М. Феденева, М. В. Черных, Л. В. Шмельковой, Н. Н. Манько и др. (инновационные составляющие педагогической работы).

С начала нашего столетия компетентностно ориентированный подход к профессиональной деятельности педагогов стал ведущим в научных исследованиях (А. К. Маркова, С. С. Муцунгов, В. А. Адольф, В. Г. Пищулин, В. А. Сластенин, Ю. В. Варданян,

А. А. Деркач, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер, Г. Н. Подчалимова и др.).

Однако ряд вопросов, касающихся показателей уровней развития профессиональной компетентности современного педагога в системе последипломного образования, индикаторов успешности, компонентов и характеристик, остаются недостаточно разработанными как в теоретическом, так и в практическом плане.

Контрольно-аналитическая деятельность институтов последипломного (дополнительного профессионального) образования основывается на отслеживании процесса развития профессиональной компетентности педагогических кадров.

Проанализировав европейскую рамку квалификаций для обучения в течение всей жизни [1], мы адаптировали и дополнили дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе непрерывного последипломного педагогического образования (табл. 1–2).

Дескриптор – это типовое словосочетание информационно-поискового языка для описания содержания текста, ассоциативных связей между элементами документа. Дескрипторы уровней квалификации – нормированный перечень требований к специалисту определенного квалификационного уровня. Они содержат пакет требуемых знаний, умений, навыков, компетентностей, включая личностные качества для получения или подтверждения уровня квалификации [2].

Название уровней (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий, исследовательский, локально-творческий, системно-творческий, акмеологический) нами обусловлено критериями результативности педагогической деятельности педагога (Г. А. Ковальчук, В. И. Пуцов, С. В. Крысюк, А. И. Воловиченко и др.), а также современными требованиями к педагогу. Акмеологический уровень характеристики достижения субъектом труда высокого уровня профессионализма личности и деятельности (А. А. Деркач, А. А. Мироедов) [3].

Профессиональные знания педагога направлены, с одной стороны, к науке, с другой – к ученикам. В данном случае когнитивная компетентность учителя реализуется в способности синтезировать имеющиеся знания.

Важнейшими составляющими этих знаний принято считать:

- знание концептуальных идей, теорий и исторических этапов развития науки, к которой относится учебный предмет;
- представление о фундаментальных исследованиях в данной научной области;

- знание о новейших достижениях и открытиях в науке и практике (по предмету);
- понимание прикладных векторов современной науки;
- представление о теоретических и экспериментальных методах, используемых при становлении данной науки.

Таблица 1

**Дескрипторы развития профессионализма 1, 2, 3, 4 уровней
в системе непрерывного последипломного педагогического образования**

Знания	Умения	Компетентности
I уровень. Репродуктивный		
Базовые общие знания по: педагогике; предмету, который преподает; возрастной психологии; методики преподавания	Базовые умения, требующиеся для выполнения простых заданий: гностические; коммуникативные; организаторские; технологические	Способность использовать небольшой диапазон базовых знаний и умений в предсказуемых контекстах в структурированной среде. Способность работать и обучаться под руководством
II уровень. Адаптивный		
Базовые общие знания: – нормативно-правовые; – педагогические; – предметные; – методические; – психологические	Базовые общие знания: – нормативно-правовые – педагогические; – предметные; – методические; – психологические	Готовность работать и обучаться с некоторой степенью автономии. Способность применять знания и умения с пониманием, адаптировать их под особенности обучающихся и обстоятельства
III уровень. Локально-моделирующий		
Знание фактов, принципов, процессов в области своего предмета, педагогики, психологии, методики. Базовые нормативно-правовые, общекультурные, экологические санитарно-гигиенические знания	Набор когнитивных и практических умений, требующихся для выполнения заданий путем отбора базовых инструментов и материалов. Умения II уровня + конструктивные, проектировочные	Способность самостоятельно находить и отбирать информацию, приемы и методы обучения, частично моделируя их. Готовность взять ответственность за результаты своей педагогической деятельности
IV уровень. Системно-моделирующий		
Практические и теоретические знания в широком контексте в области своего предмета, педагогики, психологии, методики, сохранения здоровья. Более глубокие знания III уровня + основы образовательного менеджмента	Набор когнитивных и практических умений, требующихся для нахождения решений педагогических задач. Более развитые умения III уровня + рефлексивные, социально-перцептивные, управленческие, в области ИКТ	Способность выстроить стратегию обучения учащихся, управлять учебным процессом. Способность моделировать учебные ситуации, свою методику, мотивировать и активизировать обучение. Готовность к самоменеджменту по инструкциям

Таблица 2

Дескрипторы развития профессионализма 5, 6, 7, 8 уровней в системе непрерывного последиplomного педагогического образования

Знания	Умения	Компетентности
V уровень. Исследовательский		
Всесторонние, специализированные знания в сфере своего предмета, педагогики, психологии, методики. Более глубокие знания IV уровня + валеологические, методологические, межпредметные. Понимание ограниченности этих знаний	Широкий диапазон когнитивных и практических умений, требующихся для творческих решений задач. Более развитые умения IV уровня + аналитико-прогностические, диагностические, исследовательские	Готовность к поиску эффективных технологий обучения, внедрению нововведений. Способность к менеджменту на своем уровне. Готовность анализировать и совершенствовать свою деятельность
VI уровень. Локально-творческий		
Передовые знания в области своего предмета, педагогики, психологии, методики, включая критическое осмысление теории и принципов. Углубленные знания V уровня	Продвинутое умения V уровня + интеграционные	Способность к решению сложных и нестандартных педагогических задач; к межпредметной, межотраслевой и международной интеграции. Инновационная готовность
VII уровень. Системно-творческий		
Высокоспециализированные знания, в частности передовых достижений в области своего предмета, педагогики, психологии. Фундаментальные знания VI уровня + основы проектного и инновационного менеджмента, инноватики	Продвинутое умения VI уровня + экспертные, предпринимательские	Способность к нестандартным решениям, оригинальным идеям, актуальным инициативам; к управлению и преобразованию педагогической деятельности
VIII уровень. Акмеологический		
Самые передовые знания в области своего предмета, педагогики, психологии, методики, дидактики, философии образования и в смежных областях, включая знания V уровня	Самые передовые приемы и методы. Умения V уровня + умения смоделировать, внедрить педагогическую инновацию	Демонстрация профессиональной цельности. Готовность к разработке новых идей и процессов. Способность к созданию и лидерству в инициативных командах и творческих группах

Научные знания по предмету, используемые педагогом в своей практической деятельности, имеют ряд особенностей:

- переструктурирование знаний, адаптация научной теории к отдельным разделам школьного курса;
- синтез научных знаний для решения педагогических задач, управления педагогической ситуацией;

– дидактическая обработка научных знаний и их детализация по темам учебного курса;

- преломление знания науки через педагогический опыт, культуру педагога.

На основе профессиональных знаний формируется педагогическое сознание – правила и принципы, которые определяют действия и поступки [4, с. 113].

Профессиональные знания педагога должны формироваться сразу на всех уровнях:

– методологическом (философия образования, понимание учения о способах и стратегиях исследования педагогической науки и практики);

– теоретическом (законы и принципы педагогики, психологии, основные формы деятельности и т. д.);

– методологическом (моделирование педагогических процессов);

– технологическом (полнота решения педагогических заданий в конкретных условиях; анализ, проектирование, прогноз ситуаций).

Особое значение в педагогической практике сегодня приобретают психологические знания, а именно:

– о сущности, содержании и структуре образовательных процессов;

– истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций;

– возрастных и индивидуальных особенностях развития школьника, влияния социума на личность;

– закономерностях психического развития, условиях личностного роста;

– направлениях саморазвития и самовоспитания личности;

– психологических особенностях детей с особыми образовательными потребностями;

– психологии общения и коммуникативных технологиях;

– правах ребенка;

– угрозах информационного мира, интернет-зависимостях;

– межкультурном обучении;

– психолого-педагогической диагностике;

– современных закономерностях педагогических процессов, о современных психолого-педагогических технологиях;

– методах профилактики профессионального выгорания;

– управлении психологическим фоном педагогического процесса.

Умения, как компонент дескриптора, рассмотрены в схемах (рис. 1, 2).

Компетенции, заложенные в структуру дескрипторов, мы пролонгировали к компетентностям. Мы исходили из того, что компетенция – характеристика специалиста, а компетентность – характеристика деятельности специалиста. «Компетентность – самостоятельно

реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте» [5]. Профессиональная компетентность – это способность специалиста выполнять разнообразные профессиональные задания, используя свой опыт и компетенции [6].

Группа украинских ученых разработала квалификационные требования к профессиональной деятельности педагогических работников на основе компетентного подхода [7, с. 21–22]. Согласно их исследованиям компетентность педагогического работника имеет определенную иерархию компетентностей:

– базовые (ключевые), опираются на деятельностные процессы и оказываются в контексте структуры педагогической деятельности;

– общепрофессиональные, относятся к определенной категории специалистов, объединенных одним предметом деятельности (например, категории учителей, управленцев, методистов и др.);

– специально-профессиональные – это частные компетентности, которые приобретаются во время работы по определенным специализациям: дидактика, воспитание, психология, логопедия, методика, язык, математика, физика, химия, история и т. п.

По результатам анализа данного подхода нами сформирована обобщенная модель квалификационных требований к профессиональной деятельности педагогических работников (рис. 3).

Структура базовой компетентности одинакова для всех категорий и специальностей педагогических работников. Она определяется направлениями профессиональной деятельности педагогов.

Творческой группой украинских ученых (Н. М. Бибик, А. Я. Савченко, Л. М. Ващенко, О. В. Овчарук, Е. И. Локшина, Е. И. Пометун, Л. И. Парашенко, С. Е. Трубачова) был предложен перечень ключевых компетентностей в обучении: учебная, гражданская, общекультурная, информационная, здоровьесохраняющая, которые детализируются в комплекс знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, способностей по учебным отраслям и жизненным сферам человека.

Учитывая то, что перечисленные компетентности должны формироваться у обучающихся под соответствующим педагогическим сопровождением, можно сделать вывод, что у педагогических работников должны быть сформированы именно такие компетентности, кроме первой, которая заменяется профессиональной.

Общепрофессиональную компетентность составляют компоненты, которые определяются когнитивными, деятельностными, социально-коммуникационными, личностными компетенциями. Они присущи определенной катего-

рии педагогических работников (руководителям, учителям, методистам, психологам, логопедам, т. д.). Специально-профессиональная компетентность состоит из компетентностей, которые определяются специфическими компетенциями конкретной специальности. Они характеризуются способностью специалистов использовать специальные знания и умения в учебно-воспитательном процессе.

Согласно требованиям к профессиональной деятельности педагогов [7, с. 22–26] предлагаем рассмотреть дескрипторы профессиональных компетентностей педагогов (табл. 3, 4).

Таблица 3

Базовые компетентности педагогов

Базовые компетентности	
Функциональная	
Характеристики	Структура
Мотивационная	Готовность применять приемы и технологии мотивации и стимулирования учащихся и педагогов
Проектировочная	Способность определять цели, планировать процессы для достижения желательных результатов, планировать деятельность участников педагогического процесса
Организационная	Способность организовывать процессы, создавать условия для достижения желательных результатов
Конструктивная	Способность переносить знание и умение в другие виды деятельности; подбирать целесообразные методы, формы, средства; конструировать мероприятия; разрабатывать методическое обеспечение педагогического процесса
Исследовательская	Способность к организации и проведению исследований, поисковой работы; научного анализа и обобщения собственного педагогического опыта
Контрольно-аналитическая (диагностическая)	Способность организовывать и проводить процедуры контроля, определять критериальную основу оценивания
Рефлексивная	Способность к переосмыслению деятельности, результатов, средств их достижения; определение путей улучшения качества процессов и результатов
Социальная	
Способность к жизнедеятельности в обществе, взаимодействию и работе в команде	Способность придерживаться социальных норм и правил; сотрудничать с разными социальными группами; использовать приемы разрешения конфликтов, достижения соглашения; работать в команде, выполнять в ней разные роли
Общекультурная	
Способность к развитию культуры личности и общества в разных аспектах	Готовность анализировать достижения национальной и мировой науки и культуры; знать родной, государственный и иностранные языки, применять нормы общения соответствующей языковой культуры; ориентироваться на общечеловеческие ценности; использовать стратегии толерантного поведения, межкультурного диалога
Здоровьесберегающая	
Способность к сохранению собственного здоровья	Сохранение физического, психологического, социального и духовного здоровья; применение навыков здорового образа жизни, оптимизации режима труда и отдыха; предотвращение и предупреждение профессионального стресса и выгорание

Гражданская	
Способности в общественно-политической сфере, защита собственных прав и свобод, выполнение гражданского долга	Способность ориентироваться в проблемах современной общественно-политической жизни страны; применять модели взаимодействия с органами государственной власти; использовать способы деятельности и модели поведения, которые отвечают действующему законодательству, удовлетворяют собственные интересы и защищают права человека; делать сознательный выбор
Информационная	
Способность к поиску, обработке, сохранению и созданию информационных ресурсов	Способность к рациональному использованию информационно-коммуникационных технологий, быстро находить информацию и оперировать ею; применять информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности и повседневной жизни, проектировать и исследовать информационные модели

Таблица 4

Общепрофессиональные компетентности педагогов

Общепрофессиональные компетентности	
Когнитивная	
Методологическая	Информированность о профессиональной деятельности, ее целях, задачах, планах; способность переносить и использовать знание о знании; технологическое, экономическое, правовое знание в общих чертах; знание современных подходов, концепций, тенденций развития образования; знание методологии исследования; организации труда на научной основе
Профессионально-теоретическая	Способность применять и переносить в новые ситуации знание общей и возрастной педагогики и психологии, дидактики, основ наук
Нормативно-правовая	Способность применять и переносить в новые ситуации знание нормативно-правовых документов, которые регулируют педагогическую деятельность
Общеметодическая	Способность разрабатывать, применять и переносить в новые ситуации знания по специальности учебной дисциплины, методик преподавания, воспитания и т. п.
Общетехнологическая	Способность разрабатывать, применять и переносить в новые ситуации технологии управления, обучения, воспитания
Деятельностная	
Методологическая	Овладение методами познания, умения видеть и решать профессиональную задачу, ориентироваться в работе, учить работе других; умение обосновывать и передавать опыт и т. п.
Методическая	Овладение разными методами, приемами, методиками педагогической деятельности и умение применять их в педагогической практике
Технологическая	Способность использовать современные технологии педагогической деятельности; современные технические средства; чтение и разработка технической документации
Социально-личностные	
Профессионально-педагогическое сотрудничество	Взаимодействие с учреждениями, с участниками педагогического процесса; создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе
Педагогическое общение	Владение технологиями общения на разных языках; наличие развитых речевых навыков; использование современными средствами связи, умение составлять деловые бумаги и др.
Проявление гражданских качеств	Патриотизм, национальное самосознание, правосознание, толерантность; способность к выбору; гражданское достоинство, чувство гражданского долга, чувство гражданской ответственности
Проявление моральных качеств	Гуманность, доброта, чуткость, справедливость, честность, совестливость, искренность, дисциплинированность
Проявление профессиональных качеств	Активность, целенаправленность, трудолюбие, добросовестность, креативность, инициативность, коммуникабельность, самостоятельность, способность к рефлексии, мобильность, эмоциональная стабильность

Проектировочные умения:	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлять перспективное планирование и способов решения задач; – предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач; – намечать результаты, которые необходимо достичь; – научить учащихся ставить и реализовывать цели самостоятельной работы; – ставить цель учебной работы, планировать ее достижение; – проектировать содержание учебного предмета; – проектировать собственную педагогическую деятельность
Конструктивные умения:	<ul style="list-style-type: none"> – отбирать и структурировать материалы; – отбирать и структурировать содержание учебной информации; – проигрывать разные варианты построения занятия; – конструировать новые педагогические технологии обучения, осуществлять контроль за учебной деятельностью учащихся
Коммуникативные умения:	<ul style="list-style-type: none"> – расчленять педагогические явления на составные элементы; – осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса; – правильно диагностировать педагогическое явление; – выделять основную педагогическую задачу (проблему) и определять средства ее оптимального решения
Аналитические умения:	<ul style="list-style-type: none"> – строить взаимодействие в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения; – индивидуально воздействовать на учащегося в ходе изложения материала; – устанавливать доверительные взаимоотношения с учащимися; – вырабатывать единое мнение о правильном выборе действия, поведения; – мотивировать участников педагогического процесса к предстоящей деятельности
Организаторские умения:	<ul style="list-style-type: none"> – организовывать интерактивную работу учащихся с учетом всех факторов; – диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности; – оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня; – организовывать усвоение учебного материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям учащихся; – осуществлять коррекцию учебной деятельности
Гностические умения:	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельно работать с различными источниками информации; – выделять главное при отборе и структурировании учебного материала; – анализировать педагогические ситуации; формулировать педагогические задачи; – добывать новые знания, необходимые для их продуктивного решения, анализировать решения и результаты, сопоставлять искомый результат и реальный; – логически рассуждать и проводить логические вычисления; – осуществлять поисковую, эвристическую деятельность; – изучать, обобщать и внедрять передовой опыт
Рефлексивные умения – это умения анализировать	<ul style="list-style-type: none"> – правильность постановки целей, их «перевода» в конкретные задания и адекватность комплекса решаемых заданий исходным условиям; – соответствие содержания деятельности поставленным заданиям; – эффективность методов, приемов и средств педагогической деятельности; – соответствие организационных форм, особенностям учащихся; – причины успехов и неудач в ходе реализации поставленных заданий; – опыт своей педагогической деятельности

Рис. 1. Компоненты профессиональных умений педагога

<p>Перцептивные умения:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – воспринимать и адекватно интерпретировать информацию от партнера; – устанавливать индивидуальное своеобразие человека; – определять характер переживаний, состояние человека, ее причастность или непричастность к тем или другим событиям по незначительным признакам; – видеть главное в другом человеке, правильно определять ее отношение к социальным ценностям, противостоять стереотипам восприятия другого человека
<p>Умения педтехники:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – выбрать правильный тон в общении, управлять вниманием учеников; – демонстрации своего отношения к поступкам учеников; – управлять своим телом, снимать мышечное напряжение; – регулировать свои психические состояния; – владеть техникой интонирования; – располагать к себе собеседника; – мобилизовать творческое самочувствие перед будущим общением
<p>Мобилизационные умения:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – привлекать внимание учеников и развивать у них стойких интерес к обучению; – формировать потребности в знаниях и вооружать школьников навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда; – актуализировать знания и жизненного опыта учеников; – стимулирования созданием атмосферы общего переживания
<p>Информационные умения:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – определять «зоны ближайшего развития учеников и класса в целом; – создавать проблемные ситуации и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли учащихся; – стимулировать познавательную самостоятельность и творческое мышление; – формулировать вопросы, которые побуждают применять новые знания на практике
<p>Развивающие умения:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – работы с печатными и цифровыми источниками; – ориентироваться в больших массивах информации; – быстро находить нужную информацию; – рационально использовать информационно-коммуникативные технологии; – интерпретировать и адаптировать информацию к заданиям педагогического процесса; – критически отбирать информацию
<p>Аутопсихологические умения – это умения: осознавать уровень собственной деятельности, своих возможностей; видеть причины недостатков в своей работе, в себе; организовать свое профессиональное развитие</p>	

Рис. 2. Компоненты профессиональных умений педагога



Рис. 3. Обобщенная модель квалификационных требований к профессиональной деятельности педагогических работников на основе компетентностного подхода

Выводы. Известно, что качество образования во многом зависит от уровня компетентности педагогических кадров. Эта проблема по-прежнему актуальна и является предметом исследования современных ученых.

Анализ последних научных данных показывает, что содержание профессиональной деятельности педагога наполняется новым смыслом и расширяется.

Растет уровень требований к его профессиональной компетентности и квалификации.

Деятельность институтов последипломного (дополнительного) педагогического образования направлена не только на непрерывное обучение педагогических кадров, но и отслеживание развития их профессионализма.

Адаптируя европейскую рамку квалификаций для обучения в течение всей жизни, мы

выделили семь уровней развития профессиональной компетентности в системе последипломного педагогического образования, охарактеризовали дескрипторы, описывающие результаты обучения.

Библиографический список:

1. Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=815.u0> (дата обращения: 16.05.2016).
2. Глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/51.htm> (дата обращения: 16.05.2016).
3. Зазыкин В. Г. Краткий акмеологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://vocabulary.ru/dictionary/870/word/uroven-akmeologicheskii+> (дата обращения: 16.05.2016).

4. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–136.

5. Богачева Л. С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема / Л. С. Богачева // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II междунар. науч. конф. – Уфа : Лето, 2012. – С. 98–99.

6. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. – М. : Народное образование, 2004. – 160 с.

7. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників / за наук. ред. Г. Є. Єльнікової : науково-метод. посіб. Том 1. – К. : МОН України, МБРР, 2010. – 126 с.

8. Ильясов Д. Ф. Требования к повышению квалификации руководителей // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 154–156.

References:

1. *European qualifications framework for education throughout life* [Европейська рамка кваліфікацій дліа обученія в теchenie vsej zhizni]. Web site. Access mode: <http://yandex.ua/clck/jsreDIR?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=815.u0-> (accessed date: 05.16.2016).

2. *Glossary* [Glossarij]. Web site. Access mode: <http://www.vivakadry.com/51.htm> (accessed date: 05.16.2016).

3. Zazykin V. G. *Brief acmeological dictionary* [Kratkij akmeologicheskij slovar']. Web site.

Access mode: <http://vocabulary.ru/dictionary/870/word/uroven-akmeologicheskii+> (accessed date: 05.16.2016).

4. Razina N. A. *The model of professional competence of the teacher in accordance with the standards of education* // head Teacher [Model' professional'noj kompetentnosti uchitelja v sootvetstvii so standartami obrazovanija // Zavuch], 2001, N 4, pp. 113–136.

5. Bogacheva L. S. *Kompetentnost and competence as the conceptual and terminological problem* / L. S. Bogacheva // Topical issues of modern pedagogic: materials of II International Scientific Conference [Kompetentnost' i kompetencija kak ponjatijno-terminologicheskaja problema / L. S. Bogacheva // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki : materialy II mezhdunar. nauch. konf.]. Ufa : Leto, 2012, pp. 98–99.

6. Choshanov M. A. *Flexible technology of problem-modular educatione* [Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija : metod. posobie]. M. : National education, 2004. 160 p.

7. *Qualification requirements to the professional activity of pedagogical workers* / for science. edited by G. Y. Yelnikova [Kvalifikacionnye trebovanija k professional'noj dejatel'nosti pedagogicheskikh rabotnikov], scientific methodological guide, Vol. 1. K. : Education of Ukraine, 2010, p. 126.

8. Ilyasov D. F. *Requirements of advanced training of heads* // High education in Russia [Trebovanija k povysheniju kvalifikacii rukovoditelej // Vysshee obrazovanie v Rossii], 2005, N 4, pp. 154–156.

УДК 378.091.398

Подготовка педагогов ДОУ к проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Г. В. Яковлева

Training of PEI teachers to design of adapted educational programs for preschool children with disabilities

G. V. Yakovleva

Аннотация. В статье на основе анализа нормативно-правовых документов федерального уровня рассматривается алгоритм проектирования и особенности отбора содержания адаптированной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Показаны принципы организации коррекционно-развивающей работы, механизмы отбора содержания образования. Реализация данных аспектов деятельности педагогов ДОУ рассматривается через систему повышения квалификации при реализации образовательной программы «Теория и методика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» (в условиях реализации ФГОС ДО). Предложены современные технологии работы со слушателями в рамках реализации андрагогического и системно-деятельностного подходов: организация работы в группах, фокус-группа по обсуждению наиболее сложных аспектов деятельности разработчиков АОП, защита группового проекта. Определяемые в статье компетенции педагогов ДОУ по проектированию адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья соотносятся с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

Abstract. The article discusses the planning algorithm and features of content selection of adapted educational programs for children with

disabilities based on the normative analysis of legal documents of Russian Federal level. Principles of correctional and development work, the mechanisms of educational content selection are shown. Implementation of these aspects of PEI (preschool educational institution) teachers is considered through a system of advanced training in the implementation of the educational program "Theory and methods of disabled children education" (within adoption of the Russian Federal State Educational Standard of preschool education). Modern technology work with students in framework of implementation of andragogical and system-activity approaches is suggested: organization of group work, focus group of discusses the most difficult aspects of AOP (aspect-oriented programming) development, protection of a group project. Competence of PEI teachers for design of adapted educational programs for preschool children with disabilities is correlated with the requirements of professional standards "Teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general and secondary general education) (tutor, teacher)".

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; адаптированная образовательная программа, дети с ограниченными возможностями здоровья; структура программы; андрагогический подход, системно-деятельностный подход, фокус-группа, коллективный проект,

Keywords: Federal State Educational Standard of preschool education; adapted educational pro-

gram, children with disabilities; program structure; andragogical approach, system-activity approach; focus group; collective project.

В условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, определившего новые подходы к качеству дошкольного образования, профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» механизмом обеспечения достижения каждым ребенком дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья этого качества, является основная образовательная программа дошкольного образования. Исходя из нормативных требований, любая образовательная организация, в том числе дошкольная образовательная организация, в которой обучаются дети дошкольного возраста с ОВЗ, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы. При проектировании адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья проектировщикам, к коим относятся руководитель ДОУ, заместитель заведующего, участники творческих групп, специалисты ДОУ, важно понимать, что такие программы, с одной стороны, должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержательному наполнению разделов, а с другой, отражать специфику ее реализации для детей дошкольного возраста с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические особенности, возможности и потребности ребенка [1; 2].

Особую актуальность проектированию адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья придает то обстоятельство, что тема формирования и реализации таких программ недостаточно разработана как в нормативном, так научно-методическом и технологическом аспектах. Кроме того, практически отсутствует анализ содержания различных источников информации об особенностях составления и реализации таких про-

грамм, не описаны механизмы соединения в структуре и содержании адаптированной образовательной программы новых нормативных требований и накопленного в широкой практике специального (коррекционного) образования опыта организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи уточним алгоритм проектирования адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и особенности такого проектирования.

Адаптированная образовательная программа должна соответствовать определенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования структуре. То есть адаптированная образовательная программа включает в свою структуру целевой, содержательный и организационный раздел. Рассмотрим более подробно проектирование содержания каждого из данных разделов [3; 4].

Проблема подготовки педагогов ДОУ к проектированию и реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ решается в ГБУ ДПО ЧИППКРО кафедрой развития дошкольного образования через реализацию образовательной программы «Теория и методика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» (в условиях реализации ФГОС ДО). Третий и четвертый блок программы направлен на освоение педагогами технологии проектирования данного программного продукта.

Так, при проектировании целевого раздела адаптированной образовательной программы разработчикам важно отразить идеи, принципы и подходы общего образования, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, фундаментальном ядре содержания общего образования, проекте Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации.

Особое значение для разработки содержательного и организационного разделов адаптированной образовательной программы имеет федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и фе-

деральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработчиками формулируются цели и задачи адаптированной образовательной программы, конкретизируются принципы и подходы к ее реализации, планируемые результаты (целевой раздел), а также система специальных условий освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с конкретными видами ограничений в здоровье (организационный раздел).

Данные материалы для разработчиков адаптированных образовательных программ являются методологическими основаниями. В этой связи практическая часть работы в данном разделе посвящена изучению и обсуждению данных идей и концепций. Слушатели курса учатся четко формулировать цель, задачи, принципы и подходы к проектированию адаптированной программы в ее инвариантной и вариативной частях.

Отметим, что при проектировании адаптированной образовательной программы у педагогов ДОУ возникают некоторые затруднения, связанные:

- с соотношением материалов примерных основных образовательных программ с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к конкретному разделу адаптированной образовательной программы, а также их отбор и структурирование;

- с определением содержания части, формируемой участниками образовательного процесса, в каждом из разделов адаптированной образовательной программы (по содержанию образовательных областей федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие), с точки зрения их достаточности и необходимости;

- с уточнением особенностей содержания и форм реализации содержания образовательных областей с учетом особенностей отклонений в развитии ребенка.

Для разрешения данных проблем организуется работа в фокус-группах, где данные аспекты становятся предметом общего обсуждения, отбирается необходимое содержание образовательных областей с учетом особенностей отклонения в развитии ребенка, отбираются наиболее эффективные формы, методы и приемы реализации выбранного содержания.

Следующим этапом в разработке адаптированной образовательной программы является описание существенных психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Примеры таких характеристик предложены в учебных пособиях под редакцией М. М. Семаго, Н. Я. Семаго: Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб. : Речь, 2005. 384 с., Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности [3; 4]. В качестве практической работы слушателям предлагается скомпилировать и выстроить наиболее целесообразный вариант характеристики детей с ОВЗ, на основании которого выстраивается система психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в коррекционно-образовательном процессе.

На основании анализа психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, почерпнутых из характеристик, разработчики адаптированной образовательной программы определяют целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы).

Организационный раздел адаптированной образовательной программы должен содержать описание материально-технического обеспечения адаптированной образовательной программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и/ли режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

В ходе семинарского занятия со слушателями уточняются особенности предметно-развивающей среды группы для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоро-

вья. В группах организуется работа по проектированию модели развивающей предметно-пространственной среды для конкретной категории детей с ОВЗ (например, для детей с нарушениями зрения, ЗПР, ДЦП).

Описывая в адаптированной образовательной программе раздел «Взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционных мероприятий», слушателям предлагается выделить содержание деятельности ведущего учителя-дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, врача-педиатра, ведущего специалиста (врача-офтальмолога, психиатра, отоларинголога, психоневролога и др.) и представить (защитить) модель такого взаимодействия.

Данная модель также становится результатом группового проекта [1]. Таким образом, обучение педагогов ДОУ проектированию адаптированных образовательных программа для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает качество данного документа в учреждении, формирует те профессиональные компетенции педагогов, которые определены профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», а также реализацию ФГОС ДО.

Библиографический список:

1. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

3. Ильина А. В. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации модульных курсов в дополнительном профессио-

нальном образовании / А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (18). – С. 98–109.

4. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М. : Омега-Л, 2013. – 134 с. – (Законы Российской Федерации).

References:

1. Semago M. M., Semago N. J. *Typology of deviant development. Model analysis and its use in practice* / M. M. Semago, N. J. Semago [Tipologija odklonjajushhegosja razvitija. Model' analiza i ee ispol'zovanie v prakticheskoj dejatel'nosti]. St. Petersburg : Rech, 2005. 384 p.

2. Russian Federal State Educational Standard of preschool education [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija]. M. : Center of teacher education, 2014. 32 p.

3. Ilyina A. V. Content-procedural aspects of the development and implementation of modular courses in additional professional education / A. V. Ilyina // *Scientific support of a system of advanced training. Science journal* [Soderzhatel'no-processual'nye aspekty razrabotki i realizacii modul'nyh kursov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii / A. V. Il'ina // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov : Nauchnyj zhurnal], N 1 (18). 2014, pp. 98–109.

4. Semago M. M., Semago N. J. *Theory and practice of assessing of child's mental development. Preschool and primary school age* / M. M. Semago, N. J. Semago [Teorija i praktika ocenki psihicheskogo razvitija rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast]. St. Petersburg : Rech, 2005. 384 p.

5. Russian Federal Law “About Education in the Russian Federation” [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”]. M. : Omega-L, 2013. 134 p. (Laws of the Russian Federation).

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Компетентностное конструирование уверенности педагога в себе

О. М. Наумова

Competence-based design of teacher self-confidence

О. М. Naumova

Аннотация. В статье социально-психологическому феномену уверенности в себе дается педагогическая интерпретация.

А именно, уверенность в себе представляется в качестве личностно-образовательного конструкта, особого фундаментального образовательного объекта, определяющего одну из целей, результат, содержание образования и метод его реализации.

В результате анализа междисциплинарных исследований уверенности в себе делается вывод о ее компетентностной природе.

Уверенность в себе педагогизируется и операционализируется как один из общих (общекультурных) компетентностных конструктов: личностных и образовательных компетенции и компетентности. Поскольку речь идет о дополнительном профессиональном образовании педагога, уверенность в себе представляется как цель-вектор именно данного уровня компетентностного образования.

В основу педагогизации, компетентностного моделирования и фасилитации саморазвития уверенности в себе положены общенаучная методологическая идея конструкта и метод конструирования. В статье дается общенаучное интенсивное познавательное описание уверенности в себе, на основе которого приводятся ее андрагогические определения. Для педагогического обоснования устанавливаются связи между познавательными описаниями уверенности и компетентности, когда обосновываемому (уве-

ренности) приписываются характеристики основания (компетентности).

Все это позволяет создать андрагогическую концептуальную систему теоретическо-нормативно-аксиологических моделей уверенности педагога в себе как личностно-образовательного конструкта для проектирования содержательного наполнения образовательного проекта в форме компетентностно-конструирующего тренинга уверенности для педагогов в учреждении дополнительного профессионального образования.

На понимании уверенности как личностного конструкта в противопоставлении ее неуверенности и агрессивности основан безоценочный, герменевтический принцип «светофора», который является способом качественного педагогического измерения уверенности путем интенсивного описания феномена и саморефлексии его проявления в собственном поведении педагога.

Ассертивные компетентностно-педагогические сконструированные декларативно-процедурно-оценочные знания (опыт) проживаются в процессе компетентностного тренинга уверенности в себе в логике герменевтического круга, который организует продуктивное движение мыследеятельности обучающихся в рамках техник герменевтической реконструкции.

Иницилирующим и мотивирующим фактором конструирования уверенности в себе является профессионально-личностная рефлексия. Она является центральным звеном метода компе-

ментностной рефлексивно-конструирующей фасилитации саморазвития уверенности в себе.

Наконец, в статье определяются оптимальный инвариант содержания уверенности педагога в себе как компетентностного конструкта, вариативное андрагогическое его содержание для тренинга уверенности в себе, а также минимально необходимое и достаточное.

Abstract. The socio-psychological phenomenon of confidence is given pedagogical interpretation in this article. Namely, self-confidence is presented as a personal-educational construct of special educational fundamental object that defines one of the goals, results, educational content and method of its implementation. The results of analysis of interdisciplinary research of self-confidence show us the conclusions of its competence nature. Self-confidence is operationalize as one of the general (common cultural) competency constructs: personality and educational competence and expertise. Since we are talking about additional professional education of teacher, self-confidence is appears as a target vector of this level of competence education.

The basis of pedagogization, competency modeling and facilitation of self-confidence is included the idea of general scientific methodological construct and method of construction. The article gives a general scientific description of self-confidence, which are based on its andragogical definitions. For pedagogical study is established the link between cognitive descriptions of self-confidence and competence, but substantiating the (confidence) is attributed to the base characteristics (competence).

All this allows to create andragogical conceptual system of theoretical and normative models of teacher self-confidence as a personal and educational constructs for substantive content designing of the educational project in the form of competence– constructing training of self-confidence for teachers in institutions of additional professional education.

Understanding of confidence as a personality construct in its opposition to the diffidence and aggression based non-judgmental, hermeneutic principle of «traffic light», which is a way of measuring quality of pedagogical confidence by intense description of the phenomenon of self-reflection and its manifestations in the proper behavior of the teacher.

Assertive, competencional pedagogically designed, declarative-procedural-assessment knowledge and experience are making in the training process of the competency of self-confidence, in the logic of hermeneutic circle that organizes productive movement of students' mental activity within the hermeneutic reconstruction techniques.

The initiating and motivating factors in the construction of self-confidence are the professional and personal reflection. It is central part of method of reflexive competency-design facilitation of self-confidence. Finally, the article defines the optimal invariant content of teacher self-confidence as a competence construct, varieties, andragogic content for the training of self-confidence.

Ключевые слова: уверенность в себе, компетентностный конструкт, уверенность в себе как общая образовательная компетенция и компетентность, уверенность в себе как общая личностная компетенция и компетентность, ассертивный фундаментальный образовательный объект в когнитивной и реальной формах, принцип «светофора», профессионально-личностная рефлексия, метод компетентностной рефлексивно-конструирующей фасилитации саморазвития уверенности в себе.

Keywords: self-confidence, competence construct, self-confidence as a general educational competence and experience, self-confidence as a general personal competence and experience, assertive fundamental educational object in cognitive and actual forms, the principle of “traffic light”, professional and personal reflection, method of reflexive competency-design facilitation of self-confidence.

Уверенность в себе, на наш взгляд, может педагогически интерпретироваться как общекультурный компетентностный личностно-образовательный конструкт, что позволит педагогу воспользоваться здоровьесозидающим, конструктивно самоутверждающим, витагенным, личностно развивающим, компетентностно иницирующим и гуманизирующим потенциалом данного конструкта.

Первоначально уверенность в себе трактовалась в науке как индивидуально-адаптивное качество в рамках онтологии изолированного индивида (Дж. Вольпе, А. Лазарус, А. Ланж, Р. Либерман, А. Рич, Г. Шредер, П. Якубовски и

др.) [1; 2; 3]. Позднее на основе принципа самодетерминации она стала пониматься как комплексный психический феномен, психологический конструкт, отношение к неопределенности, регулятивная компонента принятия решений и деятельности (Ю. М. Забродин, О. А. Конопкин, И. В. Вайнер, В. Б. Высоцкий и др.) [4; 5].

Однако уверенность в себе исследовалась не в качестве интегративной характеристики целостного человека в его продолженности в мир и единстве с ним, а как дискретная характеристика индивида, социально взаимодействующей личности, субъекта деятельности и решений. В педагогической науке на уровне фактографии уверенность в себе редко упоминалась, а на уровне феноменологии и, тем более, концептологии осмыслялась еще реже и то – в индивидуально-адаптивной парадигме (Ф. И. Иващенко, Е. М. Сапожникова, Е. А. Серебрякова) [6].

В целях педагогизации феномена уверенности в себе необходимо дать такое образовательное его описание, которое соответствует проявлению в педагогическом процессе и его результате как целостной человеческой реальности, а не отдельных парциальных проявлений, как это было зафиксировано в русле междисциплинарных исследований.

Опираясь на такую педагогическую интерпретацию, можно будет рассматривать уверенность в себе как общие компетенцию, компетентность и результативно-целевую основу курсовой подготовки учителей разных предметов в одной академической группе в образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (ДПО). Тогда каково будет содержание андрагогического проекта саморазвития уверенности педагога в себе как универсального компетентностного феномена? Какие андрагогические методы в ограниченный срок курсовой подготовки обеспечат саморазвитие уверенности педагогов и инициирование ими личного вклада в модернизацию образования на компетентностной основе путем фасилитации с их стороны саморазвития уверенности обучающихся?

Для решения этой проблемы необходимо андрагогизировать уверенность педагога в себе как универсальный компетентностный конструкт, определяющий целерезультатирующую основу ДПО, способствующий достижению его целей-векторов, моделирующий содержание

образования как особый фундаментальный образовательный объект и предоставляющий методологические возможности для педагогических интерпретации, измерения и фасилитации саморазвития уверенности в себе обучающихся в общем, довузовском и дополнительном профессиональном образовании.

Будем исходить из следующих теоретических предположений.

Уверенность в себе является формой веры и поэтому имеет личностно-развивающий, преобразующе-волевой потенциал (Х. Г. Гадамер, Ф. Гегель, М. Бубер и др.) [7]. По своей психологической сути, являясь концентром ценностных отношений и социокультурного опыта успешного, гуманного, взаимодействия человека с миром и собой, она может составлять содержание образования. Также уверенность инициирует компетентность человека и зависит от контекста ситуации, значит, имеет компетентностную природу (Л. Краппманн, У. Петерманн, Р. В. Уайт) [8]. Наконец, уверенность трактуется в междисциплинарных исследованиях в качестве личностного конструкта, как и компетенция/компетентность (А. Бандура, В. Г. Ромек) [9; 10]. Поэтому уверенность в себе можно рассматривать как один из ключевых компетентностных конструктов, определяющий функционирование операционально-технологических, специально-предметных компетенций и ценностно-смысловых ориентаций педагога в педагогических и целожизненных саморегуляции, деятельности и взаимодействии.

Итак, уверенность в себе может педагогически интерпретироваться как универсальный компетентностный конструкт. Методологические функции конструкта позволяют педагогически интерпретировать, оценить и качественно измерить уверенность как объект этого конструкта, влияют на ассертивность (уверенность) само- и мироотношения, деятельности и взаимодействия.

Эффективность тренинга уверенности в себе как многофункционального метода ее развития многократно доказана в психологической и педагогической науке и практике (К. Рудестам, А. Аннекен, В. Г. Ромек и др.). Поэтому можно предположить, что в условиях обучающего тренинга уверенность в себе будет педагогизирована как компетентностный конструкт и инициировано ее саморазвитие педагогами в

узловых сферах саморегуляции, педагогических решений, деятельности, взаимодействия и выбора способа жизни, поддерживающего уверенность, ненасильственное самоутверждение и самореализацию в профессиональной и личной судьбе.

Для этого нужно будет создать жизнеотношенческие квази-профессиональные ситуации неопределенности, где уверенность актуализируется как особый фундаментальный образовательный объект, и фасилитировать ее саморазвитие методом рефлексивно-компетентного конструирования, опыт применения которого члены тренинговой группы смогут использовать для фасилитации саморазвития уверенности обучающихся в общем и профессиональном образовании.

Чтобы педагогизировать уверенность в себе, нужно дать ее общенаучное интенсивное познавательное описание, педагогически интерпретировать, обосновать и операционализировать его в качестве компетентного личностно-образовательного конструкта. На основе проблемно-генетического анализа междисциплинарных исследований уверенности в себе можно определить психологическое содержание уверенности и дать его педагогически ориентированное интенсивное познавательное описание как основание для педагогической интерпретации.

Уверенность в себе – это мобилизирующее эмотивно-когнитивное и ценностно-смысловое переживание, на базе доверия человека к миру и себе генерализованное в опыте, смысловой, целевой, операциональной и вероятностной установках, обуславливающих актуализацию и развитие компетентности, способностей, знаний, обучаемости, креативности, а также привлечение внешних социокультурных ресурсов для само- и со-организации в системе «Человек – мир», совладания в ситуациях неопределенности, успешной деятельности, гуманного взаимодействия, для конструктивного решения усложняющихся жизненных, социально-профессиональных и самостроительных задач, а в итоге – для ненасильственного самоутверждения и истинной самореализации.

Данное определение феноменологическое, описывающее феномен в его реальном, контекстном функционировании, оно комплексно отражает открытые наукой характеристики уве-

ренности в себе – происхождение, содержание, структуру, типы и формы взаимосвязей элементов, функции целостного феномена. Далее это психологическое определение будет выступать как научное основание педагогического обоснования феномена в качестве образовательного.

Теперь можно педагогически интерпретировать уверенность в себе как общекультурный (общий) компетентностный конструкт – результативно-целевой ориентир и критерий образованности, определяющий содержание компетентностного образования и методы его реализации. В результате анализа междисциплинарных исследований уверенности в себе можно сделать вывод об ее компетентностной природе [11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18].

Уверенность трактуется в связи с компетентностью следующим образом: 1) врожденная потребность – быть компетентным и чувствовать уверенность в себе, важную для успеха; стремление к компетентности для поддержания уверенности подразумевает усилия, направленные на рост и раскрытие собственного потенциала – один из аспектов самореализации (Р. В. Уайт); 2) самоэффективность – чувство собственного достоинства и реальная собственная компетентность человека во взаимодействии с окружающей средой; способность, умение решать жизненные проблемы (А. Бандура); 3) мотивированная способность, обобщенная и локальная; базирующаяся на соответствующем образовательном опыте, на опыте взаимодействия с незнакомыми людьми, разработки проектов вплоть до успешного их воплощения, решения неожиданных проблем и работы со специалистами (Дж. Равен); 4) одна из обладающих интегративной природой персональных ключевых квалификаций (А. Шелтен); 5) социальная компетентность – уверенное поведение, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять взаимодействие в зависимости от ситуации (Л. Краппманн, Г. И. Сивкова); 6) одна из компетенций гражданственности, входящая в блок компетенций, относящихся к самому человеку как личности (И. А. Зимняя); 7) одно из метапрофессиональных качеств – свойство, способность, черта личности, обуславливающие продуктивность (успешность) выполнения широкого круга учебно-

познавательной и социально-профессиональной деятельности человека (Э. Ф. Зеер).

Для педагогического обоснования установим связи между познавательными описаниями уверенности и компетентности, когда обосновываемому (уверенности) приписываются характеристики основания (компетентности).

1. Общие образовательные конструкты и уверенность в себе имеют следующие общие характеристики: а) отражают системный контакт целостного человека с миром; б) совпадает их содержание, отражающее взаимодействие человека с миром; в) отображают целостность человека через его интегративные характеристики; г) представляют собой самоорганизующуюся целостность похожих элементов.

2. Общая компетенция, как и уверенность, фиксирует потенциальную возможность конструктивного контакта целостного человека с миром и определяется как: система порождающих процессов; самостоятельно реализуемая способность и готовность к практической деятельности и решению жизненных проблем; скрытое психическое новообразование, готовое для актуализации; интегрированное сочетание знаний, умений, ценностей, установок; сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта; опыт, способность, готовность как квинтэссенция содержания и ключевых компетенций и уверенности, объединяются в три основополагающих группы (персоналогическая, социальная, деятельностная).

3. Наиболее принимаемое основной массой исследователей определение компетенции и обобщенная формулировка уверенности в себе – общая способность человека, основанная на знаниях, умениях опыте деятельности, ценностях, склонностях, обретенных в процессе образования, и готовность целесообразно эффективно действовать, методически организовано и самостоятельно решать проблемы и задачи, самооценивать результаты деятельности.

4. Глубинные смыслы уверенности в себе и компетентность – это: актуальное деятельностное проявление компетенции субъекта в конкретной жизненной ситуации; актуально формируемое, состоявшееся качество личности; контекстно-ориентированный поиск, мобилизация знаний, умений, навыков, поведенческих отношений, настроенных на определенную си-

туацию; совладание с трудными жизненными ситуациями; изменение человека в ответ на запрос ситуации, опыт как деятельностная интеграция в единое целое знаний, действий, способов и приемов решения задач; целостное контекстное, сообразное личностному смыслу и социально ответственное предъявление функций специалиста.

В суммативном определении компетентность, как и процессуально-динамическая составляющая уверенности – это процессуальное понятие, выявляющее связи между элементами системы порождающих процессов (человеком и ситуацией, ресурсом и целью и т. п.).

Далее в соответствии с канонами феноменологии и концептологии приведем андрагогические определения уверенности.

Уверенность в себе как образовательная общая компетенция педагога – это содержание образования, позволяющее освоить соответствующий фундаментальный образовательный объект в реальной и знаниевой формах: уверенность как явление культуры и социально-педагогическая практика, ценностно-смысловое отношение к ним педагога-профессионала, асертивные декларативно-процедурно-оценочные знания, освоенные на опыте умения, навыки, обобщенные алгоритмы и способы уверенных саморегуляции, педагогических деятельности и взаимодействия (особенно, в ситуациях неопределенности), а также опыт творческого их применения для фасилитации саморазвития уверенности обучающихся. Уверенность в себе как образовательная общая компетентность педагога – это нормативно заданное системой социально-профессиональных ценностей, личностно значимое, творчески реализуемое требование к уровню и качеству подготовки в отношении уверенных личностно-деятельностных саморегуляции, саморазвития, совладания с трудностями, педагогических деятельности и взаимодействия, а также требование наличия в образовательном процессе перечня объектов, в отношении которых задано асертивное содержание образования, и круга ситуаций неопределенности, где актуализируются и совершенствуются асертивные личностные новообразования как результат освоения соответствующего фундаментального образовательного объекта. Уверенность в себе как общая личностная компетенция педагога – это развивающаяся на

основе ценностного отношения к миру и себе, педагогически направленная социокультурная метаспособность и готовность, с помощью декларативно-процедурно-оценочных знаний об уверенности как фундаментальном образовательном объекте, освоенных алгоритмов и обобщенных способов уверенного (взаимо) действия, с опорой на социотехнический ресурс, веру в самоэффективность, креативность и обучаемость позволяющая конструктивно совладать с ситуациями неопределенности, соорганизоваться с другими людьми для продуктивной деятельности, этичного общения и решения усложняющихся жизненных, социально-профессиональных, акмеологических задач. Уверенность в себе как общая личностная компетентность педагога – это обусловленная опытом ценностных отношений с миром и собой, адекватная обстоятельствам, педагогически направленная актуализация личных ресурсов и социотехнических возможностей,

обеспечивающих контекстные совладание, самоопределение, самовыражение, саморазвитие, а также организацию с другими людьми социокультурных ресурсов, целей, ценностей, решений, действий и контекстно-ролевых функций для преобразования ситуации по критерию всечеловеческих ценностей, для создания социально-востребованного и лично-значимого материального, коммуникативного, духовного, образовательного продукта, для конструктивной взаимопомощи и фасилитации со-развития.

Теперь можно создать андрагогическую концептуальную систему теоретическо-нормативно-аксиологических моделей уверенности педагога в себе как лично-образовательного конструкта для проектирования содержательного наполнения образовательного проекта в форме компетентностно-конструирующего тренинга уверенности для педагогов в учреждении ДПО (табл. 1–3).

Таблица 1

Педагогическая модель уверенности в себе как общего компетентностного конструкта

Уверенность в себе как универсальный компетентностный образовательный конструкт и результативно-целевой ориентир образования		
Образовательная общекультурная компетенция	Образовательная общекультурная компетентность	
Надпредметно интегрированное, человекоцентрированное содержание образования	Нормативное требование к уровню, качеству и условиям развития уверенности в себе	
Особый фундаментальный образовательный объект	Оптимальная индивидуальная норма развития уверенности в себе	
Когнитивная форма	Реальная форма	Перечень ситуаций включения, в которых формируется уверенность
Идеи, понятия, закономерности, гипотезы, теории уверенности в себе	Уверенность в себе как особое экзистенциальное переживание, внутренний культурный артефакт, его организмические основания	Новые, сложные, субъективно трудные, неожиданные, двусмысленные, рискованные и им подобные ситуации
Социокультурные ценности, принципы, нормы, правила, традиции уверенности в себе	Культурные эталоны уверенного поведения и деятельности, внутриличностный артефакт саморазвития уверенности	Ассертивные ценности, личностные смыслы, индивидуализированные репертуары уверенных поведения и деятельности
Педагогически адаптированный социокультурный опыт (взаимо) действия в ситуациях неопределенности	Квази-профессиональный опыт использования обобщенных алгоритмов и способов уверенного действия и взаимодействия	Индивидуализированный опыт творческого использования обобщенных алгоритмов и способов уверенных действия и взаимодействия
Условия жизнеотношенческих квази-профессиональных (квази-жизненных) ситуаций неопределенности, соответствующих ситуационной компоненте уверенности в себе как универсального компетентностного конструкта		

Таблица 2

Педагогическая модель уверенности педагога в себе как общего личностного компетентностного конструкта

Ситуационная компонента	Неуверенный педагог	Уверенный педагог	Самоуверенный педагог
Ситуация неопределенности (новая, неожиданная, трудная, и т. п.)	Базальное недоверие себе, сверхдоверие окружающим (порой неадекватное)	Вера в себя, базальное и адекватное ситуационное доверие себе и окружающим	Неадекватное сверхдоверие себе при базальном недоверии окружающим
Личностно-деятельностная саморегуляция	Личностная неуверенность – низкий неизменяемый потенциал обуславливает ситуационную неуверенность – низкий изменяемый потенциал	Высокая личностная уверенность (неизменяемый потенциал) обуславливает высокую ситуационную уверенность (изменяемый потенциал)	Личностная самоуверенность не инициирует рост изменяемого потенциала, однако, самоуверенность растет при неизменном ситуационном потенциале
Принятие социально-профессиональных решений	Недостаточная уверенность в решениях, даже адекватных контексту и личному ресурсу	Уверенность в социабельных решениях, адекватных контексту и собственным ресурсам	Сверхуверенность в импульсивных эгоцентрических (эгоистических) решениях
Профессиональная и иная деятельность	Нормативно-одобряемая, стереотипная, формальная деятельность	Творческая просоциальная, сверхнормативная, надситуативная активность	Эгоистически ориентированная, демонстративно-успешная деятельность
Социально-профессиональное взаимодействие (в ситуации конфликта)	Мнимая толерантность (сравнение личных выгод и рисков, внешнее примирение с конфликтом, страдание, терпение, молчание)	Истинная толерантность (примирение с поведением оппонента, договор с ним на основе равноправия обеих сторон или решение проблемы в одиночку)	Нетолерантность (одностороннее продвижение своих интересов путем насилия над оппонентом). Ситуативные «Пирровы победы»
Влияние личности и деятельности на обучающихся	Формирование неуверенности в себе, потакание агрессивности	Педагогическая фасилитация уверенности в себе, самореализации	Формирование выученной беспомощности, ответной агрессии
Субъективно трудная жизненная и профессиональная ситуация	Примитивные психологические защиты (отрицание), пассивно-адаптивная стратегия поведения	Зрелые защитные механизмы (компенсация, юмор и др.), совладающее, креативное поведение	Примитивные психологические защиты (проекция), манипуляции, макиавеллизм

Найденные концепты и конструкты в процессе опытно-поисковой работы были опробованы в андрагогической практике, определена степень адекватности образовательному результату реализованного содержания уверенности в себе как особого фундаментального образовательного объекта и выяснены методологические возможности компетентностного конструкта как способа педагогических интерпретации, качественного измерения и герменевтической основы фасилитации саморазвития уверенности педагога в себе.

Выводы по разработке концептуально-теоретической составляющей уверенности педагога в себе и опробованию ее в качестве воз-

можного содержания образования в образовательной организации ДПО на основе результатов опытно-поисковой работы (табл. 4) можно сделать следующие.

1. В состав оптимального инварианта содержания уверенности педагога в себе вошли такие аспекты: уверенность в себе как ключевая компетентность в сферах саморегуляции, педагогических решений, деятельности и взаимодействия, педагогической фасилитации саморазвития уверенности в себе обучающимися, самоорганизации совладающего поведения в трудных ситуациях, самоуправления процессом профессионализации и выбора способа жизни, поддерживающего уверенность в себе.

2. В качестве вариативного андрагогического содержания уверенности в себе были определены следующие аспекты: уверенность в себе как ключевая компетентность педагога в сферах самокоррекции педагогических мифологем и ошибок, педагогической фасилитации креативности, профессионального развития акмекомпетентного педагога, самоорганизации совладающего поведения в ситуации профессио-

нального кризиса и социально-профессионального взаимодействия в системе «педагог-профессия-общество».

3. Минимально необходимым и достаточным оказалось саморазвитие уверенности в себе как общей компетентности в сферах личностно-деятельностной саморегуляции, педагогических решений, деятельности и взаимодействия.

Таблица 3

Теоретическая модель уверенности в себе как общего личностного конструкта

Личностные конструкты	Неуверенный педагог	Уверенный педагог	Самоуверенный педагог
Онтологическая уверенность (глубинная характеристика образа мира человека)	Онтологическая неуверенность – низкая мера выраженности добра как ценности; высокая мера угрожающей опасности, одиночества, безнадежности, слабости Я. Отсутствие фундамента любой другой формы уверенности	Онтологическая уверенность – высокая мера выраженности добра как всечеловеческой ценности, высокая мера общности с другими людьми, надежности и силы Я; низкая мера угрожающей опасности. Фундамент любой формы уверенности	Онтологическая неуверенность – низкая мера выраженности добра как ценности; высокая мера угрожающей опасности и низкая – надежности и силы Я при демонстрации обратного. Отсутствие фундамента любой другой формы уверенности
Самоутверждение как психологическое условие и результат уверенности в себе	Псевдосамоутверждение – «комплекс Золушки», стремление доказать себе и другим отсутствие негативных качеств, получить позитивные оценки окружающих, тяга к признанию и устойчивому социальному положению, самоотрицание и готовность быть средством самоутверждения для других людей, конформизм	Самоутверждение через самопреодоление собственных ограничений и личностно-профессиональный рост, решение значимых социально-профессиональных задач; восприятие социального признания как побочного эффекта профессиональной деятельности, высокая самооценка социально значимых достижений независимо от их признания	Самоутверждение через подавление других людей, достижение чего-либо для себя лично, утверждение над другими людьми, желание быть руководителем, стремление к исключительности, к безусловному успеху и привлечение внимания к себе, нацеленность на технологическое профессиональное развитие вместо личностного
Самореализация, выбор образа жизни, поддерживающего уверенность/неуверенность/самоуверенность	Вместо самореализации – «пустое делание добрых дел», «жизнь мимо себя», проживание «не своей жизни», выживание вместо развития, феномен «тупицкого успеха», неспо-	Самореализация как предметно выраженное просоциальное жизнеутверждение сущностных сил профессионала, воплощение смысла жизни как своего профес-	Псевдосамореализация – раскрытие своего потенциала как самоцель, эгоистическая его реализация, «эффект тупицкого успеха» – переоценка ситуативного успеха

Личностные конструкты	Неуверенный педагог	Уверенный педагог	Самоуверенный педагог
	способность поставить новую значимую цель после успешно достигнутой с помощью других людей, профессиональные деструкции, стагнация, профессиональный маргинализм	сионального призвания, позитивное творческое целеполагание, профессиональные идентичность, самосохранение и саморазвитие, гармонизация жизненного бытия	и проецирование его в масштаб всей жизни, профессиональные деструкции, стагнация, маргинализм (отчуждение от ценностей профессии) при внешне высоком статусе)

Таблица 4

Данные для интерпретации и обсуждения результатов опытно-поисковой работы

Ситуации неопределенности – ситуационная компонента уверенности в себе как общего компетентностного конструкта	Осознавшие уверенность как зону роста		Сконструировавшие уверенность как педагогический конструкт	
	кол-во обуч-ся	% от общего числа	кол-во обуч-ся	% от общего числа
Личностно-деятельностная саморегуляция	321	90,17	254	79,13
Принятие педагогических решений	314	88,5	220	70,06
Педагогическая деятельность	329	92,42	290	88,15
Педагогическое взаимодействие (общение)	335	94,1	300	89,55
Фасилитация саморазвития уверенности обучающихся в себе	318	89,3	284	89,31
Совладание с трудными ситуациями	307	86,24	187	60,91
Самоуправление профессионализацией	293	82,3	176	60,06
Самокоррекция педагогических мифологем и ошибок	312	87,64	200	64,1
Фасилитация развития креативности обучающихся	259	72,75	150	57,91
Саморазвитие акмекомпетентности педагога	252	70,74	139	55,16
Социально-профессиональное взаимодействие	238	66,85	110	46,22
Выбор образа жизни, поддерживающего уверенность в себе	246	69,1	123	50,00

В основу педагогизации, компетентностного моделирования и фасилитации саморазвития уверенности в себе положены общенаучная методологическая идея конструкта и метод конструирования. Методологически понятие «конструкт» (от лат. *construicio* – строю) обозначает логическую констатацию связи, из которой путем дедукции может быть выведено объяснение данной фактической связи явлений. Самое известное определение конструкта – «симультанная констатация сходства и различия», т. е. это контраст, который человек замечает между двумя группами явлений, причем это не полюса каких-либо понятий, относящихся к категории, обозначающей класс реальных объектов, а личностное изобретение, которое накладывается на реальность с целью ее структурирования (К. Келли).

При этом уверенность в себе является объектом личностно-образовательного компетентностного конструкта – реалией, для понимания и развития которой создается конструкт.

Интерпретируемая как конструкт уверенность: 1) содержательно определяется на основе трех элементов, два из которых воспринимаются как сходные между собой, а третий как отличный от них; 2) истолковывается определенным образом, будучи помещена в структуру компетентностных представлений, внутри которой обретает педагогические форму и смысл (часть-целое, образовательное-личностное, нормативное-вариативное, идеальное-реальное, потенциальное-актуальное, общее-индивидуальное); 3) является созданным педагогом квалификационно-оценочным эталоном для пони-

мания уверенности в себе как личностной и образовательной реалий в их сходстве между собой и отличии от других, непедagogических восприятий уверенности, а также в сходстве-различии ее трактовок как компетенции и компетентности; 4) становится системой структурных единиц взаимодействия педагога с окружающей средой, ассертивно-компетентностных его отношений и установок к миру и себе; 5) превращается в форму организации профессионального опыта, направляющую познание, позволяющую прогнозировать ассертивные цели и результаты модернизируемого образования и выстраивать целедостигающее профессиональное поведение; 6) на поведенческом уровне создающийся в андрагогическом процессе данный конструкт становится самостоятельно открытым педагогом профессионально-личностным стандартом поведения.

На понимании уверенности как личностного конструкта в противопоставлении ее неуверенности и агрессивности основан безоценочный, герменевтический принцип «светофора», который является способом качественного педагогического измерения уверенности путем интенсивного описания и означает, что: 1) уверенное поведение и деятельность безопасны для самого обучающегося и его окружения (зеленый свет); 2) неуверенное поведение и деятельность говорят о необходимости паузы для анализа ситуации, вычленения проблемы, перевода ее в учебную задачу и поиска способов ее решения (желтый свет); 3) агрессивное поведение (красный свет) опасно как для окружающих, так и для самого действующего агрессивно, ему безопаснее перейти в зеленое (уверенное) поле взаимодействия с миром и собой. Ассертивные компетентностно-педагогически сконструированные декларативно-процедурно-оценочные знания (опыт) проживаются в процессе тренинга в логике герменевтического круга, который организует продуктивное движение мысли обучающихся в рамках техник герменевтической реконструкции – вживание во внутренний мир авторов конструирования уверенности в себе как личностно-образовательного феномена и соавторство в этом через процедуры многовариантной фиксации содержания теоретических моделей, тренингового опыта и его рефлексии.

В процессе движения мыследеятельности обучающихся в герменевтическом круге проис-

ходит следующее: 1) отдельные компоненты уверенности как личностно-образовательного конструкта становятся понятны и реализуются в деятельности как часть целого, а целое складывается в синергии всех его частей (часть понятна из целого, а целое – из части); 2) повторное возвращение от целого к части и наоборот в целом меняет и углубляет понимание смысла части, позволяя воспринимать целое как постоянно развивающееся; 3) понять уверенность как компетентностный конструкт становится возможно лишь благодаря предположению о ее компетентностной природе, а не когда уверенность представляется как нечто загадочное и непедagogическое (соответствующая информация предоставляется в электронной хрестоматии для обучающихся).

Иницирующим и мотивирующим фактором конструирования уверенности в себе является профессионально-личностная рефлексия и понимается в адаптированной для последипломного образования педагога трактовке как обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности, предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование – нахождение новой нормы ассертивной профессиональной деятельности (последние три позиции заключают в себе алгоритм рефлексии) (В. А. Метаева) [19].

Рефлексивное конструирование уверенности педагога в себе как личностно-образовательного феномена на основе герменевтического круга и по принципу «светофора» происходит в процессе компетентностно-конструирующей фасилитации (от лат. *fasilitacio* – облегчаю, способствую, содействую), которая понимается как усиление продуктивности образования за счет уверенных стили общения и личности андрагога/слушателей и отвечает требованиям модернизации условий, форм и механизмов учения в профессиональном образовании фасилитации (Е. Ю. Борисенко, Р. С. Димухаметов, И. В. Жижина, Л. Н. Куликова, К. Роджерс, А. М. Рябков) [21].

Для самоорганизации когнитивной системы конструктов внутри личности в синергетическую систему деятельностных компетенций создаются фасилитирующие уверенность жизнеотношенческие квази-профессиональные ситуации включения/опыта – значимые для педа-

гога ситуации неопределенности, в которых конструируется профессионально адекватная оценка ситуации, проектируются гуманные отношения, принимаются компетентные педагогические решения, опробуются уверенные действия, взаимодействие и приемы педагогической фасилитации саморазвития уверенности в рефлексивно-игровом режиме. Итак, метод компетентностной рефлексивно-конструирующей фасилитации саморазвития уверенности в себе – это способ ассертивного взаимодействия андрагога с обучающимися и их между собой, организующий и регулирующий все процедуры и операции образовательного процесса как систему относительно однородных приемов, правил, норм и алгоритмов компетентностного познания и действия на основе поливариантного конструирования уверенности как личностно-образовательного конструкта в значимых для педагога ситуациях неопределенности, педагогизируемых как жизнеотношенческие квази-профессиональные ситуации включения. Данный метод как дидактический соответствует трем критериям, присущим любому дидактическому методу:

1) специфика цели обучения, достигаемая данным методом – педагогические интерпретация, моделирование, (само)оценивание, качественное измерение, рефлексивное инициирование саморазвития уверенности педагога в себе и фасилитации с его стороны саморазвития уверенности обучающихся;

2) способ освоения уверенности в себе как фундаментального образовательного объекта на основе этого метода – индивидуально-групповое конструирование уверенности как образовательно-личностное ее структурирование, профессионально-личностная рефлексия, герменевтическое понимание-вживание и самостоятельное утверждение в качестве профессиональной нормы личности и деятельности педагога на основе формирования соответствующих смыслов-ценностей, личностно значимых способов и алгоритмов уверенных действия и взаимодействия;

3) характер взаимодействия субъектов андрагогического процесса в рамках метода – личностно-деятельностное взаимовлияние-фасилитация в интерактивном групповом диалоге в квази-профессиональных ситуациях включения в условиях обучающего компетент-

ностного тренинга. Итак, возможна концептуализация и операционализация феномена уверенности в себе в качестве педагогического на основе исключения не присущих педагогике его функций, акцентирования собственно педагогических аспектов и последующих генетического, прагматического, структурно-функционального и категориального синтеза личностно-образовательных аспектов уверенности в логике компетентностного конструкта. Уверенность в себе может быть педагогически интерпретирована как общий компетентностный личностно-образовательный конструкт, представлена как особый фундаментальный образовательный объект и содержание компетентностного образования, позволяющее реализовать его цели-векторы. В ограниченный срок курсовой подготовки педагога в ОУ ДПО саморазвитие уверенности как ключевого компетентностного конструкта может быть инициировано в процессе обучающего компетентностного тренинга в условиях квази-профессиональных жизнеотношенческих ситуаций включения/опыта методом рефлексивно-конструирующей фасилитации.

Библиографический список:

1. Lange A. & Jakubowski P. Personsible asserive behavior Champaign: Reseach Press, 1976.
2. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York. Capricorn, 1949.
3. Wolpe J. & Lazarus A. A. Bchavior Thera-ry techniques. N. Y. Pergamon Press, 1966.
4. Вайнер И. В. Субъективная уверенность при решении психофизической задачи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Вайнер Илья Владимирович. – М., 1990. – 21 с.
5. Высоцкий В. Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Высоцкий Вячеслав Борисович. – М., 2002. – 22 с.
6. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Серебрякова. – М., 1956. – 19 с.
7. Бубер М. Два образа веры. – Владивосток – М., 1995.
8. Krappmann L. Soziologische Demensionen der Identitat. Stuttgart, 1971.
9. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика лично-

сти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Г. Ромек. – Ростов н/Д., 1997. – 23 с.

10. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*, 1977.

11. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // *Профессиональное образование и формирование личности специалиста : науч.-метод. сборник.* – М., 2002.

12. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика.* – 2003. – № 10.

13. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // *Высшее образование в России.* – 2005. – № 4.

14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004.

15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М., 2002.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // *Народное образование.* – 2003. – № 2.

17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // *Народное образование.* – 2003. – № 5.

18. Скотникова И. Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // *Психологический журнал.* – 2002. – Т. 23. – № 1.

19. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. – М. : Наука, 2006.

20. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов // *Педагогика.* – 2004. – № 9. – С. 13–21.

21. Рябков А. М. Фасилитация в профессиональном образовании // *Педагогика.* – 2008. – № 1.

Reverences:

1. Lange, A., Jakubowski P., *Responsible assertive behavior* [Kompleksnogo instinktivnogo povedenija]. Champaign : Research Press, 1976.

2. Salter A. *Conditioned reflex therapy* [Obuslovlennaja refleksoterapija]. New York. Capricorn, 1949.

3. Wolpe J. & Lazarus A. A. *Behavior Therapy techniques* [Metody povedencheskoj terapii]. N. Y. Pergamon Press, 1966.

4. Weiner I. V. *Subjective confidence in the solution of the mind-body problem: the dissertation ...* The Candidate of Psychological Sciences : 19.00.01 / Ilya Vladimirovich Weiner [Sub'ektivnaja uverenost' pri reshenii psihofizicheskoj zadachi : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / Il'ja Vladimirovich Vajner]. M., 1990. 21 p.

5. Vysotsky V. B. *Personal and procedural conditions of the confidence formation in the correctness of problem solution: the dissertation ...* The Candidate of Psychological Sciences : 19.00.01 / Vyacheslav Borisovich Vysotsky [Lichnostnye i processual'nye uslovija formirovaniya uverenosti v pravil'nosti reshenija zadachi : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / Vjacheslav Borisovich Vysockij]. M., 2002. 22 p.

6. Serebryakova E. A. *Self-confidence and the conditions of its formation in schoolchildren: the dissertation ...* The Candidate of Psychological Sciences : 19.00.01 / E. A. Serebryakova [Uverenost' v sebe i uslovija ee formirovaniya u shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / E. A. Serebrjakova]. M., 1956. 19 p.

7. Buber M. *Two images of faith* [Dva obraza very]. Vladivostok, Moscow, 1995.

8. Krappmann L. *Sociological Dimensions of Identity* [Sociologicheskaja identichnost']. Stuttgart, 1971.

9. Romek V. G. *Self-confidence as socio-psychological characteristics of personality: the dissertation ...* The Candidate of Psychological Sciences : 19.00.07 / V. G. Romek [Uverenost' v sebe kak social'no-psihologicheskaja harakteristika lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / V. G. Romek]. Rostov-on-Don, 1997. 23 p.

10. Bandura A. *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change* // *Psychological Review* [Samojeffektivnost': teorija izmenenija povedenija // Psihologicheskij Obzor], 1977.

11. Baydenko V. I., Oscarsson B. *Basic skills (key competencies) as an integrating factor in the educational process* // *Professional education and formation of the person. Scientific methodical col-*

lection [Bazovye navyki (kljuchevye kompetencii) kak integrirujushhij faktor obrazovatel'nogo processa // Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialist : nauch.-metod. sbornik]. M., 2002.

12. Bolotov V. A., Serikov V. V. *Competence model: from the idea to the educational program* // Pedagogy [Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika], 2003, N 10.

13. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Competence approach to the modernization of professional education* // High education in Russia [Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii], 2005, N 4.

14. Zimnyaya I. A. *Key competences as a productive task basis of competence approach in education* [Kljuchevye kompetencii kak rezul'tativnaja celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii]. M., 2004.

15. Raven J. *Competence in modern society* [Kompetentnost' v sovremennom obshhestve]. M., 2002.

16. Hutorskoj A. V. *Key competences as a component of personality-oriented education pa-*

radigm // Education [Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovanija // Narodnoe obrazovanie], 2003, N 2.

17. Hutorskoj A. V. *Key competences. Construction technology* // Education [Kljuchevye kompetencii. Tehnologija konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie], 2003, N 5.

18. Skotnikova I. G. *The problem of confidence: history and current status.* // Psychological journal [Problema uverenosti: istorija i sovremennoe sostojanie // Psihologicheskij zhurnal], 2002, Vol. 23, N 1.

19. Metaeva V. A. *Development of professional reflexion in postgraduate education: methodology, theory, practice* [Razvitie professional'noj refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologija, teorija, praktika]. M. : Science, 2006.

20. Ilyasov D. F. *Design pedagogical theories* / D. F. Ilyasov // Pedagogy [Proektirovanie pedagogicheskijh teorij / D. F. Il'jasov // Pedagogika], 2004, N. 9, pp. 13–21.

21. Ryabov A. M. *Facilitation in professional education* // Pedagogy [Fasilitacija v professional'nom obrazovanii // Pedagogika], 2008, N 1.

УДК 371.123

Когнитивный аспект правовой компетентности педагогов дошкольного образования, формируемый в системе дополнительного профессионального образования

С. А. Ларюшкин, Т. А. Сваталова

The cognitive aspect of the legal competence of preschool education teachers generated by the system of additional professional education

S. A. Lariushkin, T. A. Svatalova

Аннотация. Профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования в условиях изменения традиционных подходов к педагогической деятельности нуждается в обновлении. Частью профессиональной компетентности является правовая, которая понимается как способность специалиста-профессионала ориентироваться в образовательной ситуации с позиции законодательства. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» в содержании трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» заложена компетенция соблюдения правовых, нравственных, этических норм, а также соблюдения норм профессиональной этики. Реализация данной компетенции предполагает обязательную ориентированность педагогов в законодательной и концептуальной базе системы образования. В статье раскрывается и обосновывается содержание когнитивного аспекта правовой компетентности педагогов дошкольного образования.

Abstract. Professional competence of preschool teachers in the condition of changes of traditional approaches to pedagogical activities needs to be updated. The part of professional competence is legal, which refers to the ability of professional to navigate the educational situation within legal perspective. In the Professional standard "Teacher (pedagogical activities in preschool, primary general, main general, secondary general education)"

in the content of labor function "Pedagogical activity of implementation of preschool education programs" incorporated competence compliance with legal, moral and ethical norms and also compliance with norms of professional ethics. The implementation of this competence implies the orientation of teachers in the legislative and conceptual basis of the education system. The article reveals and substantiates the content of the cognitive aspect of the legal competence of preschool teachers.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, профессиональная компетентность, правовая компетентность педагогов дошкольного образования, дополнительное профессиональное образование, саморазвитие.

Keywords: professional standards, professional competence, legal competence of preschool education teachers, additional professional education, self-development

Изменения в обществе существенно влияют на характер социальных требований к системе образования. Новое законодательство об образовании связано с изменением традиционных подходов к педагогической деятельности на основе новой системы ценностей, стержнем которой является общая и профессиональная компетентность. Частью профессиональной компетентности является правовая, которая понимается как способность специалиста-профессионала ориентироваться в образовательной ситуации с позиции законодательства, решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, использовать полу-

ченные сведения в ситуации выбора, осуществлять оценочно-ценностную рефлексию. Современный педагог живет и работает в условиях непрерывно изменяющегося мира, поэтому он должен быть не только профессионально грамотным, но и социально-компетентным, т. е. уметь организовывать, руководить и подчиняться, разрешать конфликты и принимать решения, разрабатывать собственные стратегии поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность.

Условия глобальной конкуренции на рынке труда требуют от педагогов дошкольного образования высокого уровня профессиональной компетентности, умений оценивать собственную деятельность, выстраивать траекторию профессионального роста, т. е. быть конкурентоспособным.

Традиционной формой повышения квалификации являются курсы при учреждениях дополнительного профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование в условиях смены образовательных парадигм призвано выполнять развивающую функцию (Ю. Н. Кулюткин, Э. М. Никитин), способствовать включению механизмов саморазвития и самосовершенствования педагогов. Появление у педагогов дошкольного образования новых функций (проектировочная, мониторинговая, рефлексивная и др.) предполагает обязательную ориентированность педагогов в законодательной и концептуальной базе системы образования, развитие системного мышления, повышения уровня проектной деятельности с учетом современных требований.

Благодаря освоению правовых и концептуальных знаний в области законодательства, применению их на практике, педагог может обеспечить развитие плано-прогностической направленности своей деятельности, включиться в объективную оценку соответствия (несоответствия) реальных образовательных результатов и ожиданий основных заказчиков и потребителей образовательных услуг.

Освоение когнитивного содержания правовой компетентности педагогами дошкольного образования на современном этапе происходит в условиях повышения квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования, в функции которых входит регулярный мониторинг динамики образовательных

потребностей всех групп взрослого населения, управленческой координации формирования и удовлетворения перспективного социального заказа на образование.

В научном мире утвердилось представление о структурном составе такого феномена, как «компетентность». Знания, умения и навыки являются важными структурными компонентами, но не менее важным являются и ценности, ориентации, представленные в сознании педагога убеждениями и проявляющиеся в отношении человека к тому делу, которым он занимается.

Опираясь на существующие подходы, мы можем сказать, что правовая компетентность педагога включает в себя ряд специфических знаний, сведений и представлений. Нам представляется важным в рамках статьи раскрыть основные характеристики нормативно-правовых документов.

Под нормативно-правовым актом понимается письменный официальный документ, принятый (изданный) в определенной форме правотворческим органом в пределах его компетенции и направленный на установление, изменение и отмену правовых норм. Этот документ может быть постоянно действующим или временным, рассчитанным на четко установленный срок, который определяется конкретной датой или наступлением того или иного события.

Под правовой нормой понимается общеобязательное государственное предписание постоянного или временного характера, рассчитанное на многократное применение.

Свойство нормативного правового акта порождать определенные правовые последствия называется юридической силой. Юридическая сила акта зависит от положения и компетенции издавшего органа и указывает на его место в системе правовых актов. Акты вышестоящих органов обладают большей юридической силой, акты нижестоящих органов должны издаваться в соответствии с ними, так как обладают меньшей юридической силой. Иерархическое строение системы правовых актов является характерной чертой: каждый акт занимает свою ступеньку на иерархической лестнице, находится в соподчиненности с другими актами.

В соответствии с юридической силой нормативные правовые акты подразделяются на за-

коны (законы Российской Федерации и законы субъектов Российской Федерации), подзаконные акты, международные договоры и соглашения, внутригосударственные договоры.

Законы Российской Федерации – нормативные правовые акты, принимаемые путем референдума или законодательным органом РФ и регулирующие наиболее значимые общественные отношения. Высшую юридическую силу имеет Конституция Российской Федерации как основной закон, принятый всенародным голосованием. Конституция Российской Федерации является правовой основой законодательства Российской Федерации. Все остальные законы и иные правовые акты, принимаемые в Российской Федерации, не должны противоречить Конституции Российской Федерации.

Законы РФ принимаются в виде:

- законов РФ о поправках к Конституции РФ;
- федеральных конституционных законов;
- федеральных законов (в том числе кодексов).

Федеральные конституционные законы не могут противоречить Конституции РФ. Федеральные законы не могут противоречить не только Конституции РФ, но и федеральным конституционным законам. К числу законов относятся также конституции республик, входящих в состав Российской Федерации, уставы иных субъектов РФ, а также законы, принимаемые законодательными органами субъектов Российской Федерации.

Подзаконные акты – это нормативные правовые акты, издаваемые на основе и во исполнение законов.

Они могут конкретизировать нормы законов, толковать их или устанавливая новые нормы, но при этом должны соответствовать и не противоречить законам. Подзаконные акты являются средством реализации законодательных норм.

Они, в свою очередь, также подразделяются на несколько видов в зависимости от положения и компетенции органа, издавшего подзаконный акт, и также имеют иерархическую структуру. Ведущая роль в системе подзаконных актов РФ принадлежит актам Президента РФ.

Акты Президента РФ принимаются в форме указов и распоряжений и не могут противоречить Конституции РФ и законам РФ. Нормативные правовые акты Президента принимаются, как правило, в форме указов.

Акты Правительства РФ принимаются в форме постановлений и распоряжений, которые не могут противоречить Конституции РФ, законам РФ, актам Президента РФ. Акты Правительства РФ имеют большую силу по отношению к актам федеральных органов исполнительной власти и актам местных органов. Нормативные правовые акты Правительства принимаются, как правило, в форме постановлений.

Акты федеральных органов исполнительной власти (так называемые ведомственные акты, например акты Министерства образования и науки Российской Федерации) издаются на основе и во исполнение не только Конституции РФ, законов РФ, указов Президента, но и постановлений Правительства РФ.

Учитывая изложенное выше, нам представляется важным обозначить правовое поле деятельности для педагогов дошкольных образовательных организаций.

Основным законом государства, обладающим высшей юридической силой, является Конституция Российской Федерации, поэтому начало регулирования любых правоотношений начинается с нее.

Основным законом государства, обладающим высшей юридической силой, является Конституция Российской Федерации, поэтому начало регулирования любых правоотношений начинается с нее.

Российская Федерация, согласно ст. 7 Конституции РФ, является социальным государством. То есть государством, в котором людям гарантируется и обеспечивается прожиточный минимум, гарантируются и обеспечиваются конституционные права, разворачиваются социальные программы поддержки образования, культуры, семьи и др. Так, например, право на образование – одно из наиболее существенных конституционных прав регламентируется ст. 43. Из этого социального, по сути, права вытекают другие демократические права: право на получение бесплатного образования в государственных и муниципальных школах, право на общедоступность образования, а также право родителей на выбор форм обучения для своих детей. Установленные Конституцией Российской Федерации гарантии на образование закреплены в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Однако есть группа нормативно обозначенных прав, которые одновременно являются и обязанностью граждан Рос-

сийской Федерации. Так обстоит дело, например, с правом на образование. Изучая нормы Семейного кодекса Российской Федерации, можно отметить, что согласно ст. 63 родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования. Субъектный характер образовательной деятельности предполагает рассмотрение прав всех ее субъектов. Субъектом педагогической деятельности является педагог, именно он реализует право детей на образование, выполняя обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности. Однако педагог является не только лицом, которое оказывает образовательные услуги, он также является физическим лицом, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность. База этих правоотношений заложена в Конституции Российской Федерации, но дальнейшее регулирование трудовых правоотношений, возникающих в образовательной организации, происходит посредством Трудового Кодекса Российской Федерации. Трудовой кодекс содержит подробные регламенты обеспечения государственной политики в области охраны труда, создания благоприятных условий труда, а также защиты прав и интересов работников и работодателей [1]. Особое место занимают регламенты заключения трудового договора, а также вопросы, возникающие в связи с указанными трудовыми отношениями. Важно отметить, что Трудовой кодекс регулирует не только актуально существующие трудовые отношения, но и предшествующие им и последующие. Речь идет, например, о процедуре трудоустройства или социальном партнерстве или дополнительном профессиональном образовании. Помимо общих норм, регулирующих труд работников, Трудовой кодекс содержит нормы тесно связанные с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Например, глава 52 и раздел 9 Трудового кодекса. Другими словами, при регулировании трудовых отношений в сфере образования, следует одновременно применять общие и специальные нормы трудового законодательства, а также нормы законодательства в образовании. Так, в ст. 22 Трудового кодекса определены основные права и обязанности работников (как социальной категории), а в ст. 47 и 48 Федерального закона

«Об образовании в Российской Федерации» уточняются права и обязанности педагогических работников. Кроме общих требований, предъявляемых к заключению трудовых отношений, для педагогических работников установлены дополнительные условия. Порядок определения образовательного ценза регламентирован в ст. 46 Закона «Об образовании в Российской Федерации», а квалификационные требования – в «Квалификационных характеристиках должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, который утвержден Приказом Минздрава России от 26.08.2010 № 761н. В то же время с января 2017 года эти требования будут регулироваться Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Соответственно, для других должностей действуют другие профессиональные стандарты [1].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», также устанавливает права и обязанности обучающихся и определяет компетенцию образовательных организаций. Особое значение имеет ст. 2 данного Федерального закона, в которой содержится трактовка терминов, используемые в законе. Уточненное содержание отделяет их от схожих терминов в других институтах права и значительно облегчает использование закона в рамках толкования терминов.

Особенность заключается в том, что конкретизируются те термины, которые в некоторой степени отличаются от общепринятого понимания их.

Так, например, под образованием понимается не только процесс овладения знаниями, умениями, навыками и компетенциями, но также и личностное становление. При этом образование направлено не только на удовлетворение личностных потребностей, оно носит публичный характер. Потребителями образовательных услуг, согласно Закону, являются: человек, семья, общество и государство. Результат оказания услуг – комплексно подготовленная, самостоятельная личность, способная применять свои

знания на практике, в самостоятельной жизни и практической деятельности [2; 3].

Определяя в качестве одного из «заказчиков» образования семью, законодатель автоматически повышает роль семьи и, соответственно, документов, регулирующих семейные отношения. Речь идет о ее роли в сфере образования. Следовательно, правовая компетентность педагогических работников без знаний законодательства о семье не может быть полной. Нормы, которые содержатся в Конституции Российской Федерации в области семейных правоотношений, сопряжены и регулируются Семейным кодексом Российской Федерации.

В действующем семейном законодательстве содержатся правовые нормы в сфере общих вопросов, таких как: заключение, расторжение брака, собственность супругов и т. д. Также регламентируются и взаимоотношения «ребенок – родители». Особая роль в этом регулировании отводится международному праву, где основным документом является Конвенция о правах ребенка. Так, например, права ребенка не ущемляются, если он был рожден вне брака или путем использования вспомогательных репродуктивных технологий. Происхождение детей может быть как кровным, так и социальным, и для государственной защиты семейных отношений достаточна лишь регистрация рождения ребенка родителями (кровными или социальными). Факт указанных родственных отношений обязывает родителей достигать нематериального результата в отношении своих детей. Т. е. речь идет о воспитании ребенка, о достижении им возможности самостоятельно жить. Особенностью отношений «родители-ребенок» является то, что права родителей одновременно являются и их обязанностями. В ст. 63 Семейного кодекса оговорены права и обязанности родителей в области образования и воспитания детей. Родители должны заботиться о ребенке, удовлетворять все его жизненно важные потребности с учетом возраста и способностей. Следовательно, именно через Семейный и Трудовой кодексы можно проложить условную линию, которая разделяет (или объединяет) сферы «влияния» на ребенка между родителями, образовательными организациями, педагогами.

Система образования ответственна за реализацию федеральных образовательных стандар-

тов, педагогические работники – за выполнение своих трудовых обязанностей (в том числе выполнение трудовых функций), а за все остальное ответственны родители [4; 5].

Федеральные образовательные стандарты всех уровней образования разработаны на основании Конституции Российской Федерации с учетом Конвенции ООН «О правах ребенка». Законодательно установлена также преемственность образовательных программ всех уровней. Термин «Федеральный государственный образовательный стандарт» означает совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Следовательно, если образовательная система, образовательная организация, педагогические работники соблюдают нормы законодательства, выполняют требования стандартов, то за наличие каких-либо проблем в воспитании ребенка, его асоциальном поведении или других отклонениях ответственность лежит на родителях.

Таким образом, сформированная правовая компетентность педагогических работников позволит им качественно реализовывать свои обязанности. Правовая грамотность позволит избежать конфликтных ситуаций в отношениях с работодателем и потребителем оказываемых образовательных услуг, что, безусловно, повысит уровень уверенности и профессионального мастерства.

Библиографический список:

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

2. Ильясов Д. Ф., Солодкова М. И. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

3. Ильясов Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 30–35.

4. Сваталова Т. А., Яковлева Г. В. Основания отбора содержания дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (18). – С. 41–46.

5. Абрамовских Т. А. Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Т. А. Абрамовских // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 2 (19). – С. 86–93.

6. Коптелов А. В. Развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Коптелов. – Южно-Уральский государственный университет, 2009. – 247 с.

References:

1. The order of the Ministry of labor of Russia dated 18.10.2013 N 544 “About approval of professional standard “Teacher (teaching activities in preschool, primary, general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” [Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel'”)”] (Registered in Ministry of justice of Russia 06.12.2013 N 30550).

2. Ilyasov D. F., Solodkova I. M. Features of advanced training of teachers in the establishment of additional professional pedagogical education //

Pedagogical education and science [Osobennosti povysheniya kvalifikacii pedagogov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka], 2010, N 1, pp. 64–69.

3. Ilyasov D. F. Organization of teachers' training in the establishment of advanced training // *Herald of Tomsk State Pedagogical University* [Organizacija obuchenija pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikacii kadrov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2010, N 2 (92), pp. 30–35.

4. Svatolova T. A., Yakovleva G. V. Bases of selection of the content of additional professional education of preschool teachers // *Scientific support of a system of advanced training* [Osnovaniya otbora sodержaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov doskol'nogo obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov]. CIRATE, 2015, N 1 (18), pp. 41–46.

5. Abramovskikh T. A. Interactive training as a condition of development of a subject position of advanced training courses students / Т. А. Abramovskikh // *Scientific support of a system of advanced training* [Interaktivnoe obuchenie kak uslovie razvitiya sub'ektnoj pozicii slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya / Т. А. Abramovskikh // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov], 2014, N. 2 (19), pp. 86–93.

6. Koptelov A. V. *Development of professional competence of heads of municipal methodical service in the system of additional professional education*: dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.08 / A. V. Koptelov [Razvitie professional'noj kompetentnosti rukovoditelej municipal'nyh metodicheskikh sluzhb v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / A. V. Koptelov]. South Ural State University, 2009. 247 p.

УДК 792.8

Повышение квалификации артистов балета в период завершения сценической карьеры

Т. Н. Мацаренко

Advanced training of ballet dancers in the period of completion stage career

T. N. Matsarenko

Аннотация. В статье представлена возможность повышения квалификации представителей сценической профессии, дана субъективная оценка артистами балета, танцовщицами своего профессионального будущего, проведено исследование для определения возможности перехода артистов балета, танцовщиков в другую сферу профессиональной деятельности.

Современные условия образования требуют решения проблемы по привлечению новых людей из числа творческих работников, кто профессионально владеет каким-либо ремеслом (в нашем случае – хореографией) и желает передать его секреты детям. Этим обусловлен уровень обучения в системе ДОД, возможность интегративных методов обучения воспитанников.

Существует необходимость организации профессионально-педагогической подготовки в условиях повышения квалификации из числа сценических исполнителей, закончивших сценическую карьеру и не имеющих педагогического образования. Практика показывает, что становление, формирование педагогической компетентности сценических исполнителей происходит, главным образом, в процессе повышения профессиональной квалификации, способствующей созданию условий к дальнейшему непрерывному самообразованию.

Abstract. The article presents the possibility of advanced training of stage profession representatives, the subjective assessment of ballet dancers is given, and the study to determine the possibility of the transition of ballet dancers in other sphere of professional activity is conducted. Modern education conditions require solving the problem of at-

tracting new people from among artists, who owns a professional skill (in our case – choreography) and wants to pass his secrets to children. Due to the level of training in Additional Education System of children, the possibility of integrative methods of teaching students is available. There is the need to organize of professional and pedagogical training in conditions of the skill improvement among who have completed stage career and do not have pedagogical education. Practice shows that the formation of pedagogical competence of stage performers mainly occurs in the process of professional development; contribute to creating the conditions for further continual self-education.

Ключевые слова: артист балета, педагогическая деятельность, возможности адаптации к педагогической деятельности.

Keywords: ballet dancer, educational activities, possibility of adaptation to teaching activities.

Россия вступила в важный для ее граждан период адаптации к новым социально-экономическим отношениям, в процессе которого осваиваются современные технологии работы, приобретаются новые навыки, формируется иной образ жизни [1]. Способность успешно действовать в условиях непредвиденного изменения или неполноты информации является одной из важнейших характеристик творческого человека. Артист балета в современных условиях находится в экстремальной ситуации, фактор неопределенности предъявляет разные психологические требования к сценическому исполнителю. Артисты балета, закончив сценическую карьеру в довольно молодом возрасте по состоянию здоровья, по законодательству (пенсия в 38–40 лет), по причине профессио-

нального кризиса, понимая, что достигли предела профессиональной высоты, желают изменить свою деятельность. После того как двадцать лет жизни отданы балету, трудно начинать все сначала. Опрос 100 действующих артистов балета показал, что при потере сценического статуса 30% респондентов испытывают страх перед будущим, 22% – растерянность, 16% – ностальгию по сценической деятельности, 14% ощущают потерю, пустоту, разочарование в жизни испытывают 10%, 7% находятся в депрессии, 0,8% находятся в растерянности и стрессе. В связи с этим требуется больше временных и эмоциональных затрат, чтобы сменить профессию особенно это касается специалистов высшей квалификации. Эта проблема в нашей стране не рассмотрена и не изучена, что подтолкнуло к ее исследованию, необходимо показать наличие конкурентоспособности артиста балета, находящегося в кризисной ситуации после завершения профессиональной сценической деятельности.

Разработанная нами методика проводилась в исследовательских целях определить отношение артиста балета к своей профессии, оценки уровня психологического состояния в случае потери сценической деятельности, умение, желание и возможность самореализоваться в другой сфере деятельности. Использовался метод анкетирования. Разработанная анкета содержит вопросы, характеризующие индивидуально-психологические особенности, профессионально-деловые, личностные качества артиста балета, определение факторов, от которых зависит реализация в новой деятельности. Анкетирование было проведено в Академии танца им. Н. Нестеровой, Академическом ансамбле песни и пляски Российской Армии им. А. А. Александрова, Ансамбле песни и пляски внутренних войск МВД, Санкт-Петербургском государственном театре «Мюзик-Холл», Московском областном государственном театре «Русский балет», Хореографической школе-студии танца хора им. Пятницкого, Театре пластического балета «Новый балет». В анкетировании приняло участие 100 человек профессиональных исполнителей, с 10-летним стажем сценической деятельности 20% и со стажем 15–20 лет 51% респондентов в возрасте от 20 до 60 лет. По мнению артистов балета, изменение сферы деятельности означает, что приобретенный опыт может оказаться

ненужным, поэтому они стараются найти область, смежную с нынешней деятельностью, чтобы не перечеркивать имеющийся опыт. В хореографии, как и в других видах искусств, относящихся к искусству представления, существуют три вида смежных профессий: создатели (движенческой формы); исполнители, воплощающие эту форму в зримое сценическое представление и педагоги, которые обучают и тому и другому.

Артисты балета, потерявшие работу, характеризуются возникновением состояния «нарушенного равновесия», основными признаками которого являются: снижение адаптивности к среде и эффективности деятельности, повышенной восприимчивостью и психической напряженностью. Многие представители сценической хореографии вынуждены перейти в другую сферу деятельности – 30%, среди них необходимость в заработке у 21% респондентов, проявляют интерес к другим профессиям – 33%, 20% находятся в поиске другой профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что существует категория артистов балета, которая при любых обстоятельствах никогда не испытывала желания вообще уходить из хореографической деятельности, они желают стать педагогом-хореографом в системе дополнительного образования детей – 43%.

По результатам анкетирования мы выяснили, что после окончания училища и получения средне-специального (хореографического) образования в Институт современного искусства (ИСИ) и Московский государственный университет культуры и искусств на факультет хореографии поступает небольшое количество бывших артистов балета. Сами респонденты объясняют это одинаковой программой преподавания в этих учебных заведениях, поэтому проявляют нежелание тратить повторные пять лет для повышения своего образовательного уровня.

В связи с этим обостряется противоречие между стремлением бывших артистов балета самореализоваться в педагогической деятельности и их пассивностью, нежеланием развиваться и обучаться, повышать свою профессиональную квалификацию в качестве педагога-хореографа. Стремление сохранить профессиональный статус мешает бывшим артистам балета отождествлять себя с педагогами-хоре-

ографами. Они позиционируют себя специалистами-исполнителями, мастерами-хореографии.

В результате данного позиционирования педагогическая направленность их деятельности отодвигается на второй план [2].

Необходимо также отметить, что существует много артистов балета, имеющих высшее образование по хореографии, но без практики педагогической работы, не знающих, как реализовать свою профессиональную подготовку.

Таким образом, наше исследование показало, что артистам балета необходима реадaptация (процесс отказа от прежних, ставших привычными условий социальной жизни и привыкание к новым).

Рамки дополнительного образования детей характеризуются свободой выбора [3; 4], и у бывших артистов балета есть возможность вариативно выбирать любые хореографические методики, программы, направления, стили деятельности, что способствует удовлетворению потребности в творчестве. В настоящее время проводятся различные мастер-классы, которые посещают бывшие и действующие артисты балета. Например, фестивальное движение «Дети солнца» проводит мастер-классы, творческие встречи для педагогов, специалистов средне-специальных и высших учебных заведений по направлению хореография; Всероссийское фестивальное движение «Территория талантов» проводит мастер-классы «Танцевальная мастерская», включающие актерское мастерство, современную хореографию, композицию и постановку танца.

Следует отметить, что данные мастер-классы направлены на изучение новых стилей и танцевальных направлений и не учитывают специфические особенности педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей. В соответствии с государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования квалификации педагог дополнительного образования детей в области хореографии должен обладать знаниями:

- истории хореографического искусства;
- основ различных видов танца: классического, народного, современного, бального;
- методики исполнения различных движений;
- структуры и содержания тренировочных упражнений, методики их проведения с детьми

в условиях дополнительного образования детей;

- фольклорной танцевальной культуры региона, края, города;

- средств музыкальной выразительности, характера влияния их на исполнение танцевальных движений;

- методики сочинения малых и больших форм танцевальных композиций;

- драматургического развития танцевальных образов;

- особенности танцевального костюма для исполнения современных танцев разных видов.

Столь высокие требования к педагогу-хореографу объясняются тем, что они являются залогом успешного развития карьеры бывшего артиста балета в новой профессиональной деятельности.

Педагоги-хореографы выбирают собственный образовательный маршрут, учитывая свой образовательный уровень, опыт педагогической работы [5].

Участие в семинарах, практикумах, круглых столах показывает, что на сегодняшний день актуальными вопросами для педагога-хореографа дополнительного образования детей являются: «Организация педагогического процесса для поддержания у учащихся интереса к занятиям», «Организация деятельности хореографического коллектива на результат».

Участие педагогов-хореографов в «мастер-классах», тренингах дает возможность более глубокого усвоения хореографического материала и практикума, а также проецирования его на конкретный педагогический опыт. В предшествующей деятельности, чтобы быть социально успешным человеком, артистам балета достаточно было быть хорошими сценическими исполнителями, но в системе дополнительного образования детей необходимо выполнять ряд функций, быть: педагогом-хореографом, педагогом-постановщиком танцевальных номеров, педагогом-воспитателем, педагогом-организатором досуга. Появилось широкое поле возможностей для реализации сил и способностей артистов балета.

Библиографический список:

1. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Р. А. Ахмерова. – М., 1994.

2. Валеева М. А. Развитие профессионализма педагога дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Валеева. – Оренбург, 1999. – 167 с.

3. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальности 0317 «Педагогика доп. образования» / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М. : Владос, 2002. – 348 [1] с.

4. Логинова Л. Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей. – М. : АПК и ППРО, 2009. – 132 с.

5. Сидорова Н. И., Коминова Е. Б. Педагогический поиск: практика дополнительного образования детей / Н. И. Сидорова, Е. Б. Коминова. – М., 2007.

References:

1. Ahmerov R. A. *Biographical personality crises: dissertation of the candidate of psychological sciences* : 19.00.01 [Biograficheskie krizisy lichnosti: dissertacija kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.01]. M., 1994.

2. Valeeva M. A. Development of professionalism of the teacher of additional education, *dissertation of the candidate of pedagogical sciences* : 13.00.01 [Razvitie professionalizma pedagoga dopolnitel'nogo obrazovanija : dis. ... kand. ped. nauk]. Orenburg, 1999.

3. Evladova E. B. *Additional education of children: tutorial for students of institutions of media. prof. education, in the specialty 0317 "Pedagogy of additional education"* / E. B. Evladova, L. G. Loginova, N. N. Mikhailova [Dopolnitel'noe obrazovanie detej : ucheb. posobie dlja studentov uchrezhdenij sred. prof. obrazovanija, obuchajushhihsja po special'nosti 0317 "Pedagogika dop. obrazovanija" / E. B. Evladova, L. G. Loginova, N. N. Mihajlova]. M. : VLADOS, 2002. 348 [1] p.

4. Loginova L. G. *The methodology of quality management of additional education of children* [Metodologija upravlenija kachestvom dopolnitel'nogo obrazovanija detej]. M. : Academy of Advanced Training and Retraining of Educators, 2009. 132 p.

5. Sidorova N. I. Kosinova E. B. *Search Teaching: Practice of additional education of children* [Pedagogicheskij poisk: praktika dopolnitel'nogo obrazovanija detej]. M., 2007.

УДК 378.091.398

Дополнительные профессиональные программы по повышению этнокультурной компетентности педагогов

С. Н. Федорова

Additional professional program of increasing ethno-cultural competence of teachers

S. N. Fedorova

Аннотация. В статье рассматриваются дополнительные профессиональные программы, направленные на повышение этнокультурной компетентности педагогов. Дополнительные профессиональные программы «Этнокультурная компетентность современного педагога», «Этнокультурная составляющая основной образовательной программы ДОУ в соответствии с ФГОС ДО» направлены на углубление, закрепление и развитие профессиональных компетенций педагогов в области этнокультурного образования, повышение их этнокультурной компетентности. Программа «Кросс-культурное корпоративное управление» совершенствует навыки педагогов по управлению многонациональным коллективом обучающихся. Она направлена на формирование у слушателей толерантного отношения к представителям различных культур, развитию навыков делового сотрудничества в условиях кросс-культурной среды. Особое внимание уделено методам преодоления кросс-культурных барьеров в процессе коммуникации с представителями «чужих» культур. Дополнительная профессиональная программа «Этнопедагогический практикум: теория, задачи, упражнения» направлена на формирование у слушателей развернутого представления о реальных возможностях построения воспитательного процесса на основе изучения и творческого использования прогрессивных народных педагогических традиций.

Abstract. This article discusses additional professional programs aimed at enhancing the ethno-cultural competence of teachers. Additional professional program “Ethno-cultural competence of the modern teacher”, “ethno-cultural component

of the basic educational program of preschool in accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education” aimed at development of professional competence of teachers in ethno-cultural education sphere and increasing their ethno-cultural competence. The program “Cross-cultural corporate governance” is improving teachers' skills in a multinational team of management students. It is aimed at developing students' tolerant attitude to the representatives of different cultures, skills development of business cooperation in a cross-cultural environment. Particular attention is paid to the methods of overcoming cross-cultural barriers in the communication process with the “alien” cultures. Additional professional program “Ethno-pedagogical workshop: theory, problems, exercises” aimed at developing audience-scale representation of the real possibilities of construction of educational process on the basis of learning and creative use of progressive folk pedagogical traditions.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, педагог, этнокультурная компетентность, слушатель, модуль.

Keywords: Additional professional program, teacher, ethno-cultural competence, listener, module.

Россия – страна полиэтничная, с множеством разнообразных видов и типов культур. Поэтому учебно-воспитательный процесс современных школ обязательно должен учитывать этнокультурное многообразие и осуществляться в форме диалога культур.

Принцип сочетания и последовательного изучения культур (от освоения культуры родного народа к приобщению культур народов

ближайшего окружения, а затем – к ознакомлению с мировой культурой) должен стать определяющим в организации педагогического процесса.

На современную школу возлагается ответственность за развитие этнотолерантных характеристик детей как способа сосуществования с представителями других национальностей. Школа должна использовать национальные ценности, как средство объединения детей разных этнических групп, обеспечивая каждому из них равные возможности для внесения своего личного вклада в укрепление и обогащение этих ценностей.

Основным транслятором национальных ценностей является учитель школы. Именно от уровня этнокультурной компетентности педагогов зависит полноценная реализация задач этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса на всех звеньях системы образования. С сожалением приходится констатировать, что в полноценной форме этнопедагогизация затронула лишь начальное звено системы образования – дошкольные образовательные учреждения, начальные классы – и практически не распространяется на средние и старшие классы. Многие педагоги до сих пор затрудняются в выборе форм, средств и методов этнопедагогизации целостного учебно-воспитательного процесса, слабо ориентируются в этнокультурном материале. Конечно, реализация задач развития и саморазвития ребенка в этнической культуре, заставляет педагога (особенно начинающего) сталкиваться с определенными трудностями. В их числе можно отметить такие, как: малодоступность этнического материала, его неоднозначность; появление новых, полярных подходов в педагогической науке относительно роли народной педагогики; «переоценку взглядов», сложившихся в истории педагогики, на проблемы народного воспитания; определении места «этнопедагогики детства» в системе педагогической культуры [1, с. 18].

Для повышения этнокультурной компетентности педагогов нами разработан целый ряд дополнительных профессиональных программ: «Этнокультурная компетентность современного педагога», «Этнокультурная составляющая основной образовательной программы ДОУ в соответствии с ФГОС ДО» и др. Основная цель этих программ – углубление, закрепление и

развитие профессиональных компетенций педагогов в области этнокультурного образования, повышение их этнокультурной компетентности.

В процессе приобщения к национальной культуре от педагога требуется особая деликатность по развитию этнокультурных представлений детей. Человека, делающего первые шаги в овладении ценностями национальной культуры, нельзя резко критиковать за какие-то ошибки, просчеты, искажения, а следует лишь призывать к совершенствованию своих знаний, умений и навыков. Ведь никто не требует от первоклассника, вырисовывающего первые каракули, называемые буквами, умения оперировать научными категориями и философскими рассуждениями. Аналогичен должен быть и подход по освоению элементов национальной культуры. Следует помнить о том, что любые преобразования в педагогической сфере не дают должного результата, если они проводятся методом проб и ошибок, без научно обоснованных подходов. Успешность педагогической деятельности по формированию у школьников системы этнических, поликультурных знаний, умений, личностных качеств во многом зависит от того, насколько логично и последовательно реализуется связь предлагаемой теории этнонационального и поликультурного образования с практикой преподавания и реальными жизненными условиями. Если получаемые знания будут нужны в будущем жизнеустройстве, ученик будет стремиться к их получению. Если же он будет чувствовать не востребованность получаемых знаний или их некачественное преподавание, то его трудно будет заставить осваивать материал. [2, с. 34].

Педагогам, работающим в школах с многонациональным коллективом учащихся, необходимо учитывать особенности и сложности взаимоотношений в таких классах, хорошо продумывать, тщательно планировать свою деятельность по этнонациональному и поликультурному воспитанию детей, чтобы она была последовательна на всех этапах. Для развития всех этих навыков педагогов разработана программа «Кросс-культурное корпоративное управление». Она направлена на формирование у слушателей толерантного отношения к представителям различных культур, развитию навыков делового сотрудничества в условиях кросс-культурной

среды. Особое внимание уделено методам преодоления кросс-культурных барьеров в процессе коммуникации с представителями «чужих» культур. Здесь рассматривается проблема недопустимости уклонения педагогов от острых проблем межнационального взаимодействия в подростковой среде: унижения национального достоинства, употребления оскорбительных кличек («чурка», «черемисин», «татаромонгол», «москаль»). Возникающих в межличностных отношениях подростков проблем не решить, если школа будет продолжать воспитывать на формальном, как правило, вербальном уровне. Если педагог не способен проникнуться неблагоприятным состоянием ребенка и относится к нему равнодушно (или, более того, неприязненно!), ситуация межнационального взаимодействия еще более усугубится, возникнет ситуация «тупика в развитии личности». Важно, чтобы педагог своевременно «прочитал» состояние ребенка и принял педагогически обоснованные меры для предотвращения развития его личности «по нисходящей». От «острых» проблем межнационального взаимодействия нельзя уходить, их надо, наоборот, ставить, находить то действительное объяснение, которое позволит реально влиять на взаимоотношения детей, формировать личностное отношение к национальным ценностям. Замалчивание конфликтных ситуаций, уход от проблем этнического характера неизбежно ведет к их воспроизводству в социальной среде (что, кстати, отмечается и самим автором). Эти вопросы требуют открытого, всестороннего обсуждения ученых и практиков, учителей и родителей, в целом всей общественности для профилактики возникновения и нахождения наиболее верных путей разрешения конфликтных ситуаций.

В решении обозначенных проблем особо актуализируется значимость целенаправленной деятельности по искоренению националистических предрассудков детей. Причем чисто информационных мероприятий здесь будет недостаточно, необходимо задействование эмоционального и поведенческого компонентов, стимулирование заинтересованных взаимоотношений в многонациональном классе, развитие уважительного отношения к национальным ценностям разных народов. Особо возрастает в таком взаимодействии роль личностной позиции педагогов, их умений устанавливать кон-

такты с представителями различных этнических коллективов, не ущемляя их национального достоинства. Важно подчеркнуть, что национальное чувство является одним из самых ранимых черт человеческой личности. Поэтому общение педагога с многонациональным учебным коллективом требует особой деликатности. Ни в коем случае недопустимо легкомысленное отношение к данному взаимодействию, потому что неосторожным словом или действием можно и не желая этого глубоко оскорбить их национальные чувства. Педагогический процесс в школе должен строиться таким образом, чтобы все школьники, независимо от их этнической принадлежности, социального происхождения, языковых, образовательных, культурологических характеристик, имели равные возможности для получения полноценного образования и личностной самореализации в соответствии со своими потребностями. Именно на реализацию этих положений направлена дополнительная профессиональная программа «Этнопедагогический практикум: теория, задачи, упражнения». Задачи программы состоят в том, чтобы:

- сформировать у слушателей развернутое представление о реальных возможностях решения достаточно широкого комплекса актуальных проблем этнопедагогики на основе построения воспитательного процесса на изучении, обогащении и творческом развитии прогрессивных народных педагогических традиций;

- сформировать взгляд на народный педагогический опыт как необходимый компонент содержания профессиональной подготовки современных специалистов;

- дать понятие об основных направлениях, путях, наиболее перспективных формах, средствах и методах творческого освоения прогрессивных традиций народной педагогики;

- сформировать научно-педагогическую базу для овладения навыками целенаправленного изучения, обогащения и развития опыта народной педагогики в современных условиях села и города;

- научить слушателей анализировать передовой и массовой педагогический опыт под углом зрения меры претворения в нем тех или иных идей народной педагогики; помочь углубить в своей профессиональной деятельности

преимущественную связь с прогрессивными народными традициями воспитания и обучения детей.

Важную роль в успешной профессиональной деятельности учителя играют и его способности к педагогическому самоанализу. Малочисленность педагогических коллективов, отсутствие или малая распространенность доступных образовательных центров и учреждений повышения квалификации, трудности в коммуникациях и обмене опытом обуславливают больший акцент на возможностях и способностях самого педагога по профессиональному самоподдержанию и совершенствованию своей деятельности. В связи с этим на первый план выдвигается способность учителя к самоанализу своего труда и поиск оптимальных форм его развития. Вместе с тем в педагогической практике наблюдается тенденция неграмотного подхода к аналитическому процессу, неумение определять сильные и слабые стороны деятельности педагога. Часто встречаются ситуации необоснованного «захваливания», когда довольно посредственная работа учителя по приобщению учащихся к народной культуре (эпизодическое проведение открытых уроков с приглашением представителей национальной интеллигенции, подготовка совместно с детьми рефератов по истории родного края) рассматривается, чуть ли не как национальный героизм, требующий обязательного поощрения (выдвижения «на орден») [3]. Даже при анализе конкретных откровенно слабых уроков (занятий) употребляются в основном лишь положительные (а иногда и восхитительные!) отзывы (если не о содержании урока, то хотя бы о внешнем виде педагога, используемом им наглядном материале, предварительной подготовке детей и т. д.). Чаще всего эти отзывы ничего не дают в профессиональном плане ни тем, кому они предназначены (кроме утоления самолюбия, разумеется), ни тем, кто их слушает. А последним они даже вредны, ибо в какой-то степени способствуют формированию стереотипа мышления о возможности неудовлетворительного отношения к работе и ненужности особого «переусердствования» в ней (по принципу: «Пусть спасибо скажут, что я за такие деньги вообще прихожу на работу»). В связи с этим актуализируется проблема поиска форм стимулирования объективного педагогического

самоанализа, при которых нацеленность на осознанное профессиональное самосовершенствование поощрялась бы и положительно оценивалась.

Деятельность педагога в системе гуманитарного образования должна соответствовать характеру объективного историко-культурного процесса и выполнять функцию не только трансляции знаний, но и формирования у учащихся творческого отношения к отечественной культуре. Полноценное приобщение к национальной культуре возможно лишь при условии обеспечения активной позиции ребенка. Он должен выступать, как полноценный субъект, самостоятельно творчески отражающий соответствующие впечатления в разнообразных видах деятельности. Необходимо формировать у учеников систематизированный опыт этнокультурного самовыражения. В педагогическом процессе необходимо создавать условия, побуждающие учащихся приобщиться к образцам этнокультурных действий, «примерить» их на себя, потребность следовать им в своей жизнедеятельности, в повседневном общении.

Путь освоения ценностей (в т. ч. и инокультурных) тесно связан с эмоциональной сферой и проходит, прежде всего, через переживания. Бессмысленно пытаться оказать влияние на ценности и смыслы учащихся, используя лишь вербальные методы для их «перестройки». Как утверждают психологи, надо выйти за пределы этих образований и изменить порождающие их деятельности. Если педагог хочет приобщить к определенной системе мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, то он должен использовать не только вербальные формы воздействия, но и разнообразные изобразительные, демонстрационные, поведенческие методы и приемы и соответствующую деятельность учащихся. Для этого на курсах повышения квалификации педагоги изучают модуль «Этнокультурные образовательные технологии» [4; 5].

Основная цель реализации дополнительной профессиональной программы – осуществление образовательной деятельности, направленной на формирование у слушателей системы знаний, умений и навыков в области использования этнокультурных образовательных технологий в своей профессиональной деятельности. Осознание своей деятельности, рефлексивный подход предусматривается на всем протяжении

прохождения программы. Слушатели сравнивают свои цели с полученными результатами, оценивают применяемые способы, анализируют возникающие проблемы.

В результате фиксируется полученный продукт, выявляются эффективные пути педагогического познания.

Комплекс предложенных этнокультурных технологий позволяет учесть познавательные мотивы, индивидуальные потребности, личностные особенности и обеспечить реализацию целей этнокультурной подготовки, активность и познавательную самостоятельность каждого слушателя.

Библиографический список:

1. Фролова А. Н. Этнопедагогика детства древних коренных народов Северо-востока России / А. Н. Фролова. – 2-е изд., перераб. – Магадан : Кордис, 2003. – 183 с.

2. Матис В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Матис Владимир Иванович. – Барнаул, 1999. – 314 с.

3. Хасанова Г. Ф. Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Хасанова Гульнара Фатыховна. – Казань, 1999. – 38 с.

4. Федорова С. Н., Медведева З. В. Этнокультурные образовательные технологии: сущность, компоненты, методика использования в гражданско-патриотическом воспитании молодежи : монография / Мар. гос. ун-т; С. Н. Федорова, З. В. Медведева. – Йошкар-Ола, 2014. – 248 с.

5. Фролова А. Н. Этнопедагогика детства древних коренных народов Северо-востока

России / А. Н. Фролова. – 2-е изд., перераб. – Магадан : Кордис, 2003. – 183 с.

References:

1. Frolova A. N. *Ethnopedagogics childhood of ancient indigenous peoples of the North-East of Russia* [Jetnopedagogika detstva drevnih korennyh narodov Severo-vostoka Rossii], Vol. 2. Magadan : Cordis, 2003. 183 p.

2. Mathis V. I. *Theory and practice of development of national school in a multicultural society*: Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences [Teorija i praktika razvitija nacional'noj shkoly v polikul'turnom obshhestve : dis. ... d-ra ped. nauk]. Barnaul, 1999. 314 p.

3. Hasanova G. F. *Theoretical bases of formation of a national cultural identity in the system of general and professional education*: Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences [Teoreticheskie osnovy formirovaniya nacional'noj kul'tury lichnosti v sisteme obshhego i professional'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk]. Kazan, 1999. 38 p.

4. Fedorova S. N., Medvedeva Z. V. *Ethno-cultural educational technology: concept, components, methods of use in the civil-patriotic education of youth* : monograph / S. N. Fyodorova, Z. V. Medvedeva [Jetno-kul'turnye obrazovatel'nye tehnologii: sushhnost', komponenty, metodika ispol'zovaniya v grazhdansko-patrioticheskom vospitanii molodezhi : monografija], 2014. 248 p.

5. Frolova A. N. *Ethno-pedagogics childhood of ancient indigenous peoples of the North-East of Russia* / A. N. Frolova, 2 Vol [Jetnopedagogika detstva drevnih korennyh narodov Severo-vostoka Rossii / A. N. Frolova. 2-e izd., pererab.]. Magadan : Cordis, 2003. 183p.

УДК 37.012

Организация мониторинга образовательной системы учреждения как условие обеспечения качества образования

А. В. Ильина

Monitoring organization of educational institutions as a condition of quality education

А. V. Ilyina

Аннотация. Достижение современного качества общего образования возможно тогда, когда в общеобразовательной организации выстроена система сбора, обработки, анализа, хранения и распространения информации об образовательной системе и ее отдельных элементах. Важно то, что данная система должна быть ориентирована на информационное обеспечение управления качеством образования, что позволяет судить о состоянии системы образования в организации в любой момент времени и обеспечить возможность прогнозирования ее развития. Данный процесс обеспечивается через выстраивание внутренней системы оценки качества образования. В статье описан опыт Новоянгельской основной общеобразовательной школы по разработке и реализации указанной системы. Автор обращает внимание на то, что разработка локальной нормативной базы оценки качества образования требует целенаправленной работы как администрации и педагогического коллектива школы, так и родительской общности. Обращается внимание на то, что нормативные документы институционального уровня являются фундаментом формирования и развития внутренней системы оценки качества образования.

Abstract. The achievement of modern quality of general education is possible when the educational organization is built in a comprehensive system for collecting, processing, analyzing, storing and disseminating of information about education system and its individual elements. It is important that this system should be oriented to provide information

support of management's education quality, which gives indication of the education system condition in organization at any time and provide the ability to predict its development. This process is provided by the alignment of internal system of education quality assessment. The article describes the experience of Novoyangelskaya secondary school in the development and implementation of this system. The author draws attention to the fact that the development of the local regulatory framework of education's quality evaluation requires dedicated work as the school administration and teaching staff and parent community. The attention is drawn to the fact that the regulations in an institutional level are the foundation of the formation and development of the internal system of education quality assessment.

Ключевые слова: качество образования, внутренняя система оценки качества образования, модель, принципы функционирования, мониторинг качества образования.

Keywords: education quality, internal system of education quality assessment, model, operation principles, monitoring of education quality.

Формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг является одной из приоритетных задач развития общего образования в Российской Федерации. Безусловно, данная позиция явно отражена как в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], так и в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования и появляется в необходимости оценки достижений обучающихся на

всех его уровнях. Соответственно в образовательной организации должна быть выстроена такая система, которая бы позволила не только оперативно получать информацию о результатах образования детей в соответствии с нормативными требованиями, но и принимать эффективные управленческие решения.

В то же время создание системы оценки качества общего образования невозможно без понимания сути противоречий, существующих в системе образования в целом. Так, проведенный нами анализ показал, что в реальной педагогической практике механизм оценки качества образования характеризуется следующими недостатками, связанными:

- с недостаточным использованием административно-управленческим персоналом общеобразовательной организации в собственной профессиональной деятельности объективных научных методик и статистически обработанных данных мониторинговых исследований;

- несформированностью у руководителей общеобразовательных организаций понимания механизмов оценки качества образования;

- недостаточной разработанностью контрольно-измерительных материалов, отражающих уровень сформированности комплекса планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) и фиксирующих новое качество в парадигме новых подходов и требований к нему.

Безусловно, выделенные позиции не являются исчерпывающими, но они позволяют сформулировать явное противоречие между потребностями общеобразовательной организации в выявлении реального состояния качества общего образования и отсутствием эффективных механизмов, способствующих получению объективных данных, характеризующих указанное качество в школе с целью регулирования процессов его обеспечения.

В частности, в ходе реализации дополнительных профессиональных программ нами проведено исследование, результаты которого позволяют утверждать, что подавляющее большинство административно-управленческого персонала общеобразовательных учреждений четко не разграничивают понятия «внутришкольный контроль» и «внутренняя оценка качества образования», которые имеют общее только в том, что дают оценку образовательной

деятельности. При этом отметим тот факт, что в основу внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО) положены существенные и устойчивые требования, определяющие характер и особенности формирования и функционирования ВСОКО в образовательной организации, в том числе управления данным процессом. Среди множества требований, выступающих в качестве принципов формирования и функционирования внутренней системы оценки качества образования, по нашему мнению, целесообразно выделить следующие:

- принцип нормативности, согласно которому формирование и функционирование ВСОКО необходимо осуществлять в соответствии с законодательством РФ в области образования с учетом закономерностей системного управления и требований ФГОС общего образования;

- принцип сочетания единства единоначалия и коллегиальности, который, с одной стороны обеспечивает четкое разграничение и соблюдение полномочий участников образовательных отношений при разработке и реализации ВСОКО, с другой стороны – их равноправное и активное участие в оценке качества образования;

- принцип делегирования полномочий и ответственности, в рамках использования которого устанавливается рациональное распределение и перераспределение между субъектами ВСОКО прав, обязанностей и ответственности только за те задачи, которые попадают в сферу предоставленных им полномочий по достижению качества образования;

- принцип системности, сущность которого состоит в том, что формирование и функционирование ВСОКО осуществляется на основе единства процессов управления образовательной деятельностью и ее результатами, взаимного дополнения оценочных процедур, установления между ними взаимозависимости и взаимообусловленности;

- принцип гласности, открытости и доступности, который позволяет включить в оценку качества образования на различных уровнях всех участников образовательных отношений, обеспечить прозрачность процедур оценки качества образования и доступность информации о состоянии и качестве образования для потребителей;

- принцип преемственности предполагает единство требований, предъявляемых процессу

внутренней оценки качества образования на уровнях начального общего, основного общего и среднего общего образования [2].

В то же время необходимо учитывать, что система внутренней оценки качества образования имеет ряд специфических особенностей, которые также необходимо учитывать, а именно особенности, связанные с необходимостью:

- постоянности и непрерывности сбора данных в качестве образования на различных его уровнях в образовательной организации, что позволяет получать оперативную информацию о состоянии образовательного процесса, в том числе с помощью системы приемов обратной связи;

- оперативного и своевременного принятия управленческих решений по коррекции ВСОКО, что позволяет максимально быстро и оперативно устранить возникающие отклонения;

- выстраивания конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений по регулированию профессионально-этических проблем, возникающих в процессе оценки качества образования.

Мониторинг как механизм отслеживания полученных результатов имеет одинаковые признаки в любой сфере деятельности, но каждая сфера вносит свои особенности в содержание, организацию, осуществление мониторинга и практическое использование полученной информации [3]. В частности в педагогике данное понятие трансформировалось и рассматривается как система, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием образовательной системы и ее отдельных элементов в целях своевременного принятия эффективных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогических решений. В то же время для образовательных систем характерно наличие процессов, протекающих в течение как значительных, так и коротких временных промежутков, носящих циклический и нециклический характеры, протекающих с различной степенью неравномерности и неоднотипности.

В контексте нашей публикации мониторинг будет рассматриваться как система сбора, обработки, анализа, хранения и распространения информации об образовательной системе и ее отдельных элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления

качеством образования, что позволяет судить о состоянии системы образования в организации в любой момент времени и обеспечить возможность прогнозирования ее развития.

Руководители общеобразовательных организаций довольно часто сталкиваются с проблемой организации мониторинга, который бы отражал не только результаты процесса образования, но и позволил сформировать объективную картину о качестве образования в школе не только для участников отношений в сфере образования, но и для заказчиков образовательных услуг. По нашему мнению, данный аспект возможно решить поэтапно.

В частности, организация внутренней системы оценки качества образования в первую очередь требует разработки локальной нормативной базы, которая создается на основе и в соответствии с нормативно-правовыми актами федерального, регионального и муниципального уровней. Безусловно, в данном контексте ВСОКО представляет собой единый комплекс нормативных документов, не только регламентирующих нормы и правила ее функционирования и обеспечивающих взаимосвязь между всеми ее элементами, но и устанавливающий:

- разграничение полномочий между административными и педагогическими работниками общеобразовательной организации в вопросах оценки качества общего образования;

- порядок оценки качества общего образования, включая процедуру и технологию ее осуществления;

- порядок сбора, обработки, систематизации, хранения и публикации данных о качестве общего образования на институциональном уровне;

- порядок разработки, апробации и сертификации измерителей оценки качества общего образования в школе;

- порядок информирования потребителей образовательных услуг о состоянии качества общего образования.

В частности, при проведении исследования на базе МОУ Новоянгельская основная общеобразовательная школа, локальная нормативная база ВСОКО представлена приказом о создании школьных служб обеспечения качества образования; утверждении программы ВСОКО, а также иными локальными актами, регламентирующими деятельность школьных служб обес-

печения. В школе ведется мониторинг качества общего образования, отражающий степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным достижениям. Мониторинг включает в себя две согласованные между собой системы оценок: внешнюю оценку, осуществляемую внешними по отношению к школе службами (результаты ЕГЭ и ГИА, мониторинговые исследования федерального, регионального и муниципального уровней); внутреннюю оценку, осуществляемую самой школой – обучающимися, педагогами, администрацией [4; 5; 6]. Комплексная оценка качества образования в школе затрагивает не только знания учащихся, но и их индивидуальные успехи, социальные навыки, проявление творческих способностей, ключевых компетенций. При оценке качества организации образовательной деятельности учитывается комплекс условий обучения, в которых школьники добиваются своих индивидуальных достижений (начиная от организации питания и досуга до учебно-методического и кадрового обеспечения). В частности, к индикаторам качества образовательной деятельности отнесены такие компоненты, как доля обучающихся, получающих основное общее образование в разных формах; доля учебных занятий, проведенных педагогами с использованием современных образовательных технологий, в том числе информационных и пр. К индикаторам результативности учебной деятельности относятся такие показатели, как, например, доля обучающихся, оставленных на повторное обучение и др. К индикаторам, по которым возможно судить об условиях и ресурсах общеобразовательной организации, отнесены показатели, характеризующие эффективность использования образовательных технологий и информационных ресурсов.

Реализуемая в МОУ Новоянгельская основная общеобразовательная школа модель ВСОКО включает в себя пять блоков (содержательный, управленческий, технологический, организационно-деятельностный и информационный). Так, например, содержательный блок позволяет в ходе аналитической деятельности сформировать представления о качестве образования в школе, исходя из определенных цели, задач и направлений ВСОКО, а технологический блок

состоит из инвариантных (региональных, муниципальных) и вариативных (школьных) технологий учета, обработки и передачи управленческой информации, а также технологий социально-экономического и социально-педагогического мониторинга качества образования.

Направления деятельности общеобразовательного учреждения по созданию внутренней системы оценки качества образования могут найти отражение в соответствующих Положениях, инструкциях для всех участников и иных документах.

Организация деятельности отдельных служб ВСОКО, описание технологий и процедур оценивания качества образования на уровне объектов может найти отражение в соответствующих локальных актах (положениях). Так, изучив теоретические аспекты организации мониторинговых исследований, на экспериментальной площадке была создана рабочая группа из числа педагогических работников и административно-управленческого персонала, которая разработала критерии оценивания качества образования.

Безусловно, разработка локальной нормативной базы оценки качества образования требует целенаправленной, кропотливой, вдумчивой работы администрации школы, педагогического коллектива, родительской общественности.

Только продуманные, полные по содержанию нормативные документы институционального уровня являются фундаментом формирования и развития внутренней системы оценки качества образования, которая, в свою очередь, призвана помочь школе решить ее собственные проблемы и в том числе должна способствовать:

- принятию обоснованных управленческих решений по повышению качества образования;
- повышению уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений (по продолжению образования или трудоустройству);
- обеспечению единого образовательного пространства;
- обеспечению объективности промежуточной и итоговой аттестации обучающихся;
- созданию системы измерителей для различных пользователей, позволяющей эффективно достичь основных целей системы качества

ва образования. На этапе практического введения ВСОКО, который реализуется на экспериментальной площадке в настоящее время, администрацией школы используются различные методики опросов, анкетирования учащихся и педагогов школы, отобраны средства сбора информации, позволяющей судить о качестве образования. Совокупность используемых методов и методик изучения качества образования представляет собой адекватный выделенный критериями оценки комплекс, способный обеспечить получение объективной и надежной информации. Такой многоаспектный подход позволил рассматривать результаты мониторинга как составляющую повышения качества образования.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 05.05.2016).
2. Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования : методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / авторы: М. И. Солодкова, А. В. Коптелов и др.; под ред. В. Н. Кеспикова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 80 с.
3. Кеспиков В. Н. Особенности построения мониторинга качества общего образования на региональном уровне / В. Н. Кеспиков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4 (13). – С. 6–24.
4. Ильина А. В. Моделирование процесса организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся / А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 3 (8) – С. 5–12.
5. Ильина А. В. Теоретико-методологическое обоснование моделирования процессов управления реализацией основной образовательной программы общеобразовательного учреждения / А. В. Ильина, В. П. Овсянникова, Е. Д. Владимировна // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4 (13). – С. 101–108.
6. Скрипова Н. Е. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к оценива-

нию образовательных достижений учащихся / Н. Е. Скрипова, А. Е. Котлярова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 4 (21). – С. 77–82.

References:

1. Federal Law of 29.12.2012, N 273-FZ “About Education in the Russian Federation” [Web resource] [Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii”], Access mode: www.consultant.ru (acceded date: 05.05.2016).
2. *Approaches of the development of internal system of education quality assessment of educational organization: guidelines for heads of educational institutions* / authors: M. I. Solodkova, A. V. Koptelov etc. ; ed. by V. N. Kespikov [Podkhody k razrabotke obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyami vnutrennikh sistem otsenki kachestva obrazovaniya: metodicheskiye rekomendatsii dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy / avtory: M. I. Solodkova, A. V. Koptelov i dr. ; pod red. V. N. Kespikova]. Chelyabinsk : CIRIPSE, 2015. 80 p.
3. Kespikov V. N. Features of the monitoring construction of general education quality at the regional level / V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, D. F. Ilyasov // *Scientific support of a system of advanced training* [Osobnosti postroyeniya monitoringa kachestva obshchego obrazovaniya na regional'nom urovne / V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, D. F. Ilyasov // Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2012, N 4 (13), pp. 6–24.
4. Ilyina A. V. Modeling organizational activities of school process of spiritual and moral development and education of students / A. V. Ilyina // *Scientific support of a system of advanced training* [Modelirovaniye protsessa organizatsionnoy deyatelnosti shkoly po dukhovno-nravstvennomu razvitiyu i vospitaniyu obuchayushchikhsya / A. V. Il'ina // Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2011, N 3 (8), pp. 5–12.
5. Ilyina A. V. Theoretical and methodological basis of modeling management processes realization of the basic educational program of educational institution / A.V. Ilyina, V. Ovsyannikova, E. D. Vladimirova // *Scientific support of a system of advanced training* [Teoretiko-metodologicheskoye obosnovaniye modelirovaniya protsessov

upravleniya realizatsiyey osnovnoy obrazovatel'noy programmy obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya / A. V. Il'ina, V. P. Ovsyannikova, Ye. D. Vladimirova // Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2012, N 4 (13), pp. 101–108.

6. Skripova N. E. Training of teachers in system of improvement of professional skill to the evalua-

tion of educational achievements of students / N. E. Skripova, A. E. Kotlyarova // *Scientific support of a system of advanced training* [Podgotovka pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii k otsenivaniyu obrazovatel'nykh dostizheniy uchashchikhsya / N. E. Skripova, A. E. Kotlyarova // Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2014, N 4 (21), pp.77–82.

УДК 376.545

Образ одарённого ученика в восприятии учителя

Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая

Image of gifted student in the perception of teacher

N. V. Markina, Yu. G. Makovetskaya

Аннотация. Рассмотрены возможности применения психосемантического подхода к изучению личности субъектов образовательного процесса в рамках совершенствования содержания программ повышения квалификации педагогов в условиях внедрения профессионального стандарта работников образования. Обозначена идея о том, что «субъектный» подход к изучению личности одарённого ученика и педагога, к анализу их картины мира позволит обеспечить разработку программ модульных курсов в системе дополнительного профессионального образования, направленных на развитие точности восприятия одарённого ребенка и адекватности формирования образов субъектов образовательной деятельности. Осуществлено сравнение содержания и структуры образа «одарённый ребенок» в сознании, родителей, студентов педагогических специальностей, учителей-предметников. Представлены результаты пилотажного исследования содержания образа «одарённый ребенок» среди педагогов – слушателей курсов повышения квалификации. Выявлены наиболее популярные характеристики образа одарённого ребенка (трудолюбие, целеустремленность, ответственность, активность, находчивость, изобретательность). В то же время выявлено, что при восприятии одарённых учеников педагоги используют большое количество неповторяющихся значений (28,3% от общего числа характеристик), что доказывает умение педагога замечать индивидуальность одарённого ребенка.

Abstract. The possibilities of psychosemantic approach application to the study of the individual subjects of the educational process in the framework of improving the content of teacher training programs in terms of implementation of the professional standard of education workers are consi-

dered. The idea of the “subjective” approach to the study of the personality of a gifted student and teacher, to analyze their picture of the world will ensure the development of programs of modular courses in system of additional professional education, aimed at developing the accuracy of perception of a gifted child, and the adequacy of the subjects images formation of educational activity are designated. Comparison of content and structure of the “gifted child” image in the mind of parents, students of pedagogical specialties, teachers is implemented. The results of the content study of the “gifted child” image among teachers – students of advanced trading courses are shown. The most popular image characteristics of a gifted child (hard work, dedication, responsibility, activity, resourcefulness, ingenuity) are revealed. At the same time, it found that teachers use a large number of distinct values (28,3% of the total number of characteristics), which proves the teacher’s ability to notice the individuality of a gifted child.

Ключевые слова: психосемантика, контент-анализ, восприятие образа одарённого ученика, дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт педагога.

Keywords: psychosemantics, content analysis, perception of image of a gifted student, additional professional education, professional standard of the teacher.

Совершенствование программ повышения квалификации различных категорий работников образования, обеспечивающих обучение и развитие одарённых учащихся, является важным компонентом федеральных и региональных программ работы с одарёнными, перспективными и высокомотивированными детьми. Необходимость развития психолого-педагогических компетенций педагогов зафиксирована в

профессиональных стандартах различных категорий педагогических работников и, в том числе, в профессиональных стандартах учителей-предметников, которые выступают «как в роли исследователя и разработчика программно-методических и дидактических материалов, так и эксперта полученных продуктов профессиональной деятельности» [1]. Педагогам «необходимо владеть профессиональными компетенциями, позволяющими обеспечивать современное качество образования» [1].

Можно выделить различные направления совершенствования программ дополнительного профессионального образования педагогов, но каждое из них так или иначе раскрывает современные реалии образовательной практики и государственный запрос на развитие инклюзивного образования, на внедрение концепций модернизации преподавания предметных областей (концепция математического образования, историко-культурный стандарт, концепция модернизации филологического образования), основанный на «стремлении к возрождению базовых национальных ценностей», «приведению в должный порядок системы образования» [2] и многое другое.

На региональном уровне среди первоочередных задач, стоящих сегодня перед педагогическими работниками образовательных учреждений, определена задача формирования мотивационных условий развития естественно-научного мышления учащихся в рамках реализации концепции «ТЕМП». Острота этого вопроса становится тем более очевидной, если соотнести позиции, обозначенные в концепции «ТЕМП», тенденции и перспективы, складывающиеся в современном высшем образовании, и опыт педагогических коллективов по разработке образовательных проектов поддержки и развития детей с особыми образовательными потребностями и, прежде всего, одарённых и высокомотивированных детей. По мнению Ю. Г. Маковецкой, одной из эффективных форм повышения квалификации педагогов, работающих с данными категориями детьми, выступает создание системы стажировочных площадок на базе образовательных организаций, реализующих научно-прикладные проекты по проблематике, заданной региональной концепцией «ТЕМП» [3]. Среди множества проблем, обсуждаемых в педагогике и психологии

дополнительного профессионального педагогического образования, одной из наиболее важных является адекватность и точность оценки педагогическими работниками ситуаций, возникающих в ходе их профессиональной деятельности, а также адекватность и точность формирования образов субъектов образовательной деятельности.

Исходя из того, что специфика деятельности педагога определяется не только (и не столько) спецификой предмета, который он преподаёт, не только традициями и особенностями образовательного пространства, сложившимися в образовательном учреждении, сколько тем, что сфера его профессиональной деятельности относится по типологии, предложенной Е. А. Климовым, к профессиям типа «человек» – «человек» (где человек имеет дело с людьми, группами и социальными процессами) [4], способность педагога к формированию психологических образов учащихся, умение дифференцировать образы детей различных категорий выступает как одно из профессионально значимых качеств, что находит отражение в стандартах профессиональной деятельности педагога-предметника.

Ориентирами для нашего исследования являются результаты психологических исследований, отражающих проблемы личности учителя как субъекта и объекта педагогической деятельности И. А. Зимней, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьминой, В. Л. Ситникова и В. А. Якунина, исследований в области социального восприятия Г. М. Андреевой, В. А. Лабунской и В. Н. Панферова, а также основы психосемантики Ч. Осгуда, Дж. Келли [5; 6; 7].

Применение психосемантического подхода к изучению личности в отечественной психологии заложено благодаря работам В. Ф. Петренко, Е. Ю. Артемьевой, А. Г. Шмелева и реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого [8]. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов), по мнению В. Ф. Петренко, требует увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. «Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, даёт ему смысловые опоры» [6, с. 3]. Другими словами,

благодаря психосемантики личность рассматривается не как набор отдельных характеристик, качеств, а как носитель определенной картины мира, носитель индивидуальных значений и смыслов.

В психологии субъективной семантики Е. Ю. Артемьевой введено понятие мира профессии как системы акцентов отношения человека к объектам, явлениям и ситуациям и показано, что на основе методов может быть дифференцированы профессиональные склонности и интересы [8], что может быть использовано при разработке программ дополнительного профессионального образования и программ модульных курсов повышения квалификации педагогов.

Близкими к теме нашего исследования являются работы, в которых раскрываются особенности образа «одарённый ученик» в сознании учителя (В. Л. Ситников, С. И. Гусева), в сознании студентов – будущих педагогов (Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина) и родителей (К. А. Курзова) [7; 9; 10; 11].

Изучая социальное восприятие личности одарённого ребенка в семье на основе методов психосемантики, К. А. Курзовой было выявлено, что для родителей одарённых детей значимыми являются факторы «открытость новому опыту» и «доброжелательность», а для родителей их сверстников при построении образа «одарённый ребенок» в качестве значимых факторов выступают «активность» и «эмоциональная неустойчивость». Различие в восприятии одарённых детей уже на микросоциальном уровне свидетельствует о разных социокультурных условиях поддержки и развития детей с проявленной и скрытой (потенциальной) одарённостью [11].

При исследовании содержания и структуры образа «одарённый ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей вуза Т. Е. Косаревская и Р. Р. Кутькина отмечают высокую внутригрупповую согласованность данных и выделяют в соответствие со структурой метода семантического дифференциала Ч. Осгуда три фактора [10].

Первый фактор «Силы» Т. Е. Косаревская и Р. Р. Кутькина обозначают как фактор «адаптированности», поскольку он включает в себя следующие шкалы с высокой факторной нагрузкой: «независимый – зависимый», «силь-

ный – слабый», «решительный – нерешительный», «уверенный – неуверенный», «самостоятельный – несамостоятельный», «деятельный – пассивный», «добросовестный – безответственный», «спокойный – суетливый», «невозмутимый – раздражительный» и «обаятельный – непривлекательный». Первый фактор, вслед за В. Е. Улыбиной, они интерпретируют в когнитивном аспекте и считают, что он соответствует когнитивному стилю «полезависимость – полнезависимость» [10].

Второй фактор («экстраверсия») Т. Е. Косаревская и Р. Р. Кутькина обозначают как фактор «моральная оценка». Он включает в себя одиннадцать шкал, несущих смысл активности, направленной на взаимодействие с другими людьми и нравственной оценки (добрый, честный, справедливый и т. п.). Третий фактор, обозначенный ими как «альтруизм», является слабым и содержит лишь три шкалы.

В целом они отмечают, что образ одарённого ребенка в сознании студентов несет в себе сложные неоднозначные характеристики при высокой «адаптивности» и невысокой «моральной оценки». Другими словами, образ «одарённый ребенок» воспринимается студентами как «независимый, сильный, решительный, уверенный, самостоятельный, деятельный, добросовестный, спокойный, и в то же время – замкнутый, молчаливый, эгоистичный, черствый, вызывающий опасение и некоторое дистанцирование» [10, с. 234]. Одну из причин такой неоднозначной оценки образа одарённого ребенка студентами – будущими педагогами Т. Е. Косаревская и Р. Р. Кутькина видят в наличие стереотипа об одарённом человеке, характеризующего его как замкнутого в себе, в своем внутреннем мире, не нуждающемся в окружающих людях, авторы делают вывод о недостаточной дифференцированности структуры образа «одарённый ребенок» у студентов – будущих педагогов [10].

Обратимся далее к анализу исследований, проведенных среди учителей-предметников.

Наибольший интерес представляют в этом плане работы В. Л. Ситникова и С. И. Гусевой, в которых раскрываются механизмы формирования социально-перцептивных образов ребенка у субъектов педагогического процесса. Важным при этом является выдвинутое В. Л. Ситниковым положение о том, что специфика со-

держания и структуры образа ребенка определяются сочетанием трех факторов: во-первых, индивидуально-психологическими особенностями субъектов, в сознании которых возникает образ ребенка; во-вторых, объектом – ребенком, отражаемым сознанием субъекта; в-третьих, ситуацией, в которой этот образ актуализировался. Притом, «что специфика содержания и структуры образа ребенка определяются не личностными особенностями отражаемого ребенка, а индивидуально-психологическими особенностями субъектов отражения» [7, с. 396].

На основе авторской методики диагностики образов ребенка в сознании субъектов педагогического процесса «Структура образа человека (иерархическая) – СОЧ(И)» В. Л. Ситниковым выявлено, что образы учеников, полярные по модальности («хороший – плохой», «одаренный – бездарный») имеют в сознании педагога более сходную структуру, чем образы близкие по модальности («одаренный – хороший», «бездарный – плохой»). Между образами «одаренного» и «хорошего» ребенка выявлены существенные различия по социальным, волевым и эмоциональным компонентам, которых больше в образе «хорошего» ученика, а также по интеллектуальным характеристикам, которых больше в образе «одаренного» школьника (уровень значимости различий = 0,01). Кроме того, в образах «хороших» учащихся больше положительных оценок, чем в образах «одаренных» (уровень значимости различий у учителей = 0,05, у студентов = 0,01) [7, с. 399].

Исследования С. И. Гусевой подтверждают результаты, полученные В. Л. Ситниковым. При изучении образа математически одаренного ученика в сознании педагога С. И. Гусевой дополнительно выявлено, что интеллектуальные характеристики полярных по признаку математической одаренности образов включают пять основных групп: общеинтеллектуальные, особенности мышления, информативные, креативные, характеристики социального интеллекта. Среди них наиболее распространенные – общеинтеллектуальные («умный», «внимательный», «любопытный» и др.), их назвали 99,1% педагогов, особенности мышления в образе математического одаренного ребенка отмечает только половина, а в образе математически бездарного ученика – только треть. Ин-

формативные и креативные качества в образе математически одаренного ученика отмечают около 70% педагогов [9].

В нашем эмпирическом исследовании принимали участие 65 педагогов шести образовательных учреждений – слушателей курсов повышения квалификации (март – апрель 2016, ГБУ ДПО ЧИППКРО). С целью уточнения содержания образа одаренного ребенка, педагогам было предложено вспомнить конкретного ученика, проявившего выдающиеся способности на их уроках и сформулировать пять-шесть характеристик их учебной деятельности и поведения, отличающих их от одноклассников. Другими словами, педагоги в этих характеристиках продемонстрировали образы реальных одаренных учеников. Количество характеристик, обозначенных педагогами, варьировалось в диапазоне от трех до шести единиц. В целом нами было получено 357 значений – характеристик образа одаренных учеников.

Отметим, что среди содержательных характеристик есть как наиболее популярные, так и редкие. Так, например, такие характеристики как «трудолюбие» и «целеустремленность» отмечают 22 педагога (33,85% от выборки), «ответственный» – 19 педагогов (29,23%), «активный» – 17 педагогов (26,15%), «находчивый, изобретательный» – 15 педагогов (23,08%). От десяти до двадцати процентов педагогов отмечают также такие характеристики, как «самостоятельный», «аккуратный», «внимательность», «терпение», «инициативность», «усидчивый», «доброжелательность», «любопытность», «сосредоточенность», «отзывчивость» и «лидерство».

В то же время обращает на себя внимание достаточно большое количество редких неповторяющихся значений – 101 характеристика из 357 встречается в единственном варианте (например, «умение по-своему представить ситуацию», «стремление выделиться», «внимательность в любом деле», «стабильная самооценка» и другие). Другими словами, 28,3% содержания образов одаренных учеников отражены в сознании педагогов уникальным, неповторимым образом, что не совпадает с результатами, полученными В. Л. Ситниковым в конце девяностых годов о совпадении мнения педагогов относительно образа и особенностей одаренных учеников. Следовательно, можно утверждать,

что современные педагоги, работающие с одарёнными и высокомотивированными детьми, педагоги, имеющие опыт формирования универсальных учебных действий и опыт оценки предметных, метапредметных и личностных результатов образования, способны быть внимательнее и видеть индивидуальность одарённого ребенка. Вопрос в другом – насколько устойчивы субъективные психосемантики педагогов и в каких сочетаниях в семантических шкалах педагогах находятся популярные и редкие характеристики, отражающие образ одарённого ребенка у конкретного ребенка. И еще важно выяснить, существуют ли особенности восприятия одарённого ребенка, связанные со спецификой того или иного предметного направления (физико-математического, естественно-научного, гуманитарного, художественно-эстетического). Для поиска наиболее оптимальных организационно-управленческих аспектов разработки моделей работы одарёнными детьми целесообразно также соотнести особенности восприятия одарённых детей с педагогическим стажем, уровнем профессиональной компетентности и социокультурными контекстами формирования педагогического менталитета работников образования различных территорий региона.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и проведенное нами пилотажное исследование образа реального одарённого ученика в сознании учителей, показывают необходимость в более детальном и всестороннем изучении этого вопроса. Это позволит, во-первых, вскрыть специфику содержания и структуры образа одарённого ученика в сознании учителей и других субъектов образовательного процесса, во-вторых, выявить механизмы формирования точного и адекватного восприятия одарённого ребенка в реальной профессиональной деятельности и, наконец, в-третьих, позволит скорректировать содержание программ повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными и высоко мотивированными детьми.

Библиографический список:

1. Ильина А. В. Развитие профессиональных компетенций педагогов в системе дополнительного профессионального образования /
2. Донской А. Г. Мировоззренческие особенности историко-культурного стандарта / А. Г. Донской // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2015. – № 3 (24). – С. 55–62.
3. Маковецкая Ю. Г. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации программ стажировок педагогов образовательных организаций в условиях реализации концепции «ТЕМП» / Ю. Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2015. – № 2 (23). – С. 50–58.
4. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Андреева Г. М. Психология социального познания : учебное пособие / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 290 с.
6. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
7. Ситников В. Л. Психология образа ребенка (в сознании субъектов педагогического процесса) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Л. Ситников. – СПб. : ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2001. – 455 с.
8. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
9. Гусева С. И. Образ математически одарённого ученика в сознании педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. И. Гусева. – СПб., 2000. – 18 с.
10. Косаревская Т. Е. Образ «одарённый ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей вуза / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина / Поддержка одарённости – развитие креативности : материалы Международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 : в 2-х т. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2014. – Т. 2. – С. 228–235.
11. Курзова К. А. Проблемы социального восприятия одарённой личности в семье / К. А. Курзова // Ломоносовские чтения – 2007. Секция «Психология». – М. : МГУ, 2007.

References:

1. Ilyina A. V. *Development of professional competences of teachers in the system of additional professional education* [Article] / V. A. Ilyina // *Scientific support of a system of advanced training*. Scientific-theoretical journal [Razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija [Stat'ja] / A. V. Il'ina // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], 2015, N 2 (23), pp. 93–98.
2. Donskoy A. G. Ideological features of the historical and cultural standard [Article] / A. G. Donskoy // *Scientific support of a system of advanced training*. Scientific-theoretical journal [Mirovozzrencheskie osobennosti istoriko-kul'turnogo standarta [Stat'ja] / A. G. Donskoj // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], 2015, N 3(24), pp. 55–62.
3. Makovetskaya Y. G. Substantive and procedural aspects of the development and implementation of training programs of teachers of educational organizations in conditions of realization of the “TEMP” concept [Article] / Y. G. Makovetskaya // *Scientific support of a system of advanced training*. Scientific-theoretical journal [Soderzhatel'no-processual'nye aspekty razrabotki i realizacii programm stazhirovok pedagogov obrazovatel'nyh organizacij v uslovijah realizacii koncepcii “TEMP” [Stat'ja] / Ju. G. Makoveckaja // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], 2015, N 2 (23), pp. 50–58.
4. Klimov E. A. *Image of the world in different professions : a textbook* / E. A. Klimov [Obraz mira v raznotipnyh professijah : uchebnoe posobie]. M. : Publishing house: MGU, 1995. 224 p.
5. Andreeva G. M. *Psychology of social knowledge : textbook* [Psihologija social'nogo poznaniya: uchebnoe posobie]. M. : Aspect-Press, 2000. 290 p.
6. Petrenko V. F. *Basis of psychosemantics* [Osnovy psihosemantiki], Vol 2, SPb. : Peter, 2005. 480 p.
7. Sitnikov V. L. *Psychology of child image* (in the minds of the subjects of pedagogical process), Dissertation... N. : 19.00.07 [Psihologija obraza rebenka (v soznanii sub'ektov pedagogicheskogo processa)]. SPb. : LGOU, 2001. 455 p.
8. Artemeva E. Y. *Fundamentals of psychology of subjective semantics* [Osnovy psihologii sub'ektivnoj semantiki]. M. : Meaning, 1999. 350 p.
9. Guseva S. I. *Image of the mathematically gifted student in the mind of the teacher* Dissertation... : 19.00.07 [Obraz matematicheski odarenogo uchenika v soznanii]. SPb., 2000. 18 p.
10. Kosarevskaya I. E. The “gifted child” image in the minds of students of pedagogical specialties of higher education institution [Article] / I. E. Kosarevskaya, R. R. Kutikina / [Obraz “odarennyj rebenok” v soznanii studentov pedagogicheskikh special'nostej vuza], 2014, Vol. 2, pp. 228–235.
11. Kursova K. A. *Problems of social perception of gifted individuals in the family* [Problemy social'nogo vosprijatija odarennoj lichnosti v sem'e]. M. : Moscow state University, 2007.

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398:004

Веб-портфолио как инструмент организации работы педагога в рамках курсов повышения квалификации

Е. Л. Тележинская, А. Е. Котлярова

Web-portfolio as a tool for teacher's work organization in advanced training courses

E. L. Telezhinskaya, A. E. Kotlyarova

Аннотация. В статье обоснована актуальность применения портфолио преподавателя в рамках курсовой подготовки слушателей. Выделены подходы к использованию материалов портфолио в аспекте реализации технологии непрерывного неформального образования. Веб-портфолио рассматривается авторами в качестве инструмента сетевого образовательного взаимодействия преподавателя и педагогических работников. Отмечается, что интерактивный характер веб-портфолио стимулирует сетевую профессиональную коммуникацию педагогов. В статье представлен опыт организации Quest-занятий на материалах портфолио преподавателей ГБУ ДПО ЧИППКРО. Авторами выделены характерные особенности веб-сервиса для создания и хранения заметок Evernote, применимые для организации работы слушателей, и предложены пути реализации моделей совместной деятельности слушателей на основе сетевой площадки веб-портфолио преподавателя курсов повышения квалификации. Комбинация применения возможностей цифровых технологий и социальной сети позволяет считать веб-портфолио инструментом организации работы педагогов в системе повышения квалификации.

Abstract. The article discusses the relevance of application teacher's portfolio within the training course of students.

Approaches of use of portfolio materials in the aspect of implementation of continuous informal education techniques are highlighted. Web-portfolio is considered by authors as a tool for network of educational interaction between teacher and teaching staff. It is noted that the interactive form of the web-portfolio stimulates professional network communication teachers. The article presents the experience of the Quest-lessons on teachers' portfolio materials of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators". The authors are highlighted the characteristics of a web service to create and store Evernote notes, applicable to the organization of work students, and implementation ways of models of students joint activities based on network web-portfolio of teacher of advanced training courses are suggested. Combination of possibilities application of digital technology and social networking allows us to consider web-portfolio as a tool for organizing teachers' work in advanced training system.

Ключевые слова: веб-портфолио, система повышения квалификации, неформальное повышение квалификации, непрерывное образование, сетевое взаимодействие.

Keywords: web portfolio, advanced training system, informal advanced training, continuous education, networking.

В условиях введения профессионального стандарта «Педагог» приоритетным направлением деятельности в системе повышения квалификации работников образования является ресурсное обеспечение профессионального развития педагога: как информационное, так и научно-методическое.

Одним из эффективных ресурсных компонентов профессиональной образовательной среды может стать такой инструмент сопровождения непрерывного самообразования педагогических работников в межкурсовой период, как портфолио преподавателя института переподготовки и повышения квалификации работников образования.

И. Н. Смирнова обозначает «электронный портфолио» как наиболее эффективную форму для решения задачи профессионального роста педагога посредством проектирования индивидуальных программ саморазвития [1].

Онлайн-ознакомление без предварительного скачивания с содержащимися в веб-портфолио учебными материалами и использование их в режиме офлайн после предоставления возможности скачивания увеличивает активность слушателей и эффективность дистанционного взаимодействия с преподавателем.

Применение научно-педагогическими работниками Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – ГБУ ДПО ЧИППКРО) портфолио как метода аутентичного оценивания результатов образовательной деятельности, показывает положительные результаты.

Данный корпоративный имиджевый инструмент влияет на развитие способности к анализу и критическому осмыслению профессионального опыта, что в конечном итоге приводит к проявлению мотивированной инициативы самосовершенствования для достижения личностного и профессионального роста [2].

Систематическое и постоянное пополнение содержащихся в портфолио материалов является результатом непрерывного образования и самообразования преподавателя.

Понятие «портфолио» на практике применяется к систематизированному набору документов, представляющему продукты деятельности и характеризующему квалификацию обладателя портфолио как профессионала.

В структуру портфолио педагога дополнительного профессионального образования входят:

- мотивационный компонент, представленный описанием профессионального кредо;
- содержательный компонент, а именно сведения о повышении квалификации и профессиональной переподготовке, о результатах научной деятельности (публикации, участие в научных конференциях или в профессиональных конкурсах), фрагменты методических материалов в качестве образцов образовательной деятельности;
- технологический компонент, содержащий документацию инновационного учебного процесса;
- рефлексивный компонент, охватывающий документальное подтверждение достижений слушателей как результат аудиторной и, возможно, сетевой деятельности преподавателя;
- организационный компонент, включающий организацию получения обратной связи в форме отзывов коллег, слушателей, экспертов иных образовательных учреждений.

С позиции оценивания практических результатов педагога под понятием «портфолио» подразумевается организационно-управленческий инструмент современной образовательной технологии, применяющийся для системной рефлексии профессиональной деятельности и определения векторов дальнейшего саморазвития [3].

Портфолио позволяет получить содержательное представление о наличии сформированных компетенций и профессиональных дефицитах.

Рассмотрим подходы к использованию материалов и электронных образовательных ресурсов портфолио преподавателя курсов повышения квалификации ГБУ ДПО ЧИППКРО в зависимости от целевой аудитории пользователей (табл. 1).

Таблица 1

Применение материалов портфолио преподавателя

Целевая аудитория пользователей	Способ применения
Заведующий кафедрой, ученый совет	Анализ набора документов, материализующих результаты деятельности преподавателя
Преподаватель-автор портфолио	Реализация технологии формирующего оценивания (самоанализ и самооценка динамики профессионального развития), определение направлений деятельности
Слушатели курсов повышения квалификации	Образовательное сетевое взаимодействие с преподавателем и коллегами на платформе интернет-представительства, содержащего веб-портфолио

Формирование портфолио на технологической платформе интернет-представительства преподавателя курсов повышения квалификации предоставляет научно-педагогическому составу ГБУ ДПО ЧИППКРО возможность широкого применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе системы повышения квалификации.

Таким образом, преподаватель, ведущий веб-портфолио, является при этом транслятором инновационных технологий для всех субъектов образовательных отношений.

Веб-портфолио, как структурный элемент электронной образовательной среды обучения на курсах повышения квалификации ГБУ ДПО ЧИППКРО, может содержать: электронные образовательные ресурсы (электронные учебники или дидактические и методические материалы в текстовом, графическом, мультимедийном формате), ссылки на информационные образовательные ресурсы в сети Интернет, оригинальные материалы и статьи преподавателя.

Еще одним профессиональным достоинством веб-портфолио можно считать консультирование, которое осуществляется по содержательным особенностям и проблемам изучаемых тем программ дополнительного профессионального образования педагогических работников. Такое научно-методическое сопровождение повышения уровня профессиональных педагогических компетенций слушателей реализует технологию веб-портфолио как технологию непрерывного неформального образования. Размещая в веб-портфолио методические

комментарии к лекционным и практико-ориентированным материалам с учетом выявленных у слушателей актуальных трудностей в освоении образовательной программы, преподаватель тем самым выступает в роли сетевого консультанта, осуществляющего квалифицированную дистанционную поддержку слушателей в межкурсовый период, а его портфолио становится транслятором, так называемым «интернетом вещей».

Используя модель BYOD (Bring Your Own Device – «принеси свое собственное устройство»), можно оперативно работать с информационными продуктами веб-портфолио преподавателя и представлять опыт работы в группах, а также с помощью мобильных устройств можно реализовывать модель построения индивидуальных образовательных траекторий. При условии использования технологии «интернет вещей» взаимосвязь между цифровыми устройствами преподавателя и слушателя будет способствовать принятию технологии Smart Grid (Умная Сеть), которая стимулирует развитие оперативных контактов в мотивационном поле сетевого взаимодействия. Данная технология в ГБУ ДПО ЧИППКРО нашла свой положительный отклик при организации преподавателями Quest-занятия с использованием блога в личном портфолио как эффективного инструмента взаимодействия [4].

Приведем пример организации Quest-занятия на примере веб-портфолио (<http://kudinov74.ru>) В. В. Кудинова, доцента кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО ЧИППКРО, кандидата педагогических наук (табл. 2).

Quest-карта учебного занятия по теме «Общие основы технологий развивающего обучения»

1.	В веб-портфолио ознакомьтесь с материалами занятий по теме: «Общие основы технологий развивающего обучения»: http://kudinov74.ru/index/lekcija_10/0-35			
2.	<p>Ответьте на предложенные в Quest-карте вопросы:</p> <table border="1" data-bbox="210 539 1394 1079"> <tr> <td data-bbox="210 539 758 1079"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ответьте, кто является основателем теории развивающего обучения. 2. Дайте определение «опережающего обучения» с позиции Л. С. Выготского. 3. Укажите номер слайда, на котором указаны этапы формирования умственных действий. 4. Закончите фразу: «Технология развития критического мышления через... и...» (см. слайд 11). 5. Запишите перевод слова “INSERT”. 6. Опишите стратегию «Бортовой журнал». 7. Перечислите «толстые» и «тонкие» вопросы осмысления материала. 8. Напишите свое мнение (эссе) о методе «Шесть шляп мышления» </td> <td data-bbox="758 539 1394 1079"> <p>Предполагается, что слушатели получают Quest-карту с вопросами на занятии, а отвечают по мере изучения учебного материала и продвижения по слайдам презентации. Задания могут носить различные уровни сложности: от очевидных вопросов до вопросов–рассуждений, эссе и т. д.</p> <p>Так, например, портфолио В. В. Кудинова содержит автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Экспериментальные задания как средство реализации эмпирического познания при обучении физике в 5–6 классах», изучение и обсуждение материала которого может стать эффективным инструментом коллаборации преподавателя и слушателей.</p> <p>Одной из форм использования веб-портфолио может быть знакомство с самой структурой портфолио</p> </td> </tr> </table>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ответьте, кто является основателем теории развивающего обучения. 2. Дайте определение «опережающего обучения» с позиции Л. С. Выготского. 3. Укажите номер слайда, на котором указаны этапы формирования умственных действий. 4. Закончите фразу: «Технология развития критического мышления через... и...» (см. слайд 11). 5. Запишите перевод слова “INSERT”. 6. Опишите стратегию «Бортовой журнал». 7. Перечислите «толстые» и «тонкие» вопросы осмысления материала. 8. Напишите свое мнение (эссе) о методе «Шесть шляп мышления» 	<p>Предполагается, что слушатели получают Quest-карту с вопросами на занятии, а отвечают по мере изучения учебного материала и продвижения по слайдам презентации. Задания могут носить различные уровни сложности: от очевидных вопросов до вопросов–рассуждений, эссе и т. д.</p> <p>Так, например, портфолио В. В. Кудинова содержит автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Экспериментальные задания как средство реализации эмпирического познания при обучении физике в 5–6 классах», изучение и обсуждение материала которого может стать эффективным инструментом коллаборации преподавателя и слушателей.</p> <p>Одной из форм использования веб-портфолио может быть знакомство с самой структурой портфолио</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ответьте, кто является основателем теории развивающего обучения. 2. Дайте определение «опережающего обучения» с позиции Л. С. Выготского. 3. Укажите номер слайда, на котором указаны этапы формирования умственных действий. 4. Закончите фразу: «Технология развития критического мышления через... и...» (см. слайд 11). 5. Запишите перевод слова “INSERT”. 6. Опишите стратегию «Бортовой журнал». 7. Перечислите «толстые» и «тонкие» вопросы осмысления материала. 8. Напишите свое мнение (эссе) о методе «Шесть шляп мышления» 	<p>Предполагается, что слушатели получают Quest-карту с вопросами на занятии, а отвечают по мере изучения учебного материала и продвижения по слайдам презентации. Задания могут носить различные уровни сложности: от очевидных вопросов до вопросов–рассуждений, эссе и т. д.</p> <p>Так, например, портфолио В. В. Кудинова содержит автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Экспериментальные задания как средство реализации эмпирического познания при обучении физике в 5–6 классах», изучение и обсуждение материала которого может стать эффективным инструментом коллаборации преподавателя и слушателей.</p> <p>Одной из форм использования веб-портфолио может быть знакомство с самой структурой портфолио</p>			

Осуществляя информационную деятельность в веб-портфолио, преподаватель выступает как координатор сетевого информационного взаимодействия, а веб-портфолио в данном случае выполняет функцию базы сетевой профессиональной коммуникации педагогических работников. Обсуждение сложных вопросов со слушателями, получение обратной связи от коллег определяет социальность и интерактивный характер портфолио.

Ведение блога на платформе веб-портфолио мотивирует участников образовавшегося виртуального сообщества к обмену возникающими идеями по актуальным вопросам образования, тем самым стимулируя самостоятельное непрерывное образование и профессиональное развитие всех субъектов образовательной дискуссии [6].

Одним из веб-сервисов, представляющих собой набор программного обеспечения для создания и хранения заметок, является Evernote. Данный сервис легко встраивается в веб-портфолио и может выступать в качестве заметок с легко форматируемым текстом, изображением, аудио или видеофайлом либо рукописной записью. Заметки можно сортировать

по блокнотам, присваивать им метки, редактировать и экспортировать.

Представленные особенности веб-сервиса дают возможность работать с ними при организации совместной деятельности. Обычно выделяют три типа модели совместной деятельности:

- индивидуальная (преподаватель так организует деятельность, чтобы каждый слушатель имел индивидуальную траекторию движения);
- последовательная (характеризуется последовательным перемещением по сонаправленным векторам учебного материала);
- взаимосвязанная (совместная деятельность рассматривается, как одновременное взаимодействие всех участников образовательного процесса).

Рассмотрим основные признаки совместной деятельности (табл. 3). Все модели и признаки совместной деятельности могут успешно реализовываться на основе использования сетевой площадки веб-портфолио педагога, работающего со слушателями в рамках модульного курса или курсов повышения квалификации, если рассматривать учебное занятие как отдельно взятый модуль.

Таблица 3

Основные признаки совместной деятельности

Наличие общих целей для участников взаимодействия	Совместная деятельность, как и другая форма кооперации, порождается необходимостью достижения таких целей, которые недоступны отдельному человеку или достижимы частично [5]
Разделение образовательного процесса на составные части	Необходимое разделение единого процесса достижения коллективной цели на определенные составляющие, то есть на отдельные, но функционально связанные совокупностью действий, операций и их распределением между участниками взаимодействия
Согласование индивидуальных маршрутов	Согласованное, координированное выполнение распределенных и объединенных индивидуальных действий всех участников. Необходимость в управлении (включая самоуправление) – потребность, внутренне присущая совместной деятельности
Результат	Наличие единого заключительного результата, общего для участников совместной деятельности. Создание единого пространственно-временного функционирования участников взаимодействия

Например, для определенной учебной ситуации создается блокнот заметок, к которому имеют доступ все участники учебной группы.

В этом случае совместная деятельность является совместно-взаимосвязанной, веб-портфолио преподавателя курса выступает как площадка модератора, работа организуется поэтапно: сначала авторы публикуют свои материалы, а дальше осуществляется работа с общей площадкой (задаем вопросы, комментируем, дополняем, оцениваем в соответствии с критериями).

С помощью такой технологии можно оперативно решать задачи планирования на лекции или практике, семинаре, стажировке; обсуждать критерии оценивания решенной задачи перед началом действия, задавать вопросы в период выполнения задания, оценивать свои собственные действия.

В последнем случае заметки становятся инструментом для организации рефлексивной деятельности.

Кроме общего блокнота на платформе веб-портфолио можно использовать заметки, которые

доступны только автору, он с ними работает и публикует только тогда, когда это необходимо. В этом случае организуется совместно-индивидуальная деятельность.

Выделим некоторые направления использования блока заметок в веб-портфолио педагога курсов повышения квалификации:

- предложить слушателям вести читательский дневник нормативно-правовых документов, которые будут использованы во время лекции;

- для организации и проведения олимпиады команд, Quest-занятий, круглых столов, ролевых игр можно заранее разместить материалы в блокноте своего веб-портфолио, а затем предоставить всем участникам к материалам доступ в виде ссылки;

- организовать виртуальную экскурсию по веб-портфолио преподавателей ГБУ ДПО ЧИППКРО с целью дальнейшей организации модульных курсов по предложенным темам кафедры, Центра или лаборатории.

Отметим особенности используемых видов заметок (табл. 4).

Таблица 4

Виды заметок, которые целесообразно использовать в веб-портфолио педагога курсов повышения квалификации

Виды заметок	Возможности использования заметок в веб-портфолио
Информационная заметка	Это статья, в которой содержатся определенные сведения или данные об определенном событии. В такой заметке допускается выражение собственного мнения автора относительно ситуации
Аналитическая заметка	Такая заметка содержит характерные признаки: анализ ситуации, установление причинно-следственных связей, прогнозирование событий. В такой заметке личное отношение автора должно отсутствовать

Виды заметок	Возможности использования заметок в веб-портфолио
Художественно-информационная заметка	Это статья, которая несет в себе определенные данные, но они в свою очередь разбавлены литературными вкраплениями. Наиболее характерная черта для такого вида заметок – постановка вопросов и поиск ответов на них
Хроника	Такая заметка должна содержать хронологический ряд, изложение событий и привычной последовательности. Оценка автора не приемлема. Такие заметки используются в описании исторических событий
Репортаж	Эта категория заметок подразумевает изложение информации в трех жанрах: художественном, аналитическом и информационном. Таким образом, в подобных статьях говорится о том, что непосредственно видит перед собой автор

Информационно-коммуникативная технология, применяемая современным преподавателем института повышения квалификации, трактуется как совокупность приемов, методов, технического и программного обеспечения для создания, обработки, хранения, передачи и защиты информации, направленных на повышение производительности труда.

Представленная информация в веб-портфолио лучше воспринимается, если она визуализируется.

Визуализация – процесс перекодировки словесного или символического материала в пространственно зрительные представления [7]. К современным средствам визуализации информации можно отнести инфографику, коллажи и скрайбинг.

Таким образом, в системе повышения квалификации веб-портфолио преподавателя становится инструментом организации и визуализации работы слушателей в рамках курсовой подготовки. Веб-портфолио – это комбинация возможностей технологий и закрытое персональное пространство педагога для хранения файлов в «облаке» плюс социальная сеть для предоставления своих профессиональных результатов.

Библиографический список:

1. Смирнова И. Н. Электронный портфолио как дидактическое средство проектного обучения педагогов в системе постдипломного образования / И. Н. Смирнова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25 (1). – С. 253–257.
2. Гюрова В. Т. Портфолио в системной оценке качества образования / В. Т. Гюрова, В. П. Зелеева // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. «Гуманит. науки». – 2012. – Т. 154, кн. 6. – С. 280 – 287.

3. Панюкова С. В. Создание и ведение веб-портфолио преподавателя : методические рекомендации : учеб. пособие / С. В. Панюкова, А. М. Гостин, Г. А. Кулиева, Н. В. Самохина. – Рязань : Рязанский государственный радиотехнический университет, 2014. – 65 с.

4. Тележинская Е. Л. Quest как форма проведения практико-ориентированного занятия со слушателями / Е. Л. Тележинская // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2 (23). – С. 73–79.

5. Кудинов В. В. Причины, препятствующие становлению инновационной деятельности педагогов / Кудинов В. В. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 2 (15). – С. 34–39.

6. Зуева Ф. А. Управление самостоятельной работой обучающихся в системе повышения квалификации педагогов период / Ф. А. Зуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 3 (20). – С. 21–26.

7. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М. : ИКАР, 2006. – 125 с.

References:

1. Smirnova I. N. *Web-portfolio as a didactic tool of design training of teachers in the system of postgraduate education* / I. N. Smirnova // *Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical application* [Electronniyi portfolio kak didakticheskoye sredstvo proyektnogo obucheniya pedagogov v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya // *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problem prakticheskogo primeneniya*], 2012, N. 25 (1), pp. 253–257.
2. Gyurova V. T. *Portfolio in the System Estimation of Education Quality* / V. T. Gyurova,

V. P. Zeleeva [Portfolio kak systemnaya otsenka kachestva]. Kazan, 2012, pp. 280–287.

3. Panyukova S. V. *Creating and Maintaining of Teacher's Web-Portfolio: Study Guide* / S. V. Panyukova, A. M. Gostin, G. A. Kulieva, N. V. Samokhina [Sozdanie i vedenie veb-portfolio prepodavatelya : metodicheskie rekomendatsii : ucheb.posobie]. Ryazan, 2014. 65 p.

4. Telezhinskaya E. L. Quest as a form of practice-oriented lessons with students// *Scientific support of a system of advanced training* [Quest kak forma provedeniya praktiko-orientirovannogo zanyatiya so slushatelyami // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2015, N 2 (23), pp. 73–78.

5. Kudinov V. V. The reasons hindering the formation of teacher's innovative activity// *Scien-*

tific support of a system of advanced training [Prichiny, prepyatstvujushie stanovleniyu innovatsionnoy dejatel'nosti pedagogov// Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2013, N 2 (15), pp. 34–38.

6. Zuyeva F. A. Control of independent work of students in the system of teachers' advanced training // *Scientific support of a system of advanced training* [Upravleniye samostoyatel'noy rabotoy obuchayuschikhsya v sisteme povysheniya kvalifikatsii // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov], 2014, N 3 (20), pp. 21–26.

7. Oleshkov M. Y., Uvarov V. M. *Modern educational process, the basic concepts and terminology* [Sovremenniy obrazovatel'nyy protsess, osnovniye ponyatiya i terminy]. M., 2006. 125 p.

УДК 37.017.4

Научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического образования и воспитания в Кировской области

Т. Ю. Ерёмкина

Scientific-methodical support of patriotic education in the Kirov region

T. Y. Eremina

Аннотация. В статье констатируется, что содержание образования, должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений. Поэтому в современных условиях гражданско-патриотическое образование и воспитание приобретает особую значимость при формировании общероссийской гражданской идентичности.

Автор рассматривает ключевые понятия: гражданское образование, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, общероссийская гражданская идентичность с опорой на нормативно-правовые документы. Затем в статье характеризуются ключевые направления научно-методического сопровождения кафедрой предметных областей Института развития образования Кировской области гражданско-патриотического образования и воспитания в регионе.

Abstract. The article notes that the content of education has to promote mutual understanding and cooperation between people, to consider a variety of world outlook approaches, to promote realization of student's right. Therefore in modern conditions, civic and patriotic education gains the special importance when forming the Russian civil identity.

The author considers key concepts: civic education, civil education, patriotic education, the Russian civil identity with a support on standard and legal documents. Then the article discusses the key directions of scientific and methodical maintain-

ance by subject domains department of education development Institute of Kirov region of civic and patriotic education and education in the region are characterized.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, гражданское образование, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, общероссийская гражданская идентичность, Единые уроки мужества.

Keywords: scientific and methodical maintenance, civic education, civil education, patriotic education, Russian civil identity, uniform lessons of courage.

Проблемы образования в начале XXI в. рассматриваются, как правило, в контексте смены индустриальной цивилизации на информационную, изменения парадигмы педагогического мышления. При характеристике образования ученые выделяют такую его ценностную составляющую, как личностный рост индивида. Причем, под индивидом понимается не только ученик, но и взрослый человек-педагог. В этом контексте «образование выступает как средство самореализации взрослого, а способность самостоятельно решать проблемы разного уровня сложности – как возможный результат образовательной деятельности и интеграции личностью достижений культуры» [1, с. 127].

В современных условиях содержание образования, говорится в ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической,

религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений [2].

Поэтому гражданско-патриотическое образование и воспитание приобретает особую значимость при формировании общероссийской гражданской идентичности.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России дает следующее определение национальному самосознанию (идентичности) – это разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба [3].

Можно выявить определенную иерархическую структуру идентичностей: от этнической – региональной (кировчанин) – общероссийской или цивилизационной (россиянин) – до общепланетарной (землянин). В результате возникает многослойное образовательное пространство, насыщенное одновременно ценностями и смыслами своего народа, региональными, российскими и общечеловеческими ценностями. Важную роль в формировании общероссийской гражданской идентичности играет гражданско-патриотическое образование и воспитание.

Гражданское образование в нормативно-правовых документах характеризуется как «единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование и воспитание, реализуемое посредством организации учебных курсов, проведения внеклассной и внеурочной работы, а также создания демократического, уклада школьной жизни и правового пространства школы» [4]. Оно может рассматриваться «как комплекс разных моделей образования (предметно-тематическая, межпредметная, институциональная, проектная и др.), направленных на воспитание гражданина, живущего в демократическом обществе» [5, с. 21].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года говорится, что приоритетной задачей нашей страны в сфере воспитания детей является «развитие высоконравственной личности, разделяющей

российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины». Она предусматривает обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций [6].

Среди основных направлений воспитательной работы школы Стратегия выделяет гражданское и патриотическое воспитание. Первое включает в себя воспитание у обучающихся «активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества». А патриотическое воспитание предусматривает «формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России» [6]. Анализ содержания патриотической идеи, разработавшейся отечественными мыслителями на протяжении нескольких веков, показывает, что «патриотизм почти всегда рассматривался как необходимое условие силы русского народа, единства и величия России, могущества Российского государства» [7, с. 12].

Институт развития образования Кировской области является образовательной организацией дополнительного профессионального образования, осуществляющей повышение квалификации всех категорий педагогов. Одним из приоритетных направлений развития региональной образовательной системы является научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического образования и воспитания. Главной целью в этом контексте нам видится разработка вариантов взаимодействия образовательных организаций разных уровней в гражданско-патриотическом образовании и воспитании как педагогов, так и школьников.

Поэтому ключевыми задачами научно-методического сопровождения данного направления развития системы образования Кировской области являются:

- создание системы непрерывного повышения квалификации педагогов в сфере гражданско-патриотического образования и воспитания;
- реализация основных направлений организационно-педагогической работы на основе

корпоративного сотрудничества Института развития образования Кировской области, образовательных округов, муниципальных органов управления образованием и их структурных подразделений в гражданско-патриотическом образовании и воспитании обучающихся;

– презентация положительной образовательной практики реализации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях региона;

– развитие опытно-экспериментальной, научно-исследовательской деятельности в данной сфере;

– разработка и издание учебной дидактической литературы по данной проблеме;

– научно-методическое сопровождение мероприятий, посвященных значимым событиям истории Отечества, в частности, истории Великой Отечественной войны.

Приведем примеры реализации комплекса мер по организации взаимодействия образовательных организаций разных уровней в гражданско-патриотическом образовании и воспитании педагогов и учащихся за последние несколько лет. Основной упор мы будем делать на мероприятия, направленные на такую категорию преподавателей, как учителя истории, обществознания.

Первое направление – создание системы непрерывного повышения квалификации педагогов в сфере гражданско-патриотического образования и воспитания – реализуется через проведение тематических курсов. Например, курсы «Управление методической работой в условиях модернизации регионального образования» направлены на руководителей, методистов муниципальной методической службы и призваны повысить компетентность данной категории слушателей в осуществлении приоритетных направлений развития системы образования как на уровне муниципального образования, так и на уровне региона.

На следующий (институциональный) уровень организации воспитательной работы ориентированы курсы «Воспитание личности обучающегося в урочной и внеурочной деятельности» и «Институт классного руководителя в условиях ФГОС». Слушателями этих курсов являются классные руководители, заместители директора по воспитательной работе. Они осуществляют комплексную воспитательную ра-

боту в школе как на уровне классного коллектива, так и на уровне образовательной организации. Социальные педагоги, педагогopsихологи школ могут повысить свою квалификацию на курсах «Психолого-педагогическое сопровождение развития ценностно-смысловой сферы и социализации личности подростка в условиях ФГОС».

Среди курсов повышения квалификации, направленных на преподавателей общего и среднего профессионального образования, можно выделить следующие: «Система работы образовательной организации по подготовке обучающихся к военной службе», «Профессиональная компетентность учителя истории, обществознания в условиях реализации ФГОС», «Теория и практика воспитательной работы в среднем профессиональном образовании» и др. Данные категории педагогов в урочной и внеурочной деятельности осуществляют военно-патриотическое (преподаватели ОБЖ, БЖД, ОВС) и гражданско-патриотическое воспитание (учителя истории, обществознания, педагогические работники профессиональных образовательных организаций).

Вторым направлением по обеспечению гражданско-патриотического образования и воспитания в регионе является организационно-педагогическая работа на основе корпоративного сотрудничества Института развития образования Кировской области, образовательных округов, муниципальных органов управления образованием и их структурных подразделений.

На территории области в 2008 г. были организованы 8 образовательных округов, объединяющих несколько муниципальных образований. Одной из целей их создания была координация основных направлений образовательной политики на уровне округа. Кроме того, были образованы окружные методические объединения (ОМО) учителей-предметников, научными кураторами которых выступили соответствующие структурные подразделения ИРО Кировской области.

Так, общее научно-методическое руководство районными (городскими) и окружными методическими объединениями учителей истории, обществознания осуществляет кафедра предметных областей института. Сотрудники кафедры дважды в год готовят информацион-

ные письма и дидактические материалы по наиболее актуальным направлениям развития историко-обществоведческого образования и оказывают методическую поддержку деятельности ОМО.

Например, в 2012 г. педагоги обсудили исторический и обществоведческий аспекты формирования и развития российской государственности.

Одно из заседаний окружных методических объединений в 2013 г. было посвящено выдающимся представителям династии Романовых (к 400-летию избрания на царствование М. Романова)», в 2014 г. – эпохе Великих реформ (к 150-летию принятия земской и судебной реформ Александра II). В мае 2015 г. заседание ОМО было проведено в форме областной научно-практической конференции по теме «История Великой Отечественной войны: формирование общероссийской гражданской идентичности». На ней педагоги охарактеризовали причины и факторы Победы, роль Великой Отечественной войны в развитии российской (региональной) государственности и общероссийской гражданской идентичности.

В августе – ноябре 2016 г. планируется провести заседания окружных методических объединений по проблеме «Гражданско-патриотическое образование и воспитание в условиях реализации ФГОС». В формате «круглого стола» учителя обсудят потенциал гражданско-патриотического образования и воспитания в формировании общероссийской гражданской идентичности и ресурсы внеурочной деятельности по гражданско-патриотическому образованию и воспитанию в условиях реализации ФГОС.

Третье направление – это презентация положительной образовательной практики реализации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях региона.

В 2012 г. на базе МБОУ СОШ с УИОП № 47 г. Кирова прошли два областных научно-практических семинара для учителей истории, обществознания «Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в общеобразовательной организации».

Впоследствии эта школа неоднократно презентовала свой опыт работы по данной проблематике и стала базовой площадкой ИРО Кировской области по духовно-нравственному и гра-

жданско-патриотическому воспитанию учащихся.

Подобные семинары проходили также в МБОУ «Гимназия № 46» г. Кирова, МОАУ «Гимназия имени А. Грина» г. Кирова и др. С 2016 г. МБОУ СОШ № 70 г. Кирова является базовой образовательной организацией кафедры предметных областей ИРО Кировской области по проблеме «Развитие социального партнерства в решении проблем образования и воспитания школьников».

Данная школа имеет многолетний опыт сотрудничества с различными социальными партнерами по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию учащихся.

Четвертое направление – развитие опытно-экспериментальной, научно-исследовательской деятельности – осуществляется через информационно-методическое сопровождение предметов гражданско-патриотической направленности в урочной и внеурочной деятельности (проведение областных конкурсов, научно-практических семинаров и вебинаров).

При проведении подобных мероприятий главными ресурсами гражданско-патриотического образования и воспитания нам видится просветительская работа по анализу феномена патриотизма, гражданственности, правовой культуры, а также исследованию особенностей формирования региональной идентичности.

Сотрудники кафедры предметных областей института организуют областные конкурсы гражданско-патриотической направленности. Так, в 2011–2014 гг. совместно с аппаратом Уполномоченного по правам человека в Кировской области проводился областной конкурс «Через урок – к правовому просвещению». Конкурс был практической программой, ориентированной на стимулирование взаимодействия институтов гражданского общества и системы образования нашего региона в сфере правового просвещения детей и молодежи.

Задачи конкурса были следующие: обобщение имеющейся практики правового просвещения в образовательных организациях общего и профессионального образования; отбор и внедрение наиболее эффективных методик правового просвещения учащихся; формирование базы данных об имеющемся позитивном опыте образовательной деятельности указанных образовательных организаций. Педагоги должны

были представить методическую разработку урока(ов), посвященную формированию правовой культуры детей и молодежи.

Ежегодно с 2009 г. в Кировской области проводится конкурс учителей, преподающих историческое краеведение. Цели конкурса: организация интеллектуального общения педагогов, занимающихся исследовательской работой в области исторического краеведения; стимулирование научно-исследовательской, творческой деятельности учителей. К участию в конкурсе допускаются учителя общеобразовательных организаций, а также педагоги системы дополнительного образования детей, преподающие историческое краеведение. Педагоги должны представить историческое эссе, отражающее отдельные аспекты региональной истории и культуры. В 2012 г. конкурс был посвящен народным промыслам земли Вятской; в 2013 г. – 400-летию избрания на царствование М. Романова; в 2014 г. – эпохе Великих реформ Александра II на Вятке; в 2015 г. – подвигам кировчан в годы Великой Отечественной войны.

В сентябре 2012 г. в рамках реализации областной целевой программы «Развитие институтов гражданского общества в Кировской области» на 2011–2013 годы» кафедрой предметных областей института были проведены семинары для руководителей и преподавателей школ по вопросам организации правового просвещения и формированию основ правовой культуры у детей и подростков в Кировском, Восточном, Юго-Восточном, Западном образовательном округах. На семинарах рассматривались вопросы становления гражданственности, общероссийской гражданской идентичности обучающихся.

Кроме того, в 2015–2016 гг. в ИРО Кировской области прошла серия межрегиональных межведомственных научно-практических вебинаров, посвященных феномену патриотизма в жизненном пространстве российского общества и патриотическому воспитанию как ресурсу формирования у подрастающего поколения позитивного образа современной России. В них принимали участие представители органов управления образованием, учителя школ, педагоги дополнительного образования, общественные и религиозные деятели и др.

Сотрудники кафедры предметных областей Института развития образования Кировской об-

ласти Т. Ю. Ерёмину и Ю. В. Першину систематически выступают с докладами о гражданско-патриотическом образовании и воспитании на научно-практических конференциях международного (2) и всероссийского (5) уровня. Их выступления посвящены формированию толерантности, патриотических убеждений учащихся; вопросам становления гражданско-правовой культуры молодежи; определению роли и места гражданско-правового и краеведческого образования в системе повышения квалификации учителей истории, обществознания и др.

Следующее направление по информационно-методическому сопровождению гражданско-патриотического образования и воспитания – разработка и издание учебной дидактической литературы по данной проблеме. В 2009 г. сотрудниками кафедры предметных областей института было опубликовано учебно-методическое пособие для учителей истории, классных руководителей «Цивилизационный подход к развитию патриотизма в России с древности до начала XX века». Данное учебное издание стало лауреатом Межрегионального конкурса «Гуманитарная книга 2009», который проводит Государственная универсальная областная научная библиотека им. А. И. Герцена в номинации «История» [7].

Во взаимодействии с аппаратом Уполномоченного по правам человека в Кировской области кафедрой в 2011 г. были подготовлены методические рекомендации по использованию буклетов «Библиотеки Уполномоченного по правам человека в Кировской области» в общеобразовательных организациях региона на уроках и во внеурочной деятельности. Буклеты были посвящены правам ребенка в различных социальных общностях (семья, школа), самозащите его прав.

В 2012 г. под научным руководством Т. Ю. Ерёмину и Ю. В. Першиной был выпущен сборник «Формирование гражданской активности обучающихся» в 3-х частях (в рамках реализации областной целевой программы «Развитие институтов гражданского общества в Кировской области» на 2011–2013 годы»). Сборник состоял из методических рекомендаций для руководителей и преподавателей школ нашей области; хрестоматии по истории развития гражданского общества и правового государства; материалов из опыта работы педагогов

образовательных организаций. Причем, хрестоматия по истории развития гражданского общества и правового государства стала победителем Межрегионального конкурса «Гуманитарная книга 2012» в номинации «Комплексные проблемы общественных наук» [8]. Указанные учебные издания размещены в Научной электронной библиотеке и доступны для ознакомления всем заинтересованным лицам.

Последним важным направлением по информационно-методическому обеспечению гражданско-патриотического образования и воспитания в регионе является сопровождение мероприятий, посвященных значимым событиям истории Отечества, в частности, истории Великой Отечественной войны. Для противодействия попыткам фальсификации истории войны педагогам необходимо проводить систематическую работу по гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Она включает в себя использование методов, приемов и форм как урочной, так и внеурочной деятельности.

В феврале – марте 2013 г. кафедрой предметных областей ИРО Кировской области была проведена предметно-методическая викторина для слушателей курсов повышения квалификации «Сталинградская битва: история, факты, технологии воспитания». В ноябре 2013 г. кафедра организовала областную научно-практическую конференцию «Участие кировчан в Сталинградской битве и в обороне Ленинграда от немецко-фашистских войск» на базе МОАУ «Гимназия им. А. Грина» г. Кирова. В конференции участвовали учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, руководители поисковых отрядов и др.

Новой формой по научно-методическому сопровождению гражданско-патриотического образования и воспитания в нашем регионе явились Единые уроки мужества. В 2016 г. Правительством Кировской области в рамках празднования 80-летия образования области инициировано проведение цикла Единых уроков мужества. Кафедра предметных областей ИРО Кировской области осуществляет разработку методических рекомендаций, примерных моделей Уроков и мультимедийного сопровождения к ним. Подобные Уроки мужества являются ответом на современные вызовы, стоящие как перед системой образо-

вания, так и перед обществом и государством в целом.

Для популяризации среди учащихся нашей области подвигов кировчан – участников войн в феврале 2016 г. прошел первый Урок мужества, посвященный подвигу 1-й маневренной воздушно-десантной бригады. 1-я МВДБр была соединением особого назначения, в состав ее отбирались лучшие командиры и политработники, участвовавшие в битвах на Халхин-Голе и в советско-финской войне. Рядовой состав призывался из молодежи 1921–1924 годов рождения (преимущественно жителей Кировской области, а также Удмуртской Республики и Пермской области). Советским командованием в марте 1942 г. в ходе Демянской операции бригаде была поставлена цель: уничтожить ряд тыловых гарнизонов противника, чтобы облегчить регулярным частям Северо-Западного фронта разгром окруженной группировки фашистских войск. Несмотря на трудности, эта задача была успешно осуществлена и гитлеровские части не смогли использовать силы в новом наступлении на Москву [9].

В апреле – мае 2016 г. был проведен второй Единый урок мужества в годовщину установления Г. П. Булатовым Знамени Победы над рейхстагом и в период празднования 71-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне. На данном уроке рассматривалось детство Григория Булатова, его боевой путь, черты характера героя. А также раскрывалась роль нашего земляка в водружении 30.04.1945 победного Знамени над рейхстагом в составе взвода разведки 674-го стрелкового полка 150-й стрелковой Идрицкой дивизии.

Единые уроки мужества проводятся с целью приобщения обучающихся к базовым национальным ценностям российского общества в контексте формирования у них общероссийской гражданской идентичности. В связи с вышесказанными задачами Единых уроков мужества являются: сохранение и поддержание культурных и нравственных ценностей, укрепление духовного единства народа; воспитание у молодого поколения уважения к подвигу защитников Отечества, любви к Родине; создание условий для раскрытия творческих способностей и самореализации подростков, вовлечение молодого поколения в активные формы духовно-нравственного и гражданско-патриоти-

ческого воспитания. Подобные уроки могут проводиться в рамках ГОС 2004 г. через предметы краеведческой направленности, которые «...введены в 6, 8–9 классах общеобразовательных школ как региональный компонент Базисного учебного плана Кировской области» [10, с. 85–86; 11].

Единые уроки мужества в контексте ФГОС могут проводиться в рамках предметной области «Общественно-научные предметы» (история, обществознание) или во внеурочной деятельности (духовно-нравственное направление).

Такие мероприятия могут быть реализованы как в форме урока, так и в иных формах внеурочной деятельности.

Полагаем, что преимущественной формой Урока мужества должна быть беседа на этические темы, которая затрагивает базовые национальные ценности, такие как, патриотизм, гражданственность, социальная солидарность и т. п.

Следует отметить, что Единые уроки мужества могут проходить и в различных формах внеурочной деятельности.

При проведении такой формы урока он может быть продолжительнее по времени и охватывать более многочисленный контингент обучающихся.

Занятие в режиме внеурочной деятельности может быть построено с опорой на фронтальную форму работы с использованием ЭОР, фото- и видеоматериалов.

Также возможна организация выступлений учащихся, а также лиц, привлекаемых для участия в мероприятии (например, музейный работник, библиотекарь, член поискового отряда, ветеран Великой Отечественной войны и др.).

Констатируем, что научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического образования и воспитания является одной из приоритетных составляющих в системе повышения квалификации педагогов нашей области.

Оно позволяет эффективно формировать гражданские качества личности как обучающихся, так и самих педагогов.

Институт развития образования Кировской области достаточно успешно выстраивает варианты взаимодействия образовательных организаций разных уровней в гражданско-патриоти-

ческом образовании и воспитании педагогов и школьников. Реализация осуществляется через несколько ключевых направлений деятельности: создание системы непрерывного повышения квалификации разных категорий педагогов; корпоративное сотрудничество с образовательными округами, муниципальными органами управления образованием; презентацию положительной образовательной практики реализации учебно-воспитательного процесса в школах региона; развитие опытно-экспериментальной, научно-исследовательской деятельности в данной сфере; издание учебной дидактической литературы по данной проблеме; научно-методическое сопровождение мероприятий, посвященных истории Великой Отечественной войны для противодействия попыткам фальсификации ее истории.

Библиографический список:

1. Ерёмкина Т. Ю. Повышение квалификации как фактор саморазвития личности учителя в условиях непрерывного образования / Т. Ю. Ерёмкина // Современный учитель: личность и профессиональная деятельность : материалы II Международной научно-практической конференции : сборник научных трудов / под науч. ред. Г. Ф. Гребенщикова. – М. : Спутник+, 2010. – С. 126–130.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 01.03.2016).
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ipk74.ru/files/projects/fgos/fgos3.pdf> (дата обращения: 01.03.2016).
4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.01.2003 № 13-51-08/13 «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/ot-instrukcii/d8w.htm> (дата обращения: 01.03.2016).
5. Гражданское образование : пособие для педагогов и работников образования / под ред. Н. Воскресенской, И. Фруминой. – М. : АПК и ПРО, 2000. – 159 с.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 01.03.2016).

7. Першина Ю. В., Ерёмина Т. Ю. Цивилизационный подход к развитию патриотизма в России с древности до начала XX века : учебно-методическое пособие для учителей истории, классных руководителей / Ю. В. Першина, Т. Ю. Ерёмина. – Киров : КИПК и ПРО, 2009. – 118 с.

8. Першина Ю. В., Ерёмина Т. Ю. Формирование гражданской активности обучающихся: Ч. II : хрестоматия по истории развития гражданского общества и правового государства / авт.-сост. Ю. В. Першина, Т. Ю. Ерёмина. – Киров : ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. – 132 с.

9. Сайт о 1-й маневренной воздушно-десантной бригаде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mvdb1.ru> (дата обращения: 01.03.2016).

10. Ерёмина Т. Ю. Базовое образовательное учреждение как эффективная форма повышения квалификации педагогических кадров / Т. Ю. Ерёмина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск. – 2010. – № 1 (3). – С. 85–89.

11. 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. – С. 5–11.

References:

1. Eryomina T. Y. *Advanced training as a factor of self-development of the teacher's identity in the conditions of continuous education* // Modern teacher: personality and professional activity : materials II of the International scientific and practical conference: The collection of scientific works / Under the edition of G. F. Grebenschikov [Povyshenie kvalifikacii kak faktor samorazvitiya lichnosti uchitelja v uslovijah nepreryvnogo obrazovaniya // Sovremennyj uchitel': lichnost' i professional'naja dejatel'nost': materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii : sbornik nauchnyh trudov]. M. : Sputnik+, 2010, pp. 126–130.

2. The federal law “About education in the Russian Federation” from 12.29.2012 N. 273-FZ [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Fede-

racii”]. Web site. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (accessed date: 03.01.2016).

3. *Concept of spiritual and moral development and education of citizen of Russia identity* [Konceptcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii]. Web site. Access mode: <http://www.ipk74.ru/files/projects/fgos/fgos3.pdf> (accessed date: 03.01.2016).

4. The letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 01.15.2003 N 13-51-08/13 “About civic education of pupils of educational institutions in the Russian Federation” [Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 15.01.2003 N 13-51-08/13 “O grazhdanskom obrazovanii uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii”]. Web site. Access mode: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/ot-instrukcii/d8w.htm> (accessed date: 03.01.2016).

5. *Civic education: guide for teachers and workers of education* / Under the editorship of N. Voskresenskaya, I. Frumina [Grazhdanskoe obrazovanie : posobie dlja pedagogov i rabotnikov obrazovaniya]. M. : Academy of Advanced Training and Retraining of Educators, 2000. 159 p.

6. Strategy of education development in the Russian Federation for the period till 2025 [Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025]. Web site. Access mode: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (accessed date: 03.01.2016).

7. Pershina Y. V., Eryomina T. Y. *Civilization approach to development of patriotism in Russia from antiquity prior to the beginning of the XX century*: Educational and methodical grant for teachers of history [Civilizacionnyj podhod k razvitiju patriotizma v Rossii s drevnosti do nachala NH veka : uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej istorii]. Kirov : Kirov Institute of Advanced Training and Retraining of Educators, 2009. 118 p.

8. Pershina Y. V., Eryomina T. Y. *Formation of civil activity of students*: Vol. II: The anthology of history of development of civil society and the legal state / Under the edition of G Y. V. Pershina, T. Y. Eryomina [Formirovanie grazhdanskoj aktivnosti obuchajushhihsja: Ch. II: Hrestomatija po istorii razvitija grazhdanskogo obshhestva i pravovogo gosudarstva / avt.-sost. Ju. V. Pershina, T. Ju. Erjomina]. Kirov : LLC ‘Raduga-PRESS’, 2012. 132 p.

9. The website about the 1-st maneuverable airborne brigade [Sajt o 1-j manevrennoj vozdušno-desantnoj brigade]. URL: <http://mvdb1.ru>.

10. Eryomina T. Y. Basic educational institution as effective form of professional development of pedagogical staff // *Scientific support of a system of advanced training* [Bazovoe obrazovatel'noe uchrezhdenie kak jeffektivnaja forma povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov //

Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov]. Chelyabinsk, 2010, N. 1 (3), pp. 85–89.

11. Ilyasov D. F. Pedagogical theory and the role of the subjective factor in it design / D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Newspaper of Tomsk State Pedagogical University [Pedagogicheskie teorii i rol' sub'ektivnogo faktora v ih proektirovanii / D. F. Il'jasov, O. A. Il'jasova], 2010, N 12, pp. 5–11.

УДК 378.091.398

Опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых

Т. А. Абрамовских

Experience of intraorganizational advanced training for using of active adults learning methods

T. A. Abramovskih

Аннотация. В статье рассматривается опыт внутриорганизационного повышения квалификации по использованию активных методов обучения в ГБУ ДПО ЧИППКРО. Одной из форм повышения квалификации в институте является методологический семинар. Эта форма обучения позволяет учитывать право взрослых людей принимать или не принимать новые методы работы, их потребность в обосновании необходимости изучения новой информации и в интеграции новых знаний с имеющимся жизненным опытом. Предлагаются материалы по использованию активных методов обучения в образовательном процессе, специфике применения их в дополнительном профессиональном образовании в рамках повышения профессиональной компетентности педагогов для достижения современного качества образования. Автор использует результаты исследований американских ученых, которые создали циклическую модель процесса обучения Дэвида Колба, английских психологов П. Хоней и А. Мамфорда, которые (P. Honey & A. Mumford) определили и описали стили обучения.

Abstract. The article discusses the experience of intraorganizational advanced training for using of active adults learning methods in State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators". One of the forms of advanced training at the institute is a methodological seminar. This form of training takes into account the right of adults to accept or not the new ways of working, their need for necessity of studying the new information and for integrating of new knowledge with the existing

experience. The materials of using of active teaching methods in the educational process, the specifics of their application in further professional education within the framework of enhancing the professional competence of teachers to achieve quality of modern education are suggested. The author uses the results of research by American scientists who created the cyclic model of the learning process of David Kolb, British psychologists P. Honey and A. Mumford, who identify and describe learning styles.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, модульно-накопительная система повышения квалификации, активные методы обучения, циклическая модель процесса обучения Дэвида Колба, стили обучения: деятельный, рефлектирующий, теоретический, прагматический.

Keywords: additional professional education, modular-accumulative system of advanced training, active learning methods, cyclic model of learning process of David Kolb, learning styles: active, reflective, theoretical and pragmatic.

Организация (и сотрудники) будут процветать до тех пор, пока темп ее обучения будет выше (или равен) темпу изменения внешней среды

Рег Реванс

Утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы предусматривает реализацию мероприятий, направленных на обеспечение внедрения федеральных государственных образовательных стандартов

общего образования, образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предполагается проектно-целевой подход в рамках реализации Программы [1].

Необходимым условием внедрения нового содержания и технологий общего образования являются компетентные педагогические и руководящие кадры.

В рамках этой задачи будут осуществлены меры по повышению профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, в том числе обеспечено сопровождение внедрения профессиональных стандартов педагога и руководителя, апробированы современные модели педагогического лидерства, эффективного преподавания, профессиональных сообществ обучающихся.

В этой связи на организации дополнительного профессионального образования ложится ответственность за подготовку кадров, отвечающих современным требованиям.

Однако чтобы научить, надо научиться самому. С целью повышения результативности деятельности института по обеспечению его конкурентоспособности в условиях модернизации образования Программа развития ГБУ ДПО ЧИППКРО на 2016–2017 годы определила одну из задач: стимулирование профессионального саморазвития преподавателей ЧИППКРО для обогащения и эмоционального насыщения профессиональной деятельности, повышения качества ее осуществления, усиления в ней творческой составляющей и субъектной позиции.

На первом этапе ее реализации будут созданы необходимые условия для повышения мотивации научно-педагогического состава по профессиональному развитию, *введены новые формы внутриорганизационной работы по повышению квалификации научно-преподавательского состава* [2].

В ГБУ ДПО ЧИППКРО решением ученого совета было утверждено Положение об организации дополнительного профессионального образования педагогических работников, предметом которого является профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава (ППС) института. Организация дополнительного профессионального образования работников института основывается на следующих принципах:

1) непрерывности дополнительного профессионального образования работников;

2) равного отношения к личности работников (отдельная личность, ее права, интересы и потребности ставятся на ведущее место);

3) демократичности (работники активно вовлекаются в той или иной форме в процесс организации дополнительного профессионального образования, совместное обсуждение результатов);

4) модульного построения (ориентация на проблемно-ориентированные курсы, мобильно трансформируемые в зависимости от потребностей работников);

5) согласования интересов организации и работников.

Положение определяет основное понятие профессионального развития педагогов: дополнительное профессиональное образование – образование, направленное на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ – повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Повышение квалификации предполагает реализацию модульно-накопительной системы. Это пролонгированный, непрерывный процесс повышения квалификации специалистов, при котором педагогическим работникам института в соответствии с их профессиональными интересами и (или) профессиональными затруднениями предоставляется возможность выбора учреждений и организаций, реализующих программы повышения квалификации; программ и содержания курсов обучения (модулей), а также удобных сроков и форм обучения [3].

Одной из форм повышения квалификации в институте является методологический семинар. С целью повышения профессиональной компетентности для преподавателей и силами самих преподавателей института в рамках методологического семинара «Активные методы обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования» был проведен цикл обучающих семинаров. Проблематика семинаров отражает актуальные проблемы обучения взрослых:

- современные андрагогические модели в обучении взрослых;
- психологические особенности организации обучения взрослых;
- активные методы обучения как инструмент повышения качества образования взрослых;
- самопроектирование деятельности преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования по использованию активных методов обучения взрослых.

Для проведения методологического семинара разработана программа, написаны методические рекомендации под общей редакцией Д. Ф. Ильцова [4]. Необходимость формирования у профессорско-преподавательского состава института представлений о многообразии активных методов обучения взрослых, представлений о психофизиологических особенностях их применения в дополнительном профессиональном образовании обусловила выбор одной из тем семинара – «Активные методы обучения как инструмент повышения качества образования взрослых».

Представим полученный в ГБУ ДПО ЧИППКРО опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых.

Содержание семинара «Активные методы обучения как инструмент повышения качества образования взрослых» включает два ключевых вопроса:

1. Многообразие активных методов обучения взрослых и психофизиологические особенности их применения в дополнительном образовании.

2. Факторы, определяющие эффективность использования активных методов обучения взрослых.

Проведение семинара сопровождается разработанными дидактическими материалами с использованием исследований отечественных и зарубежных ученых и опыта работы образовательных организаций по проблеме применения интерактивных методов и технологий обучения взрослых (приложение 1).

В основу разработки занятия заложены принципы бизнес-образования. В сфере бизнес-образования наиболее популярной формой активного обучения является тренинг. В нем используются интерактивные технологии и мето-

ды, реализующие принципы обучения взрослых, учитывающие требования андрагогической модели обучения. Тренинг ориентирован на приобретение практических умений и навыков, предполагает активную позицию обучаемых, строится с учетом их предшествующего опыта. Эта форма обучения позволяет учитывать право взрослых людей на самостоятельный выбор и принятие решений, право принимать или не принимать новые методы работы, их потребность в обосновании необходимости изучения новой информации и в интеграции новых знаний с имеющимся жизненным опытом, требование практической направленности обучения. При организации обучения учитываются выделенные психологами особенности взрослых людей: осознанность процесса своего обучения, осмысленность обучения (для решения проблемы, достижения конкретной цели), потребность в самостоятельности, практическая значимость обучения (стремление к применению полученных компетенций), наличие жизненного опыта, влияние различных факторов на процесс обучения: временных, профессиональных, социальных, бытовых.

Логика построения семинара включает несколько этапов. На начальном этапе в соответствии с планом проведения семинара демонстрируется многообразие активных методов обучения взрослых и психофизиологические особенности их применения в дополнительном профессиональном образовании. Эффективность различных методов обучения взрослых представлена результатами исследований американских ученых на схеме «Пирамида обучения» (Learning Pyramid). Результаты иллюстрируют древнюю китайскую поговорку: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Позволь мне сделать, и это станет моим навсегда». В основании пирамиды лежит обучение других. Обучая других, начинаешь лучше осознавать сам [5]. Активные формы проведения занятий предполагают обучение в деловом сотрудничестве по разрешению актуальных проблем. Современные активные методы обучения включают в себя: игровое, социальное, имитационное моделирование; деловые игры; анализ конкретных ситуаций (кейсы); метод активного социологического тестированного анализа и контроля (МАСТАК) и т. д. [6]. В условиях широкой палитры существующих активных и

интерактивных методов у преподавателей появляется проблема выбора наиболее оптимальных методов обучения на проводимых занятиях.

Следующий этап работы семинара включает рассмотрение факторов, определяющих использование активных методов в обучении взрослых, применение которых будет давать максимально возможные результаты. В ходе организованной экспресс-дискуссии, которая завершается согласованием мнений и позиций по указанной проблеме, определены три фактора эффективности активного обучения:

- использование цикла Колба;
- использование типов обучаемых как движущей силы на соответствующем этапе обучения;
- синергизм различных типов обучения, который состоит во взаимной дополняемости, во взаимном обогащении активных методов обучения в практике работы [7].

В свете указанных проблем рассмотрена циклическая модель процесса обучения Дэвида Колба [8]. Это достаточно удобная модель работы практически с любым человеком, которая позволяет выстраивать процесс обучения исходя из его же опыта, что, в свою очередь, позволит сделать это обучение эффективным. В ходе исследования обнаружено, что люди обучаются одним из четырех способов: через опыт, через наблюдение и рефлексию, с помощью абстрактной концептуализации или с помощью активного экспериментирования, отдавая одному из них предпочтение перед остальными. Стадии модели (или цикла) Д. Колба могут быть представлены следующим образом:

- получение непосредственного опыта;
- наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он только что узнал;
- осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение;
- экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике.

Заложенные в модели обучения Д. Колба идеи о способах обучения получили практическое применение. Обучаемые, в равной степени, как и преподаватели, оказывают явное предпочтение *поведению*, соответствующему какой-либо стадии цикла: практическим действиям либо теоретизированию. Английские психологи П. Хоней и А. Мамфорд (P. Honey &

A. Mumford) определили такое *поведение* как *стиль обучения*, описали различные стили обучения. Кроме этого, они разработали тест для выявления предпочитаемого стиля обучения (Honey Mumford Preferred Learning Style Test). Согласно этой концепции, люди делятся по предпочитаемому стилю обучения на четыре типа – деятельный, рефлектирующий, теоретический, прагматический [9]. Таким образом, выявленный стиль обучения является одним из ключевых условий выбора эффективных методов обучения, в связи с тем, что включает в себя мотивационный аспект обучения: влияние на мотивацию слушателя его личностных характеристик, влияние учебного процесса на мотивационную сферу слушателя (его активность, профессиональная состоятельность, психологический комфорт), влияние личных психологических качеств на качество учебного процесса. На данном этапе занятия организуется практическая работа по определению стиля обучения профессорско-преподавательского состава института. Сформированным группам преподавателей предлагаются для выполнения выше названные тесты, что позволяет определить доминирующий стиль обучения в каждой группе. В результате исследования получены четыре группы: активисты, мыслители, теоретики, прагматики соответственно стилям обучения.

Следующим заданием практической работы становится определение соответствия активных методов обучения стилям обучения для преобразования знаний и навыков в действия. Аргументами выбора являются следующие позиции: каждому из стилей обучения присущи свои сильные и слабые стороны, свои особенности поведения, требования к процессу обучения и к другим его участникам.

В завершение методологического семинара группам предлагается предоставить выбор активных методов обучения в соответствии с типами обучающихся и смоделировать применение методов обучения в образовательном процессе. Возможности различных методов обучения зависят от природы и содержания соответствующих методов, способов их использования, компетентности и мастерства педагога.

Каждый метод активным делает тот, кто его применяет. Низкий уровень мотивации и недостаточная заинтересованность в результатах работы преподавателей делают неэффективным

использование активных методов в обучении и снижают качество образования [10].

Результаты проводимого в институте в рамках внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) контроля качества проведенных преподавательским составом занятий со слушателями показывают, что слушатели выше всего оценивают предметную составляющую содержательного компонента проведенных ППС занятий: 96% оценок высокого уровня. При этом целевой компонент высоко оценивают уже только 87% слушателей, а процессуальный и результативный – 81 и 79% соответственно.

Кроме того, уровень проведения лекционных занятий слушатели традиционно оценивают выше практических. Представленные данные свидетельствуют о некоторых профессиональных затруднениях ППС в области определения целей и результатов учебной деятельности, отбора эффективных средств их достижения, что отражается на уровне сформированности субъектной позиции слушателей при освоении программ (в течение двух лет не превышает 74%).

Представленный выше аналитический материал определяет актуальность и практическую значимость рассмотренного в статье направления внутриорганизационного повышения квалификации.

Разработка и проведение методологических семинаров наряду с другими направлениями внутриорганизационного повышения квалификации (реализация персонифицированных программ, вовлечение сотрудников в инновационные проекты, публикация материалов реализации инновационных проектов и др.) способствует освоению новых профессиональных компетенций посредством изучения как нового содержания, так и новых способов управленческой/профессиональной деятельности, необходимых для эффективного достижения качества образования [11].

Библиографический список:

1. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 (ред. от 27.04.2016) № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: consultant.ru/document/cons_doc_ (дата обращения: 26.01.2016).

2. Программа развития государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на 2016–2017 годы / под общей редакцией В. Н. Кеспинова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 60 с.

3. Локальные нормативные акты образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы : сборник документов ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» / М. И. Солодкова, А. В. Коптелов и др. ; под. ред. В. Н. Кеспинова. – М. : ИД «Методист», 2014. – 72 с.

4. Активные методы обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования : методические рекомендации для проведения методологического семинара для профессорско-преподавательского состава / под общ. ред. Д. Ф. Ильясова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 20 с.

5. Базарова Гули. Особенности обучения взрослых [Электронный ресурс] / Гули Базарова // Менеджер по персоналу. – 2007. – № 2. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/node/2624> (дата обращения: 08.12.2015).

6. Абрамовских Т. А. Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Т. А. Абрамовских // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 2 (19). – С. 86.

7. Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1 (3).

8. Kolb D. Learning Style Inventory. USA: McGRAW-HILL, 1985.

9. Honey P. & Mumford A. Manual of Learning Styles. London : Publications, 1988.

10. 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. – С. 5–11.

11. Коптелов А. В. Реализация инновационных проектов как средство развития профессиональной компетентности работников обра-

зования / А. В. Коптелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 4 (21). – С. 98.

References:

1. Russian Federation Government Decree of 05.23.2015 (Ed. By 27.04.2016) N 497 “About the Federal target program of education development for 2016–2020” [Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23.05.2015 (red. ot 27.04.2016) N 497 “O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody. Web site. Access mode: consultant.ru/document/cons_doc_(accessed date: 26.01.2016).

2. *The development program of the state budget institutions of additional professional education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” for 2016–2017 / edited by V. N. Kespikov [Programma razvitiya gosudarstvennogo bjudzhetnogo uchrezhdeniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya “Cheljabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya” na 2016–2017 gody/ pod obshej redakciej V. N. Kespikova]. Chelyabinsk : CIRIPSE, 2016. 60 p.*

3. *Local regulations of educational organization implementing additional professional programs. Documents collection of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” / M. I. Solodkova, A. V. Koptelov etc. ; Under the editorship of V. N. Kespikov [Lokal'nye normativnye akty obrazovatel'noj organizacii, realizujushhej dopolnitel'nye professional'nye programmy : sbornik dokumentov GBOU DPO “Cheljabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya”]. M. : Publishing House “Methodist”, 2014. 72 p.*

4. *Active methods of training students in the system of additional professional education: guide-*

lines for methodological seminar for faculty. Under the editorship of D. F. Ilyasov [Aktivnye metody obuchenija slushatelej v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : metodicheskie rekomendacii dlja provedeniya metodologicheskogo seminaru dlja professorsko-prepodavatel'skogo sostava]. Chelyabinsk : CIRIPSE, 2014. 20 p.

5. Bazarova G. *Features of adult education [Osobennosti obuchenija vzroslyh]*, 2007, N 2, URL: <http://www.hr-portal.ru/node/2624> (accessed date: 12.08.2015).

6. Abramovskikh T. A. Interactive training as a condition of subject position development of students' advanced training courses / *Scientific support of a system of advanced training [Interaktivnoe obuchenie kak uslovie razvitiya sub'ektnoj pozicii slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya]*, 2014, N 2 (19), 86 p.

7. Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. Designing pedagogical theories / *Scientific support of a system of advanced training [Proektirovanie pedagogicheskikh teorij / Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov]*, 2010, N 1 (3).

8. Kolb D. *Learning Style Inventory*. USA : McGRAW-HILL, 1985.

9. Honey P. & Mumford A. *Manual of Learning Styles*. London : Publications, 1988.

10. Ilyasov D. F. Pedagogical theory and the role of the subjective factor in it design / D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Newspaper of Tomsk State Pedagogical University [Pedagogicheskie teorii i rol' sub'ektivnogo faktora v ih proektirovanii / D. F. Il'jasov, O. A. Il'jasova], 2010, N.12, pp. 5–11.

11. Koptelov A. V. Implementation of innovative projects as a means of development of educators' professional competence / *Scientific support of a system of advanced training [Realizacija innovacionnyh proektov kak sredstvo razvitiya professional'noj kompetentnosti rabotnikov obrazovaniya / Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov]*, 2014, N 4 (21), 98 p.

Современная школа

УДК 371.213.1

Социально-культурная деятельность классного руководителя в современной образовательной школе

Н. Н. Журба

Socio-cultural activities of class teacher in modern educational school

N. N. Zhurba

Аннотация. В статье представлены современные требования к осуществлению деятельности классного руководителя в условиях реализации федеральных государственных стандартов общего образования, обоснована актуальность приоритетных задач, поставленных перед классным руководителем в соответствии с обновлением содержания и организации педагогического процесса, особый акцент сделан на деятельностный подход в образовательном процессе, аргументирована необходимость осуществления классным руководителем социально-культурной деятельности, определены цели, задачи, критерий эффективности осуществления социально-культурной деятельности с обучающимися, которую автор статьи рассматривает как активно-деятельностное состояние личности, выражающее положительное отношение и направленность на сотрудничество и взаимодействие с учащимися, психолого-педагогическую вооруженность и наличие профессионально важных умений и навыков организации социально-культурной деятельности, предложена структура готовности классного руководителя к социально-культурной деятельности с обучающимися.

Abstract. The article presents the current requirements for the implementation of class teacher activities in the conditions of realization of Federal

state standards of General education. Relevance of priority tasks of class teacher in accordance with the content updating and organization of the teaching process are discussed. Special focus is placed on active approach in the educational process. The necessity of implementation of class teacher's socio-cultural activities is argued.

The goals, objectives, criteria of effectiveness implementation of socio-cultural activities with the students are defined, which the author regards as an active-activity state of the individual, expressing the positive attitude and focus on collaboration and cooperation with students, psychopedagogical capability and the availability of professionally important skills of the organization socio-cultural activities. The structure of the class teacher' willingness to socio-cultural activities with the students is suggested.

Ключевые слова: классный руководитель, социально-культурная деятельность, готовность классного руководителя к осуществлению социально-культурной деятельности с обучающимися, деятельностный подход, потребностно-мотивационный, когнитивно-смысловой, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты.

Keywords: class teacher; socio-cultural activity; willingness of the class teacher to implement socio-cultural activities with pupils; activity ap-

proach, requirement of motivational, cognitive-semantic, operational activity, emotional-volitional and reflexive-evaluative components.

В истории развития человечества до недавнего времени смена материальных и духовных ценностей происходила гораздо медленнее, чем смена поколений людей.

Передача опыта в процессе воспитания происходила от более старших – к младшим, поскольку социальный строй, в котором предстояло жить ребенку, с небольшими изменениями напоминал ту социальную среду, в которой жили его родители.

Современная ситуация свидетельствует о быстрой смене условий труда, общественных взглядов и убеждений.

Пересматриваются многие личностные качества, приоритетные ценности. Поэтому и воспитательную работу должны оценивать не только по тому, насколько воспитателям удалось передать молодым свои знания и убеждения, сколько по тому, сумели ли они подготовить их самостоятельно действовать, делать нравственный выбор и принимать решения.

Чтобы жить и успешно трудиться в чрезвычайно динамичном обществе ближайшего будущего, современный выпускник должен обладать рядом качеств: быть личностью, иметь устойчивое мировоззрение, социальные и нравственные убеждения, необходима высокая психологическая мобильность, гибкость, способность усваивать и перерабатывать новую информацию и создавать новое, полезное для развития общества в целом.

Данные целевые установки являются приоритетными при реализации федерального государственного стандарта общего образования и становятся одним из приоритетных направлений деятельности педагогов школы, где особый акцент сделан на деятельностный подход в образовательном процессе, т. е. способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы ее достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности [1].

Формирование тех или иных качеств личности, установок, взглядов и убеждений особенно важно в подростковый период.

В этом возрасте происходит социализация человека, осознание себя членом определенной культуры, политического строя.

Поиск жизненных ценностей и ориентация на них в своих поступках, выработка в соответствии с ними личностных качеств определяет позицию ребенка в этом обществе.

Сегодня бытует мнение некоторых родителей, что, к сожалению, наша школа недостаточно хорошо готовит детей для реальной жизни. Они не включены в различные сферы деятельности общества, не вовлечены в обсуждение тех проблем, которыми живет страна.

Мы видим одним из вариантов изменения существующего в школе положения вещей и общественных представлений – это предоставление возможностей для воспитания самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности, обеспечение самостоятельной творческой деятельности ребенка в школе, ориентирование его на эту деятельность и вне школы.

Для этого необходимо обратить внимание на осуществление социально-культурной деятельности в школе, выработать новые или дополнить и пересмотреть старые методы обеспечения условий для полноценного творческого и интеллектуального развития детей. Организации их качественного досуга в стенах школы во внеурочное время и ведущая роль отводится классному руководителю, в работе которого сосредоточены инструменты взаимодействия различных специалистов, так или иначе причастных к обучению, воспитанию и социализации одаренных детей, активизации деятельности различных координирующих систем, представленных не только учреждениями дополнительного образования, но и общественными организациями и движениями, а также социальными партнерами.

От результатов педагогических решений классного руководителя в значительной степени зависит эффективная адаптация обучающихся в социокультурном пространстве, успешное развитие их способностей и склонностей, возможности к самореализации.

Ценность такого подхода заключается в том, что соответствующая социально-культурная деятельность имеет адресный и дифференцированный характер и основывается на сложив-

вшихся в детском коллективе традициях, системе ценностей и решает такие задачи, как:

- формирование нравственной устойчивости, общественной активности, расширение социального опыта учащихся;

- создание условий для успешной адаптации и социализации личности ребенка через эффективную реализацию форм социально-культурной деятельности;

- воспитание самосознания, самовыражения, самооценки своей творческой деятельности в школе и вне ее, культуры привнесения эстетического отношения в любые формы деятельности: игру, обучение, труд, общение с окружающими [2].

Это соответствует целям и задачам, указанным в Примерном положении о деятельности классного руководителя в общеобразовательном учреждении в условиях реализации современной модели образования МОиН Челябинской области (от 25.09.2012 № 3/3), таким как:

- создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности, самоутверждения каждого обучающегося, сохранения неповторимости и раскрытия его потенциальных способностей;

- организация социально значимой, творческой деятельности обучающихся;

- формирование и развитие коллектива класса, поддержка детских объединений, ученического самоуправления;

- организация системы гуманистических отношений между обучающимися, между обучающимися и педагогическими работниками;

- организация системной работы с обучающимися класса по достижению ими личностных и метапредметных результатов, становления личностных характеристик выпускника, в том числе координация усилий всех социальных партнеров классного коллектива, педагогических работников, обеспечивающих психолого-педагогическое, социально-психологическое и медико-социальное сопровождение [3]. Учитывая тот факт, что социально-культурная деятельность относится к разновидности профессиональной деятельности классного руководителя, то имеет смысл в качестве критерия эффективности осуществления социально-культурной деятельности с обучающимися рассматривать готовность классного руководителя к осуществлению социально-

культурной деятельности с обучающимися, которую будем рассматривать как активно-деятельностное состояние личности, выражающее положительное отношение и направленность на сотрудничество и взаимодействие с учащимися, психолого-педагогическую вооруженность и наличие профессионально важных умений и навыков организации социально-культурной деятельности [4].

Практика показывает, что в реальных научных исследованиях готовности к различным видам деятельности авторы, как правило, опираются на выделенные М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович структурные компоненты [5]. Делаются лишь незначительные изменения в названии компонентов, вызванные необходимостью учесть характер деятельности, готовность к которой изучается. Мы также не будем делать исключения и в общих чертах опираться на предложенный подход. Появляется лишь проблема в уточнении формулировок таких компонентов и их содержательном наполнении.

Учитывая вышесказанное, в структуре готовности классного руководителя к социально-культурной деятельности с детьми выделим потребностно-мотивационный, когнитивно-смысловой, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты. Потребностно-мотивационный компонент отражает положительное отношение и внутренние побуждения классного руководителя к активному взаимодействию и сотрудничеству с детьми в социально-культурной деятельности во внеучебном пространстве общеобразовательной школы. Когнитивно-смысловой компонент раскрывает понимание и системные представления классного руководителя о своей роли и функциях в обеспечении помощи учащимся в индивидуальном самоопределении, преодолении проблем социализации, самореализации в социально-культурной деятельности. Операционно-деятельностный компонент означает владение эффективными способами выявления причин затруднений учащихся в коммуникациях, создание условий для удовлетворения их психологических потребностей, координации усилий различных специалистов и «поддерживающих систем», взаимодействия с родителями учащихся в проектируемой социально-культурной деятельности. Эмоционально-волевой компонент касается

эмоционального самосознания и волевой сферы личности классного руководителя и указывает не те эмоциональные и волевые проявления, которые целесообразны и допустимы во взаимодействии с учащимися. Рефлексивно-оценочный компонент базируется на осмыслении классным руководителем осуществляемой социально-культурной деятельности с детьми, анализе и оценке достигаемых результатов с позиции поставленных задач и профессиональных требований и регламентов. Немаловажную роль в этом играет умение классного руководителя создать максимально благоприятные условия для всестороннего развития ребенка, стимулировать их творческую активность, что, как показывает опыт, возможно сделать во внеурочное время средствами социокультурной деятельности. Задача взрослого наставника состоит в том, чтобы пробудить интерес детей, предоставить ребятам возможность выбора форм деятельности, создать условия для общественной активности, расширения социального опыта учащихся и успешной адаптации и социализации личности.

В заключение хотелось бы отметить, что работа классного руководителя в современных условиях – это сложный и никогда не прекращающийся процесс, требующий постоянного роста мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной. Об этом очень точно высказался Сократ: «Учитель, подготовь себе ученика, у которого сам сможешь учиться».

Библиографический список:

1. Документ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ipk74.ru/images/stories/my_media/Pol_KR_2013.doc (дата обращения: 01.04.2016).
2. Беляева Л. А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная мо-

дель / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 68–74.

3. Документ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (дата обращения: 01.04.2016).

4. 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. – С. 5–11.

5. Дьяченко О. М. развитие воображения дошкольника : методическое пособие для воспитателей и родителей / О. М. Дьяченко. – М., 2008. – 182 с.

References:

1. Document [Web resource]. Access mode: http://ipk74.ru/images/stories/my_media/Pol_KR_2013.doc (accessed date: 01.04.2016).

2. Belyaeva L. A. *Socio-cultural activities: structural-functional model* / Newspaper of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts [Social'no-kul'turnaja dejatel'nost': strukturno-funkcional'naja model' / Vestnik Cheljabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv], 2013, N. 1 (33), pp. 68–74.

3. Document [Web resource]. Access mode: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (accessed date: 01.04.2016).

4. Piyasov D. F. *Pedagogical theory and role of subjective factor in its design* / D. F. Piyasov, O. A. Piyasova // Newspaper of Tomsk State Pedagogical University [Pedagogicheskie teorii i rol' sub'ektivnogo faktora v ih proektirovanii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2010, N 12, pp. 5–11.

5. Dyachenko O. M. *Development of a preschooler's imagination: a manual for educators and parents* [Razvitie voobrazhenija doshkol'nika : metodicheskoe posobie dlja vospitatelej i roditel'ej]. M., 2008. 182 p.

УДК 371.123+372.851

Методика формирования проектировочных умений у учителей математики

Л. С. Сагателова

Methods of organization projection skills among math teachers

L. S. Sagatlova

Аннотация. В статье обосновывается значимость умения учителей математики проектировать целостный образовательный процесс. Проектировочная компетентность рассматривается как инновационный ресурс повышения качества общего математического образования. Проектирование (проектировочная деятельность) определяется как целенаправленная, творческая, последовательная деятельность учителей математики по созданию и реализации в образовательном процессе педагогических проектов, повышающих качество общего математического образования. Проектировочные умения педагога не являются естественным новообразованием, их необходимо специально формировать. Представлены основные направления совершенствования последипломного образования учителей математики, способствующие формированию и развитию проектировочных умений. Рассматриваемые сущностные характеристики формируемых проектировочных умений учителей математики раскрываются в структурной, уровневой и этапной моделях. Исследование профессиональной удовлетворенности учителей математики от овладения проектировочной компетентностью позволяет сделать вывод о влиянии обучения на совершенствование профессионально-педагогической деятельности.

Abstract. The article explains the significance math teacher's skills to project holistic education process. The projection competence regarded as innovative resource of improving the quality of the general math education. The projection (project activities) is defined as a purposeful, creative, math teacher's consistent activity of the creation and implementation of pedagogical projects in the

educational process which improve the quality of general math education. Teacher's project skills are not natural quality they must form specifically. The main directions of improvement of math teacher's postgraduate education, contributing to the formation and evolution of project skills are presented. The essential features of formed designing skills of math teachers disclosed in structural, and stage care model. Research of professional satisfaction of math teachers by mastering the project competence allows to conclusion about the effect of raining for perfection pedagogical activity.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса, последипломное образование, формирование проектировочных умений у учителей математики.

Keywords: Teacher projection, projection of education process, postgraduate education, organization projection skills among math teachers.

Ускорением темпов социально-экономического развития общества предполагает для каждого человека необходимость ориентироваться на ближайшее будущее, уметь планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. Эти тенденции ставят перед отечественным образованием новые проблемы, связанные с качественным изменением профессиональной деятельности современного учителя и актуализацией такого вида деятельности, как проектирование: педагог должен уметь проектировать не только сам педагогический процесс, но и его результаты, условия, перспективы развития [1]. Именно педагогическое проектирование позволяет педагогически грамотно, технологично строить образовательный

процесс, обеспечивающий высокий уровень качества образования. Таким образом, в контексте повышения качества общего математического образования мы рассматриваем проектировочный компонент в профессионально-педагогической деятельности учителя математики как наиболее актуальный и перспективный [2].

Проектирование как специфический вид деятельности педагогов рассматривается в работах В. П. Беспалько, Ю. В. Громыко, А. М. Новикова, В. И. Слободчикова, Л. В. Шмельковой, Н. О. Яковлевой и др. В исследованиях Л. И. Гурье, В. В. Давыдова, З. И. Лаврентьевой, В. А. Левина, С. М. Михайлова, Г. Б. Корнетова, В. Е. Родионова, И. Г. Шендрика, С. М. Юсфина и др. раскрывается сущность педагогического проектирования, закономерности, принципы, условия, рассматривается логическая и временная структура проектирования как деятельности, направленной на решение педагогических задач. Анализ существующих подходов к сущности понятия «педагогическое проектирование» позволил определить проектирование (проектировочную деятельность) как целенаправленную, творческую, последовательную деятельность учителей математики по созданию и реализации в образовательном процессе педагогических проектов, повышающих качество общего математического образования.

Проектировочные умения педагога не являются естественным новообразованием, их необходимо специально формировать. Поэтому перед учреждениями последипломного образования стоит задача сформировать данные умения у учителей в условиях образовательного процесса на курсах повышения квалификации, что, несомненно, обуславливает значимость в этих условиях системы последипломного образования, в том числе и дополнительного профессионального образования. В настоящее время в этой системе происходит активный поиск современных моделей образовательной деятельности, ориентированной на подготовку учителя к проектированию целостного учебного процесса. Научные исследования Л. В. Ворониной, Г. А. Лебедевой, Е. Б. Майнагашевой, В. М. Монахова, Е. З. Никоновой, Е. В. Чернобай, Л. В. Шмельковой и др. посвящены вопросам формирования проектировочного компонента в профессионально-педагогической деятельности

и совершенствованию системы повышения квалификации. В диссертационном исследовании Е. С. Заир-Бек обоснованы теоретические основы обучения проектировочной деятельности учителя-практика [3].

Однако анализ практической деятельности учителей математики показывает, что, несмотря на высокий уровень предметно-методической подготовки, не обеспечиваются востребованные современным обществом образовательные результаты. Анкетирование учителей математики Волгоградской области, проведенное в рамках обучения на курсах повышения квалификации в Волгоградской государственной академии последипломного образования (ВГАПО), показало низкий уровень владения проектировочными умениями. Подавляющее большинство (более 95%) опрошенных не смогли дать ответ на вопрос о сущности педагогического проектирования.

Поэтому перед кафедрой теории и методики обучения математике в ВГАПО была поставлена задача научить учителей математики проектировать целостный учебный процесс, и в процессе обучения сформировать и развить проектировочные умения.

Мы предположили, что процесс формирования и развития проектировочных умений у учителей математики может быть успешным при реализации ряда организационно-педагогических условий:

– образовательный процесс организуется так, чтобы слушатель имел возможность открыть для себя лично значимый смысл в овладении проектировочными умениями, необходимыми ему в профессионально-педагогической деятельности в современных условиях;

– образовательный процесс осуществляется на основе дифференцированного подхода к слушателям разных категорий и разного уровня профессионального мастерства с применением системно-деятельностной технологии в обучении;

– образовательный процесс организуется таким образом, чтобы обеспечить условия для построения индивидуальной траектории обучения учителей в соответствии с профессиональными потребностями и возможностями;

– образовательный процесс строится с учетом активизации самостоятельности и инициа-

тивности педагогов, актуализации разнообразных рефлексивных процедур.

В ГАУ ДПО «ВГАПО» реализуется кредитно-модульный принцип системы повышения квалификации, причем программы образовательных модулей учитывают профессиональные образовательные потребности и интересы учителей математики. Целевые группы слушателей задаются с учетом различных параметров: стажа работы, уровня квалификации, специфики реализуемой в общеобразовательных учреждениях образовательных программ, региональных особенностей. Хочется подчеркнуть, что кредитно-модульная система построения последипломного образования в ВГАПО призвана снизить формальность в системе повышения квалификации, повысить ее гибкость и мобильность. Учителя получают возможность непрерывного и поэтапного освоения программ, в том числе за счет расширения временного промежутка, в условиях дистанционного обучения, увеличения доли самообучения в образовательном процессе.

Рассмотрим основные содержательные линии (модули) программы повышения квалификации учителей математики, направленных на формирование проективных умений.

Модуль 5. Проектирование и проведение современного урока математики в контексте ФГОС ОО (36 ч). Понятие педагогического проектирования. Современный урок в свете внедрения ФГОС. Традиционный и современный урок – сопоставление в аспекте реализации ФГОС. Типология и методические особенности уроков в дидактической системе деятельностного метода.

Типология уроков системно-деятельностного подхода: урок «открытия нового знания», урок рефлексии, урок общеметодологической направленности, урок развивающего контроля. Характеристики и методические основы построения данных типов урока. «Цели урока» и «цели на уроке».

Планирование урока. Дидактический потенциал форм, видов и приемов учебной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС к образовательным результатам. Качество урока с позиций здоровьесбережения.

Универсальная технологическая карта урока. Моделирование проблемных ситуаций. Проблемно-диалогическая технология.

Программа овладения дополнительными компетенциями. В соответствии с ФГОС ОО и УМК по математике слушатели овладеют дополнительными компетенциями по проектированию (разработки проекта урока) и проведению учебных занятий по математике, систематического анализа их эффективности; организации и осуществлению контроля и оценки текущих и итоговых результатов освоения учащимися основной образовательной программы по математике; по развитию инициативы учащихся по использованию математики при решении жизненно-практических задач; по формированию представлений учащихся о пользе знания математики вне зависимости от избранной профессии или специальности. Пропедевтика трудовых функций А/01.6 «Общепедагогическая функция. Обучение» и В/04.6 «Модуль «Предметное обучение. Математика»» профессионального стандарта «Педагог» [4].

Модуль 10. Методика проектирования и обеспечения достижений учащимися метапредметных результатов по математике в контексте ФГОС ОО (36 ч). Проектирование системы контрольно-оценочной деятельности учителя в условиях введения ФГОС. Оценка планируемых предметных и метапредметных результатов по математике. Процесс оценивания как инструмент управления качеством результатов. Системно-деятельностный подход и принципы критериального оценивания. Проектирование развивающих и диагностических материалов «в формате ФГОС». Критерии и показатели качества личностных, метапредметных и предметных результатов. Проектирование учителем математики дидактических материалов обеспечивающих достижения новых образовательных результатов. Проектирование учебных занятий по достижению личностных, метапредметных результатов образовательного процесса. Образовательные стратегии, интерактивные приемы и формы обучения.

Программа овладения дополнительными компетенциями. В соответствии с ФГОС ОО слушатели овладеют дополнительными компетенциями по формированию универсальных учебных действий и мотивации учащихся к обучению; по овладению формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий по математике (проектная

деятельность); организации различных видов внеурочной деятельности (учебно-исследовательская) с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона; в части совместного с учащимися анализа учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты; по подготовке учащихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах и ученических конференциях; использованию информационных ресурсов по математике.

Пропедевтика трудовых функций А/01.6 «Общепедагогическая функция. Обучение» и В/04.6 «Модуль «Предметное обучение. Математика»» профессионального стандарта «Педагог» [5].

В качестве форм, методов, средств формирования и развития проектировочных умений используются: фронтальная, групповая, индивидуальная работа, направленная на теоретическую и практическую подготовку слушателей, а также контроль знаний и умений (лекции, лекции-дискуссии, семинары, семинар-диспуты, семинар-заслушивание, практические занятия, комплексные тренинги по формированию проектировочных умений, внеаудиторная работа); беседы, устный и письменный опрос, упражнения, ситуационный анализ, защита собственных проектов и т. д. В процессе обучения используются различные режимы работы в сотрудничестве: коллективная работа, т. е. когда вся группа работает над проектом; работа в подгруппах; индивидуальная работа каждого члена команды, а затем групповое сравнение и обсуждение результатов.

Основные принципы: системность в организации и содержании; обеспечение связи научной информации с практикой; мини-макса в представлении содержания; демократизации учебно-профессиональной деятельности, предоставление учителю свободы выбора различных форм и методов освоения содержания. Такая содержательная основа методики обучения учителей математики проектированию в профессиональной деятельности позволяет сформировать представление учителя о его роли в современном образовательном процессе, характере профессиональной деятельности, напол-

ненной новым содержанием, создает условия для формирования и развития проектировочных умений учителей математики.

Для организации процесса обучения, направленного на формирование проектировочных умений учителя математики в процессе обучения в ВГАПО используется технология разноуровневого обучения. Изучив методическую, педагогическую, психологическую литературу, посвященную вопросам формирования проектировочных умений [6–12], и обобщив экспериментальные данные, полученные в ходе исследовательской работы, мы выделили три этапа (начальный, основной, заключительный) и шесть стадий. Этапная модель определяет логику формирования проектировочных умений учителей математики через последовательность стади.

На начальном этапе происходит формирование понятийного аппарата теории педагогического проектирования, выделяется общая схема познавательной деятельности, ее этапы и специфика задач, средств и способов реализации на практике. Применение усвоенных знаний и развитие на их базе умений и навыков на данном этапе осуществляется в воспроизводящей деятельности – в самостоятельном проектировании урока с последующей защитой проекта. У слушателя формируется определенное отношение к содержанию обучения, понимание его практического значения и личной значимости, развивается понимание необходимости в совершенствовании проектировочных умений. Основным этапом включает последовательное овладение проектированием в границах учебной темы (системе уроков) и совершенствование приобретенных навыков проектировочной деятельности посредством проектирования процесса обучения в границах учебного года, курса, содержательной линии. Заключительный этап предполагает обобщение результатов использования технологии проектирования при реализации математического образования в общеобразовательном учреждении, осознание общих закономерностей педагогического проектирования, составляющих основу профессионально-педагогической деятельности.

В рамках исследования были сформирована структура проектировочного умения учителя математики, включающая четыре компонента:

Таблица 1

Этапная модель формирования проектировочных умений

Этап	Стадия
Начальный	1. Освоение теории педагогического проектирования
	2. Освоение проектирования урока
Основной	3. Освоение проектирования учебной темы (системы уроков)
	4. Освоение проектирования учебного процесса в рамках учебного года, курса, содержательной линии
Заключительный	5. Освоение проектирования математического образования на определенной ступени образования в общеобразовательном учреждении (макропроектирование)
	6. Освоение проектирования математического образования в общеобразовательном учреждении (макропроектирование)

– мотивационно-целевой (устанавливается разница между имеющимся профессиональным опытом и предлагаемой моделью деятельности): понимание значимости и роли проектировочных умений; убежденность в необходимости владения учителем умениями проектировать профессиональную деятельность; стремление научиться проектировать урок, учебный курс, целостный образовательный процесс, постановка и осознание целей своей профессиональной деятельности. Диагностика мотивационно-целевого компонента осуществлялась по измерению уровня развития мотивации, определяющего педагогическую направленность, ценностное отношение к предстоящей деятельности, к ученику, его развитию;

– когнитивный (характеризуется овладением теоретическими основами педагогического проектирования): наличие профессиональных знаний, умений и навыков, знания сущности педагогического проектирования и требований к нему, правил, методов и этапов проектирования учебного процесса. Уровень овладения знаниями определялся по результатам диагностических контрольных работ и тестам;

– деятельностный (характеризуется овладением процедурами проектирования): способность проектировать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися новых образовательных результатов в соответствии с их возрастными особенностями и потенциальными возможностями обучающихся, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование;

– оценочно-рефлексивный (характеризуется осознанием учителем себя в новой деятельности и прогнозированием профессионального совершенствования): осмысление, оценка эф-

фективности и продуктивности проектировочной деятельности, постоянное совершенствование профессиональной деятельности, готовность к поиску решения возникающих проблем, к их творческому преобразованию на основе анализа собственной деятельности.

Для проведения диагностики начального состояния и дальнейшего развития проектировочных умений учителей необходима система критериев и показателей, которые могут служить параметрами оценки.

Анализ исследований, посвященных проблеме определения критериев оценки развития необходимых умений (качеств) показал, что, как правило, система критериев оценки соответствует структурным компонентам данного умения. Выделенные нами критерии сформированности проектировочного умения учителей математики также отражают компоненты ее структуры. Поскольку в структуре выделено четыре компонента, представляется целесообразным сформировать четыре соответствующих им критерия для оценки исследуемого умения.

Каждый критерий содержит два показателя, первый из которых отражает уровень развития общих характеристик, второй связан с качествами, необходимыми в профессионально-педагогической деятельности.

Такой подбор показателей основан на требованиях к учителю, изложенных в «Профессиональном стандарте педагога». В перечень профессиональных компетенций включены: способность проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду; готовность к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий обучения; готовность к адаптации,

Таблица 2

Критерии и показатели проектировочной компетентности учителей

Критерии	Показатели
Мотивационно-целевой	1. Интерес к проектированию в профессиональной деятельности
	2. Осознание потребностей использования проектирования в профессиональной деятельности
Когнитивный	1. Наличие и полнота общих знаний о педагогическом проектировании
	2. Наличие и полнота знаний о возможностях использования проектирования в образовательном процессе
Деятельностный	1. Умение использовать проектировочные умения в профессионально-педагогической деятельности
	2. Умения использовать проектировочные умения для образовательных целей
Оценочно-рефлексивный	1. Самооценка своих качеств и возможностей в области проектирования образовательного процесса
	2. Совершенствование проектировочных умений на основе самоанализа собственной профессионально-педагогической деятельности

корректировке и использованию технологий в профессионально-педагогической деятельности» [13].

Реализуемое содержание обучения, направленное на формирование и развитие проектировочных умений у учителей математики позволяет управлять деятельностью овладения учителями педагогическим проектированием на разных уровнях. Изучение научно-исследовательских и методических источников позволили выделить четыре уровня развития проектировочной компетентности: начальный, базовый, поисковый, творческий. Уровневая модель строится на основании критериев и представлена четырьмя уровнями:

– начальный: исследуемые качества выражены слабо, имеются общие представления, внутренние потребности к совершенствованию отсутствуют;

– базовый: исследуемые качества выражены умеренно, определяются желанием не отстать от окружающих; имеется базовый уровень знаний о возможностях педагогического проектирования в профессиональной деятельности; требуется периодическое консультирование;

– поисковый: исследуемые умения выражены значительно, определяются стремлением повысить профессиональный уровень; наблюдается осознанное стремление использовать проектировочные умения в профессионально-педагогической деятельности; при обнаружении пробелов в знаниях и умениях осуществляется саморазвитие;

– творческий: исследуемые умения выражены ярко, определяется стремлением к личностно-профессиональному самосовершенствованию; происходит непрерывная переоценка использования проектных технологий в личностно-профессиональном развитии.

Данные констатирующего эксперимента показывают, что у изучаемой выборки учителей математики преобладают начальный и базовый уровни развития когнитивного и деятельностного компонентов проектировочной компетентности, оценочно-рефлексивный компонент распределен по трем уровням – начальному, базовому и поисковому, для мотивационно-целевого компонента выражены базовый и поисковый уровни, несколько слабее – творческий. Такое распределение связано с тем, что имеет место осознание необходимости овладением проектировочными умениями, делаются попытки проектирования с помощью консультирования, воспроизведения действий коллег, при этом не происходит развития проектировочных умений, преобладает неуверенность в себе и заниженная самооценка.

Как показывает педагогическая практика, опыт проектирования учителями целостного учебного процесса крайне ограничен, следовательно, в процессе освоения содержания, направленного на формирование и развитие проектировочных умений в профессиональной деятельности учителя математики требуется развитие таких форм деятельности, как коммуникативность, направленная, в частности, на оценку, обобщение, распространение

и внедрение в практику передового опыта отдельного учителя и педагогических коллективов в целом. Эффективной формой работы стали проблемные семинары-практикумы; индивидуальные формы работы: индивидуальная консультация, самообразование, разработка учителем конкретного проекта, консультации в дистанционном режиме; массовые формы работы: научно-педагогические конференции, педагогические чтения, методические консультации, фестивали педагогических идей. Все формы работы ориентированы на диалоги с учителем.

Исследование профессиональной удовлетворенности учителей математики от овладения проектировочной компетентностью позволяет сделать вывод о влиянии обучения на совершенствование профессионально-педагогической деятельности.

Основная масса учителей (около 80%) отмечает, что до овладения проектными умениями им не удалось проектирование процесса обучения математике как целостной системы. Курсовая подготовка способствует повышению уровня профессионального мастерства учителей; стимулирует расширение знаний педагога-предметника; помогает внедрению передового педагогического опыта в практику работы школы.

Библиографический список:

1. Концепция развития российского математического образования. Основное содержание. Версия 13 февраля 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.math.ru/conc/> (дата обращения: 02.02.2016).
2. Сагателова Л. С. Проектирование интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации // Теория и практика развивающего образования школьников : коллективная научная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2015. – С. 174–186.
3. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Заир-Бек Елена Сергеевна. – СПб., 1995. – 42 с.
4. План-проспект дополнительных профессиональных программ на 2015/2016 учебный год [Электронный ресурс] // Официальный сайт ГАУ ДПО «ВГАПО». – Режим доступа:

www.vgapkro.ru/?page_id=4531 (дата обращения: 02.02.2016).

6. Воронина Л. В. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования : дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Воронина. – М., 2011. – 437 с.

7. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие. – Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.

8. Монахов В. М. Педагогическое проектирование: современный инструментальный дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

9. Никонова Е. З. Методическая система формирования проектировочной компетентности будущего учителя информатики : дис. ... канд. пед. наук. – Нижневартовск, 2008. – 204 с.

10. Чернобай Е. В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования). – М., 2002. – 303 с.

11. Шмелькова Л. В. Проектирование инновационной деятельности в образовательном учреждении : методические материалы, ЯНОИПКРО. – Салехард, 2008. – 118 с.

12. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с.

13. Профессиональный стандарт учителя математики и информатики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.ru> (дата обращения: 02.02.2016).

References:

1. The concept of the development of Russian mathematics education. Main content. Version 13.02.2013 [Konceptija razvitija rossijskogo matematicheskogo obrazovanija. Osnovnoe sodержanie. Versija 13 fevralja 2013]. Web site. Access mode: <http://www.math.ru/conc/> (accessed date: 02.02.2016).
2. Sagatelova L. S. Projection of the integrate education space teaching of mathematics in secondary organization // Theory and practice of progressing education of learners: *collective scientific monograph ed. A. Y. Nagornova* [Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva obu-

chenija matematike v obshheobrazovatel'noj organizacii // Teorija i praktika razvivajushhego obrazovaniya shkol'nikov : kollektivnaja nauchnaja monografija]. Ulyanovsk : SIMJET, 2015. 279 p., § 3.2, pp. 174–186.

3. Zair-Bek E. S. *Theoretical basis of pedagogical training projection: synopsis of Doctor of Education* [Teoreticheskie osnovy obuchenija pedagogicheskomu proektirovaniju : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk]. Saint Petersburg, 1995. 42 p.

4. The plan-prospect of additional professional programs for 2015/2016 [Plan-prospekt dopolnitel'nyh professional'nyh programm na 2015/2016 uchebnyj god] // Official website of State Autonomous Institution of Additional Professional Education “Volgograd State Academy of Postgraduate Education”. Web site. Access mode: www.vgapkro.ru/?page_id=4531 (accessed date: 02.02.2016).

6. Voronina L. V. *Mathematics education in the preschool period childhood: projection methodology: synopsis ...* Doctor of Education [Matematicheskoe obrazovanie v period doskol'nogo detstva: metodologija proektirovanija : dis. ... d-ra ped. nauk]. M., 2011. 437 p.

7. Gure L. I. *Projection pedagogical systems: tutorial* [Proektirovanie pedagogicheskikh sistem : ucheb. posobie]. Kazan : Kazan State Technological University, 2004. 212 p.

8. Monarhov V. M. *Pedagogical projection: modern didactic research tools* // School tehnology [Pedagogicheskoe proektirovanie: sovremennij

instrumentarij didakticheskikh issledovanij // Shkol'nye tehnologii], 2001, N 5, pp. 75–89.

9. Nikonova E. N. *Methodical system of formation of the projection competence of the future teacher of computer science: synopsis ...* Doctor of Education [Metodicheskaja sistema formirovanija proektirovochnoj kompetentnosti budushhego uchitelja informatiki : dis. ... kand. ped. nauk]. Nizhnevartovsk, 2008. 204 p.

10. Chernobay E. V. *Methodical bases of training of teachers to projection of educational process in modern information educational environment (in additional professional system)* [Metodicheskie osnovy podgotovki uchitelej k proektirovaniju uchebnogo process v sovremennoj informacionnoj obrazovatel'noj srede (v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya)]. M., 2002. 303 p.

11. Shmelkova L. V. *Projection innovation in educational institution: teaching materials* [Proektirovanie innovacionnoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii : metodicheskie materialy]. Yamalo-Nenets District Institute of Teacher Training, Salekhard, 2008. 118 p.

12. Yakovlev N. O. *Pedagogical projection of innovative systems: synopsis ...* Doctor of Education [Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnyh sistem : dis. ... d-ra ped. nauk]. Chelyabinsk, 2003. 355 p.

13. *Professional standard of teachers of mathematics and computer science* [Professional'nyj standart uchitelja matematiki i informatiki]. URL: <http://минобрнауки.рф>.

УДК 378.091.398

Непрерывное образование учителей: российская и европейская модели

И. Е. Жидкова

Continuous education of teachers: Russian and European models

I. E. Zhidkova

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме непрерывного образования педагога. В ней затрагиваются исторические предпосылки возникновения тенденции «образование в течение всей жизни».

В статье рассматривается система воспитания педагога в европейских странах, занимающегося самообразованием и повышением профессиональной компетентности в течение всей жизни, а также ценности Болонской декларации, целью которой является гармонизация систем образования. Раскрываются модели повышения квалификации в странах Европы, в том числе и модели, позволяющие обеспечить обратную связь, тем самым давая возможность скорректировать работу институтов повышения квалификации и максимально приблизить их к школе.

Особое внимание уделяется российской системе повышения квалификации учителей в свете требований профессионального стандарта педагога, разнообразных его форматах.

Автор акцентирует внимание на формах повышения квалификации учителей иностранных языков, реализующихся Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования, а также предлагает новые формы повышения квалификации учителей.

Abstract. The article is concerned with the actual problem of the continuous education of teachers. Historical background of the tendency of lifelong learning is covered in it.

The article considers the system of teacher education in European countries, engaged in self-education and improvement of professional competence throughout the life and values of the Bologna

Declaration, whose aim is to harmonize education systems. It reveals a model of excellence in Europe, including models to provide feedback, thus giving the possibility to adjust the operation of institutions of excellence and to bring them to school.

Special attention is paid to the Russian system of teacher training in the light of the requirements of the professional standard of the teacher, the variety of its formats.

The author focuses on the forms of training teachers of foreign languages, are realized in the Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educators, and offers new forms of teacher training.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, компетенция, коммуникативная компетентность, повышение квалификации, профессиональная компетенция учителя английского языка, непрерывное образование.

Keywords: professional development of teachers, competence, communicative competence, professional competence of foreign language teacher, continuous education.

Одним из критериев оценки профессиональной деятельности педагога является уровень его квалификации. На современном этапе развития системы дополнительного образования педагогов Российской Федерации и европейских стран происходят изменения в содержании, формах и технологиях повышения квалификации. Обществу необходим новый педагог – мобильный, способный быстро и нестандартно мыслить, оперативно реагировать на изменения в обществе, не боящийся принимать самостоятельные решения и нести за них ответ-

ственность. Современный педагог – человек, стремящийся к профессиональному росту и готовый осуществлять самообразование в течение всей жизни.

На рубеже XX–XXI веков внимание педагогической и психологической науки направлено, главным образом, на теорию деятельности, а также на отображение ее в профессиональном образовании.

Для реализации такого подхода в 70-х годах XX века в странах Европы начали закладываться основы непрерывного образования учителей. Начало ему было положено на 35-й сессии Международной конференции по образованию, проходившей 27 августа – 4 сентября 1975 г. в Женеве.

На ней было определено, что невозможно дать будущему учителю знания и умения, достаточные для всей его профессиональной деятельности. Причиной этого является не только постоянное обновление и развитие общих и педагогических знаний, не только рост творческого характера самой педагогической деятельности, но и изменения в самой общественной жизни. Поэтому успешный учитель – человек, не только получивший качественное базовое академическое образование, но и человек, занимающийся самообразованием и повышением профессиональной компетентности в течение всей жизни.

Кроме того, на международной конференции были установлены критерии для приведения в соответствие национальных систем образования европейских стран для создания единого педагогического пространства.

Тогда же была принята первая Международная стандартная классификация образования, обеспечивающая таксономические рамки для сбора и представления международной сравнительной статистики в области образования на основе международно-согласованных определений.

Позднее, в 1999 году, министрами образования двадцати девяти европейских стран была подписана Болонская декларация (Совместная декларация министров образования Европы, г. Болонья, 19 июня 1999 г.), целью которой является гармонизация систем образования, прежде всего, стран Европы. Целями декларации стали расширение доступа к высшему образованию, расширение мобильности студентов и

преподавателей, обеспечение успешного трудоустройства выпускников за счет того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда.

Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году. Подписание Болонской Декларации, с одной стороны, дало импульс модернизации образования, с другой – вызвало изменения в системе повышения квалификации учителей российской школы, которую невозможно рассматривать вне тенденций развития мирового образовательного пространства.

В настоящее время система непрерывного образования учителей Европы выглядит следующим образом.

Зачастую программы по повышению квалификации субсидирует не только государство, но и местные и профессиональные советы, а также сами работодатели. Это, главным образом, связано с глобализацией образования и реализацией Болонского процесса. Однако стоит отметить, что и профессиональные советы, и работодатели поддерживают программы, наиболее актуальные для них на тот или иной момент.

В Великобритании, где система повышения квалификации учителей в недавнем прошлом отсутствовала, разработана теоретическая концепция профессиональной подготовки учителей, названная концепцией партнерства. Специфика ее состоит в высокой практической направленности.

Британия одной из первых стран, приступивших к реализации проектов, принятых в Болонской декларации, внедрила профессиональный стандарт учителя, направленный на повышение гибкости образовательных программ и применение учителями собственного опыта для создания эффективной учебной программы. Акценты, указанные в стандарте, направлены на сотрудничество с коллегами, формирование коммуникативной компетентности, планирование повышения квалификации, развитие теории и практики оценивания результатов учащихся на основе различных подходов.

Начальное педагогическое образование начинается в педагогическом колледже или университете. Во время обучения у студентов формируются не только профессионально значимые, но и личностные качества, происходит

овладение профессией. Параллельно общепринятой традиционной подготовке учителей в Британии осуществляется и имеющее свою специфику, но отвечающее запросу времени дистанционное обучение. В настоящее время в Великобритании существует пятиуровневая программа подготовки учителей: новичок – продвинутый молодой учитель – специалист – знаток – эксперт.

Период вхождения молодых педагогов в профессию проводится под руководством более опытных учителей. Повышение квалификации происходит на долгосрочных либо краткосрочных курсах, организуемых при вузах, специальных учреждениях повышения квалификации, в учительских центрах и школах. Самообразование британских учителей заключается в работе в библиотеках, обмене мнениями на методических семинарах, круглых столах, конференциях по обмену опытом и новейшими методиками и достижениями педагогической науки.

Правительством Великобритании ставится задача – дать учителям возможность участвовать в программах повышения квалификации, максимально приближенным к нуждам школы. Для этого оно ежегодно публикует общенациональные рекомендации по возможному содержанию программ в области профессиональной компетентности учителей. Одновременно местные органы управления образованием разрабатывают свои рекомендации. Эти рекомендации и определяют политику в области повышения квалификации учителей Британии.

Во французских школах процесс реформирования системы повышения квалификации педагогов занял достаточно долгое время. Ранее учителя Франции имели статус государственных служащих, что препятствовало быстрой реализации изменений в государственной политике государства. В конце XX века французское правительство начало реализовывать новую политику в этой области. Были разработаны новые требования к учителям, созданы педагогические вузы. Государство оказывает финансовую поддержку лишь некоторым, наиболее востребованным программам повышения квалификации учителей, остальные курсы финансируются либо из фондов, либо из личных средств учителей.

В Германии, согласно определению Немецкого ученого совета, «повышение квалифика-

ции – это продолжение либо возобновление организованного учения после окончания высшего учебного заведения» [1]. Повышение квалификации немецких учителей организуется в институтах повышения квалификации и центрах модернизации, при этом является задачей не федерального правительства, а законодательно закреплено за шестнадцатью землями и административными округами Германии. Такая структура позволяет обеспечить обратную связь, тем самым давая возможность скорректировать работу институтов повышения квалификации и максимально приблизить их к школе.

В системе повышения квалификации учителей Германии большое значение уделяется подготовке тьюторов и модераторов, которые осуществляют практическую, теоретическую помощь в повышении квалификации учителей. Это позволяет большему количеству учителей принимать участие в мероприятиях по повышению квалификации, ведет к сокращению расходов, а создание сети опорных пунктов на местах и их специализация позволяет достичь оптимальных результатов.

Датская модель повышения квалификации учителей несколько отличается от моделей повышения квалификации учителей других европейских стран. В Дании учителя относятся к государственным служащим, и их обязательная регулярная переподготовка определена законом. Выбор программы повышения квалификации может быть предоставлен самой школе, либо муниципалитет самостоятельно определяет стратегию подготовки учителей исходя их локальных потребностей по обеспечению профессиональной компетентности учителей.

Одновременно с программой повышения квалификации в Дании разработаны долгосрочные курсы, которые позволяют представителям других специальностей получить профессию учителя. Это вызвано недостаточным количеством учителей в школах.

Обобщая опыт европейских стран, можно отметить, что программы повышения квалификации учителей способствуют модернизации образовательного процесса и реализуются исходя из потребностей страны.

Российская Федерация также активно проводит повышение квалификации работников образования. Исходя из изменяющихся запро-

сов выпускников школ, меняется и социальный заказ государства и общества, меняются требования к современному учителю, происходит качественное преобразование системы профессионально образования, в том числе и в системе повышения квалификации учителей.

В мае 2015 г. Российская Федерация подписала Ереванское коммюнике (г. Ереван, 14–15 мая 2015 г.), в котором отмечается важность обеспечения признания и поддержки качественного преподавания и представления возможности для развития преподавательских компетенций [2].

Об обязательном повышении квалификации педагога и развитии его компетенций говорится и в «Профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3]. Главной становится задача развития личностных ресурсов педагога, а постоянная поддержка и образование на протяжении карьеры учителя имеют важное значение.

В отечественной педагогике существует несколько понятий «повышение квалификации педагогов». К примеру, терминологический словарь по педагогике трактует его как «вид дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью». [4].

Однако при всем разнообразии трактовок этого понятия его можно определить как форму профессионального образования взрослых, повышение их компетентности, приобретение новых знаний по специальности, а также определение вектора личностного роста и самообразования.

Говоря о повышении квалификации учителей в России, можно отметить разнообразие форматов непрерывного профессионального развития. Во-первых, традиционный, формальный, предполагающий повышение квалификации на курсах, проводимых в институтах повышения квалификации педагогов. Во-вторых, неформальное повышение квалификации, где акцент делается на процесс обучения сообщества практиков по общим дисциплинам, интересам, инновациям. В-третьих, неформальное

повышение квалификации, т. е. индивидуальное, частное, предполагающее беседы с коллегами, разовые лекции, чтение специализированных журналов [5].

Есть различные способы повышения квалификации работников образования. Самый бюджетный, не требующий от государства финансовых затрат, – самообразование. Однако этот способ подходит не всем, а только тем педагогам, у которых имеется высокая мотивация к учебе.

Вместе с тем разнообразные формы самообразования (работа в библиотеках, изучение литературы по методике, педагогике и методике, консультации у более опытных коллег, участие в семинарах и конференциях по обмену опытом и современными методиками, работа в творческих группах, участие в конкурсах профессионального мастерства, участие в различных общественных объединениях) может рассматриваться как эффективный способ, учитывающий личностный интерес педагога к изучению того или иного аспекта профессиональной деятельности.

Альтернативой повышению квалификации педагога путем самообразования является повышение квалификации в специальных институтах повышения квалификации педагогов, т. е. формальное повышение квалификации учителя, рассчитанное на 72–108 часов теоретических и практических занятий. Это обучение можно рассматривать как начальную стадию профессионального и личностного роста педагога.

В современном обществе принята парадигма образования в течение всей жизни, ставящая новые задачи перед системой повышения квалификации учителей. Главным направлением ее работы теперь становится создание условий для саморазвития учителя, а также решение ряда методологических, дидактических, организационно-методических проблем, в том числе получение знаний по психологии и педагогике, которые «позволяют учителю создать такие условия, которые обеспечивают более высокую учебную мотивацию, прочность усвоения и коммуникативно-практическую направленность обучения» [6, с. 164].

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования предлагает учителям разнообразные формы повышения квалификации. Во-первых,

традиционные стационарные курсы, включающие как лекционные, так и практические занятия. Во-вторых, повышение квалификации по модульно-накопительной системе. В-третьих, стажировки в лучших образовательных учреждениях области, во время которых слушатели изучают инновационный опыт образовательных учреждений, получают знания в области внедрения инновационных практик. В-четвертых, повышение квалификации на модульных курсах с использованием дистанционных образовательных технологий. Такое разнообразие форм повышения квалификации позволяет учителям разработать индивидуальную образовательную траекторию.

Выбор модели повышения квалификации определяется потребностями и индивидуальными особенностями педагогических работников. Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации предлагает педагогическим работникам неформальные модели повышения квалификации, одной из которой является работа в профессиональных сообществах. «Данную модель выбирают педагогические работники, целью которых являются высокие личные достижения, неформальное общение с коллегами, оперативное получение новой информации психолого-педагогического, методического, практического и предметного характера. Особенностью повышения квалификации в форме участия в деятельности ассоциации заключается в том, что у педагогов появляется возможность создать команды специалистов, готовые содействовать профессиональному росту коллег, обсуждать новые идеи и пути внедрения их в образовательную практику, реализовывать совместные проекты и т. д.» [7, с. 78].

В системе формального повышения квалификации существует проблема кадров, осуществляющих процесс повышения квалификации учителей: пока недостаточно преподавателей, имеющих не только научные звания и степени, но и педагогический талант, владеющих современными педагогическими технологиями, стимулирующих познавательную активность и личностный рост школьных учителей.

Существует проблема в системе повышения квалификации учителей иностранного языка. На курсах формального повышения квалификации они получают знания по психолого-

педагогическим основам профессиональной деятельности, современным нормативно-правовым основам образования, теории и методике преподавания предмета «Иностранный язык», но не имеют языковой практики. А ведь среди ключевых компетенций (социальной, коммуникативной, предметной, информационной, проективной и социокультурной) именно коммуникативная компетенция рассматривается в качестве современной цели обучения. По мнению С. В. Тетиной, «в качестве современной цели обучения иностранным языком рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение к культуре стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [8, с. 107]. Значит, необходимы краткосрочные курсы языковой направленности, стажировки с привлечением носителей языка, обмена опытом не только с целью повышения педагогической, методической и языковой подготовки, но и развития социокультурной компетенции.

Еще одной проблемой является уровень владения иностранным языком. Учителя иностранного языка получают диплом по завершении высшего образования, и больше степень владения ими языком практически никогда не определяется. А между тем постоянные изменения в языке (в лексике и, в меньшей мере, грамматике) требуют, чтобы учителя постоянно следили за ними. Плюс изменения в формате ГИА и в содержании Всероссийской олимпиады по иностранным языкам также требуют от учителя быть в курсе языковых изменений. Соответственно, как о варианте повышения квалификации учителей иностранного языка можно говорить о дифференцированных курсах в зависимости от уровня профессиональной компетентности учителя [9].

В последние годы снижается интерес к изучению немецкого и французского языков, английский язык становится приоритетным. Большинство родителей хочет, чтобы их дети изучали английский язык. При этом наблюдается значительное снижение количества часов по французскому и немецкому языкам и резкое увеличение нагрузки на учителей английского.

Эта проблема, наиболее актуальная для школ небольших городов и деревень, ведет к необходимости переподготовки педагогических кадров. Одним из направлений развития повышения квалификации учителей иностранного языка в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования может являться «возобновление» знаний тех учителей, которые изучали английский в университете в качестве второго иностранного. Еще одним из способов увеличения контингента учителей английского (либо любого иностранного языка, изучаемых в школах Российской Федерации) могут стать курсы переподготовки учителей других предметов на базе института. Такие курсы будут базироваться на опыте ранее ими изученного иностранного языка и опыте, полученном ими при получении первого высшего педагогического образования.

В европейских странах одним из требований, предъявляемых к учителю, является обязательное владение иностранным языком. Еще одной потенциальной задачей в системе повышения квалификации учителей в Российской Федерации – обучение иностранному языку всех педагогов. Специфика учебного предмета «Иностранный язык» состоит в том, что он одновременно является не только целью, но и средством обучения и может служить инструментом изучения предметного содержания. При этом не только изучается язык, но и происходит обучение профессиональной деятельности. Все возрастающее количество международных телекоммуникационных и виртуальных проектов, стажировок по изучению педагогического опыта других стран также ставит владение иностранным языком в ряд приоритетных задач по повышению квалификации учителя любого предмета, а значит, требует поддержания знания языка в актуальном состоянии. Решение этой задачи нам видится в проведении языковой подготовки абсолютно всех учителей.

Одна из задач современного общества – непрерывное повышение квалификации специалистов. Оно предоставляет каждому человеку возможность выстраивать такую индивидуальную образовательную траекторию, которая необходима ему для личностного, профессионального и карьерного роста. Постоянно изменяющееся общество, требования к компетенции учителя формируют у педаго-

гов потребность в непрерывном профессиональном развитии. Компетентность, умение решать профессиональные задачи, овладение современными образовательными технологиями, овладение мотивацией к самообразованию позволяют им быть эффективными специалистами.

Библиографический список:

1. Competence for International Cooperation in Vocational Training and Education. Training – Made in Germany, iMOVE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://imove.germany.de> (дата обращения: 19.05.2016).

2. Ереванское коммюнике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf (дата обращения: 19.05.2016).

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 19.05.2016).

4. Терминологический словарь по педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/> (дата обращения: 19.05.2016).

5. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / под ред. Г. А. Ключарева. – М. : ИС РАН, 2008. – С. 274–292.

6. Тетина С. В. Необходимые условия для развития дивергентного мышления старшеклассников // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики : сборник статей Международной научно-практической конференции (10 апреля 2016 г., г. Пермь). В 2 ч. Ч. 2. – Уфа : АЭТЕРНА, 2016. – С. 164.

7. Соловьева Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2014. – № 1 (18). – С. 78.

8. Тетина С. В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015 – № 3 (24). – С. 107.

9. 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. – С. 5–11.

References:

1. Competence for International Cooperation in Vocational Training and Education. Training [Kompetencija mezhdunarodnogo sotrudnichestva v oblasti Professional'noe obuchenie i obrazovanie], Made in Germany, iMOVE. Web site. Access mode: <http://imove-germany.de> (accessed date: 05.19.2016).

2. Yerevan Communiqué. Web site. Access mode: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf (accessed date: 05.19.2016).

3. Order of the Ministry of Labour of Russia on 18 October 2013 N 544n “About Approval of professional standard “teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary education) (teacher, tutor)” [Prikaz Mintruda Rossii N 544n ot 18 oktyabrya 2013 g. “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)”]. Web site. Access mode: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/> (accessed date: 05.19.2016).

4. *Terminological dictionary on pedagogics* [Terminologicheskii slovar' po pedagogike]. Web site. Access mode: <http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/> (accessed date: 05.19.2016).

5. Frumina E. L. “Continuous education for teachers: models and features” // Continuous education in political and economical context / Edited by G. A. Klyuchare [“Nepreryvnoe obychenie dlya

pedagogov: modeli i osobennosti” // Nepreryvnoe obychenie v politicheskom i ekonomicheskom kontekste]. M. : Sociology Institute of the Russian Academy of Sciences, 2008, pp. 274–292.

6. Tetina S. V. “Necessary conditions for senior students' divergent thinking development” // Scientific, methodological and social aspects of psychology and pedagogics : digest of International scientific-practical conference (April, 10, 2016, Perm'), Volume 2 [“Neobhodimye uslovia dlya razvitiya divergentnogo myshleniya starielklassnikov // Nauchno-metodologicheskie i social'nye aspekty psihologii i pedagogiki; sbornik statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (10 aprelya 2016)]. Ufa, 2016, p.164.

7. Solovyova T. V. “Informal advanced training of educators through training of educators through association of teachers” // *Scientific support of a system of advanced training. Scientific and theoretical periodical* [“Neformal'noe povyshenie kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya cherez associacii pedagogicheskikh rabotnikov” // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], N 1 (18), 2014, p. 78.

8. Tetina S. V. “Competence model of foreign language teacher in the conditions of the introduction of the professional standard for teacher” // *Scientific support of a system of advanced training. Scientific and theoretical periodical* [“Kompetentnosnaya model' uchitelja inostrannogo yazyka v uslovijzh vvedeniya professional'nogo standarta pedagoga // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], N 3 (24), 2015, p. 107.

9. Ilyasov D. F. *Pedagogical theory and role of subjective factor in its design* / D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Newspaper of Tomsk State Pedagogical University [Pedagogicheskie teorii i rol' sub'ektivnogo faktora v ih proektirovanii : vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2010, N 12, pp. 5–11.

Сведения об авторах

БОГДАНОВА Оксана Николаевна, исполняющий обязанности заведующего кафедрой дисциплин естественно-научного цикла и методик их преподавания КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ИЛЬИНА Нина Фёдоровна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий научно-методическим отделом КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого областного института последиplomного педагогического образования, Украина, г. Донецк.

ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

НАУМОВА Ольга Михайловна, доцент кафедры профессионального образования ГАОУ ПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург.

ЛАРЮШКИН Сергей Александрович, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАЦАРЕНКО Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва.

ФЕДОРОВА Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

ИЛЬИНА Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, руководитель Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАРКИНА Нина Витальевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории по научно-методическому сопровождению обучения одарённых детей Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАКОВЕЦКАЯ Юлия Геннадьевна, кандидат исторических наук, руководитель лаборатории по научно-методическому сопровождению обучения одарённых детей Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ТЕЛЕЖИНСКАЯ Елена Леонидовна, заведующий лабораторией учебно-методической поддержки внедрения ИКТ учебно-методического центра информационно-коммуни-

кационных технологий ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КОТЛЯРОВА Алёна Евгеньевна, старший преподаватель лаборатории инновационных образовательных решений учебно-методического центра информационно-коммуникационных технологий ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЕРЁМИНА Татьяна Юрьевна, старший преподаватель кафедры предметных областей КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», г. Киров.

АБРАМОВСКИХ Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЖУРБА Наталья Нигматулловна, старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

САГАТЕЛОВА Лиана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет», г. Волгоград.

ЖИДКОВА Ирина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

BOGDANOVA Oksana Nikolaevna, Acting Head of the Natural Science Department, Regional State Autonomous Institution of Additional Professional Education “Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators”, Krasnoyarsk.

ILYINA Nina Fedorovna, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Head of the Scientific and Methodological Department, Regional State Autonomous Institution of Additional Professional Education “Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators”, Krasnoyarsk.

VOLOBUEVA Tatiana Borisovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Pro-Rector of Scientific and Pedagogical work of the Donetsk Regional Institute of Postgraduate Education, Ukraine, Donetsk.

YAKOVLEVA Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Preschool Education Department, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

NAUMOVA Olga Mihaylovna, Associate Professor of Professional Education Department of State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of Sverdlovsk Region “Institute of Education Development”, Yekaterinburg.

LARIUSHKIN Sergey Aleksandrovich, Senior Lecturer of Management, Economics and Law Department, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

SVATALOVA Tamara Aleksandrovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the Preschool Education Development Department, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

MATSARENKO Tatyana Nikolaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Assistant Professor of the Pedagogy and Psychology Department of the Academy of Professional Development and Retraining of Educators, Moscow.

FEDOROVA Svetlana Nikolaevna, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Pro-Rector of Educational and Methodological work, State Budgetary Institution of Additional Professional Education of the Mari El Republic “Mari Institute of Education”, Mari El Republic, Yoshkar-Ola.

ILYINA Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Center of Educational, Methodological and Scientific Support of Education of Children with Special Educational Needs, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

MARKINA Nina Vitalyevna, Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Education of Gifted Children in the Center of Educational, Methodological and Scientific Support of Education of Children with Special Educational Needs, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

МАКОВЕТСКАЯ Yuliya Gennadyevna, Candidate of History, Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Education of Gifted Children in the Center of Educational, Methodological and Scientific Support of Education of Children with Special Educational Needs, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

TELEZHINSKAYA Elena Leonidovna, Head of Laboratory of Educational and Methodical ICT Support of Information and Communication Technologies Training Center, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

KOTLYAROVA Alena Evgenyevna, Senior Lecturer of Innovative Educational Solutions Laboratory of Information and Communication Technologies Training Center, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

EREMINA Tatyana Yuryevna, Senior Lecturer of Subject Areas Department, Kirov Regional State Educational Autonomous Institution of Additional Professional Education “Institute of Education Development of the Kirov region”, Kirov.

ABRAMOVSKIY Tatyana Aleksandrovna, Senior Lecturer of Management, Economics and Law Department, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

ZHURBA Natalya Nigmatullova, Senior Lecturer of Additional Education Department, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

SAGATELOVA Liana Sergeevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of Applied Mathematics Department, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education “Volgograd State Technical University”, Volgograd.

ZHIDKOVA Irina Evgenyevna, Senior Lecturer of linguistic and literary education Department, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

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

В журнале обсуждаются 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, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

Фамилия И. О. автора, «название статьи», город (doc.).

Требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 и сохраняется в формате с расширением *.doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc., rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Структурность

Сначала указывается УДК (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем **из 8 (восьми) слов**, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**. Далее дублируется английский вариант названия статьи и И. О. Фамилии автора. Затем следует **аннотация и ключевые слова** на русском и английском языке. В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык.

Правила оформления библиографического списка

Библиографический список оформляется в конце статьи концевыми сносками согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 5 и не более 15 источников** (отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке и может быть отклонен редакционной коллегией в связи с отсутствием заявленных организаторами требований).

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи, а не в режиме алфавитного порядка.

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

В тексте:

[10, с. 3]; [10, с. 106].

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.

2. Примеры оформления библиографических ссылок

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

Правила и примеры оформления затекстовых примечаний (в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008)

1. Монография, книга (один или несколько авторов)

Олефир С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург : Банк культ. инф., 2012. – 312 с.

2. Документ, созданный четырьмя и более авторами, а также, если авторы не указаны, – в отсылке указывают название документа

Нестационарная аэродинамика баллистического полета / Ю. М. Липницкий [и др.]. – М., 2003. – 176 с.

3. Издание, не имеющее индивидуального автора

Демографический ежегодник России. – М. : Госкомстат России, 1996. – 557 с.

4. Переводное издание – 1–3 автора

Кэмпбелл В. Ф. Международное руководство по инфаркту миокарда : [пер. с англ.]. – М. : Медицина, 1997. – 87 с.

5. Раздел книги – 4 и более авторов

Трансформации в здоровье населения в 90-е годы / В. И. Стародубов, А. Е. Иванова, В. Г. Семенова и др. // Здоровье населения России в социальном контексте 90-х годов: проблемы и перспективы / [под ред. В. И. Стародубова, Ю. В. Михайловой, А. Е. Ивановой]. – М. : Медицина, 2003. – С. 26–84.

6. Раздел отдельного тома многотомного издания, написанный одним, двумя или тремя авторами

Акчурина Р. С. Хирургическое лечение ишемической болезни сердца и инфаркта миокарда // Болезни сердца и сосудов : руководство для врачей : В 4 т. / [под ред. Е. И. Чазова]. – М. : Медицина, 1992. – Т. 2. – С. 119–136.

7. Электронный ресурс

Комплекты и содержательные линии учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год: Приложение № 3 к приказу Минобразования России // Сайт газеты «Начальная школа» Издательского дома «1 сентября» [М., 2008]. – URL : <http://nsc.1september.ru/2004/17/6.htm> (дата обращения: 14.06.2008).

8. Библиографические ссылки на архивные документы

Полторацкий С. Д. Материалы для «Словаря русских писателей, исторических и общественных деятелей и других лиц» // ОРРГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 14–29.

Полторацкий С. Д. Материалы к «Словарю русских псевдонимов» И ОР РГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 79. Ед. хр. 122. Картон 80. Ед. хр. 1–24. Картон 81. Ед. хр. 1–7.

9. Статья – 1–3 автора

Ильясов Д. Ф., Ильясова, О. А. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Берестова Т. Ф. Законы формирования многоуровневой структуры информационного пространства и функции разных видов информации // Библиография. – 2009. – № 5. – С. 32–47.

10. Диссертация

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 504 с.

11. Автореферат

Белопухов В. М. Механизмы и значение перидуральной блокады в профилактике и компенсации гемореологических нарушений : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Казань, 1991. – 29 с.

12. Тезисы доклада 1–3 автора

Бокерия Л. А. Хирургия сердца и сосудов на рубеже XXI века // Тезисы докладов IV Всероссийского съезда сердечно-сосудистых хирургов. – М., 1998. – С. 5.

Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения)

Д. Ф. Ильясов

Learning organization as a phenomenon and strategy (case study general education institutions)

D. F. Ilyasov

Аннотация. Феномен самообучающейся организации рассматривается как относительно новое направление в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, призванном компенсировать недостатки традиционно осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Раскрываются преимущества самообучающейся организации, обобщаются положения и принципы обучения педагогов на собственном опыте... **(не менее 100 слов)!!!**

Abstract. The phenomenon of self-training organization is considered as relatively new direction of vocational professionally-pedagogical education, which should compensate drawbacks of methodological work implementing in institution of general education. The author reveals the advantages of self-training organization and generalizes clauses and principles of teachers' approach "learning by doing"... **(не менее 100 слов)!!!**

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология "Hansei".

Keywords: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, "Hansei" technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий %	средний %	высокий %
Контрольные (44 чел. – 100%)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100%)	2,2	3,7	80,44

Библиографический список:

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – М. : Гардарики, 2000. – 333 с.
3. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – СПб. : Нева, 2003. – 121 с.
4.
5.

References:

1. Senge P. *The Fifth Discipline: Art and Practice of Learning Organization* [Pyataya disciplina. Iskustvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii]. M., 2011. 417 p.
2. Pedler M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem]. M., 2000. 333 p.
3. Braham B. J. *Creating of self-training organization* [Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii]. SPb., 2003. 121 p.
4.
5.

Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	Ф. И. О.	
	Ф. И. О. (на англ. яз)*	
2.	Ученое звание	
	Ученое звание (на англ. яз)*	
3.	Ученая степень	
	Ученая степень (на англ. яз)*	
4.	Место работы	
	Место работы (на англ. яз)*	
5.	Должность	
	Должность (на англ. яз)*	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
	Название статьи (на англ. яз.)*	
9.	Количество страниц в статье	
10.	Аннотация на русском языке	
	Аннотация на английском языке*	
11.	Ключевые слова на русском языке	
	Ключевые слова на английском языке*	
12.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе Научно-теоретический журнал.

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, **к рассмотрению не принимаются.**

**Форма Лицензионного соглашения с авторами
научно-теоретического журнала
«Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»
(действующая редакция)**

Лицензионный договор № _____

г. Челябинск «_____» _____ 201__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице ректора Кеспикова Вадея Николаевича, действующего на основании Устава, с одной стороны и **автор научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»**) _____, именуемый(ая) в дальнейшем «**Лицензиар**», с другой стороны, именуемые в дальнейшем «**Сторона/Стороны**», заключили настоящий договор (далее – «**Договор**») о нижеследующем.

1. Предмет Договора

1.1. По настоящему Договору **Лицензиар** на безвозмездной основе предоставляет **Лицензиату право** использования предоставленных материалов (авторскую статью/статьи) для размещения и публикации в очередном сборнике научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (а также размещать статью/статьи автора в сети Интернет) на основе простой лицензии в обусловленных Договором пределах и на определенный Договором срок (настоящий Договор заключен на срок, равный сроку действия исключительных прав Лицензиара на статью. Договор вступает в силу с момента его подписания Сторонами). На основании п. 4 статьи 1235 Лицензионный договор имеет определенный срок своего действия, поэтому данным договором устанавливается срок действия лицензионного договора на 5 лет (после окончания данного срока договор автоматически пролонгируется вновь на 5 лет и так каждый раз, если стороны не уведомили об обратном, т. е. об окончании действия неисключительных прав на статью/статьи у автора – лицензиара, либо у издательства ГБУ ДПО ЧИППКРО – лицензиата) (временной срок в 5 лет продолжительности лицензионного договора выставлен в соответствии и не противоречит с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) возник прецедент в изменении статуса авторских прав, изменяющегося с неисключительного на исключительное авторское право, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае электронная почта редакционно-издательской группы жур-

нала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty> – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара используется именно та, которая была указана Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

1.2. Права, являющиеся предметом договора, считаются переданными Лицензиату с момента вступления в силу настоящего договора.

1.3. **Лицензиар** гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемую(ые) **Лицензиату** статью/статьи.

2. Права и обязанности Сторон

2.1. Лицензиату предоставляются:

а) право на распространение статьи или иного отчуждения его оригинала или экземпляров, представляющих собой копии статьи на любом материальном носителе (в силу действия статьи 1291 ГК РФ);

б) право на доведение статьи до всеобщего сведения таким образом, что любое лицо может получить доступ к статье из любого места и в любое время по собственному выбору (доведение до всеобщего сведения);

в) право на воспроизведение статьи, то есть изготовление одного и более экземпляра статьи либо ее части;

г) право на использование статьи во всех перечисленных случаях;

д) право на размещение сетевой (электронной) версии статьи в Интернете.

2.2. **Лицензиар** передает права **Лицензиату** по настоящему Договору на основе неисключительной (простой) лицензии.

2.3. **Лицензиар** в течение установленного **Лицензиатом** срока представления материалов научной статьи на рассмотрение научно-редакционным советом и научно редакционной коллегией ГБУ ДПО ЧИППКРО издания (научный журнал) «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в номер, совпадающий с датой обращения Лицензиара, предоставляет **Лицензиату** произведение (свою статью/статьи) в **электронной версии** в формате в рукописной/печатной/электронной версии в формате научной статьи для ее рецензирования. В течение 30 (тридцать) рабочих дней, если **Лицензиатом** не предъявлены к **Лицензиару** требования или претензии, связанные с качеством (содержанием) или объемом предоставленного для ознакомления материала статьи, Стороны в автоматическом режиме (без дополнительного уведомления каждой из сторон) подтверждают произошедший **Акт приема-передачи в формате уведомления автора по электронной почте о принятии** Лицензиатом (редакционной группой научно-теоретического издания) к размещению предоставленного материала научной статьи Лицензиаром по электронному адресу редакционно-издательской группы научно-теоретического журнала: **ipk_journal@mail.ru**.

Одновременно с автоматическим подтверждением автора акта приема-передачи лицензионного права на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» также автоматически автором признаётся и подтверждается статус произошедшего подписания лицензионного договора между Лицензиаром и Лицензиатом, предметом которого будет передача прав на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

Минимизация бумажного документооборота как технология по подписанию договора между лицензиаром и лицензиатом не противоречит содержанию п. 5 статьи 1286 ГК РФ (часть 4-я) «Лицензионный договор о предоставлении права использования произведения», как использование упрощенного порядка заключения договора и являющегося договором присоединения (что означает соблюдение письменной формы договора), так как в приложении к печатной версии журнала, а также в структуре электронной версии журнала данная информация, как объявление для автора, что с издательством ГБУ ДПО ЧИППКРО и лицензиаром (автором) производится форма заключения лицензионного договора по упрощенной форме.

2.4. Дата подписания Акта приема-передачи (см. уточнение в п. 2.3 настоящего Договора) статьи/статей автора является моментом передачи **Лицензиату** прав, указанных в настоящем Договоре.

2.5. Форма настоящего соглашения о передаче лицензионных прав Лицензиара Лицензиату на установленное в п. 1.1, в п. 2.3 настоящего Договора размещена на официальном сайте СМИ (средство массовой информации): <http://ipk74.ru/study/journal> – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированном в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора Лицензиару на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

- 1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;
- 2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;
- 3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические отчеты, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п.

Отзыв согласия на хранение и обработку персональных данных производится **Лицензиаром** путем направления соответствующего письменного уведомления **Лицензиату**.

3. Ответственность Сторон

3.1. **Лицензиар** и **Лицензиат** несут в соответствии с действующим законодательством РФ имущественную и иную юридическую ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств по настоящему Договору.

4. Конфиденциальность

4.1. Условия настоящего Договора и дополнительных соглашений к нему конфиденциальны и не подлежат разглашению, так как приложения и сам лицензионный Договор содержат персональные данные (в том числе паспортные данные, адрес места жительства) авторов – Лицензиаров.

5. Заключительные положения

5.1. Все споры и разногласия Сторон, вытекающие из условий настоящего Договора, подлежат урегулированию путем переговоров, а в случае их безрезультатности, указанные споры подлежат разрешению в суде в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

5.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента подписания обеими Сторонами настоящего Договора и Акта приема-передачи заявленной статьи автора (см. уточнение понятия «подписание» и принятие в работу редакцией журнала статьи автора для размещения в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в порядке п. 2.3).

5.3. Настоящий Договор действует до полного выполнения Сторонами своих обязательств по нему.

5.4. Расторжение настоящего Договора возможно в любое время по обоюдному согласию Сторон, с обязательным подписанием Сторонами соответствующего соглашения об этом, также расторжение настоящего Договора возможно и в одностороннем порядке, в случаях, предусмотренных действующим законодательством Российской Федерации, либо по решению суда.

Инициация на расторжение Договора одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторгнутый, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае, электронная почта редакционно-издательской группы журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty> – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара берется из анкетных данных, указанных Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

После уведомления одной из сторон данного Договора по электронной почте об аннулировании Договора происходит либо подписание на бумаге факта о расторжении Дого-

вора (только по инициативе Лицензиара), либо расторжение Договора происходит по упрощенной форме, в соответствии с технологией, предусмотренной данным Договором в части оформления бумажных правоустанавливающих документов (см. пункт 2.3 настоящего лицензионного договора).

5.5. Любые изменения и дополнения к настоящему Договору вступают в силу только в том случае, если они составлены в письменной форме и подписаны обеими Сторонами настоящего Договора.

5.6. Во всем, что не предусмотрено настоящим Договором, Стороны руководствуются нормами действующего законодательства Российской Федерации.

5.7. Настоящий Договор составлен в двух экземплярах, имеющих одинаковое содержание и равную юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.

5.8. Авторский экземпляр Договора заполняется автором самостоятельно и, в случае необходимости и по исключительно личному запросу (личной инициативы) Лицензиара, высылается автору с печатью и подписью Лицензиата и исключительно в категориальном случае произошедшего факта передачи Лицензиаром Лицензиату и материалов научной статьи и соответствующих лицензионных прав на данное научное произведение.

6. Реквизиты Сторон

Лицензиар:

Ф. И. О.:

Адрес:

Паспортные данные:

Телефон:

Эл. почта:

Лицензиар:

Лицензиат:

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования «Челябинский институт
переподготовки и повышения
квалификации работников образования»
(ГБУ ДПО ЧИППКРО)

ОКПО **49128823**, ОГРН **1037403859206**
ИНН **7447041828**, КПП **745301001**

Адрес юридический: 454091, г. Челябинск,
ул. Красноармейская, д. 88.
Тел./факс: (351) 263-89-35, (351) 263-97-46

От Лицензиата:

Ректор ГБУ ДПО ЧИППКРО

В. Н. Кеспи́ков / _____ /

Акт приема-передачи

по лицензионному договору № _____ от « ____ » _____ 201__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «Лицензиат», в лице ректора Кеспикова Вадея Николаевича, действующего на основании Устава, с одной стороны и _____, именуемый(ая) в дальнейшем «Лицензиар», с другой стороны, вместе именуемые «Стороны», составили настоящий акт о нижеследующем:

1. Лицензиар безвозмездно предоставляет Лицензиату права на использование статьи _____

в соответствии с лицензионным договором № _____ от « ____ » _____ 201__ г.

2. Стороны претензий друг к другу не имеют.

Адреса, реквизиты и подписи сторон

Лицензиат:

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

Юридический адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

ОКПО 49128823, ОГРН 1037403859206
ИНН 7447041828, КПП 745301001

Ректор

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

Лицензиар:

Ф. И. О.:

Адрес:

Паспортные данные:

Телефон:

Эл. почта:

В. Н. Кеспиков