



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
2 (31) / 2017**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
2 (31) / 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Пивоваров А. А., Скурихина Ю. А.** Роль системы повышения квалификации в сопровождении профессионального роста педагогов 5
- Скрипова Н. Е., Макушкина С. И.** Методические особенности подготовки педагогов к осуществлению контрольно-оценочной деятельности 14
- Яковлева Г. В.** Инновационная методическая работа как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования 21
- Игнатъева Г. А., Тулупова О. В.** Проектно-сетевой институт инновационного образования как социальная инновация 27
- Мустафина А. С.** Управление профессиональным развитием педагогических работников в условиях системы повышения квалификации «ӨР-ЛЕУ»: интеграция посткурсового сопровождения и мониторинга 37

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Везиров Т. Г.** Педагогические условия развития информационной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации 44
- Возняк И. В.** Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России 51
- Борченко И. Д.** Особенности разработки внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании 60
- Мацаренко Т. Н.** Формирование имиджа педагога-хореографа посредством повышения квалификации 67
- Файн Т. А.** Тьюторство в условиях модернизации дополнительного профессионального педагогического образования 73
- Науменко Л. С.** Модель и условия формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом 84

Исследования молодых ученых

- Боровкова Е. Г.** Развитие субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации на учебном занятии 92
- Менщикова И. А.** Содержательно-процессуальные аспекты развития рефлексивной культуры у слушателей курсов повышения квалификации 100

Современная школа

- Саламатина Ю. В.** Основные качества эмпатийной культуры учителя 107
- Щербаков А. В.** Факторы профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации 113
- Сведения об авторах** 123
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 127
- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 135

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. А. Криволапова, д-р пед. наук, профессор,
отличник народного просвещения РФ,
заслуженный учитель РФ.
Ф. Пёти, доктор социологии
Н. Кателлани, доктор латинского языка
С. В. Олефир, д-р пед. наук, доцент
А. И. Кузнецов, канд. 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. Соловьёва, канд. филол. наук
А. А. Тараданов, д-р социол. наук, профессор
А. В. Щербаков, канд. пед. наук, доцент
Г. В. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов
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 16.06.2017
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 16,28
Тираж 150 экз. Заказ № 66

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

**CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS**

**SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING**

**Scientific and theoretical journal
Published since 2009
Publication frequency is 4 issues per year**

№ 2 (31) 2017

CONTENTS

Scientific reports

- Pivovarov A. A., Skurikhina J. A.** The role of the advanced training system in the teachers' professional growth 5
Skripova N. E., Makushkina S. I. Methodical features of teachers training for the implementation of monitoring and evaluation activities 14
Yakovleva G. V. Innovative methodical work as a condition for the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education 21
Ignatieva G. A., Tulupova O. V. Project-network institute of innovative education as a social innovation 27
Mustafina A. S. Management of professional development of pedagogical workers in the advanced training system "Өрпей": the integration of the post courses support period and monitoring 37

Hypotheses, discussion, reflection

- Vezirov T. G.** Pedagogical conditions of informational competence development of pedagogical workers in the advanced training system 44
Voznyak I. V. Development of teachers' training system for inclusive education of children in Russia 51
Borchenko I. D. Features of developing internal system of education quality assessment in additional professional education 60
Matsarenko T. N. Formation of a teacher-choreograph' image by means of advanced training 67
Fain T. A. Tutoring in the context of modernization of additional professional pedagogical education 73
Naumenko L. S. The model and conditions of the teacher's technological readiness to work with the personal blog 84

Young researchers

- Borovkova E. G.** The development of the students' subject position of advanced training courses in the educational process 92
Menshchikova I. A. Substantive and procedural aspects of the reflective culture development of students' advanced training courses 100

Modern school

- Salamatina Y. V.** The basic qualities of the empathic culture of teacher 107
Shcherbakov A. V. Factors of professional growth of preschool education teacher in education organization 113

Information about the authors 123

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 127

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 135

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

© CIRATE, 2017

Научные сообщения

УДК 378.091.398

Роль системы повышения квалификации в сопровождении профессионального роста педагогов

А. А. Пивоваров, Ю. А. Скурихина

The role of the advanced training system in the teachers' professional growth

A. A. Pivovarov, J. A. Skurikhina

Аннотация. Актуализируется проблема предъявления современной образовательной среды достаточно серьезных требований к педагогу. Актуализируются аспекты мотивации педагога на профессиональный рост, готовность его к творческой инновационной деятельности. Обосновывается идея о том, что существенным мотивом для профессионального развития педагога может стать введение Национальной системы учительского роста (НСУР), которая предполагает наличие различных должностей учителя в соответствии с уровнями владения профессиональными компетенциями. Развитие педагога в соответствии с НСУР предполагает его рост от начинающего учителя до педагога-мастера и педагога-исследователя.

Выделены и охарактеризованы новые требования к системе повышения квалификации. Она не может ограничиваться только курсовой подготовкой, обеспечивающей формирование (или развитие) базовой предметной или методической компетентности, что подходит только для начинающих учителей.

Показана их роль и значение к реализации различных подходов к повышению квалификации учителей-мастеров (учителей-наставников), передающих свой опыт молодым учителям, учителей-исследователей, апробирующих в своей деятельности научные концепции. Обозначены и аргументированы условия, со-

блюдение которых в процессе проектирования системы повышения квалификации имеет большое значение.

Это анализ образовательного запроса к системе повышения квалификации, планирование разноуровневой системы повышения квалификации в зависимости от образовательных запросов и владения педагогом профессиональными компетенциями.

Методологию исследования составляет изучение информационных источников по вопросам эффективности системы повышения квалификации, анализ результатов оценочных процедур и возможности их применения в планировании работы Института развития образования, моделирования системы профессионального роста педагогов.

В статье проводится анализ различных подходов к понятию «повышение квалификации» в российской и зарубежной литературе, определяются современные требования к повышению квалификации, проводится анализ направлений учета образовательных потребностей педагогов. На основании данного анализа в статье представлена трехуровневая модель системы повышения квалификации. Данная модель может привлекаться для планирования системы профессионального роста педагогов.

Abstract. The problem of enough serious requirements to the teacher from of modern educa-

tional environment is actualized. The aspects of motivation of teachers for professional growth, readiness for creative innovative activity are actualized. The idea of adoption of the National System of Teacher Growth (NSSD) is substantiated, which presupposes the presence of various teacher positions in accordance with the levels of proficiency competence, can become an essential motive for the professional development of the teacher. The development of a teacher in accordance with the NSDS presupposes its growth from a beginner teacher to a master teacher and a teacher-researcher.

New requirements for the system of advanced training are highlighted and characterized. It can't be limited only to course preparation, which provides the formation (or development) of basic subject or methodological competence, which is suitable only for beginning teachers.

Their role and importance to the realization of various approaches to the development of the skills of teachers-masters (teacher-mentors), transferring their experience to young teachers, teachers-researchers, approbating scientific concepts in their work is shown. The conditions are indicated and argued, the observance of which in the process of designing an advanced training system has great importance. This is the analysis of the educational request to the system of advanced training the planning of a different level system of advanced trading depending on educational requests and the knowledge of the teacher's professional competencies.

The methodology of the study is the study of information sources on the effectiveness of the professional development system, the analysis of the results of evaluation procedures and the possibility of their application in planning the work of the Institute for the Development of Education, modeling the system of professional growth of teachers.

The article analyzes various approaches to the notion of "advanced training" in Russian and foreign literature, determines the current requirements for advance training, and analyzes the directions of the educational needs of teachers. Based on this analysis, the article presents a three-level model of the system of professional development. This model can be used to plan the system of professional growth of teachers.

Ключевые слова: повышение квалификации, система профессионального роста, оценочные

процедуры, профессиональный стандарт, инновации.

Keywords: advanced training, system of professional growth, evaluation procedures, professional standards, innovation.

Современная система образования в России характеризуется скоростью изменения образовательной среды, ее многообразием и многогранностью, наукоемкостью образовательного процесса. Современный учитель встречается с такими вызовами, как новые федеральные государственные образовательные стандарты, увеличение количества учеников, приходящихся на одного учителя, профессиональный стандарт, в котором сформулированы требования к педагогу.

Происходит смещение акцентов от централизованного управления образованием к децентрализованному, при котором государство определяет только основные направления развития системы образования, предъявляет требования к результатам и условиям обучения, оставляя за образовательной организацией выбор путей достижения данных результатов [1].

Все это требует формирования нового типа педагогического работника, готового к исследованиям, анализу и самоанализу, принятию самостоятельных решений, саморазвитию. Это возможно только в условиях непрерывного обучения педагога за счет интеграции формального, неформального и информального образования [2]. В такой ситуации важным аспектом становится мотивация педагогов на профессиональный рост, готовность его к творческой инновационной деятельности.

При планировании работы с педагогами в Институте развития образования Кировской области мы выделяем следующие уровни готовности к профессиональному росту.

1. Имитационный. Это уровень начинающего учителя, который принимает образцы успешной педагогической практики, применяет их в своей работе.

2. Поисковый. Уровень педагога-мастера (наставника). На этом уровне педагог не только применяет в работе готовые методы и приемы, но и анализирует существующую ситуацию (возможности учащихся, образовательной сре-

ды, существующие методики технологии), отбирает методы и приемы работы, соответствующие текущей ситуации, вырабатывает индивидуальный педагогический стиль.

3. Исследовательский. Это уровень педагога-исследователя, когда учитель готов к научно-исследовательской, экспериментальной работе, созданию авторских методик обучения [3]. На основе данных уровней готовности и должна формироваться программа профессионального роста современного педагога. Однако в настоящее время существует проблема мотивации учителей на саморазвитие, повышение квалификации часто бывает формальным, для галочки, так как учитель не заинтересован в повышении своей профессиональной компетентности. Одним из ресурсов решения данной проблемы становится Национальная система учительского роста (НСУР), план мероприятий по формированию и введению которой был утвержден Приказом Минобрнауки от 26 июля 2016 года № 703. НСУР предполагает следующие направления работы:

- установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями;
- изменение системы аттестации, ориентированной на определение уровней владения профессиональными компетенциями;
- учет мнения выпускников общеобразовательных организаций при определении уровней владения профессиональными компетенциями;
- учет уровней владения профессиональными компетенциями при планировании системы повышения квалификации. В соответствии с НСУР в образовательных организациях появятся новые должности: старший учитель и ведущий учитель. Различные требования к данным

должностям уже нашли косвенное отражение в профессиональном стандарте педагога, который предполагает такие обобщенные трудовые функции: реализация образовательных программ (для учителя), проектирование и реализация образовательных программ (для старшего учителя) и управление проектированием и реализацией образовательных программ (для ведущего учителя).

Все это также соотносится с уровнями готовности учителей к профессиональному росту (табл. 1).

НСУР обеспечивает мотивацию педагогов к профессиональному росту, а методическое сопровождение должна оказывать система повышения квалификации педагогических работников.

В настоящее время само понятие «повышение квалификации» не является таким простым и однозначным.

Так, зарубежные ученые под повышением квалификации понимают «принцип образования, основанный на обучении в течение всей жизни в связи с изменчивостью внешней среды» (Ф. Димер, О. Петерс) [4]; «все образовательные процессы, связанные с повышением профессиональной компетенции после окончания высшего учебного заведения» (К. Бохард) [5]; «расширение дидактических возможностей педагогов» (Й. Вильдт) [6].

Т. А. Питерскова, О. А. Юрмашева дают такое определение повышения квалификации: это обновление и расширение профессиональных компетенций на основе уже полученных теоретических знаний и имеющегося практического опыта в связи с необходимостью современных методов решения профессиональных задач для улучшения качества обучения [7].

Таблица 1

Соответствие должностей учителя, обобщенных трудовых функций и уровней готовности

Должности учителя	Обобщенная трудовая функция (профстандарт)	Уровни готовности учителя к профессиональному росту
Учитель	Реализация образовательных программ	Имитационный
Старший учитель	Проектирование и реализация образовательных программ	Поисковый
Ведущий учитель	Управление проектированием и реализацией образовательных программ	Исследовательский

Таким образом, система повышения квалификации предполагает непрерывное обучение в течение всей жизни и включает формальное, неформальное и информальное образование. Ф. Кумбс и М. Амд отмечают, что пересечение образовательного пространства с социальным позволило наряду с формальным образованием выделить неформальное и информальное как нетрадиционные виды образования. В противовес формальному образованию как «институционализованному, построенному по возрастному принципу и иерархически структурированному, охватывающему все ступени от начальной школы до выпускного курса университета», неформальное образование рассматривается как «любая организованная, систематическая образовательная деятельность вне рамок формальной системы». Наконец, информальное образование представляет собой «приобретение знаний, навыков, норм и представлений в ходе повседневной жизни и контактов с окружением» [8].

В своей работе «Взрослость как категория андрагогики» С. Г. Вершловский определяет комплекс формального и неформального постдипломного образования как условие успешного преодоления профессиональных кризисов и сохранения психического здоровья и работоспособности [9].

Следовательно, повышение квалификации предполагает формальное, неформальное и информальное образование, направленное на преодоление профессиональных дефицитов педагогов, на удовлетворение образовательного запроса. Обучение взрослых предполагает такой продукт на выходе, который будет востребован

«здесь и сейчас». Этот продукт должен стать своеобразным средством «перезагрузки» мышления педагога от модели специалиста к образу профессионала [10].

При планировании системы профессионального роста на уровне региона важно учесть следующие факторы: образовательный заказ к системе повышения квалификации, в основе которого лежат требования государственной политики в сфере образования; анализ качества образования и существующих в регионе проблем; результаты маркетинговых исследований.

Все это дает возможность четче выстроить систему повышения квалификации (курсовую подготовку, методические и научные мероприятия, работу творческих лабораторий, региональных инновационных площадок).

На уровне муниципалитета также проводится анализ качества образования, выявляются образовательные запросы методических объединений учителей, районных методических кабинетов, что позволяет спланировать запрос к региональной системе повышения квалификации, спланировать образовательные мероприятия муниципалитета (проведение конференций, круглых столов, обмена опытом).

Немаловажную роль играет формирование образовательного запроса от образовательной организации, где подробно анализируются существующие профессиональные дефициты каждого педагога, формируются индивидуальные образовательные маршруты профессионального роста каждого педагога, предполагающие наличие мероприятий как школьного, так и муниципального и регионального уровней (табл. 2).

Таблица 2

Уровни определения профессиональных дефицитов педагогических работников

Уровень	Субъект анализа	Процедуры определения профессиональных дефицитов	Результат планирования ПК
Региональный	Региональный Институт развития образования	Анализ качества образования в регионе, государственной образовательной политики	Планирование мероприятий повышения квалификации (план-перспектива курсовых мероприятий, план мероприятий ИРО)
Муниципальный	Управление образованием муниципалитета (районный методический кабинет)	Анализ качества образования муниципалитета, запросов от МО, РМК	Планирование образовательных мероприятий в муниципалитете (Программа / план развития)

Уровень	Субъект анализа	Процедуры определения профессиональных дефицитов	Результат планирования ПК
			системы образования в муниципалитете)
Школьный	Методическая служба школы	Выявление профессиональных дефицитов педагога	Планирование индивидуального образовательного маршрута профессионального роста педагога)

Практика выявления профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования предполагает анализ стратегических документов, состояние учебно-методического обеспечения приоритетных направлений развития образования, анализ результатов мониторинговых процедур (государственная итоговая аттестация (ГИА), Национальные исследования качества образования (НИКО), Всероссийские проверочные работы (ВПР), мониторинги ФИРО, региональные мониторинги и исследования качества образования), исследования в рамках курсов повышения квалификации, анализ мнений членов педагогического сообщества. Все эти направления станут основой для проектирования модели профессионального роста педагогов в курсовой и межкурсовой период.

Планирование системы профессионального роста в Кировской области является прерогативой Института развития образования Кировской области. При планировании курсовой подготовки учитываются следующие результаты анализа образовательных потребностей педагогов региона:

1. Результаты мониторинга потребности в повышении квалификации, который проводится на уровне образовательных организаций. Ежегодно Институт развития образования проводит мониторинг, в ходе которого анализируются потребности образовательных организаций региона в повышении квалификации своих работников. Однако результаты мониторинга не всегда объективно отражают полученную картину. Это связано, с одной стороны, с определенной текучестью кадров, а с другой стороны, с трудностями при определении своих образовательных потребностей отдельными педагогами и образовательными организациями.

2. Результаты процедур оценки качества знаний школьников, таких как Всероссийские проверочные работы (ВПР), Национальное ис-

следование качества образования (НИКО), государственная итоговая аттестация (ГИА), международные исследования. Все эти процедуры должны применяться для определения профессиональных дефицитов и образовательных потребностей педагога.

С 2014 года ИРО Кировской области проводится анализ результатов ОГЭ, ЕГЭ, а с 2017 года – анализ результатов ВПР в регионе. На основе проведенного анализа разрабатываются методические рекомендации для учителей и руководителей образовательных организаций по подготовке школьников к сдаче ОГЭ, ЕГЭ. Результаты анализа обсуждаются на окружных совещаниях, заседаниях методических объединений.

Однако одних методических рекомендаций недостаточно. Поэтому в 2017 году были запланированы курсовые потоки по теме «Система подготовки выпускников к государственной итоговой аттестации в условиях реализации ФГОС». Эти курсы предусматривают формирование не только предметных, но и метапредметных компетенций учителей, таких как: способность и готовность решать универсальные профессиональные задачи, связанные с ключевыми умениями и навыками педагога работать с информацией, проводить исследование, взаимодействовать с окружающими, управлять и самосовершенствоваться (проектировочная, мотивационная, информационная, коммуникативная, исследовательская, методическая, технологическая компетенция, компетенция самосовершенствования).

В рамках данных курсов рассматриваются, в том числе и процедуры оценки качества образования слушателей, особенности учета их результатов в деятельности по развитию педагога. Кроме того, для сопровождения педагогов в межкурсовой период, проводятся семинары, вебинары, консультирование и другие формы научно-методического сервиса.

3. Результаты оценки профессиональной компетенции учителей (такой, как исследование компетенций учителей). В 2016 году порядка 1600 учителей математики, русского языка и литературы Кировской области приняли участие в исследовании компетенций учителей. Целью данного исследования было повышение качества подготовки педагогов путем создания научно-обоснованной системы комплексной оценки компетенций учителей. Кроме того, исследование компетенций учителей является одним из компонентов НСУР. Министерством образования отмечается особая роль данного исследования в формировании системы национального учительского роста.

В Институте развития образования проведен анализ результатов данной процедуры по области, а также в разрезе образовательных округов. Были выявлены характерные затруднения, которые проанализированы специалистами кафедры предметных областей и представлены на заседания окружных и районных методических объединений. Стоит отметить, что по всем заданиям результаты учителей Кировской области выше среднероссийских (с учетом того, что в Кировской области в исследовании компетенций учителей приняли участие практически 100% учителей математики, русского языка и литературы).

Исследование включало три группы заданий:

1. Задания, относящиеся к блоку «Предметная подготовка». Первая часть данного блока, содержащая задания базового уровня, была выполнена достаточно хорошо. Сложности вызвали те задания, которые чаще всего вызывают сложности и у учащихся при решении заданий ЕГЭ.

2. Задания по методике преподавания. Здесь область показала довольно низкие результаты, хотя и выше среднероссийских. Только треть учителей справилась с заданиями методического блока. На основании анализа результатов были выявлены такие профессиональные дефициты, как планирование работы с детьми с ОВЗ, работа с родителями, мотивация школьников.

3. Задания на оценивание работ учащихся. Задания этого блока также были решены небольшим количеством учителей, что выявило проблему формирования умений оценивания

результатов обучения в соответствии с определенными критериями.

На основе анализа результатов исследования были выявлены существующие проблемы в предметной, методической и психолого-педагогической компетентности педагогов области. Многие учителя отмечают, что им не хватило времени на выполнение задания, что можно объяснить неумением распределять время (что относится к регулятивным УУД). При планировании курсовой подготовки стоит обращать на это особое внимание и применять не только объяснительно-иллюстративные, но и практико-ориентированные методы обучения, что будет способствовать развитию УУД у самих учителей.

1. Анализ запросов на консультирование, а также результатов курсовой подготовки, результатов работы творческих лабораторий, базовых образовательных организаций. Процесс консультирования предполагает активное взаимодействие консультанта и педагогического работника, что позволяет гибко реагировать на реальные затруднения педагога. В ходе консультирования происходит анализ тех проблем, с которыми наиболее часто обращаются в Институт, выявление характерных профессиональных дефицитов (в разрезе образовательных округов, муниципалитетов), что позволяет выстроить наиболее эффективную систему повышения квалификации.

2. Учет результатов мониторинга школ, показывающих низкие образовательные результаты и школ, находящихся в сложных социальных условиях. В межкурсовой период основной задачей является определение актуальных направлений повышения предметных, методических, психолого-педагогических компетенций на основе анализа стратегических документов, результатов оценочных процедур, запросов от образовательных организаций и муниципальных методических служб, формирование перечня актуальных программ повышения квалификации. Кроме того, необходимо обеспечить возможности для непрерывного образования (самообразования педагога) за счет проведения методических мероприятий, подготовки методических рекомендаций, информационных ресурсов.

Сегодня в Институте развития образования реализуется трехуровневая модель профессио-

нального роста педагогических работников. Традиционный уровень повышения квалификации включает курсы повышения квалификации, информационные и обучающие семинары, вебинары, научно-практические конференции, методические дни, тематические педагогические советы, открытые уроки, мастер-классы, круглые столы, консультирование. При этом на основе анализа результатов оценочных процедур и исследований профессиональных дефицитов, в Институте развития образования Кировской области планируются изменения в курсовой подготовке. Это акцентирование внимание на тех предметных компетенциях, которые недостаточно сформированы в регионе. Кроме того, это включение вопросов оценки результатов в курсовые мероприятия, проведение вебинаров и семинаров по данному направлению. Что касается методической компетенции, то это проведение курсов, консультаций, вебинаров по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс, рассмотрение вопросов мотивации учеников, работе с родителями. Все эти мероприятия направлены на начинающего учителя, развитие его предметной компетенции и предполагают формальное обучение (в рамках курсовой подготовки).

Большое внимание в Институте уделяется формированию ИКТ-компетентности. Уровень компетентности педагогов в сфере ИКТ до сих пор недостаточно высок. Современные информационные технологии развиваются очень быстро, появляются новые устройства, обновляются программы [11]. Поэтому программы повышения квалификации включают темы, связанные с ИКТ в профессиональной деятельности педагога, предусматривают необходимость привлечения ИКТ для повышения ква-

лификации. Существуют также отдельные курсы по развитию ИКТ-компетентности педагога.

Творческий уровень представлен проблемными семинарами и вебинарами, рабочими группами по решению актуальных вопросов развития образования, работой базовых образовательных организаций, пилотных площадок, ассоциациями молодых педагогов, сельских учителей, педагогических работников дополнительного образования, медиаторов, психологов, участников конкурса «Учитель года», Ассоциацией лидеров информатизации регионального образования, конкурсным движением. Такие мероприятия ориентированы на учителя-мастера, развитие его методической компетентности (а также «метапредметных» умений) и предполагают неформальное обучение [12].

Для тех учителей, которые владеют достаточным методическим опытом, уже открыт путь саморазвития. Исследовательский уровень представлен творческими лабораториями, региональными инновационными площадками, экспериментальными площадками ФИРО, экспертным советом, региональным УМО. В Институте реализуются региональные проекты «Реализация предметных концепций», «Интеграция общего и дополнительного образования», «Школа молодого педагога», «Развитие системы профессиональной ориентации», «Система оценки качества образования», «Информационно-образовательная среда региона», «Развитие робототехники и медиаобразования». Данная группа мероприятий ориентирована на учителя-методиста, развитие личностных качеств (ориентация на обмен опытом, наставничество) и предполагают неформальное обучение (табл. 3).

Таблица 3

Соответствие уровней повышения квалификации должностям учителя

Должности учителя	Уровни готовности учителя к профессиональному росту	Тип образования	Уровни повышения квалификации
Учитель	Имитационный	Формальное	Традиционный
Старший учитель	Поисковый	Неформальное	Творческий
Ведущий учитель	Исследовательский	Информальное	Исследовательский

Таким образом, характерной особенностью нового типа педагогического профессионализма является его незавершенность, неповторимость и нелинейность, вариативность и изменчивость.

Новый смысл и роль системы повышения квалификации заключается в том, что она сегодня должна выйти из подчиненной обслуживающей роли и рефлексивно оценивать образовательную систему, делая ее предметом анализа и проектирования, инициируя инновационное движение в образовании.

На основе проведенного анализа выделяют не только существующие профессиональные дефициты, но и группы учителей, требующих разного подхода (начинающие учителя, учителя-мастера и учителя-исследователи). Все это позволяет делать систему повышения квалификации адресной, а значит, отвечающей вызовам времени.

Библиографический список:

1. Скурихина Ю. А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов [Электронный ресурс] / Ю. А. Скурихина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 8 (август). – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm> (дата обращения: 27.05.2017).

2. Пивоваров А. А. «Перезагрузка» профессионального мышления и поведения педагогов в условиях инновационного развития образовательной организации / А. А. Пивоваров // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 1. – С. 36–38.

3. Русских Г. А. От учителя-практика к учителю-исследователю / Г. А. Русских // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 66–71.

4. Diemer V., Peters O. Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. Weinheim, 2003, p. 23.

5. Borchard C. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. Munster: Lit, 2002, p. 197.

6. Wildt J. Ein Hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik // In B. Berentdt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre.

Lehren und Lernen effizient gestalten (Griffmarke A.1.1). Berlin: Raabe, 2002, p. 144.

7. Питерскова Т. А. Понятия «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в российской и немецкой системах послевузовского педагогического образования / Т. А. Питерскова, О. А. Юрмашева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – С. 242–245.

8. Coombs Ph., Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help. Baltimor, 1974, p. 8.

9. Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики / С. Г. Вершловский // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 285–297.

10. Пивоваров А. А. Дополнительная образовательная программа как средство «перезагрузки» профессионального мышления взрослого слушателя / А. А. Пивоваров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2 (23). – С. 65–72.

11. Скурихина Ю. А. Информационная система региона: барьеры и точки роста / Ю. А. Скурихина // Актуальные проблемы современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : Аэтерна, 2014. – С. 69–73.

12. Скурихина Ю. А. Основные аспекты управления медиасредой образовательной организации / Ю. А. Скурихина // Ресурсы педагогического сообщества в глобальном информационном пространстве : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 4 марта 2014 года. – Киров : «ИРО Кировской области», 2014. – С. 57–61.

References:

1. Skurikhina J. A. *Accounting for the results of assessing education quality procedures in the teachers' professional development* [Uchet rezultatov procedur ocenki kachestva obrazovaniya v professional'nom razvitiy pedagogov] / Scientific and methodical electronic journal "Concept", 2017, No. 8 (august) [Web resource]. Access mode: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm> (accessed date: 05/27/2016).

2. Pivovarov A. A. *"Reloading" of professional thinking and behavior of teachers in conditions of innovative development of the educational organization* / Experiment and innovations in school ["Perezagruzka" professional'nogo myshleniya i povedeniya pedagogov v

usloviyah innovacionnogo razvitija obrazovatel'noj organizacii / Jeksperiment i innovacii v shkole], 2014, No. 1, pp. 36–38.

3. Russkikh G. A. *From the practice teacher to the teacher-researcher* / School technology [Ot uchitelja-praktika k uchitelju-issledovatelju / Shkol'nye tehnologii], 2011, No. 6, pp. 66–71.

4. Diemer V., Peters O. Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer, Weinheim, 2003, 23 p.

5. Borchard C. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH, Weiterbildung in der Hochschullehre, Munster: Lit, 2002. 197 p.

6. Wildt J. Ein Hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einfuhrung in die Hochschuldidaktik // In B. Berentdt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (Griffmarke A.1.1), Berlin: Raabe, 2002. 144 p.

7. Peterskova T. A., Yurmasheva O. A. *The concepts of “vocational training” and “advanced training” in the Russian and German systems of postgraduate pedagogical education* [Ponjatija “professional'naja podgotovka” i “povyshenie kvalifikacii” v rossijskoj i nemeckoj sistemah poslevuzovskogo pedagogicheskogo obrazovani-

ja], Newspaper of O. N. Nekrasov KSU, 2009, Volume 15, pp. 242–245.

8. Coombs Ph., Ahmed M. *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help*, Baltimor, 1974. 8 p.

9. Vershlovskiy S. G. *Adulthood as a category of androgogy* [Vzroslost' kak kategorija andragogiki], 2013, No. 2, pp. 285–297.

10. Pivovarov A. A. *Additional educational program as a means of “resetting” the professional thinking of an adult listener* [Dopolnitelnaja obrazovatel'naja programma kak sredstvo «perezagruzki» professional'nogo myshlenija vzroslogo slushatelja] / Scientific support of a system of advanced training, 2015, No. 2 (23), pp. 65–72.

11. Skurikhina J. A. *Information system of the region: barriers and growth points* [Informacionnaja sistema regiona: bar'ery i tochki rosta] / Actual problems of modern science: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Ufa: Aeterna, 2014, pp. 69–73.

12. Skurikhina J. A. *The main aspects of the media environment management of the educational organization* [Osnovnye aspekty upravlenija mediasredoj obrazovatel'noj organizacii] / Resources of the pedagogical community in the global information space: Collected materials of the Russian Scientific and Practical Conference of March 4, 2014, Kirov, 2014, pp. 57–61.

УДК 378.091.398+371.26

Методические особенности подготовки педагогов к осуществлению контрольно-оценочной деятельности

Н. Е. Скрипова, С. И. Макушкина

Methodical features of teachers training for the implementation of monitoring and evaluation activities

N. E. Skripova, S. I. Makushkina

Аннотация. Дан анализ некоторых дидактических затруднений в контрольно-оценочной деятельности учителя начального общего образования, к которым можно отнести: неумение организовать планирование педагогом контроля на разных этапах организации учебной деятельности младших школьников; неверный выбор педагогами объектов оценивания; выбор способов оценивания образовательных результатов, а также неготовность включить обучающихся в процесс оценивания результатов своей учебной деятельности; затруднения при организации работы с обучающимися по формированию у них самооценки при организации учебной деятельности; недостаточное использование данных контроля и оценки об образовательных достижениях для анализа, интерпретации и последующей корректировки при организации урочной и внеурочной деятельности. В статье предлагается на основе выделенных затруднений в контрольно-оценочной деятельности учителя с целью активизации слушателей курсов повышения квалификации организация проектной работы.

Abstract. The analysis of some didactic difficulties in monitoring and evaluation activities of teachers of basic General education is presented, which include: the inability to organize the planning of teacher control at different stages of the organization of educational activity of younger pupils; the wrong choice by teachers of evaluation objects; the choice of ways of assessing learning outcomes as well as the unwillingness to include students in the process of evaluating the results of their training activities; difficulties in working with pupils on building their self-esteem in the organi-

zation of training activities; insufficient utilization of the monitoring and evaluation of the educational achievement for analyze, interpret, and make subsequent adjustments in the organization of curricular and extracurricular activities. The article offers organization project work on the basis of the marked difficulties in monitoring and evaluation activities of teachers with the aim of enhancing trainees of training courses.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, дидактические затруднения, контроль, оценка, образовательные результаты, дополнительное образование педагогов, образовательная программа, учебный кейс.

Keywords: federal state educational standard of primary General education, didactic difficulties, monitoring, evaluation, educational results, additional education teachers, educational program, training case.

Анализ политико-правовых и нормативных документов (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на период 2016–2020 годы, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, профессиональный стандарт «Педагог (воспитатель, учитель)») показывает проблемные зоны в сфере образования, к которым относятся: а) вопросы качества образования и совершенствование его оценки; б) взаимодополняемость, радикаль-

ность и эффективность результатов различных мониторинговых исследований (международного, федерального, регионального и муниципального уровней); в) эффективность и действенность реализации системы оценки достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ общего образования, в том числе ее части – внутренней системы оценки качества образования; г) осуществление контрольно-оценочной деятельности педагога; д) конструирование (подбор) оценочных материалов для организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся.

Обозначенные выше позиции, естественно, определяют существенные изменения в профессиональной деятельности учителя, составляющим элементом которой является контрольно-оценочный компонент.

Прежде чем приступить к исследованию проблемы, нам необходимо определиться с основными понятиями. На основании обобщения теоретических и практических подходов к контролю и оценке образовательных достижений мы используем следующие определения.

Контроль и оценка образовательных достижений есть деятельность участников образовательных отношений, направленная на объективное определение степени соответствия результатов обучения заявленным планируемым результатам, на интерпретацию и рациональное использование полученной информации для совершенствования образовательной деятельности с целью повышения его качества и результативности [1]. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников представляет собой совокупность целенаправленных взаимозависимых контрольно-оценочных действий участников образовательных отношений с целью повышения уровня образовательных достижений каждого учащегося и качества начального общего образования. Далее необходимо пояснить, что контрольно-оценочная деятельность учителя понимается как общая, проявляющаяся в качестве обязательного компонента деятельности по управлению образовательным процессом, так и специфическая, где контроль и оценка есть цель, содержание и результат деятельности [2].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, наблюдение за деятель-

ностью учителей при реализации совместных научно-прикладных проектов, анкетирование руководителей общеобразовательных организаций и педагогов, в том числе в период повышения квалификации позволили констатировать ряд дидактических затруднений, имеющих место при реализации контрольно-оценочной деятельности учителя. Выделенные нами дидактические затруднения определяют как содержание блока образовательной программы повышения квалификации «Контроль и оценка достижения планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования», так и специфику применения метода кейсов.

Рассмотрением дидактических и методических затруднений в деятельности педагогов с различных ракурсов занимались многие исследователи (Ш. А. Амонашвили, А. Б. Воронцов, Т. С. Полякова, Г. А. Цукерман и др.) [3; 4; 5]. Так, по мнению Т. С. Поляковой, дидактическое затруднение – это затруднение учителя в процессе обучения, то есть психологическое состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности в случае отсутствия условий для его разрешения или, напротив, состояния собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства, развитие «педагогического мышления», умений и навыков в случае обеспечения условий для его преодоления [6].

Остановимся на рассмотрении некоторых видов дидактических затруднений в контрольно-оценочной деятельности учителя начального общего образования.

Одними из самых распространенных затруднений, на наш взгляд, в контрольно-оценочной деятельности учителя являются: а) планирование контроля на разных этапах организации учебной деятельности младших школьников; б) неверный выбор объектов оценивания. Так, в начальном общем образовании продолжает оставаться практика оценивания знаний, умений и навыков обучающихся в рамках конкретных учебных предметов, в то время как согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, объектом контроля и оценки становятся планируемые результаты (личностные, метапредметные и

предметные) основной образовательной программы. При этом предметные результаты оцениваются учителями: а) без учета положений раздела «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования»; б) в основном, традиционными способами с использованием «принципа вычитания», что не согласуется с современными требованиями [7]. При этом часть учителей не умеет осуществлять оценивание метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. Тот инструментарий, который на сегодняшний день предлагается авторами-разработчиками учебников, конечно, достаточно разнообразен, но не всегда согласован с позициями примерной основной образовательной программы начального общего образования (fgosreestr.ru) и нуждается в специальной проработке и компетентном сопровождении педагогов.

Необходимо отметить, что к дидактическим затруднениям необходимо отнести и то обстоятельство, что полученные при организации контроля и оценки образовательных достижений результаты недостаточно используются педагогами для совершенствования урочной деятельности. Педагог не корректирует свою деятельность при организации урочной деятельности в соответствии с выявленными успехами/неуспехами и трудностями школьников. Данное обстоятельство, конечно же, практически исключает возможности использования дифференцированного обучения и поэтому не может способствовать повышению качества образования. Следовательно, важно актуализировать функцию деятельности педагога – использование данных контроля и оценки об образовательных достижениях для анализа, интерпретации и последующей корректировки при организации урочной и внеурочной деятельности.

Следующим затруднением в реализации контрольно-оценочной деятельности учителя является выбор способов оценивания образовательных результатов, а также неготовность включить обучающихся в процесс оценивания результатов своей учебной деятельности. Современный подход к организации контрольно-оценочной деятельности учителя должен быть

направлен на такую ориентировку, где действия контроля и оценки обучающихся будут направлены на самостоятельный выбор средств и форм решения поставленных учебных задач; постепенный переход от совместного (с учителем) к самостоятельному выбору учебных заданий для работы над изучаемым материалом. Именно данные способы контроля и оценивания обеспечат постепенную передачу контрольно-оценочной функции от учителя к обучающемуся [8].

Достаточно важным дидактическим затруднением в контрольно-оценочной деятельности учителя, является «сворачивание» данной деятельности вследствие смешения основных педагогических категорий «оценка» и «отметка». Анализ результатов наблюдения и анкетирования позволил фиксировать факт данного затруднения у более 70% учителей начального общего образования. Описываемое затруднение является следствием недостаточной теоретической грамотности учителей и влечет за собой трудности профессионального характера, что, в свою очередь, влияет на всю систему оценивания образовательных достижений обучающихся начального общего образования. В начальной школе у детей формируются (должны формироваться) действия контроля и оценки, которые при целенаправленной и грамотно организованной работе педагога преобразуются в действия самоконтроля и самооценки. Несмотря на то, что в соответствии с нормативными требованиями в первом классе реализуется только безотметочное обучение, учителя начального общего образования затрудняются организовывать работу с обучающимися по формированию у них самооценки при организации учебной деятельности. По результатам нашего исследования, около 55% учителей первых классов затрудняются обеспечить полноценную оценочную деятельность обучающихся, так как им сложно «отказаться» от отметки как цифрового обозначения оценки. Несмотря на существующие методические материалы, инструкции и рекомендации, арсенал способов оценивания учебных достижений обучающихся крайне ограничен. Учителя продолжают использовать такие средства фиксации оценки, как солнышки, звездочки, совушки, цветочки, тучки и др., забывая о том, что их следует рассматривать в качестве символа, принимающего на

себя функции оценки, что противоречит требованиям санитарно-эпидемиологических норм и правил к организации урочной деятельности в общеобразовательной организации и является доказательством некомпетентного оперирования понятиями «оценка» и «отметка» на этапе формирования основ учебной деятельности.

Конечно же, выделенные нами дидактические затруднения в контрольно-оценочной деятельности учителя высвечивают причины как объективного, так и субъективного характера. При проведении учебных занятий курсов повышения квалификации «Контроль и оценка образовательных достижений обучающихся» мы, учитывая результаты нашего исследования, организуем работу с информационным образовательным ресурсом «Региональная модельная основная образовательная программа начального общего образования».

С целью активизации слушателей курсов повышения квалификации организуется деятельность с семью образовательными кейсами. В предложенных нами кейсах предлагаются конкретные практические ситуации по описываемой нами проблематике, которые разработаны на основе фактического материала.

В рамках организации учебного занятия предлагаются следующие учебные кейсы «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования как основание организации контроля и оценки в урочной и внеурочной деятельности», «Безотметочная система обучения как средство создания в классе психологически комфортной обра-

зовательной среды с целью мотивации младшего школьника к успешной учебной деятельности», «Сущность контроля и оценки в начальной школе», «Текущий контроль успеваемости: формы, периодичность, условия организации», «Промежуточная аттестация обучающихся: формы, периодичность, условия организации», «Конструирование оценочных материалов для организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в начальном общем образовании», «Нормы оценивания образовательных достижений младших школьников».

Данная деятельность дает возможность:

- организовать групповую работу слушателей в зоне проблемы, направленной на устранение именно выделенных нами дидактических затруднений педагога;
- использовать проектные технологии при решении проблемной ситуации;
- устранить дидактические затруднения педагогов в обозначенном проблемном поле организации контрольно-оценочной деятельности;
- развивать умения вести доказательную дискуссию;
- получить понимание проблемы контроля и оценки образовательных результатов обучающихся в едином нормативном, понятийном и методическом аспектах;
- создать «обновленную» модель организации контроля и оценки в начальном общем образовании при организации урочной и внеурочной деятельности.

В качестве примера приводим описание учебного кейса № 1 (табл. 1).

1.	Название кейса	Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования как основание организации контроля и оценки в урочной и внеурочной деятельности
2.	Формы и методы работы со слушателями	Групповая работа с последующей презентацией
3.	Введение	Оценочная деятельность рассматривается как условие (механизм) достижения высокого качества начального общего образования, что обуславливает следующие направления оценочной деятельности: комплексное изучение эффективности образовательной деятельности общеобразовательной организации; выявление и анализ уровня подготовки обучающихся начального общего образования; изучение уровня достижения планируемых результатов реализации основной образовательной программы начального общего образования. Раздел «Система оценки достижения планируемых результатов» является системообразующим: а) для осуществления внутренней системы оценки

		<p>качества образования в общеобразовательной организации; б) формирования контрольно-оценочной деятельности педагога; в) организации комплексного подхода к оценке образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных); г) определения критериальной базы оценивания образовательных результатов младших школьников; д) формирование действий контроля и самоконтроля у обучающихся</p>
4.	Основная часть	<p>1 блок материалов представлен вариантами (три) оснований основных направлений оценочной деятельности при реализации основной образовательной программы начального общего образования.</p> <p>2 блок материалов представлен вариантами целей (три варианта) системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.</p> <p>3 блок представлен материалами, определяющими, что объектом оценки выступают личностные, метапредметные и предметные результаты обучающихся. В данном блоке группе предлагается установить взаимозависимость содержания оценки с направлениями оценивания и ее объектами.</p> <p>4 блок представлен материалами, позволяющими определить требования к контрольно-оценочной деятельности, среди которых: индивидуальный характер оценивания; систематичность, регулярность оценивания (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация обучающихся), сочетание с различными видами деятельности; разнообразие форм оценивания; объективность оценки; дифференцированный подход; повышение значимости самоконтроля; единство требований учителей, которые осуществляют контроль в общеобразовательной организации.</p> <p>5 блок представлен вариантами процедур оценки личностных, метапредметных и предметных результатов.</p> <p>6 блок представлен материалами, которые определяют формы представления результатов оценивания планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов и их разнообразие. Концентрируется внимание слушателей на представленности форм оценивания и зависимость данных форм от решения общеобразовательной организации.</p> <p>7 блок представлен материалами, которые направлены на экспертизу условий (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические) и границ применения системы оценки. Слушатели сообщают о создании (наличии) в школе организации условий для оценивания школьников, а также о границах применения системы оценки (специфика используемых учебников и учебных пособий, индивидуальные и возрастные особенности школьников).</p> <p>8 блок представлен материалами, направленными на организацию оценки личностных, метапредметных и предметных результатов. Изучаются требования к оценочным материалам, рассматриваются конструкторы оценочных материалов.</p> <p>9 блок представлен критериями оценки личностных, метапредметных и предметных результатов. Группой организуется дискуссия об использовании критериев оценки, которые разрабатываются общеобразовательной организацией самостоятельно</p>
5.	Задания для групповой работы	<ul style="list-style-type: none"> – выделите из предложенных трех вариантов основания для определения основных направлений оценочной деятельности; – определите цели оценки образовательных достижений обучающихся; – что выступает объектом оценки; каким образом содержание оценки связано с направлениями и объектом оценки; – проанализируйте требования к оценочной деятельности в условиях комплексного подхода; – определите процедуру и состав инструментария оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов;

	<ul style="list-style-type: none">– рассмотрите формы представления личностных, метапредметных и предметных результатов при организации контроля и оценивания, обоснуйте их разнообразие, дайте комментарии;– проведите экспертизу условий и границ применения системы оценки;– каким образом осуществляется оценивание личностных результатов;– обоснуйте представленность шкал оценивания метапредметных и предметных результатов;– обоснуйте критерии оценивания метапредметных и предметных результатов
--	---

Таким образом, нами, во-первых, описываются основные дидактические затруднения, которые наблюдаются у учителей при организации контрольно-оценочной деятельности; во-вторых, на основе выделенных затруднений предлагается использование активных методов работы со слушателями в период повышения квалификации, в частности использование учебных кейсов.

Доказывается, что использование данной проектной работы дает возможность организовать как индивидуальную, так и групповую работу слушателей, использовать проектные технологии при решении проблемной ситуации; получить понимание проблемы контроля и оценки планируемых результатов обучающихся в едином нормативном, понятийном и методическом аспектах.

Библиографический список:

1. Кузнецова М. И. Современные средства контроля и оценивания учебных достижений по русскому языку как основа дифференциации обучения в начальной школе / М. И. Кузнецова // Преподаватель XXI века. – 2009. – № 2. – С. 90.

2. Синебрюхова В. Л. Подготовка студентов педвуза к реализации контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Л. Синебрюхова. – М. : МПУ, 2000. – 26 с.

3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.

4. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов. – М. : ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.

5. Цукерман Г. А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? / Г. А. Цукерман // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 42–89.

6. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т. С. Полякова. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.

7. Скрипова Н. Е. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к оцениванию образовательных достижений учащихся / Н. Е. Скрипова, А. Е. Котлярова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 4 (21). – С. 77–82.

8. Нечепуренко Д. В. Повышение профессиональной компетентности учителя начального общего образования в условиях реализации профессионального стандарта («Русский язык») / Д. В. Нечепуренко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 53–61.

References:

1. Kuznetsova M. I. *Modern means of monitoring and evaluation educational achievements in the Russian language as the basis of differentiation of instruction in primary school* [Sovremennye sredstva kontrolja i ocenivanija uchebnyh dostizhenij po russkomu jazyku kak osnova differenciacii obuchenija v nachal'noj shkole] / Prepdavatel' XXI veka, 2009, No. 3. 90 p.

2. Sinebrychhoff V. L. *Training of students of pedagogical universities to implement monitoring and evaluation activities of primary school teacher: author* [Podgotovka studentov pedvuza k realizacii kontrol'no-ocenochnoj dejatel'nosti uchitelja nachal'nyh klassov] / Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences, Moscow: MPU, 2000. 26 p.

3. Amonashvili S. A. *Educational evaluation of pupils' learning: an experimental-pedagogical research* [Vospitatel'naja i obrazovatel'naja funkcija ocenki uchenija shkol'nikov: jeksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie], Moscow: Pedagogika, 1984. 296 p.

4. Vorontsov A. B. *Practice of developmental education at the system D. B. Elkonin – V. V. Davy*

vydov [Praktika razvivajushhego obuchenija po sisteme D. B. Jel'konina – V. V. Davydova], Moscow: CPRO “Razvitie lichnosti”, 1998. 360 p.

5. Zuckerman G. A. *Learning leads development. Where?* [Obuchenie vedjot za soboj razvitie. Kuda?], 2011, No. 1, pp. 42–89.

6. Polyakova T. S. *Analysis of difficulties in the pedagogical activities novice teachers* [Analiz zatrudnenij v pedagogicheskoj dejatel'nosti nachinajushhih uchitelej], Moscow: Pedagogika, 1983. 129 p.

7. Skripova N. E., Kotlyarova A. E. *Training of teachers in the system qualification to the evaluation of educational achievements of pupils*

[Podgotovka pedagogov v sisteme povyshenija kvalifikacii k ocenivaniju obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja] / Scientific support of a system of advanced training, 2014, No. 4 (21), pp. 77–82.

8. Nechepurenko D. V. *Raising the professional competence of teachers of primary education in the conditions of implementation of professional standards (“Russian language”)* [Povyshenie professional'noj kompetentnosti uchitelja nachal'nogo obshhego obrazovanija v uslovijah realizacii professional'nogo standarta (“Russkij jazyk”)] / Scientific support of a system of advanced training, 2016, No. 4 (29), pp. 53–61.

УДК 373+378.091.398

Инновационная методическая работа как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Г. В. Яковлева

Innovative methodical work as a condition for the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education

G. V. Yakovleva

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования средствами инновационной методической работы. Автором предложена и описана модель инновационной методической работы как одного из условий обеспечения готовности педагогов к реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. На основе теоретических исследований представлен феномен инновационной методической работы, ее особенности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Решение проблемы проектирования и реализации системы инновационной методической работы в дошкольной образовательной организации представлено средствами дополнительных профессиональных программ. Описаны эффективные формы работы со слушателями курсов повышения квалификации по проектированию моделей методической работы в дошкольных образовательных организациях, обеспечивающих реализацию федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Abstract. The article discusses the problem of implementation managing of the Federal State Educational Standard of preschool education by means of innovative methodical work. The model of innovative methodical work as one of the conditions for ensuring teachers' readiness for the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education is offered and described. On the basis of theoretical researches,

the phenomenon of innovative methodical work, its features in the implementation conditions of the Federal state educational standard of preschool education is presented. The solution of the problem of designing and implementing the system of innovative methodical work in preschool educational organization is represented by means of additional professional programs. Effective forms of work with students of advanced training courses of designing models of methodical work in preschool educational organizations that ensure the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education are described.

Ключевые слова: инновационная методическая работа, особенности инновационной методической работы, модель инновационной методической работы, продуктивные формы методической работы, инновационная деятельность педагогов, проектирование основной образовательной программы.

Keywords: innovative methodical work, features of innovative methodical work, model of innovative methodical work, productive forms of methodical work, innovative activity of teachers, design of the basic educational program.

Современная политика в сфере образования, в том числе в сфере дошкольного образования, направлена на достижение его качества. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» современное дошкольное образование является первым уровнем системы общего образования. Ему принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии детей дошкольного возраста.

Управленческая деятельность современного дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОО) должна быть направлена на преодоление разрыва между существующим и необходимым (желаемым, требуемым обществом) состоянием педагогического процесса, достигнутым и требуемым качеством дошкольного образования [1].

Реалии сегодняшнего дня в системе дошкольного образования связаны с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Реализация ФГОС ДО предполагает создание определенного вида условий:

- создание кадровых условий обеспечения качества освоения детьми основной образовательной программы ДОО;
- создание программно-методических условий реализации ФГОС ДО (проектирование и реализацию основной образовательной программы ДОО, рабочих программ воспитателей и специалистов);
- создание развивающей предметно-пространственной среды, как условия освоения детьми содержания основной образовательной программы ДОО.

Система дополнительного профессионального образования сегодня должна работать на опережение. В данном аспекте выстраивается система повышения квалификации, обеспечивающая готовность слушателей к инновационным изменениям, готовность работать в инновационном режиме. Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации руководителей содержат в себе практико-ориентированные модули, обеспечивающие активное включение слушателей в процесс разработки программно-методических продуктов, в числе которых основные образовательные программы ДОО, годовое планирование на текущий период, «дорожные карты реализации ФГОС ДО», персонифицированные программы повышения квалификации педагогов [2].

Анализ актуального состояния кадрового обеспечения в системе дошкольного образования свидетельствует о не полном соответствии образовательного и профессионального уровней педагогов требованиям профессионального стандарта, о недостаточном уровне готовности

педагогов к реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. И разрешить данную проблему возможно, создав в образовательном учреждении инновационную методическую работу [3].

Инновационная методическая работа – это часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, ориентированная на освоение и (или) разработку педагогами новых (инновационных) способов этой деятельности. Инновационная методическая работа в дошкольном образовательном учреждении должна отвечать всем требованиям инноватики. В ходе ее организации должна осуществляться экспертиза тех современных фактов и явлений, которые заложены в основу инновационной педагогической деятельности, организовываться обучение педагогов новым способам профессиональной деятельности, отбору позитивных инноваций.

Сегодня это связано с организацией освоения педагогами дошкольных образовательных организаций стратегий, принципов и подходов, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [4].

Феномен инновационной методической работы отражается в ее особенностях:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития (введения и реализации ФГОС ДО);
- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребенка дошкольного возраста, его самораскрытие в соответствии с требованиями ФГОС ДО;
- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;
- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развертывания содержания дошкольного образования по направлениям инновационной деятельности;
- обеспечение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов, как отражение требований профессионального стандарта педагога;
- обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;

– оснащение педагогов способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребенка [5].

Выделенные выше особенности должны найти отражение в модели инновационной методической работы в дошкольной образовательной организации.

Далее представлена примерная модель построения инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС ДО (рис. 1).

Модель построения инновационной методической работы является предпосылкой процесса обновления системы методической работы в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС ДО.

Для слушателей курсов повышения квалификации (руководителей ДОУ, старших воспитателей) модель инновационной методической работы может стать раздаточным материалом для организации экспертизы ее содержательной эффективности.

Организация подгрупповой работы по наполнению модели содержанием и представление группового проекта обеспечивает деятельностный подход в работе со слушателями, обеспечивает готовность руководителей к проектированию системы методической работы, которая позволяет повысить профессиональный уровень педагогов, их теоретическую и методическую подготовленность к реализации ФГОС ДО.

Отражение методической подготовленности педагогов осуществляется в процессе проектирования основной образовательной программы дошкольной образовательной организации, в основу которой заложена Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.

Для более детального изучения содержания Примерной основной образовательной программы дошкольного образования слушателям курсов повышения квалификации предлагается изучить реестр

Примерных основных образовательных программ Министерства образования и науки Российской Федерации, выбирая и обсуждая в ходе организованной фокус-группы выделенные условия и механизмы их создания.

Предложенный алгоритм работы руководители могут использовать при организации про-

дуктивных форм методической работы в дошкольной образовательной организации.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования определены требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему [6].

Особенностями организации инновационной методической работы является обеспечение проектирования данного документа ДОУ:

– обеспечение высокого уровня методической компетентности педагогов, включенных в процесс проектирования,

– мотивация педагогов к данному виду деятельности,

– определение подходов к оценке качества разработанной основной образовательной программы ДОУ (определение критериев, показателей оценивания).

В рамках курсов повышения квалификации в ходе семинарских занятий организуется презентация основной образовательной программы ДОУ слушателями. Такая презентация предполагает защиту программы, ответы на возникающие у слушателей вопросы по ее содержанию, особенностям отбора технологий, инновационным направлениям, выбранным педагогическим коллективом.

Одной из целей организации инновационной методической работы является повышение профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих инновационную деятельность.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в качестве инновационной деятельности рассматривается проектирование педагогами рабочих программ с календарно-тематическим планированием в соответствии с требованиями ФГОС ДО, авторских программ по направлениям развития ребенка.

Система управления проектированием рабочих программ включает в себя модель мотивации педагогов, повышение их методической компетентности через систему методической работы (организацию теоретических семинаров, проблемно-проектных семинаров, мастер-классов и других продуктивных форм методической работы).

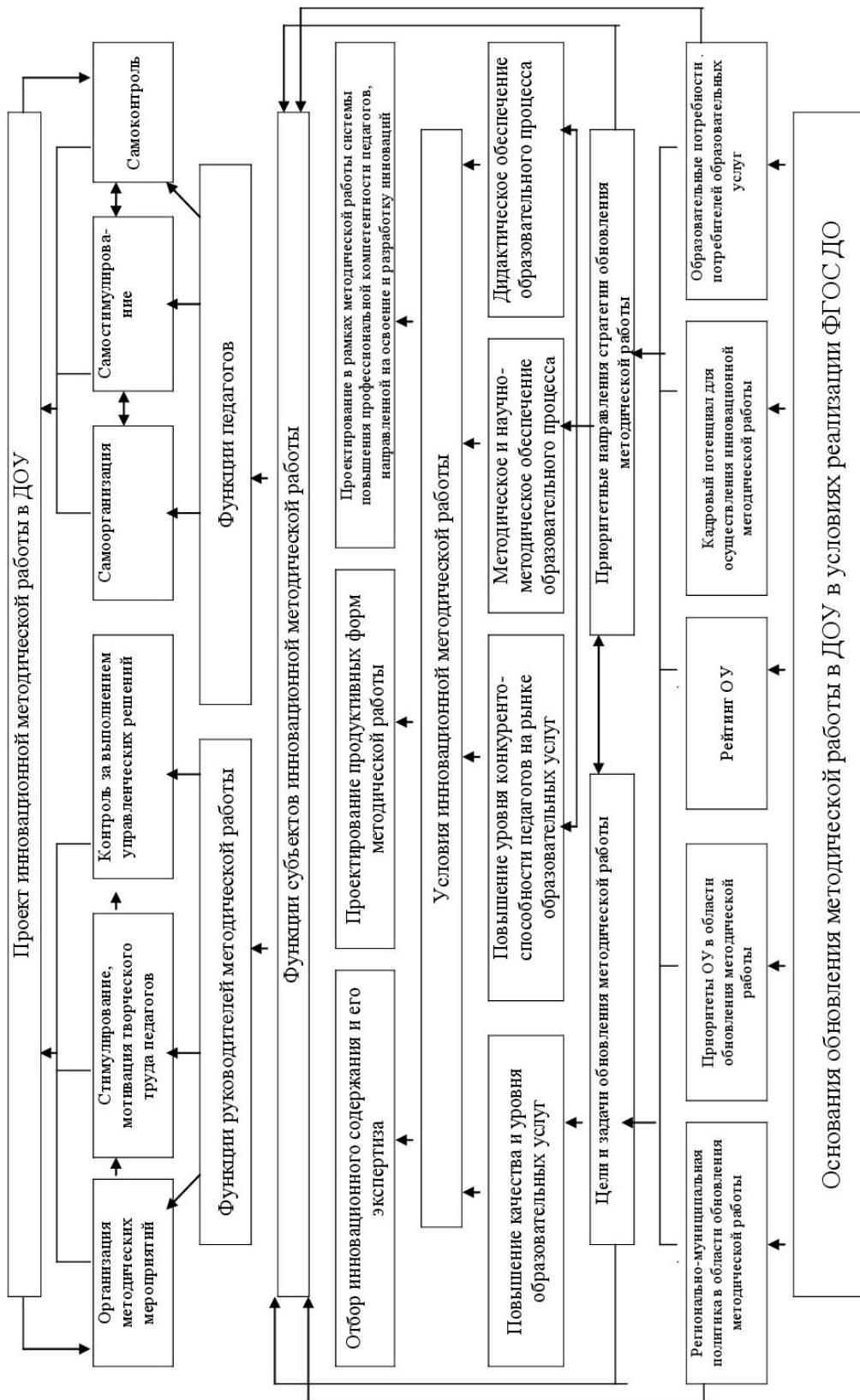


Рис. 1. Модель построения инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС ДО

Такая система внутрифирменного повышения квалификации должна строиться на диагностической основе, выявленных профессиональных затруднениях педагогов.

В рамках дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации) слушателям предлагается подготовка и представление творческой самопрезентации, отражающей инновационную деятельность. Представленный позитивный опыт становится достоянием широкой педагогической общности.

Таким образом, выстроенная на основе деятельностного и компетентностного подходов система инновационной методической работы является условием реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Деятельность учреждений дополнительного профессионального образования должна быть направлена на формирование или совершенствование профессиональных компетенций руководителя, обеспечивающих реализацию ФГОС ДО средствами дополнительных профессиональных программ и организующих инновационную методическую работу в учреждении.

Библиографический список:

1. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. – М. : Просвещение, 1992. – 320 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 309 с.
3. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 29.05.2017).
4. Яковлева Г. В. Концепция развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ / Г. В. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 161–166.

5. Яковлева Г. В. Условия эффективности инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении / Г. В. Яковлева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2010. – Т. 12. – № 5-1. – С. 94–97.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 29.05.2017).

References:

1. Zvereva V. I. *Organizational and pedagogical activity of the head of a school* [Organizacionno-pedagogicheskaja dejatel'nost' rukovoditelja shkoly]. Moscow: Prosveshhenie, 1992. 320 p.
2. Markova A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologija professionalizma]. Moscow: Znanie, 1996. 309 p.
3. Professional standard “Teacher” (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher). Approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from 18 October, 2013, No. 544n, [Professional'nyj standart «Pedagog» (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel'). Utverzhden Prikazom Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii] [Web resource]. Access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (accessed date: 05/29/2017).
4. Yakovleva G. V. *The concept of development of innovative methodical activity of the teacher of the preschool educational institution* [Konceptija razvitija innovacionnoj metodicheskoy dejatel'nosti pedagoga DOU] / Siberian Pedagogical Journal, 2012, No. 4, pp. 161–166.
5. Yakovleva G. V. *Conditions for the effectiveness of innovative methodological work in the pre-school educational establishment* [Uslovija jeffektivnosti innovacionnoj metodicheskoy raboty v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii] / Newspaper of Samara

Scientific Center, Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences, 2010, Vol. 12, No. 5-1, pp. 94–97.

6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from October 17, 2013 No. 1155, Moscow “About the approval of the federal state educational standard of preschool

education” [Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya] [Web resource]. Access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (accessed date: 05/29/2017).

УДК 37.014

Проектно-сетевой институт инновационного образования как социальная инновация

Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова

Project-network institute of innovative education as a social innovation

G. A. Ignatieva, O. V. Tulupova

Аннотация. Статья представляет аргументированное обоснование формы институализации инновационной деятельности в региональной системе образования – Проектно-сетевого института инновационного образования как социальной инновации. Описывается разработанная в контексте антропологической перспективы российского образования типология образовательных антропопрактик – практик развития базовых способностей человека: мышления, рефлексии, коммуникации и т. п. Данная типология конкретизирована в наименованиях инновационных образовательных моделей и соответствующих им ключевых инновационных идей, сгруппированных в четыре типа: гуманитарных, организационно-управленческих, проектно-технологических и социокультурных антропопрактик. Обозначена роль института постдипломного образования педагогов как системного интегратора инновационного движения, разработчика новых социотехнологий образования и программ социально-ориентированного содержания и научно-сервисного сопровождения процессов формирования человеческого и социального капитала и выращивания нового педагогического профессионализма. Обозначены пути минимизации рисков, сдерживающих достижение социальных эффектов в масштабе региональной системы образования, связанных с массовым внедрением инновационных разработок. Это разработка специального нормативного правового регулирования регионального и муниципального заказов на разработку инновационных образовательных методик и систем, использование механизмов государственно (муниципально)-частного партнерства для целевого

ресурсного обеспечения педагогических инноваций, создание гибкой инновационной инфраструктуры регионального образования, включая центры инновационного образовательного консалтинга как мест «выращивания» педагогов-инноваторов.

Abstract. The article presents a reasoned justification of institutionalization form of innovative activity in the regional system of education of Project-Network Institute of innovative education as a social innovation. The typology of educational anthropopractice practice based on human abilities is described: thinking, reflection, communication, etc., developed in the context of anthropological perspectives of Russian education. This typology is concretized in the names of innovative educational models and their corresponding key innovative ideas, grouped into four types: human, organizational – management, project – technological and socio-cultural anthropopractice. The role of the Institute of Postgraduate Education of teachers as system integrator of innovative movement, a developer of new sociotechnologies, social-education programs, social-oriented content and scientific – service support processes for the formation of human and social capital and growing new teacher professionalism is designated. The ways of minimizing risks hindering implementation of the social effects on the scale of the regional education system are marked, associated with the mass introduction of innovations. This is development of a special normative legal regulation of regional and municipal orders for the development of innovative educational methods and systems, the use of state (municipal) – private mechanisms of partnership for the target resource support of pedagogical innovation, the creation of flexible innovation infra-

structure of regional education, including innovative educational consulting centers as the places of teachers – innovators “growing”.

Ключевые слова: федеральная инновационная площадка; проектно-сетевой институт инновационного образования; образовательная антропопрактика; постдипломное образование педагогов; социальная инновация.

Keywords: federal innovation platform; project-network institute of innovative education; educational antropopractice; postgraduate education of teachers; social innovation.

Принято считать, что современной социокультурной формой развития социальных систем (в том числе и образования) является инновационное развитие, которое включает разработку (создание), распространение, тиражирование и институциализацию различных новшеств. Одной из таких форм институциализации в региональной системе образования стала Федеральная инновационная площадка Минобрнауки РФ (ФИП) «Проектно-сетевой институт инновационного образования», содержание и различные инновационные форматы совместной деятельности участников данного образовательного проекта были представлены в многочисленных публикациях и на дискуссионных площадках российского и международного масштаба.

На протяжении более пяти лет проектно-сетевой институт, действующий в рамках системы постдипломного образования, открывает для педагогов возможности стать конкретной «точкой сборки» разнообразных ресурсов в рамках сетевой кооперации и социального партнерства. Данный инновационный проект стал уникальной формой привлечения социальных партнеров к взаимодействию для решения проблем не выживания, а профессионального самоопределения образовательной организации и отдельного педагога в качестве интеллектуального духовно-нравственного ресурса, который вначале противостоит процессам стагнации общественного развития, иногда даже разрушения традиций, а затем обеспечивает развитие учителя, ученика и, в конечном счете, всего социума.

Понимая «инновационность» как свойство системы, проектов и программ, направленных на развитие и выращивание реально осуществ-

ляемых нововведений, в рамках ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» оказались наиболее востребованы именно те новшества и инновации, которые способны продвинуть развитие образовательных организаций не только и не столько на уровне заявителей образовательных инициатив, сколько на уровне всей региональной системы образования, даже с выходом за ее пределы, оказывая позитивное влияние на обновление и качественное изменение других общественных институтов и обеспечивая таким образом социальные эффекты.

В связи с возросшей социокультурной и практической актуальностью созданной институции в системе дополнительного профессионального образования возникла необходимость более ответственной аргументации и раскрытия доказательной базы в пользу построения практики инновационного образования в конкретной образовательной организации и образовательном регионе в качестве социальной инновации.

Нам представляется, что разговор об инновационной деятельности педагогов ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования», должен начинаться с раскрытия ответов на вопросы, характеризующие данный проект как социальную инновацию.

1. Известно, что социальные инновации представляют собой явления в социальной системе общества, которых не было на предыдущей стадии его развития и которые возникли естественным образом, либо введены по инициативе субъектов управления – государства и различных социальных институтов. Можно ли в этом смысле ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» отнести к социальной инновации такого уровня?

Безусловно, Федеральная инновационная площадка Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» была утверждена впервые приказом (Приказ Минобрнауки России «О статусе федеральной инновационной площадки» от 10 апреля 2012 г. № 273) (27 образовательных организаций), а также приказом Министерства образования Нижегородской области от 15.10.2012 № 398-а «О статусе региональной инновационной площадки» (12 образователь-

ных организаций). Базовой структурой проектно-сетевого института совместно с общеобразовательными организациями – соисполнителями проектных работ ФИП является ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», образуя единую инновационную инфраструктуру региональной системы образования.

Таким образом, уникальность момента состоит в том, что проектно-сетевой институт стал особым явлением в социальной системе, которого не было на предыдущей стадии развития общества и которое возникло по инициативе самих субъектов инновационной деятельности, поддержанной региональным органом управления образованием. Это есть главный аргумент в пользу характеристики данного инновационного проекта как социальной инновации.

2. Какой социальный механизм, обеспечивающий развитие основного ресурса развития общества – человека – через формирование субъектности личности, моделирующий облик будущего общественного устройства и всего диапазона взаимоотношений человека с природой, обществом и себе подобными, положен в основу данного инновационного проекта?

Содержательный контекст проектно-сетевого института представлен типологией инновационных моделей общеобразовательной школы, строящихся в соответствии с антропологической перспективой развития отечественного образования, развивающей исторически присущий российской модели просвещения гуманистический императив: давать знания и воспитывать нравственного человека. Сущностной характеристикой инновационной образовательной модели является ее представление как антропопрактики, то есть практики развития базовых способностей человека: самостоятельно мыслить, решать нестандартные задачи, ставить цели и добиваться их.

3. Каковы результаты инновационной деятельности педагогов – участников данной проектной инициативы?

В качестве социальной инновации принято рассматривать результат создания и внедрения нового, оригинального интеллектуального продукта (методики, системы, преобразования какого-либо из процессов организации деятельности сообществ), позволяющий качественно

улучшить как сам процесс, так и положение сообщества (общества в целом) и в конечном итоге улучшающий качество жизни людей.

Проектно-сетевой институт инновационного образования ориентирован на разработку и внедрение новых идей и стратегий развития образовательных систем, инновационных технологий образования, которые способствуют решению социально значимых задач формирования инновационного человека – активного инициатора и производителя изменений: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, и посредством этого влияют на социальные изменения общества. Эта институция по своей сути выполняет своего рода функцию социокультурного регулятора процессов формирования человеческого капитала, разрабатывая технологии «выращивания» новых поколений педагогов-профессионалов, способных создавать условия для развития детей [1].

В соответствии с положениями антропологической перспективы отечественного образования, раскрытыми В. И. Слободчиковым, элементарной содержательно-деятельностной единицей проектно-сетевого института инновационного образования является образовательная антропопрактика, как практика достижения главного образовательного результата – способности человека к саморазвитию: способности быть автором и хозяином собственной жизни, а не исполнителем задуманного для него жизненного проекта, быть субъектом собственной деятельности, то есть способности эту деятельность строить, управлять ею, рефлексировать ее, а не только выполнять; проявлять свою позицию в общении с другими людьми осознавать и развивать собственную уникальность [2].

В соответствии со спецификой социокультурных ситуаций общеобразовательных организаций – инновационных площадок, входящих в сеть ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования», создана типология инновационных моделей, сгруппированных по базисным типам антропопрактик: гуманитарные, проектно-технологические, социокультурные, организационно-управленческие.

Гуманитарная антропопрактика – это базовый тип антропопрактик, задающий ценностные основания для всей типологии. В данную область антропопрактики включены проекты

школ, ведущих разработки в области содержания и технологий образования, лежащие на стыке философской, психологической, педагогической, культурной антропологии, ориентирующихся на решение проблем становления институтов, традиций и практик российской гуманитарной культуры. Среди наиболее значимых:

1. Модель лично ориентированной образовательной логистики представляет организационную форму процесса общего образования, основанную на специальной, целенаправленной проектно-конструкторской деятельности педагога сообразной адекватной деятельности ребенка и соотнесенной с условиями его становления и развития в системе «человек – мир», в которой каждый человек предстает одновременно и как природно-общественное, и как духовно-практическое существо в совокупности своих сил и способностей.

2. Центр билингвального образовательного пространства является эффективной гуманитарной практикой, строящейся на билингвальной основе, предполагающей взаимосвязанное и равнозначное овладение обучающимися двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иной культуры, развитие обучающегося как билингвальной и бикультурной личности, обучение предмету и овладение обучающимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности, обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности.

3. Инновационный ресурсный центр гуманитарных антропопрактик моделирует практику общего образования образованную тремя взаимопересекающимися пространствами:

– учебно-исследовательским, существующим в формах различных типов уроков, групповых и индивидуальных занятий, кружков, секций, студий;

– проектно-конструкторским, представленным клубными объединениями, творческими группами, проектными командами;

– профессионально-деятельностным, организуемым через работу проблемных семинаров, творческих мастерских; проведение конференций и симпозиумов, фестивалей и курсов и т. п.

Каждое из них пронизано структурой образовательных мест (программ, организационных форм образовательного процесса), в которых решаются специфические образовательные задачи средствами определенных технологий. При этом ведущей технологией гуманитарной антропопрактики является гуманитарный образовательный диалог, становящийся подлинным «событием бытия» педагога и учащегося в пространстве гимназического образования [3].

4. Инновационный ресурсный центр детско-взрослого партнерства является организационной формой открытого образования постиндустриального общества, реализующей механизм возрастной и психологической идентификации современного человека как субъекта инновационной деятельности, в основе которого лежит моделирование образовательных конструкций, обеспечивающее работу с человеческим потенциалом как особым программно-заданным «объектом» [4], образованным совокупностью универсальных человеческих возможностей созидания самого себя, природы и мира: рефлексией и пониманием, техниками действий и коммуникаций, способностями самоопределения по отношению к культуре и социуму, возможностями интерпретации и мышления, целеполаганием и социокультурной персонификацией, способностями самоорганизации и организации знаниевых систем.

5. Школа самостоятельного Человека – модель гимназического образования, в первую очередь связанная с воспитанием конструктивных ценностных установок и деятельностных способностей человека, предполагающая, во-первых, разработку возрастнo-нормативной модели развития обучающихся, являющейся основанием для проектирования гуманитарной практики, задающей пространство работы с человеческим потенциалом: со-бытийной общности, совместно-распределенной деятельности (сотрудничества), рефлексивного со-знания (диалогического общения), и, во-вторых, проектирование возрастнo-ориентированной системы педагогической деятельности, обеспечивающей становление субъекта учебной деятельности в исследуемом

довательской, проектной, конструкторской, организационно-управленческой и, как синтез, – в инновационной деятельности на каждом уровне образования [2].

Организационно-управленческие антропо-практики представлены проектами, демонстрирующими различные институциональные формы соорганизации субъектов образовательной деятельности. Среди них:

1. Креативная образовательная организация: Лицей XXI века, реализующая следующие стратегические направления: психолого-педагогическое сопровождение творческого развития личности, объединяющее усилия представителей администрации, педагогов, родителей и самих учащихся; креативное управление образовательной организацией; построение социокультурной инфраструктуры успешной социализации школьников в условиях интегративной креативной образовательной среды; профессиональное самоопределение обучающихся на основе формирования индивидуальной образовательно-профессиональной траектории; создание сетевой внедренческой платформы «Школьные технологии креативного образования» для организации процесса диссеминации инновационного опыта, интегрированной профессиональной коммуникации.

2. Межмуниципальный методический центр эффективного педагогического опыта – структура, способная самоподдерживать устойчивость развития образования за счет обеспечения процессов ценностно-смыслового самоопределения в образовании, производство многообразия инновационной образовательной практики и одновременного ее регулирования посредством выявления, экспертизы и диссеминации эффективного педагогического опыта. Главным ресурсом развития образовательных систем в этих условиях становится педагог, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в условиях перемен за счет освоения принципиально новой – практико-преобразующей компетенции.

3. Модель профессионально-кластерного самоопределения личности демонстрирует механизм самоопределения старшеклассников в условиях научно-образовательного кластера, объединяющего общеобразовательные учреждения, учреждения высшего образования и научно-производственные объединения, рас-

ширяющий пространство профессионализации школьников, обеспечивающий преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективную подготовку выпускников школы к освоению программ высшего образования, построенный на сочетании внешней (на основе профильно-специализированных классов, ориентированных на разные направления профессионализации обучающихся) и внутренней (на основе мобильных творческих (исследовательских) групп) дифференциации обучающихся.

4. Муниципальный образовательный портал инновационных проектов представляет собой организационную систему управления образовательным знанием в условиях информационно насыщенной образовательной среды и формирующейся современной инфраструктуры мультимедийных, коммуникационных и интерактивных технологий, основанную на принципах эпистемотеки и концептуальных основаниях антропологического подхода.

5. Модель проектно-солидарного управления – особый тип управления, в котором практические управленческие решения воплощаются в активные личностные позиции участников образовательных отношений. Данный тип управления соответствует типу социально-конвертируемого общего образования – образования, проектирование и реализация которого осуществляется в образовательной организации с привлечением заинтересованных в результатах образования представителей общественности, прежде всего родительской [5]. Содержание модели включает формирование и развитие представления об образовательной организации, ее образовательных услугах, определение актуальных и перспективных способов осуществления образовательных услуг, обеспечение мотивации педагогов, и продуктивное взаимодействие всех участников образовательных отношений в соответствии со спросом на образование.

5. Школьный кластер опережающего образования – мобильная социообразовательная система, прямо ориентированная в условиях динамично развивающихся социальных и экономических процессов на подготовку выпускников, способных оперативно отвечать на запросы общества и рынка труда, делать собственную жизнь предметом своих преобразований.

6. Инновационный ресурсный центр педагогического и ученического проектирования, представляющий форму соорганизации субъектов инновационной деятельности на уровне школы, района, города, региона в парадигме проектно-ориентированного типа содержания образования, посредством внедрения инновационных авторских программ развития тематических центров, связанных со спецификой вклада отдельных педагогов и проектно-инициативных педагогических команд в решение определенной социокультурной проблемы, соответствующей приоритетам социальной и экономической политики Российской Федерации в области образования.

Проектно-технологические антропопрактики включают разработки проектно-ориентированных образовательных программ, ориентированных на формирование опыта проектной деятельности на основе современных интерактивных технологий, исследовательских, проектных моделей обучения и т. д. К данной группе антропопрактик отнесены:

1. Школа позиционного самоопределения, в основе которой лежит проектирование особого содержания совместной деятельности участников детско-взрослой образовательной общности: совместно распределенная учебная деятельность в начальной школе; многоплановая совместно-сопряженная социально и личностно значимая деятельность в разных образовательных областях и сферах общественной жизни – в основной школе; исследовательские, проектные, индивидуальные формы учебной деятельности, реализуемые в осваиваемых предметных областях и в социальных практиках – в старшей школе.

2. Школа интеллектуальных практик – модель вариативной школы, ориентированной на обеспечение интеллектуального развития всех на основе разных индивидуальных траекторий (как детей, так и педагогов); особое образовательное пространство, вводящее как педагога, так и ученика в ситуацию выбора личностно значимой системы ценностей, самопознания, рефлексии, самосовершенствования в условиях перехода от пассивных форм обучения к деятельностному обучению с преобладанием самостоятельной работы.

3. Центр дидактического сценирования образовательного процесса, реализующий техно-

логию дидактического сценирования, обеспечивающую переход современного педагога от работы с предметными знаниями, умениями и навыками к работе по развитию способностей детей через моделирование образовательных событий (встреч), в которых организуется освоение учеником культурных способов понимания, исследования, проектирования, решения творческих задач, ориентировки в сложной информационной среде.

4. Школа проектно-исследовательских практик, представляющая собой образовательный комплекс, объединяющий в своей инновационной деятельности традиционно-культурные, проектные, исследовательские, гуманитарные, технологические, социальные и экономические образовательные практики, формирующий партнерское взаимодействие учреждений образования, культуры, института семьи, общественного сектора, создавая пространство социально-образовательных и исследовательских проектов, выходящих не только за рамки классно-урочной системы, но и за рамки образовательного учреждения для того, чтобы сформировать субъекта инновационной деятельности, обладающего компетенциями деятельностного плана и способного через овладение исследовательской и проектной деятельностью к включению в социальную, научную и предметно-профессиональную практику.

5. Лаборатория метапредметного содержания и новой дидактики, представляющая собой «инновационный инкубатор» информационно-образовательных ресурсов, площадку по апробации «пилотных экспериментов» и созданию механизмов результатов их внедрения в практику региональной системы образования соответствии требованиями ФГОС общего образования к образовательным результатам как основе проектирования содержания общеобразовательных программ и технологиям их достижения.

6. Школа гражданского сообщества – модель демократического школьного детско-взрослого сообщества «Эйдополис» (греч. «эйдос» – искать, познавать, испытывать; полис – гражданское сообщество), в котором каждый его представитель может самоопределился, найти себя в деле, почувствовать и прожить «ситуацию успеха» в решении образовательных проблем, реализуемая через организацию социального

опыта участников образовательных отношений в клубном сообществе и компетентностно-ориентированное общее образование.

Социокультурные антропопрактики объединяют совокупность проектных разработок в области социального проектирования образовательных систем, цель которого состоит в организации процессов, которые актуализируют саморазвитие человека в образовании и дают начало изменениям в социальной среде. В данной группе:

1. Школа социально-личностного проектирования, строящаяся на основе технологии социально-личностного проектирования, относящейся к гуманитарным технологиям, направленным, на разработку условий и механизмов становления базовых, родовых способностей человека в образовании, связанных с освоением универсальных способов деятельности и мышления в рамках различных социальных организованностей, реализуемая как через образовательные проекты, связанные с разработкой эффективных способов построения образовательного процесса, обновлением содержания образования в соответствии с требованиями современного развивающегося и постоянно изменяющегося общества, так и через социально-педагогические проекты, организующие социально-образовательные пространства в окружающем школу социуме на основе совместной деятельности социума и школы по развитию детей и кооперирования со специалистами – профессионалами, общественностью.

2. Центр социально-педагогического дизайна представляющий уникальную гуманитарную технологию создания внутри образовательной системы посредством применения и оценки образовательных ситуаций (условий) и современных учебных материалов [6] прототипов будущего общества, т. е. того общественного порядка, который будут строить выпускники школы, став полноценными гражданами России и профессионалами в определенной области деятельности: класс как учебное сообщество; эффективная команда, основанная на принципах детско-взрослой кооперации; устойчивый социально-активный и социально-ответственный образ жизни гражданина и патриота России. В основе антропопрактики – три крупных дизайн-проекта: дизайн-проект развития самостоятельности (1–4 классы); ди-

зайн-проект самоутверждения личности (5–9 классы); дизайн-проект выбора и самоопределения (10–11 классы).

3. Клубное образовательное сообщество – целостная социально-педагогическая система, в которой взаимодействуют ее основные компоненты: цели образования, учащиеся, учителя, родители, содержание образования и воспитания, средства обучения и воспитания, формы организации учебно-воспитательной деятельности, целостный педагогический процесс. Каждый из этих компонентов выполняет определенную роль, все вместе они влияют на развитие личности и формирование мировоззрения школьника. Специфика клубной образовательной практики состоит в том, что в пространстве образовательной деятельности одновременно осуществляется индивидуальное развитие каждого ребенка в соответствии с его потребностями и образовательными возможностями и социализация в процессе участия в разновозрастных проектных сообществах.

4. Школа этнокультурных образовательных практик, являющаяся организационной формой проектирования социокультурных и природосообразных антропопрактик общего среднего образования в условиях уникальной и самобытной сельской действительности, ориентированная на создание культурно-образовательного пространства развития сельского школьника и его становления как субъекта познания и преобразования окружающей социальной, культурной и природной среды [7].

Ключевыми факторами достижения эффекта развития являются преобразующая адаптация учащихся к изменяющимся условиям сельского социума и общества в целом, а также построение особого типа образовательной общности детей и взрослых в условиях сельского поселения. По своей сути каждый из обозначенных типов образовательных антропопрактик включает разные способы реализации на практике уникального ресурса социальных изменений, в рамках которого будет обеспечено создание, распространение и освоение эффективных технологий продуктивной и солидарной социализации всех участников образовательного процесса.

В обозначенном контексте возрастает роль института постдипломного образования педагогов как системного интегратора инновацион-

ного движения, с одной стороны, как разработчика новых социотехнологий образования и программ социально-ориентированного содержания и научно-сервисного сопровождения процессов социализации, а с другой – как социального регулятора процессом формирования человеческого и социального капитала и образовательный универсум взрослых обучающихся – выращивания профессионалов «ручной сборки», новых поколений профессионалов, способных двигать общественный прогресс [1].

За пять лет деятельности инновационной площадки применение инновационных, практических, устойчивых и деловых подходов, привело нас к положительным социальным изменениям, а именно:

- создание инновационной инфраструктуры региональной системы общего образования;

- внедрение инновационных программ, ориентированных на разработку средствами образования путей решения конкретных социокультурных проблем конкретных территорий, в соответствии с приоритетами социальной и экономической политики Российской Федерации в области образования;

- построение горизонтальных самоорганизующихся сетей, индивидуальных траекторий профессионального развития и саморазвития педагогов;

- нормативное закрепление новых организационно-управленческих структур, действующих в режиме проектно-целевого управления и соответствующего нового функционала;

- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;

- формирование современной инфраструктуры мультимедийных, коммуникационных и интерактивных технологий, направленных на развитие новой школьной информационной культуры и способности обучающихся проектировать собственные образовательные траектории в активной медиасреде [8].

В то же время достижение социальных эффектов в масштабе региональной системы образования, связанных с массовым внедрением инновационных разработок, сдерживается определенными рисками, имеющими общесистемный характер.

Во-первых, это отсутствие четко выраженного регионального и муниципального заказа

на разработку инновационных образовательных методик и систем, а соответственно и целевого ресурсного обеспечения их разработки. Учитывая такую особенность педагогических инноваций, что они явным образом обнаруживают себя лишь в самой образовательной практике и тех последствиях, которые они порождают при своей реализации, инновационная идея, начинаясь, как правило, на энтузиазме разработчиков, далеко не всегда имеет шансы дойти до своего практического воплощения, не получая требуемого ресурсного обеспечения. Пути минимизации данного риска нам представляется в разработке специального нормативно-правового регулирования регионального и муниципального заказов на разработку инновационных образовательных методик и систем, и целевого ресурсного обеспечения их выполнения, а также в использовании механизмов государственно (муниципально)-частного партнерства для ресурсного обеспечения педагогических инноваций. Второй риск обусловлен сложившейся практикой выявления «точек роста» и приоритетного распределения в них ресурсов в ходе реализации инновационных процессов. На определенном этапе это начинает на самом деле тормозить процессы развития образования, так как при своем нормативном оформлении инновация переходит в ранг традиций, а по сути «точками роста» на настоящий момент как раз и считаются нормативно оформленные инновационные методики и системы.

Отсюда вопрос о разработке технологий создания, «выращивания» таких «точек роста» в региональной системе образования и создания гибкой, «живой» инновационной инфраструктуры.

Минимизация данного риска может быть обеспечена путем соблюдения единства подходов к организации конкурсной поддержки инновационных проектов на федеральном и региональном уровнях по процедурам проведения конкурса, критериальной базе отбора участников и оценки проектов. Также мы предлагаем поддержать создание в регионах центров инновационного образовательного консалтинга в целях ресурсного обеспечения процессов «выращивания» «точек роста» и распределение ресурсов в «точки роста» в региональной системе образования.

Ключевым условием достижения системных эффектов инновационного движения мы рассматриваем подготовку педагога-профессионала в условиях постдипломного образования, состоящую в не только и не сколько «привитие» специальных навыков, профессиональных компетенций, сколько выращивание способности по-человечески этими навыками распорядиться [9]. Педагог-профессионал – это тот, кто умеет не только качественно и эффективно решать поставленные перед ним задачи, но и ставить их перед собой, кто способен непрерывно развиваться средствами своей профессии, создавая условия для развития и воспитания «человеческого в человеке в истории времени и пространстве культуры» в своих учениках.

Библиографический список:

1. Игнатьева Г. А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова [Электронный ресурс] // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 4. – С. 359–372. – Режим доступа: http://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=36178 (дата обращения: 09.08.2017).
2. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
3. Арапова Э. А. Бытие человека как событие: постановка проблемы в философии М. М. Бахтина / Э. А. Арапова // Вестник МИТХТ. Серия: Социально-гуманитарные науки и экология. – 2014. – № 2. – С. 32–36.
4. Иванов О. И. Человеческий потенциал (формирование, развитие, использование) / О. И. Иванов; ИПРЭ РАН СПбГУ. – СПб. : Скифия-Принт, 2013. – 336 с.
5. Ермоленко В. А. Механизмы развития образовательных программ непрерывного образования / В. А. Ермоленко // Известия Российской академии образования. – 2011. – № 4. – С. 49–59.
6. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории / Е. В. Абызова [Электронный ресурс] // Вестник ВятГГУ. – 2010. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnyye-kategorii> (дата обращения: 09.08.2017).

7. Доронин Д. Ю. Современная отечественная гуманитарная экология и этно-экологическая педагогика: основные подходы, направления и авторы / Д. Ю. Доронин // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Лес и человек. Перспективы сотрудничества», 14–16 сентября 2005 г., Волгоград / под ред. О. А. Захаровой. – М., 2005. – С. 6–54.

8. Игнатьева Г. А. Социокультурный вектор развития педагогического профессионализма в условиях дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, В. В. Николина, О. В. Тулупова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2016. – № 5. – С. 86–91.

9. Слободчиков В. И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 13–20.

References:

1. Ignatieva G. A., Tulupova O.V. *Innovative technological format of additional professional education of teachers*, Pedagogy and education [Innovacionnyj tehnologicheskij format dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogov], 2015, No. 4, pp. 359–372 [Web resource]. Access mode: http://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=36178 (access date: 08/09/2017).
2. Slobodchikov V. I. *Anthropological perspective of national education* [Antropologicheskaja perspektiva otechestvennogo obrazovanija], Ekaterinburg: Publishing Department of the Ekaterinburg diocese, 2009. 264 p.
3. Arapova E. A. *The existence of man as an event: problem in the philosophy of M. M. Bakhtin* [Bytie cheloveka kak sobytie: postanovka problemy v filosofii M. M. Bahtina] / Bulletin of Moscow State University of fine chemical technologies. Series: Socio-Humanitarian Sciences and ecology, 2014, No. 2, pp. 32–36.
4. Ivanov O. I. *Human Potential (formation, development, usage)* [Chelovecheskij potencial (formirovanie, razvitie, ispol'zovanie)], St. Petersburg: Skifija-Print, 2013. 336 p.
5. Ermolenko V. A. *Mechanisms of development of education programs of continuing education* [Mehanizmy razvitija obrazovatel'nyh pro-

gramm nepreryvnogo obrazovanija] / Bulletin of the Russian Academy of Education, 2011, No. 4, pp. 49–59.

6. Abyzova E. V. *Pedagogical design: concept, object, main categories* [Pedagogicheskij dizajn: ponjatie, predmet, osnovnye kategorii] / Bulletin of Vyatka State Humanities University, 2010, No. 3 [Web resource]. Access mode: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-dizajn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (access date: 08/09/2017).

7. Doronin D. Yu. *Modern domestic humanitarian ecology and ethno-ecological pedagogy: the main approaches, trends and authors* [Sovremennaja otechestvennaja gumanitarnaja jekologija i jetno-jekologicheskaja pedagogika: osnovnye podhody, napravlenija i avtory] / The collection of ma-

terials of interregional scientific-practical conference “Forest and people. Perspectives of cooperation”, September 14–16, Moscow, 2005, pp. 6–54.

8. Ignatieva G. A., Nikolina V. V., Tulupova O. V. *Socio-cultural vector of development of pedagogical professionalism in conditions of additional vocational training* [Sociokul'turnyj vektor razvitija pedagogicheskogo professionalizma v uslovijah dopolnitelnogo professional'nogo obrazovanija] / Modern science: actual problems of theory and practice. “Humanities” series, 2016, No. 5, pp. 86–91.

9. Slobodchikov V. I., Ignatieva G. A. *Postgraduate education of teachers: an anthropological projection* / *The man and education* [Postdiplomnoe obrazovanie pedagogov: antropologicheskaja proekcija, Chelovek i obrazovanie], 2014, No. 3 (40), pp.13–20.

УДК 371.018.46

Управление профессиональным развитием педагогических работников в условиях системы повышения квалификации «Өрлеу»: интеграция посткурсового сопровождения и мониторинга

А. С. Мустафина

Management of professional development of pedagogical workers in the advanced training system “Өрлеу”: the integration of the post courses support period and monitoring

A. S. Mustafina

Аннотация. В статье анализируются теоретические и практические аспекты профессионального развития педагогов после прохождения курсов повышения квалификации. Описан реализованный проект по совершенствованию и интеграции сопровождения и мониторинга профессионального развития педагогов в посткурсовый период. Представлен интерактивный образовательный портал, внедренный в работу филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», который выступает одновременно средством и средой профессионального развития педагогов. Описано содержание и механизмы планирования профессионального развития (индивидуальный «Профиль», траектория развития компетенций, диаграмма Ганта), реализации (образовательные ресурсы, консультативная помощь) и мониторинга (электронная карта непрерывного профессионального роста, включающая 9 критериев, разработанных и утвержденных АО «НЦПК «Өрлеу»). Изложены основные технические характеристики интерактивного образовательного портала, технические задачи, решенные для дифференцированного доступа пользователей.

Abstract. The article analyzes the theoretical and practical aspects of the professional development of teachers after advanced training courses. The project of improving, integration of support and professional development monitoring of teachers in post courses period is described. The interactive educational portal, adopted into the work of the branch of National Center of Advanced Train-

ing “Өрлеу” is presented, which simultaneously acts as a means and environment for professional development of teachers. The content and mechanisms of professional development planning (individual “Profile”, the competence development trajectory, Gant diagram), the implementation (educational resources, advisory assistance), and monitoring (electronic map of continuous professional growth, including 9 developed and approved criteria by NCAT “Өрлеу”) are explained. The main technical characteristics of the interactive educational portal, technical tasks, solved for the differential access of users are described.

Ключевые слова: профессиональное развитие, критерии профессионального роста, посткурсовое сопровождение, управление профессиональным развитием, рефлексивное осмысление, индивидуальная траектория, мониторинг, интерактивный образовательный портал.

Keywords: professional development, indicators of professional growth, post courses support, management of professional development, reflective judgment, individual trajectory monitoring, interactive educational portal.

В условиях масштабной модернизации системы образования Казахстана, поэтапного обновления содержания всех уровней образования все более востребованы профессиональное развитие педагогов, их функциональная мобильность, инновационная активность, высокий уровень ИК-компетентности,

стремление к самореализации. Система повышения квалификации в Казахстане, представленная Акционерным обществом «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» и его 17 филиалами, посредством комплексной курсовой, посткурсовой и межкурсовой деятельности создает научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогов и подготовки их к внедрению инноваций. Содержание курсовой подготовки и посткурсового сопровождения построено на принципах согласованности, взаимосвязи и взаимообусловленности.

Совершенствование профессиональной деятельности педагога после прохождения курсов является одним из критериев качества курсовой подготовки; по сути, повышение уровня компетентности и эффективности профессионально-педагогической деятельности является отсроченным и вместе с тем надежным результатом обучения. Профессиональное развитие учителя в посткурсовой период становится предметом анализа для мониторинга повышения квалификации, осуществляемого в АО «НЦПК «Өрлеу». Обязательный мониторинг включает 9 критериев: 1) внедрение инновационных технологий; 2) успеваемость и качество знаний учащихся; 3) результативность работы с одарёнными детьми; 4) проведение мастер-классов, творческих мастерских, семинаров-тренингов; 5) выступление с докладом на семинарах, научно-практических конференциях; 6) участие в образовательных проектах, конкурсах; 7) разработка учебников, монографий, методических пособий и рекомендаций, публикация статей в периодических изданиях и СМИ; 8) прохождение дополнительных обучающих семинаров, тренингов, курсов; 9) повышение квалификационной категории [1].

Существующий опыт филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО» в реализации сопровождения и мониторинга профессионального развития педагогов позволил выявить наиболее остро проявляющиеся проблемы:

– затруднения в освоении образовательных программ и применении полученных знаний на практике, обусловленные региональными особенностями системы образования Северо-Казахстанской области и качества педагогического состава (преобладание малокомплектных

школ – 81,2% при среднем показателе по Казахстану – 45,2%; 13,6% педагогов организаций дошкольного и среднего образования области в возрастной категории до 25 лет и не имеют опыта педагогической деятельности; практически третья часть педагогов школ и колледжей проходит курсы впервые и имеет стаж работы менее 5 лет);

– размытость имеющихся представлений педагогов о сущности профессионального развития и его показателях (в рамках социологического исследования 35,3% опрошенных не смогли дополнить предъявленные показатели профессионального развития);

– неумение педагогов управлять собственным профессиональным развитием, проектировать его этапы и направления, включающие развитие профессионально значимых личностных качеств, повышение знаний в предметной области, квалификационной категории, должностное продвижение и т. д. (25% не задумываются о проблемах профессионального развития, лишь 0,6% продолжают более углубленно изучать предложенные на курсах педагогические технологии и только 1,3% делятся информацией с коллегами);

– отсутствие непрерывности и цикличности обратной связи (существующая форма мониторинга профессионального развития педагога в посткурсовой период по 9 критериям предполагает срез данных один раз по итогам учебного года) [2].

Таким образом, анализ позволил установить ряд существующих противоречий между:

– степенью значимости профессиональных качеств педагога в обновлении системы образования и региональными особенностями качественного состава педагогических работников области;

– высокими ожидаемыми результатами повышения квалификации и имеющимся уровнем профессиональной компетентности педагогов, проходящих курсовую подготовку;

– требованиями к повышению эффективности мониторинга профессионального развития педагога в посткурсовой период и отсутствием полной и достоверной информации об индивидуальных изменениях слушателей курсов;

– потребностью слушателей в научно-методической поддержке в посткурсовой период и

неэффективным содержанием деятельности в направлении поддержки со стороны методических служб рай/горОО.

Выделенные противоречия определяют необходимость совершенствования сопровождения профессионального развития педагога в посткурсовой период.

В последние годы в Республике Казахстан проведен ряд исследований по вопросам профессионального развития педагогов: разработаны технология и механизм преемственности управления подготовкой учителей в системе непрерывного профессионально-педагогического образования (Сайлыбаев Б. А., 2010).

Использование ИК-технологий в профессиональном развитии педагогов рассмотрено Л. В. Обыденкиной (2010). Автором проанализированы педагогические условия профессионального саморазвития педагогов на основе методических порталов, проведен критический анализ и дано описание системных свойств методического портала как инновационной модели работы с педагогами на непрерывной основе [3; 4].

В целом можно отметить, что в Казахстане активно изучаются проблемы профессионального развития педагогов, но при этом практически нет теоретических и практических исследований в области организации посткурсового сопровождения.

В связи с этим интересны существующие прикладные исследования особенностей посткурсового сопровождения учителя сопредельных государств в силу относительной схожести системы повышения квалификации педагогических работников. В настоящее время разработаны: модель научно-методической поддержки педагогов после курсов: система посткурсового сопровождения слушателей курсов для непрерывного совершенствования уровня профессионального мастерства в области информатики (Комелина Е. В., 2012); механизм поэтапного формирования готовности учителя к профессиональному самоопределению подростков «группы риска», включающий диагностику, наращивание профессионального потенциала и посткурсовую профессиональную деятельность (Карнаева И. В., 2003); региональная модель подготовки педагогов к реализации национально-регионального компонента учебного плана профильной школы, предполага-

ющая посткурсовой этап – осмысление, рефлексия, внедрение, корректировка и консультации (Пашкин Г. П., 2006) [5; 6; 7].

В то же время данные модели посткурсового сопровождения ориентированы на решение частных задач. Универсальная модель системы повышения квалификации с актуализацией профессионального развития педагогов после окончания курсов разработана Новосибирским институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования (Синенко В. Я., 2011). Она состоит из следующих элементов: самоопределение, актуальность компетентностей, обратная связь, непрерывность. Непрерывность повышения квалификации обеспечивается трехэтапным циклическим построением обучения, предполагающим следующие этапы работы над профессионализмом: предкурсовой, теоретико-практический (курсы), внедренческий (посткурсовой). Посткурсовой период в данной модели предполагает полномасштабную рефлексия, творческий отчет об осуществляемой им деятельности на первых двух этапах, комплекс методических мероприятий.

Реализация данной модели осуществляется посредством интеграции образовательной системы региона [8].

Проанализированные модели посткурсовой деятельности в системе повышения квалификации педагогов не предполагают интеграцию двух аспектов: сопровождение и мониторинг.

При этом под сопровождением мы понимаем оказание научно-методической поддержки педагогам в построении и реализации индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности, качественных изменений в профессиональной деятельности и внедрении обновленного содержания и инновационных технологий в посткурсовой период, под мониторингом профессионального развития – процесс непрерывного отслеживания изменений в профессиональной деятельности педагогов и выявление уровня ее результативности.

Интеграция сопровождения и мониторинга в посткурсовой период дает возможность педагогу выстроить профессиональное развитие в логике: планирование, достижение, результат (рис. 1).

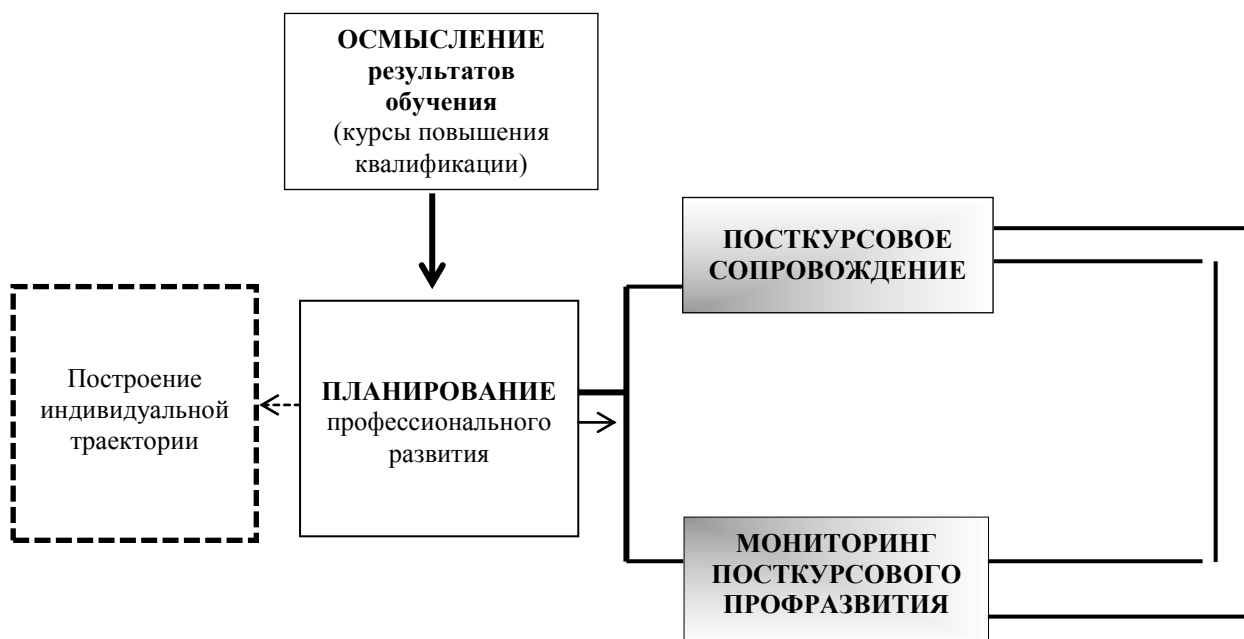


Рис. 1. Схема интеграции сопровождения и мониторинга профессионального развития в посткурсовой период

Филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО» разработан и реализуется Проект по совершенствованию сопровождения и мониторинга профессионального развития педагогов в посткурсовой период «ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ». Целью проекта является внедрение системы интеграции данных направлений деятельности на платформе портала, не имеющей аналогов на территории Республики Казахстан.

В соответствии с технологией разработки проектов проведен обзор предшествующих исследований, определены практическая значимость, критические точки, альтернативные пути реализации, создана группа управления, подготовлен типовой календарный план и т. д.

Главным продуктом проекта стал интерактивный образовательный портал PROFESSIONAL <http://www.portal.ipksko.kz/>, запущенный 15 августа 2016 года.

Работа педагогов на портале предполагает:

- построение индивидуальной траектории профессионального развития, а также ее корректирование в посткурсовой период;
- использование образовательных ресурсов для углубленного изучения педагогических и информационных технологий, представленных на курсах, получение оперативной консульта-

тивной помощи по вопросам внедрения в практику;

- заполнение электронной карты непрерывного профессионального развития, позволяющей учителю организовать самоанализ, а филиалу – получить обратную связь. Для планирования профессионального развития педагоги используют электронный ресурс «Индивидуальная траектория профессионального развития педагога», подготовленный авторским коллективом филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», основой которого являются задачи-рекомендации по планированию саморазвития и самообразования, разработанные с использованием Диаграммы Ганта и в соответствии с компонентами профессионального роста педагога, выделенными известным казахстанским ученым Ж. А. Караевым. [9].

Электронный ресурс дает возможность выстроить собственную индивидуальную траекторию профессионального развития в посткурсовой период на основе:

- рефлексивного осмысления содержания и результатов обучения на курсах;
- нормативного или идеального представления о педагогической деятельности и личности учителя;
- анализа профессиональных затруднений;

– аккумуляции имеющихся ресурсов, средств и инструментов посредством ИК технологий.

Интерактивность Портала предполагает не только использование образовательных материалов (аудио-, видеолекций, презентаций, ЦОРов), размещенных в разделе «РЕСУРСЫ» для более углубленного изучения педагогических и информационных технологий, представленных на курсах, но и онлайн-консультирование. Раздел «Консультации» включает 10 приоритетных направлений, где педагогам предлагается возможность получить методическую помощь по вопросам внедрения в практику педагогических и информационных технологий в посткурсовой период. В качестве консультантов выступают ППС и сотрудники филиала, другие эксперты в запрашиваемой области.

Портал реализован средствами CMS Joomla! 2.5 (GNU/GPL/GPL2). Имеет двуязычный (государственный и русский языки) дружелюбный интерфейс. В основе работы портала лежит современный инструмент T3 Framework, а также хорошо зарекомендовавшие себя плагины, компоненты и модули, совместимые с Joomla! 2.5: All Video Share, ChronoForms 5, Unite Revolution Slider 2, FaqBook, Widgetkit, Kunena Forum, Sql-2-Excel, Improved AJAX Login and Register и др.

Выполнен ряд сложных технических задач.

1. Распределение ролей между пользователями портала: public (гости), registered (зарегистрированные пользователи), special (модераторы), administrator (создатели). Пояснение: в зависимости от роли меняются возможности пользователей.

2. Возможность самостоятельного заполнения каждым пользователем (слушателем) 9 критериев электронной карты непрерывного профессионального развития, причем каждый пользователь имеет возможность видеть только свои данные.

3. Полностью автоматизирован «Лист выгрузки» пользователя. По степени заполнения пользователем критериев карты непрерывного профессионального роста данные автоматически группируются и по запросу пользователя формируются в «Лист выгрузки».

4. Процедура регистрации проходит по номеру именного сертификата пользователя (слушателя) об окончании курсов ПК, что ис-

ключает вероятность нарушения целостности баз данных портала и данных пользователей.

Результатом реализации данных технических задач стал индивидуальный «ПРОФИЛЬ», доступный только для пользователя и включающий в себя личные данные и электронную карту непрерывного профессионального развития. Карта включает 9 критериев профессионального развития педагога, разработанных АО «НЦПК «Өрлеу».

Благодаря существующим разделам и возможностям интерактивного взаимодействия, портал представляет собой:

– инструмент и ресурс самообразования, самоанализа и самоконтроля педагога;

– базу данных, отражающую результаты профессионального развития каждого учителя, прошедшего курсы;

– инструмент взаимодействия филиала и методических служб области;

– административное средство управления профессиональным развитием педагогов.

С помощью новейших информационно-коммуникационных технологий достигнуто повышение интегративного потенциала двух направлений деятельности филиала: сопровождение и мониторинг профессионального развития педагога в посткурсовой период.

В рамках управления Проектом, основой которого является внедрение интерактивного образовательного портала PROFESSIONAL, смоделирован процесс поддержки и функционирования портала (схема апробации), подготовлен и утвержден План апробации, разработан наглядный материал, содержащий пошаговую инструкцию для педагогов.

Портал успешно апробирован в 2016 году, опыт представлен и рекомендован для распространения среди 17 филиалов АО «НЦПК «Өрлеу». Управленческое посткурсовое сопровождение профессионального развития педагогов должно выстраиваться в соответствии со следующими принципами: необходимость самоопределения и самоанализа педагога, формирование интерактивной и персональной позиции, соотнесение содержания курсовой подготовки и посткурсового сопровождения, непрерывность сопровождения и обратной связи.

Портал PROFESSIONAL выступает одновременно средством и средой, в которой материализуются повышение квалификации,

самообразование и самоанализ, представляет собой персональное образовательное пространство педагога. Безусловно, этап апробации формирует зону затруднений: низкая ИК-компетентность, недостаточная потребность активного использования интернета, недостаточная мотивация педагогов к профессиональному росту.

Перспективой дальнейшего внедрения портала и реализации Проекта в целом является проведение психолого-педагогических исследований профессионального развития.

Библиографический список:

1. Технология мониторинга как средство отслеживания и управления качеством повышения квалификации педагогов / под. ред. Г. К. Ахметовой. – Алматы : АО «НЦПК «Өрлеу», 2013. – 119 с.

2. Особенности мониторинга и анализа профессионального развития педагога : методические рекомендации / С. Романенко, А. Мустафина, А. Кабдилова, К. Бельгибай. – Петропавловск : Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО», 2015. – 50 с.

3. Сайлыбаев Б. А. Научные основы преемственности управления подготовкой учителей в системе непрерывного профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Б. А. Сайлыбаев. – Алматы, 2010. – 257 с.

4. Обыденкина Л. В. Педагогические условия профессионального саморазвития педагогов на основе методических порталов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Обыденкина. – Алматы, 2010. – 180 с.

5. Комелина Е. В. Система повышения квалификации в области информатики с использованием модели информационной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Комелина. – Казань, 2012. – 18 с.

6. Карнаева И. В. Формирование готовности учителя к профессиональному самоопределению подростков «группы риска» в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Карнаева. – Кемерово, 2003. – 23 с.

7. Пашкин Г. П. Подготовка педагогов к реализации национально-регионального компонента учебного плана профильной школы: на примере Ханты-Мансийского автономного

округа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. П. Пашкин. – Тобольск, 2006. – 19 с.

8. Синенко В. Я. О модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования // Методист. – 2011. – № 9. – С. 5–10.

9. Караев Ж. А. Профессиональный рост педагога – основа качества образования // Республиканская образовательная общественно-политическая газета «Білімді ел – Образованная страна». – 2016. – № 16. – Алматы, 2016. – С. 12–14.

References:

1. *Monitoring technology as a means of tracking and managing the quality of teacher advanced training* [Tehnologija monitoringa kak sredstvo otslezhivaniya i upravleniya kachestvom povysheniya kvalifikacii pedagogov]; ed. by G. K. Akhmetova, Almaty: NCAT “Өрлеу”, 2013. 119 p.

2. *The features of monitoring and analysis of the professional development of teacher: methodological recommendations* [Osobennosti monitoringa i analiza professional'nogo razvitija pedagoga: metodicheskie rekomendacii], S. Romanenko, A. Mustafina, A. Kabdirova, K. Belgibay. Petropavlovsk: Branch NCAT “Өрлеу”, 2015. 50 p.

3. Saylybaev B. A. *Scientific principles of continuity in the management of teacher training in the system of continuous professional and pedagogical education*: Dissertation of Doctor of Pedagogic Science [Nauchnye osnovy preemstvennosti upravleniya podgotovkoj uchitelej v sisteme nepreryvnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk], Almaty, 2010. 257 p.

4. Obydenkina L. V. *Pedagogical conditions of professional self-development of teachers on the basis of methodical portals*: Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences [Pedagogicheskie uslovija professional'nogo samorazvitija pedagogov na osnove metodicheskikh portalov: dis. ... kand. ped. nauk], Almaty, 2010. 180 p.

5. Komelina E. V. *System of advanced training in the field of informatics using the model of the information educational environment: the author's abstract*, Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences [Sistema povysheniya kvalifikacii v oblasti informatiki s ispol'zovaniem modeli informacionnoj obrazovatel'noj sredy], Kazan, 2012. 18 p.

6. Karnaeva I. V. *Formation of the teacher's readiness for the professional self-determination of*

adolescents “at risk” in the system of professional development: the author's abstract, Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences [Formirovanie gotovnosti uchitelja k professional'nomu samoopredeleniju podrostkov “gruppy riska” v sisteme povyshenija kvalifikacii], Kemerovo, 2003. 23 p.

7. Pashkin G. P. *Training of teachers for the implementation of the national-regional component of the curriculum of the profile school: the author's abstract, Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences [Podgotovka pedagogov k realizacii*

nacional'no-regional'nogo komponenta uchebnogo plana profil'noj shkoly], Tobolsk, 2006. 19 p.

8. Sinenko V. Ya. *The modernization of the system of additional professional pedagogical education [O modernizacii sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija], 2011, No. 9, pp. 5–10.*

9. Karayev Zh. A. *Professional growth of the teacher is the basis of the quality of education [Professional'nyj rost pedagoga – osnova kachestva obrazovanija], Almaty, 2016, No. 16, pp. 12–14.*

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Педагогические условия развития информационной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации

Т. Г. Везиров

Pedagogical conditions of informational competence development of pedagogical workers in the advanced training system

T. G. Vezirov

Аннотация. Развитие информационной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации является одной из проблем совершенствования профессиональной подготовки их в условиях информатизации, массовой коммуникации и глобализации высшего образования. Предлагается авторская дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Дистанционные образовательные технологии и средства электронного обучения в профессиональной деятельности педагогических работников», которая разработана и апробирована в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет». Программа разработана на основе модульной технологии и состоит из 6 модулей. Концептуальным направлением данной программы является создание педагогических условий совместной деятельности педагогических работников в проектных технологиях и ориентация на базовые компетенции и их личностное развитие. К таким условиям относятся: отбор педагогических работников с учетом профессиональных запросов; разработка программы, учебных заданий на основе дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения, организация их совместной работы; проведение объектив-

ного мониторинга по заранее заданным параметрам, критериям и уровням развития информационной компетентности.

Abstract. The development of informational competence of teachers in the advanced training system is one of the problems of improvement of professional training in conditions of informatization, mass communications and globalization of higher education. The authors program of additional professional education of advanced training "Distance education technologies and e-learning tools in the professional activity of pedagogical workers" is suggested. This program is developed and tested in the "Dagestan State Pedagogical University". The program is developed on the basis of modular technology and it consists of 6 modules. The conceptual direction of this program is creation of pedagogical conditions of teachers' joint activity in design technology and focus to basic competences and their personal development. Such conditions include: selection of pedagogical workers taking into account the professional needs; develop programs of learning tasks on the basis of remote educational technologies and e-learning, organization of their joint work; objective of the monitoring by predefined parameters, criteria and levels of development of information competence.

Ключевые слова: педагогические условия, информационная компетентность, педагоги-

ческие работники, система повышения квалификации, модули, дополнительная образовательная программа, дистанционные образовательные технологии, средства электронного обучения.

Keywords: *pedagogical conditions, information competence, teaching staff, advanced training system, modules, additional educational program, distance education technologies, e-learning tools.*

В современных условиях, когда происходит информатизация, массовая коммуникация и глобализация образования, требования к уровню подготовки и квалификации педагогических работников наблюдается разрыв между профессиональной подготовкой их и требованиями и ожиданиями работодателей от качества труда педагогических работников. По нашему мнению, это связано тем, что система педагогического образования не успевает меняться в условиях быстрого развития информатизации общества.

В настоящее время возрастает требования работодателей по отношению информационной подготовки специалистов, которые работают в условиях больших объемов данных. А это выводит образование за рамки академической подготовки, требующая дополнительной подготовки педагогических работников, которая требует обращаться к инновационным методам решения профессионально-педагогических задач. Здесь важное место занимают дистанционные образовательные технологии и электронное обучение, в частности, массовые открытые онлайн-курсы.

Профессионально деятельность педагогических работников в таких условиях предполагает повышение уровня подготовки в области информационных технологий, это в свою очередь подразумевает развитие у них информационной компетентности.

Как отмечается в «Законе об образовании в Российской Федерации», необходимы различные формы непрерывного образования и повышения квалификации, которые позволяют восполнять, восстановить, поднять на новый уровень качество сформированных компетенций будущих бакалавров, магистров педагогического образования и развивать профессиональную компетентность педагогических работников [1].

Приняты федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), приоритетным признан компетентностный подход, направленный на приобретение будущими педагогами компетенций, позволяющих принимать адекватные решения в профессиональной деятельности. Предусмотрено обязательное развитие информационной компетентности будущих педагогических работников.

Одной из форм, которая в последнее время развивается в сфере педагогического образования в России, является дистанционное повышение квалификации.

Мы считаем, что повышение квалификации представляет собой педагогическую систему, которая включает:

- средства;
- способы действий;
- формы приобретения более совершенных навыков труда;
- развития профессиональной компетентности;
- утверждения гражданской ответственности специалистов.

Данная система имеет свою специфику и потенциал влияния на развитие профессиональной компетентности и качество труда работающих педагогических работников.

Реформы профессионального образования в настоящее время ориентированы на компетентностный подход, в том числе к подготовке педагогических работников и дальнейшее повышение качества их квалификации.

Авторы работы [2] поднимают вопрос о компетенциях, которыми должен обладать современный преподаватель высшего учебного заведения. Ими проведен анализ вопроса использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности работника вуза, подробно рассмотрены квалификационные требования в области ИКТ.

Требования к уровню компетентности педагогических работников в области владения средствами информационных и коммуникационных технологий постоянно повышаются.

Общие вопросы формирования информационных компетенций и развития их рассматриваются в трудах А. А. Кузнецова, М. П. Лапчик, Е. К. Хеннер и др.

Средства информационных и коммуникационных технологий (средства ИКТ) в монографии И. В. Роберт определяет как программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей [3].

Одной из важных задач профессионализма педагогических работников становится информационная компетентность, как одна из составляющих их профессиональной компетентности, определяющая уровень владения навыками использования средств ИКТ при решении образовательных и воспитательных задач.

В статье [4] А. В. Мухамедшина информационную компетентность преподавателя вуза определяет, как интегративное свойство личности преподавателя, основанное на внутренней готовности к взаимодействию с обучаемым в информационной среде с использованием цифровой формы представления информации, базирующееся на обладании знаниями основ информационной грамотности и информационной безопасности, наличии навыков использования аппаратно-программных средств, желании овладеть эффективными технологиями обработки и преобразования информации и стремлении использовать новые информационные технологии в учебном процессе для достижения главной цели обучения – формирование личности обучаемого, компетентной в современном информационном мире.

Организация образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий и средства электронного обучения набирает популярность. Преподаватель, организующий такой процесс должен обладать особыми знаниями, умениями и навыками не только в области преподаваемого курса, но и в сфере средств ИКТ. В документе «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», зарегистрированном в Минюсте РФ 23 марта 2011 г. № 20237, в разделе III подробно описаны требования к лицам, занимающим, или претенду-

ющим на должность из числа профессорско-преподавательского состава, в части владения и применения информационных и коммуникационных технологий [5].

В документе «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года» отмечается, что информационные технологии с каждым годом оказывают все большее влияние как на экономику, так и на повседневную жизнь людей. Этапы качественного развития большинства отраслей, в том числе образования и государственного управления, связаны с внедрением информационных технологий. Здесь же отмечается, что неотъемлемой частью повседневной жизни стали коммуникации и поиск информации с использованием сети интернет, а также общение в социальных сетях – с каждым годом информационные технологии открывают все более широкие перспективы для повышения эффективности бизнеса и качества жизни граждан.

В этом документе одной из задач по развитию отрасли информационных технологий России является повышение грамотности населения в области информационных технологий. Для решения этой задачи необходимо развивать информационную компетентность педагогических работников.

В разделе «Основные направления реализации Стратегии» в пункте «Развитие кадрового потенциала и образования отрасли информационных технологий» отмечается, что компании отрасли информационных технологий сталкиваются с дефицитом кадров и недостаточно высоким уровнем их подготовки.

По прогнозам аналитиков отрасли, до 2018 года система образования должна подготовить не менее 350 тыс. специалистов в области информационных технологий, из них не менее 125 тыс. специалистов – в рамках обучения на бюджетных местах в образовательных организациях высшего образования.

В связи с этим необходимо реализовать комплекс мер, позволяющих увеличить количество специалистов в области информационных технологий на рынке труда и повысить качество их подготовки.

Ускоренное внедрение в образовательный процесс новаций, эффективность которых подтверждается мировым опытом, способствует

повышению качества образования. Среди таких новаций необходимо отметить электронное обучение, широкое использование массовых открытых онлайн-курсов и виртуальные обучающие среды. В частности, необходимо развитие дистанционного образования и расширение использования онлайн-курсов в области образования в информационных технологиях, а также широкомасштабное включение курсов на русском языке в наиболее популярные мировые системы онлайн-обучения. Одним из направлений работы государства по развитию образования в области информационных технологий, как отмечается в Стратегии, является профессиональное развитие и повышение квалификации учителей и преподавателей образовательных организаций в соответствии с современными стандартами, а также открытие в региональных профессиональных образовательных организациях дополнительных общеобразовательных программ подготовки по специальностям базового уровня и развитие центров профессиональной переподготовки специалистов смежных областей и центров повышения квалификации молодых специалистов в сфере информационных технологий. Анализ научно-методических исследований и собственного опыта работы в системе повышения квалификации педагогических работников при ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» позволил выделить следующие характеристики развития компетентностного потенциала системы повышения квалификации педагогических работников:

- использование поисковых запросов их при формировании групп реализации образовательных программ;
- расширение программы подготовки, построенных на основе знаний, умений до развития гибкости действий в решении профессиональных проблем;
- обеспечение сотрудничества педагогических работников между собой, преподавателем в условиях информационно-коммуникационной среды педвуза;
- совместная разработка и защита мультимедийных проектов;
- приучение педагогических работников к способам прослеживания новообразований в развитии профессиональной компетентности.

Наш опыт работы в вузе показывает, что не все преподаватели владеют современными средствами ИКТ и необходимым уровнем информационной компетентности, которые обусловлены нежеланием их выполнять дополнительные нагрузки, связанные с приобретением новых предметной области знаний, умений и методических навыков, связанных с освоением средств ИКТ, а также отсутствием должного качества и количества современной компьютерной техники и возрастание временных затрат на подготовку к занятиям с использованием их и др.

Для решения этих проблем педагогическим работникам нужно помочь освоить современные средства ИКТ и научить организовать свою профессиональную педагогическую деятельность с их применением, необходимо регулярно проводить курсы повышения квалификации педагогических работников в области ИКТ.

Все эти проблемы нами решаются в разработанной нами и апробированной в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» в дополнительной профессиональной образовательной программе повышения квалификации «Дистанционные образовательные технологии и средства электронного обучения в профессиональной деятельности педагогических работников», концептуальным направлением, которой является создание педагогических условий совместной деятельности их в проектных технологиях и ориентация на базовые компетенции и личностное развитие педагогических работников.

Целью данной программы является формирование у слушателей информационных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в области информатизации образования, а также совершенствование и развитие профессиональных навыков, знаний и компетенций педагогических работников в области дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения.

Программа является преемственной к основной образовательной программе высшего образования направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. Слушатель, успешно завершивший обучение по данной программе, должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

– знакомство слушателей с современными проблемами информатизации педагогического образования;

– развитие практических умений слушателей в области организации и проведения учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения;

– знакомство слушателей с технологией создания педагогического сценария современного дистанционного учебного курса с применением средств электронного обучения;

– развитие практических умений слушателей в области веб-портфолио для размещения электронных изданий учебного назначения;

– развитие практических умений слушателей в области подготовки электронных учебных материалов с применением дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения;

– знакомство слушателей с основными подходами к оценке качества учебного процесса, о информационной безопасности учебного процессе с применением дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения.

Данная программа разработана на основе модульной технологии, включающей следующие модули:

Модуль 1. Основные направления и программы информатизации педагогического образования.

Модуль 2. Современные интернет-технологии в педагогическом образовании.

Модуль 3. Дистанционные образовательные технологии: создание и размещение электронных изданий учебного назначения.

Модуль 4. Веб-портфолио педагогических работников.

Модуль 5. Образовательные социальные сети. Организация электронного обучения в вузе с помощью социальных сетей.

Модуль 6. Вопросы информационной безопасности в электронном обучении, качества учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения. Лекции и лабораторные занятия проводятся в компьютерном классе с выходом в глобальную сеть интернет. Компьютерный класс оборудован мультимедийным проектором, интерактивной доской.

Имеется соответствующее программное обеспечение.

Прилагается обычная и дополнительная литература по каждому модулю, а также используемые образовательные интернет-порталы.

Оценка качества освоения программы осуществляется по каждому модулю написанием реферата слушателями и проведением тестового контроля.

Итоговым контролем освоения программы является защита авторского проекта в виде мультимедийной презентации.

При разработке технологий реализации данной программы использованы, предложенные К. Фокелем принципы организации воркшопа, в которой создаются условия поиска новых знаний, способов деятельности и новых программных продуктов самими педагогическими работниками самостоятельном взаимодействии в группе, при фасилитирующей роли преподавателя.

Поскольку подготовка педагогических работников в системе повышения квалификации по дистанционным образовательным технологиям и средствам электронного обучения еще мало распространены, была разработана методика этих технологий, включающая изучение каждой технологии по следующим параметрам:

1. Выражение позитивного отношения к дистанционным образовательным технологиям и средствам электронного обучения через привлекающее внимание название, выражающее сущность сетевого взаимодействия.

2. Выдвижение и обоснование новой оригинальной идеи, связывающей средства и процедуры этих технологий с эффективностью их результатов.

3. Обоснование актуальности данных технологий в современных условиях развития непрерывного педагогического образования и в частности в развитии профессиональной компетентности педагогических работников.

4. Отработка способности четко ставить цель и основные задачи, решаемые данными технологиями в развитии профессиональной компетентности педагогических работников.

5. Научные и методические основания этих технологий, показывающие использование знаний, новых идей и степени их влияния на развитие профессиональной компетентности педагогических работников.

6. Отработка умений представлять, описывать оригинальный характер действий, методов, приемов или средств, отличающих этих новых технологий от известных способов деятельности в области педагогического образования и раскрывать степень их влияния на развитие профессиональной компетентности педагогических работников.

7. Демонстрация умений включения педагогических работников в методики рефлексии, позволяющие наблюдать качественные изменения в развитии у них профессиональной компетентности.

Эффективными педагогическими условиями развития профессиональной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации являются: отбор педагогических работников с учетом профессиональных запросов; разработка программы, учебных заданий на основе дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения, организация их совместной работы; проведение объективного мониторинга по заранее заданным параметрам, критериям и уровням развития информационной компетентности.

В монографии [6] нами рассмотрены теоретические основы и результаты экспериментов по внедрению дистанционных технологий, электронного и сетевого обучения в Донском государственном техническом университете и Дагестанском государственном педагогическом университете, а также результаты эксперимента по созданию единого центра корпоративного обучения, нацеленного на повышение квалификации преподавателей, реализованного на основе принципа объединенных ресурсов и общей виртуальной информационно-образовательной среды.

Библиографический список:

1. Федеральный закон «Закон об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://consultant.ru> (дата обращения: 21.05.2017).

2. Зенкина С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя [Электронный ресурс] / С. В. Зенкина, О. П. Панкратова, Е. А. Конопко. – Режим доступа: <http://edu.asou-mo.ru/images/20160920/sector4/Зенкина-Панкратова-Конопко.pdf> (дата обращения: 09.05.2017).

3. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

4. Мухамедшина А. В. Информационная компетентность преподавателя в интерактивной образовательной среде вуза / А. В. Мухамедшина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск : СибАК, 2011.

5. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих – Минюст РФ от 23.03.2011 № 20237 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stankin.ru/for-staff/normative-technical-documents/Единый%20квалификационный%20справочник.pdf> (дата обращения: 21.05.2017).

6. Захарова О. А. Дистанционные технологии и электронное обучение в профессиональном образовании : монография / О. А. Захарова, Т. Г. Везилов, М. В. Ядровская. – Ростов н/Д. : Издательский центр ДГТУ, 2015. – 134 с.

References:

1. Federal Law “the Law about education in Russian Federation” [Federal'nyj zakon “Zakon ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”] [Web resource]. Access mode: <http://consultant.ru> (accessed date: 05/21/2016).

2. Zenkin S. V., Pankratova O. P., Konopko E. A. *The use of information and communication technologies in professional activities of a teacher* [Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja] [Web resource]. Access mode: <http://edu.asou-mo.ru/images/20160920/sector4/Зенкина-Панкратова-Конопко.pdf> (accessed date: 05/09/2016).

3. Robert I. V. *Theory and methodology of education informatization (psycho-pedagogical and technological aspects)* [Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja], Moscow : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2014. 398 p.

4. Mukhamedshina A. V. *Information competence of the teacher in an interactive educational environment of the University / Personality, family and society: questions of pedagogics and psychol-*

ogy: collection of articles in mater [Informacionnaja kompetentnost' prepodavatelja v interaktivnoj obrazovatel'noj srede vuza / Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii], X Intern. scientific.-pract. Conf. Part III, Novosibirsk: Sibak, 2011.

5. *The uniform qualifying directory of posts of heads, experts and employees of the Ministry of justice of the Russian Federation* [Edinyj kvalifikacionnyj spravochnik dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih – Minjust RF],

No. 20237 [Web resource]. Access mode: <http://www.stankin.ru/for-staff/normative-technical-documents/Единый%20квалификационный%20справочник.pdf> (accessed date: 05/21/2016).

6. Zakharova O. A., Vezirov T. G., Jatrovskaya M. V. *Distance technologies and e-learning in professional education: monograph* [Distancionnye tehnologii i jelektronnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii: monografija], Rostov on Don: Publishing center DSTU, 2015. 134 p.

УДК 376.3+378.091.398

Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России

И. В. Возняк

Development of teachers' training system for inclusive education of children in Russia

I. V. Voznyak

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности педагогов к обучению, воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Введение в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, профессионального стандарта педагога ставят перед педагогическими работниками новые задачи по изменению не только образовательной среды, но и отношения всех участников учебно-воспитательного процесса к детям с различными нарушениями развития. В статье представлен анализ развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в России на основе изучения опыта работы федеральных и региональных моделей профессионального обучения, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников.

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of educators' willingness and capacities in situations of inclusive education for children with disabilities. The adoption of the Federal Law "About Education in the Russian Federation", Russian Federal State Educational Standard of primary education for pupils with disabilities, Teacher Professional Standard represents a significant challenge for educators, who are bound to renovate not only learning environment, but also all educators' attitude to children with special needs. The analysis of development of the system of training of teachers to inclusive education of chil-

dren with disabilities in Russia is presented, on the basis of study of experience of federal and regional models of the professional training, advanced training and retraining of pedagogical workers.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения, готовность педагога, профессиональный стандарт педагога, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, программа профессиональной переподготовки педагогов в сфере инклюзивного образования.

Keywords: inclusive education; children with disabilities; special conditions for education and training; educators' willingness and capacities; teacher professional standard, additional teachers' advanced training program; teachers' retraining programs for inclusive education.

Одной из современных тенденций в отечественной образовательной политике является реализация идей инклюзивного образования, предполагающих обучение детей с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. При этом наибольший резонанс вызывают вопросы организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) совместно с нормативно развивающими сверстниками. Согласно статистике, в настоящее время в России насчитывается более 2 млн детей с ОВЗ и инвалидностью. С каждым годом численность обучающихся данных категорий увеличивается, а количество специализированных школ и классов уменьшается. Сегодня более 160 тысяч детей с ОВЗ обучаются инклюзивно в общеобразовательных организациях. Такая ситуация стала возможной благодаря

инициативе родителей детей-инвалидов, отстаивающих права своих детей на получение качественного образования и социальную адаптацию наравне с нормативно развивающимися сверстниками.

Развитие отечественного инклюзивного образования закреплено в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» (2012), в Указе Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2014), ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2014) и в значительной мере повышает требования к профессиональной деятельности педагогов.

Многие годы в России обучение детей с ОВЗ осуществлялось в специальных (коррекционных) школах, имеющих необходимые условия для обучения и коррекции нарушений в развитии детей. Педагоги, работающие в таких школах, имели специальное (дефектологическое) образование. В этой ситуации у учителей общеобразовательных организаций не было потребности в совершенствовании своего педагогического опыта для работы с данной категорией обучающихся. В настоящее время введение в 2019 году профессионального стандарта педагога расширяет диапазон требований к деятельности педагогических работников, в том числе к обучению и воспитанию детей с ОВЗ – знать особенности психофизического развития детей с различными видами нарушений, специальные условия и подходы в их обучении, владеть способами адаптации учебного материала с учетом восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормативным развитием, уметь управлять их взаимодействием в образовательном процессе, совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения оказывать помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье и др. Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогов для обеспечения образовательной инклюзии.

В последние годы в ряде российских вузов в соответствии со стандартом высшего профессионального образования началась подготовка

педагогов и специалистов в сфере инклюзивного образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». На базе учреждений дополнительного профессионального образования реализуются программы профессиональной переподготовки в сфере дефектологического образования. Однако потребность во включении детей с ОВЗ в образовательный процесс наравне с нормативно развивающимися сверстниками необходимо обеспечивать сегодня.

В настоящее время в образовательных организациях России работают 2,5 миллиона педагогов, к которым предъявляются особые требования для реализации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями и возможностями. Поэтому основная роль в их подготовке на современном этапе отводится системе повышения квалификации. Основные направления подготовки учителя к образованию обучающихся с ОВЗ отражены в мероприятиях «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (2014).

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы показал, что проблемы организации совместного обучения детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками и подготовки педагогов для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования рассматривалась многими авторами.

Зарубежными исследователями выделен ряд организационно-педагогических условий включения детей с ОВЗ в социально-образовательную среду здоровых сверстников, который, по их мнению, обеспечивает успех инклюзивной образовательной деятельности педагога. Американский ученый Д. Л. Риндак выделил следующие условия «инклюзивного образования», из которых три первые являются доминирующими: дети с ОВЗ находятся в естественных условиях общеобразовательной школы; дети с ОВЗ и здоровые дети учатся вместе по единой образовательной программе; необходимая помощь и поддержка оказывается детям с ОВЗ непосредственно в общеобразовательных классах; все дети класса являются уникальными и принятыми друг другом; команда педагогов планирует и реализует образовательные стратегии,

направленные на успешное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс [1, с. 101–116].

Важным представляется решение проблемы методического обеспечения инклюзивного образования детей. Зарубежные исследователи указывают на необходимость соблюдения дифференциации методики обучения в отношении обучающихся с нормальным и нарушенным развитием (А. Broderick, Н. Mehta-Parekh и D. KimReid). Другие исследователи отмечают необходимость внедрения индивидуальных учебных планов (J. Kurth, А.М. Mastergeorge и др.). Например, в образовательных учреждениях Великобритании, Норвегии и США, в отличие от отечественной практики применения вариативных индивидуальных программ обучения и развития детей с ОВЗ, разработан и действует индивидуальный образовательный план, который представляет собой документ, отражающий общую стратегию и конкретные шаги педагогического коллектива и родителей в организации поддержки ребенка с ОВЗ, включающего в себя все аспекты психолого-педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ.

Развитие инклюзивного образования в отечественной образовательной практике поднимает проблему профессиональной подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии. Согласно результатам исследований С. В. АLEXИНОЙ, О. С. КУЗЬМИНОЙ, Е. Н. КУТЕПОВОЙ, И. Н. ХАФИЗУЛЛИНОЙ, В. В. ХИТРЮК и др. важной характеристикой современного этапа системы общего образования является недостаточная готовность педагогов и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. Исследователи отмечают важность формирования не только знаний, умений и навыков, образующих процессуальную сторону инклюзивной деятельности, но и развитие профессионально-личностных качеств инклюзивного педагога.

Предъявление новых функций и повышенных требований к деятельности педагогов приводят к возникновению у них различных затруднений, которые чаще всего являются следствием недостаточной сформированности базовых компетентностей. В психолого-педагогической литера-

туре проблеме профессиональных затруднений у педагогов инклюзивной практики уделяли внимание Н. В. Кузьмина, Е. Н. Кутепова, В. В. Хитрюк и др.

Для выявления профессиональных затруднений педагогических работников при обучении воспитании и развитии детей с ОВЗ в 2014 году был проведен опрос 1292 педагогов образовательных организаций Белгородской области.

В процессе ответов на вопросы анкеты часть педагогов оставила комментарии в своих бланках: «Очень хочу помочь, но не знаю, как», «К сожалению, нет специального образования», «Я работаю в обычной школе, а не в коррекционной», «Мое дело – учить, а корректировать должны психологи и дефектологи». При этом 73% педагогов подтвердили, что нуждаются в помощи при организации образовательного процесса для детей с ОВЗ. Респондентам было предложено проранжировать ресурсы, способствующие повышению профессиональной компетентности в данном направлении по степени значимости, в результате чего был определен следующий рейтинг предпочтений педагогов при выборе ресурсов:

I – получение высшего профессионального образования по направлению подготовки педагогов в сфере коррекционного образования;

II – получение дополнительного профессионального образования по программе профессиональной переподготовки педагогов в сфере коррекционной педагогики (не менее 250 часов);

III – получение высшего профессионального образования по направлению подготовки педагогов в сфере инклюзивного образования;

IV – получение дополнительного профессионального образования по программе профессиональной переподготовки педагогов в сфере инклюзивной педагогики (не менее 250 часов);

V – получение дополнительного профессионального образования по программе повышения квалификации (не менее 100 часов);

VI – участие педагога в работе научно-практических конференций, семинаров по проблемам образования детей с ОВЗ;

VII – включение в программу курсов повышения квалификации всех категорий педагогических работников лекций по проблеме органи-

зации образования детей с ОВЗ (менее 16 часов);

VIII – участие педагога в работе профессиональных методических объединений и творческих групп по проблемам образования детей с ОВЗ;

IX – методическое сопровождение педагога, обучающего ребенка с ОВЗ, опытными педагогами и специалистами (супервизия, наставничество);

X – получение дополнительного профессионального образования по программе повышения квалификации (не менее 72 часов);

XI – самообразование.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что все категории педагогических работников считают самыми важными ресурсами получение высшего или дополнительного профессионального образования по программе профессиональной переподготовки педагогов по направлению подготовки в сфере коррекционного или инклюзивного образования, что не вызывает сомнений. При этом всего лишь единицы педагогов изъявили желание получить дополнительную профессиональную подготовку. Менее востребованными оказались такие ресурсы как супервизия опытными педагогами и специалистами, получение дополнительного профессионального образования по программе повышения квалификации (не менее 72 часов) и самообразование.

Возможными причинами такого выбора могут быть:

1. Неумение работать в одной команде педагогов образовательной организации для обеспечения качественного образования детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

2. Формальный подход к прохождению обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования (волевое решение администрации образовательной организации без учета потребности педагога; получение удостоверения о повышении квалификации в необходимом объеме для успешного прохождения аттестации и др.).

3. Недостаточный уровень подготовки преподавателей института развития образования в области инклюзивного образования детей, слабо ориентирующихся в большом количестве нормативных документов, регулирующих введение инклюзивного образования детей с ОВЗ.

4. Использование традиционных подходов в обучении взрослых обучающихся.

5. Недостаточное учебно-методическое обеспечение подготовки педагогов для реализации инклюзивного образования.

6. Отсутствие мотивации педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

7. Недостаточная сформированность профессионально важных качеств педагога для работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (эмпатия, ответственность, рефлексия).

8. Отсутствие стимулирующих факторов, способствующих самообразованию и саморазвитию педагогов в профессиональной деятельности.

Поэтому одной из главных задач современной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования является теоретическая и практическая поддержка педагогов в преодолении существующих профессиональных затруднений с использованием современных образовательных технологий.

В настоящее время отечественное педагогическое образование является «динамично развивающейся системой, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость» [2, с. 44], представляющей собой несколько ступеней – допрофессиональную подготовку; базовое профессиональное образование; постдипломное образование; профессиональное совершенствование (дополнительное профессиональное образование в системе повышения квалификации). Каждая ступень системы непрерывного профессионального образования нацелена на подготовку высококвалифицированного и компетентного специалиста, готового повышать уровень своего образования на протяжении всей своей жизни. Применительно к процессу подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования О. С. Кузьмина считает, что «это персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональ-

ные задачи в области инклюзивного образования» [3, с. 15].

На уровне высшего образования до недавнего времени профессиональной подготовке будущего учителя в условиях инклюзивного образования уделялось незначительное внимание. В настоящее время ситуация меняется. В 2009 году на основе решения ученого совета Московского государственного психолого-педагогического университета создан Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования. На базе вуза проводятся прикладные научные исследования по основным проблемам инклюзивной образовательной практики; разрабатываются технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования на всех уровнях образования, программы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, работающих с детьми с ОВЗ в системе интегративного и инклюзивного образования. На базе Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) открыт и успешно функционирует Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Задачами деятельности центра являются: развитие системы комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации, проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, разработка программно-методического обеспечения системы комплексной помощи детям с РАС, осуществление подготовки педагогов для работы с детьми с ОВЗ по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации, издание научно-практического журнала «Аутизм и нарушения развития» для распространения передового опыта в области оказания комплексной помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим.

Создание на базе Московского государственного психолого-педагогического университета системы сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательных учреждений позволяет основать эффективную структуру научного обеспечения инклюзивного образования, в рамках которой отрабатываются вопросы формирования профессиональных компетенций педагога в системе высшего образования, вырабатываются модели психологической поддержки

и сопровождения вариативных образовательных траекторий.

В ряде вузов страны разработаны и реализуются основные образовательные программы высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», где отражены задачи профессиональной деятельности бакалавров и магистров в области инклюзивного образования. Выпускники вузов, окончившие бакалавриат, смогут работать в образовательном учреждении в качестве тьютора, педагога-психолога, учителя начальных классов инклюзивной школы; выпускники магистратуры – координаторами по инклюзии, председателями консилиумов в инклюзивных образовательных учреждениях, руководителями ресурсных центров, методистами и специалистами, курирующими развитие инклюзивного образования в системе образования.

Другим направлением профессиональной подготовки будущих педагогов в области инклюзивного образования стала модернизация учебных программ с целью введения в образовательный процесс вузов учебных дисциплин и курсов по выбору по проблемам образовательной инклюзии. Например, в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова (СВФУ) на базе Якутского государственного педагогического института по направлению бакалавриата 050000 Образование и педагогика, а также по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование по профилям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика» разработаны и включены учебные дисциплины, касающиеся подготовки будущих учителей для инклюзивного образования «Основы инклюзивного образования», «Инклюзия в дошкольном образовании». Целями изучения данных дисциплин является формирование готовности к применению технологии инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, а также развитие профессиональных компетенций в области образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, включенными в систему общего образования [4, с. 30]. В институте специальной педагогики и психологии г. Санкт-Петербурга наряду с подготовкой педагогов-психологов инклюзивного образования по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат и

магистратура) обучение специалистов по проблеме образовательной инклюзии проводится в рамках существующих педагогических и дефектологических специальностей и направлений за счет предметов регионального компонента и курсов по выбору.

На ступени профессионального совершенствования в рамках дополнительного профессионального обучения, профессиональной подготовки и переподготовки педагогов образовательных организаций, работающих в сфере инклюзии, приоритетными направлениями являются приведение содержания инклюзивного образования, технологий обучения и методов оценки его качества в соответствие с требованиями современной нормативно-правовой базы и запроса общества; адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования; обеспечение современной профессионально значимой информацией; создание условий для повышения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в изменившихся условиях профессиональной деятельности.

Обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации педагогов для работы в инклюзивной среде организовано вузах и институтах развития образования в Волгограде, Москве, Самаре, Санкт-Петербурге, Саратове, Туле, Новосибирске и ряде других городов. Например, в Новосибирском государственном педагогическом университете реализуется программа «Инклюзивное образование: теория и практика»; в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ФГБОУ ВО ПГСГА) – программа «Проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательной школе»; в Институте развития образования Кировской области – программа «Инклюзивное образование в условиях преемственности дошкольного и начального школьного образования». В Московском государственном психолого-педагогическом университете обучение ведется по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации для различных категорий педагогических работников и специалистов в области инклюзивного образования: «Психолого-педагогическое со-

провождение инклюзивного образования в начальной школе», «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОУ», «Организационно-управленческие основы инклюзивного образования», «Организация образовательного процесса в инклюзивном классе начальной школы», «Организация внеучебной и воспитательной работы в инклюзивном образовании», «Организация образовательного процесса в инклюзивной группе ДОУ», «Организация и содержание деятельности тьютора в инклюзивном образовании» и др.

Интересным представляется опыт модульной системы обучения и повышения квалификации специалистов, реализующих инклюзивное образование, который внедрен на базе Московского государственного психолого-педагогического университета.

В основу модульного повышения квалификации были положены следующие параметры: ориентация модуля подготовки на категорию специалиста образования (модули: для администрации образовательного учреждения и управленческих работников, психологов сопровождения, педагогов, включая дефектологов и логопедов, социальных работников); вид и форма обучения (лекции, тренинги, педагогические мастерские, междисциплинарные консилиумные разборы, стажировка на рабочих местах); временной объем обучающих модулей (от 3 до 4 академических часов (обучающий консилиум, разбор случая и т. п.) до 72 часовых курсов повышения квалификации); стаж и опыт практической деятельности в инклюзивном поле. Основным принципиальным элементом каждого из образовательных модулей является максимально практико-ориентированная, приближенная непосредственно к деятельности инклюзивных образовательных учреждений и к конкретным детям с ОВЗ подготовка специалистов [5, с. 60].

Современная ситуация развития отечественной системы профессионального обучения педагогов, обеспечивающего их готовность к инклюзивному образованию детей, характеризуется становлением региональных моделей непрерывной профессиональной подготовки педагогов к образовательной инклюзии, что предполагает построение системы взаимодействия специалистов на четырех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном и ин-

ституциональном (уровень образовательного учреждения). На федеральном уровне имеет место построение взаимодействия со специалистами Министерства образования и науки РФ по вопросам организации и нормативно-правового обеспечения модели инклюзивного образования; со специалистами учреждений высшего профессионального образования и научно-исследовательской практики по вопросам методологии, методики и практики инклюзивного образования; со специалистами учреждений высшего профессионального образования, расположенных на территории регионов страны, по вопросам подготовки и профессиональной переподготовки специалистов, реализующих модель инклюзивного образования.

Так, например, в Вологодской области научно-методическое обеспечение реализации модели инклюзивного образования осуществляет автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования (АОУ ВО ДПО «ВИРО»)), профессиональную подготовку педагогов для образовательных организаций области реализуют бюджетные образовательные организации среднего профессионального образования.

Специализированную помощь по вопросам диагностики, коррекции, реабилитации детей с ОВЗ осуществляют центры психолого-медико-социального сопровождения; методическую и консультационную поддержку общеобразовательных школ и образовательных организаций, реализующих инклюзивное обучение детей, осуществляют областные ресурсные центры на базе специальных (коррекционных) образовательных организаций.

Опыт профессиональной подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования имеет региональную специфику, обусловленную социально-экономическими и культурными особенностями региона, структурой образовательных учреждений и кадрового состава педагогов, психологической готовностью жителей региона к адекватному восприятию ребенка с ОВЗ, которая зависит от целенаправленной работы СМИ и общественных организаций по разъяснению жителям региона преимуществ инклюзивного образования как для детей с ОВЗ, так и их нормотипичных сверстников.

В регионах страны эффективной формой профессиональной подготовки педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, стало создание ресурсных консультативных центров, которые в зависимости от региональной специфики создаются на базе профильных факультетов и кафедр вузов или на базе специальных учебных заведений. В ресурсном центре концентрируются кадровые, материально-технические и научно-методические ресурсы для организации постоянного сопровождения педагогов и родителей по психолого-педагогическому и методическому сопровождению обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития в образовательных организациях. Например, в Орловской области в 2014 году на базе БОУ ОО ДПО (ПК) С «Орловский институт усовершенствования учителей» создан ресурсный центр вариативных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Одним из направлений деятельности ресурсного центра является создание системы подготовки педагогических кадров: разработка программ повышения квалификации, проведение обучающих семинаров, профессиональных мастерских и тренингов для педагогов образовательных учреждений [6, с. 320].

В Омской области действуют два ресурсных центра инклюзивного образования и школы тьюторов на базе Института развития образования. В ресурсном центре на базе Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) готовят педагогические кадры, способные предоставлять качественные образовательные услуги в условиях инклюзии, организовывать семинары для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ; проводят подготовку тренеров инклюзивного образования, которые обучают педагогические коллективы, работающие с детьми с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях; оказывают научно-методическое сопровождение процессов инклюзивного образования в Омской области. Ресурсные центры инклюзивного образования создаются и на базе специальных образовательных учреждений.

В Якутии в 2015 году на базе ГКОУ РС(Я) «Республиканская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» создан республиканский Ресурсный центр, деятельность

которого направлена на научно-методическое сопровождение педагогической деятельности и координацию работы образовательных учреждений; на профессиональное обучение педагогов с целью формирования их готовности к инклюзивному образованию детей и реализацию образовательных программ общего образования, обеспечивающих совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений в развитии.

На муниципальном уровне модель включает управление (отдел) образования; методические службы (информационные центры, центры повышения квалификации и т. д.); ресурсные центры инклюзивного образования.

На институциональном уровне повышение профессионального уровня педагогических работников осуществляется в образовательных организациях с привлечением опытных педагогов, реализующих инклюзивное образование.

Модель формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию предполагает построение системы межведомственного, разноуровневого взаимодействия, направленного на развитие инклюзивной культуры и инклюзивных практик [7, с. 7–9].

Несмотря на положительные тенденции развития отечественной системы подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования детей, имеет место ряд трудностей: отсутствие статистических данных о потребностях в педагогических кадрах для реализации инклюзивного образования; привлечение к участию в инклюзивном образовании лиц, не имеющих специального педагогического образования, но желающих оказывать помощь в обучении и социализации детей с ОВЗ; недостаточная разработанность механизмов финансирования реализации образовательных программ подготовки специалистов указанного профиля.

Анализ состояния региональных систем повышения квалификации педагогов показал, что еще несколько лет назад они не были готовы удовлетворить запросы педагогов с учетом их профессиональных затруднений по ряду причин: отсутствие дополнительных профессиональных программ повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования, отсутствие инклюзивных школ для проведения на их базе практической части, отсутствие преподавателей – специалистов в области инклюзивного образования и др. Проблема образования

детей с ОВЗ рассматривалась в рамках обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и педагогов специальных (коррекционных) организаций.

Таким образом, проведенный анализ выявил положительные изменения в развитии инклюзивного образования детей в системе общего образования, которые обусловили необходимость решения проблемы подготовки и повышения квалификации педагогов для осуществления профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Библиографический список:

1. Риндак Д. Определение школы включения для студентов с умеренной и тяжелой формой инвалидности. Что говорят эксперты? / Д. Риндак, Л. Джэксон, Ф. Биллингсли // Исключительность. – 2000. – № 8 (2). – С. 101–116.
2. Михайлова Е. Н. Развитие системы непрерывного педагогического образования России на рубеже XX–XXI веков / Е. Н. Михайлова // Вестник ТГПУ. – 2008. – № 3 (77). – С. 44–46.
3. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 318 с.
4. Юдина И. А. Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в республике Саха (Якутия) / И. А. Юдина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – М., 2011. – С. 29–30.
5. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы междунар. конф., 19–20 июня 2008 года. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
6. Тимохина, Т. В. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивной сферы / Т. В. Тимохина // Young Scientist. – 2015. – № 2 (17). – С. 318–320.
7. Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. материалов заочных областных педагогических чтений / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования ; [отв.

за вып. Е. И. Щербакова ; гл. ред. И. А. Армеева]. – Вологда : ВИРО, 2014. – 134 с.

References:

1. Ryndak D. *Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say?* [Определение школы включения для студентов с умеренной и тяжелой формой инвалидности: Что говорят эксперты?], 2000, No. 8 (2), pp. 101–116.

2. Mikhailova E. N. *Development of Russia continuous pedagogical education at the turn of XX–XXI centuries* [Развитие системы непрерывного педагогического образования России на рубеже XX–XXI веков], Newspaper of Tomsk State Pedagogical University, 2008, No 3. (77), pp. 44–46.

3. Kuzmina O. S. *Training teachers to work in the conditions of inclusive education*: Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences [Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук], Omsk, 2015. 318 p.

4. Yudin I. A. *Status and prospects of development of inclusive education in the Republic of*

Sakha (Yakutia) [Sostojanie i perspektivy razvitija inkljuzivnogo obrazovanija v respublike Saha (Jakutija)], Moscow, 2011, pp. 29–30.

5. *Inclusive Education: Improving Education Policy and Systems*: Materials of the international Conference June 19–20, 2008 [Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы междунар. конф], Saint Petersburg, 2008. 215 p.

6. Timohina T. V. *Professional training of inclusive sphere* [Профессиональная подготовка специалистов инклюзивной сферы], 2015, No. 2 (17), pp. 318–320.

7. *Inclusion in Education is a comprehensive approach to training and education of children with disabilities*: Materials of correspondence regional pedagogical readings [Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов заочных областных педагогических чтений] / Department of Education of Vologda [Ed. by. E. I. Scherbakova, I. A. Armeeva], Vologda: Viro, 2014.

УДК 378.091.398

Особенности разработки внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании

И. Д. Борченко

Features of developing internal system of education quality assessment in additional professional education

I. D. Borchenko

Аннотация. Главной задачей государственной образовательной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования является обеспечение современного качества образования, в том числе и дополнительного профессионального образования. В статье рассмотрены методы и технологии, применяемые при разработке структура внутренней системы оценки качества образования дополнительного профессионального образования.

Обоснована эффективность применения мониторинговых исследований в рамках внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании. Правильно выбранные критерии оценивания позволят принимать эффективные управленческие решения на уровне административного аппарата образовательной организации, что обеспечит административную команду информацией о состоянии образовательной системы и позволит достичь положительных результатов в конкурентоспособности в сфере дополнительного профессионального образования.

Abstract. The main task of the state educational policy of the Russian Federation in the conditions of the modernization of the education system is the maintenance of modern quality of education, including additional professional education. The article discusses methods and technologies used in developing structure of the internal system of education quality assessment of additional professional education.

The effectiveness of the use of monitoring research within the framework of the internal system of education quality assessment in additional profes-

sional education is substantiated. Correctly selected evaluation criteria will allow to make effective management decisions at the level of the administrative apparatus of the educational organization, which will provide the administrative team with information on the state of the educational system and will allow to achieve positive results in competitiveness in the sphere of additional professional education.

Ключевые слова: система образования, контроль и качество образования, внутренняя система оценки качества образования, управление качеством, экспертиза, результат.

Keywords: education system, control and quality of education, internal system for assessment of educational quality, quality management, examination, result.

Современная система образования, многопрофильная и многофункциональная, непрерывно изменяется в соответствии с теми требованиями, которые к ней предъявляет государство и общество.

Вследствие этого система образования испытывает постоянную потребность в получении достоверной информации для оценки своего состояния и перспектив развития. Интегральным показателем такой оценки является качество образования.

Приоритетной задачей государственной политики в области образования является обеспечение высокого качества образования, основанного на фундаментальности знаний и развитии творческих компетентностей обучающихся в соответствии потребностям личности, общества и государства, безопасности образовательного процесса и обеспечении здоровья детей

при постоянном развитии профессионального потенциала работников образования.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, среди приоритетных задач в области образования, выделено «формирование механизмов оценки качества и востребованности качества образовательных услуг». Но одной из основных задач качества образования является его оценка, а также система качественного выстраивания согласованного отношения к качеству образовательной услуги у педагогов, родителей, общественности, государства.

Понятие качества образования связано с особенностями системы образования, которая одновременно является и государственным, и социальным институтом. С одной стороны, система образования исполняет государственный заказ и обязана соответствовать определенным установленным в законодательном плане требованиям и нормативам. С другой стороны, система образования связана со становлением, развитием и самореализацией человеческой личности, и поэтому она призвана удовлетворять потребности и ожидания всех субъектов образовательной деятельности и общества в целом.

В условиях действия федерального закона ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 г. создание и обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО) является обязательной функцией образовательной организации [1].

В рамках ВСОКО сбор, обобщение и систематизация информации по отдельным направлениям деятельности любой образовательной организации, обеспечивающим качество образования, осуществляется в ходе мониторинговых исследований.

Так, например, итоги мониторинговых исследований, имеющих локальный, институциональный, а также региональный уровень играют важную роль в содержании дополнительных профессиональных программ.

Наиболее острые моменты, выявленные при оценке качества образования в регионе по различным направлениям деятельности образовательных организаций, становятся востребованными задачами дополнительного профессионального образования в рамках проведения

курсов повышения квалификации / профессиональной переподготовки.

В современных конкурентных условиях система дополнительного профессионального образования стремится к внедрению инновационных технологий в работу со специалистами образовательных организаций.

Главные задачи организаций дополнительного профессионального образования:

- удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте;

- организация и проведение повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов;

- организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность;

- научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов;

- обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации на рынке труда и необходимости освоения современных методов решения профессиональных задач с учетом передового отечественного и зарубежного опыта.

Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) [2, п. 6]. При этом наиболее важное и необходимое направление деятельности дополнительного профессионального образования является не только обучение и консультирование, но и непосредственная работа с оказанием помощи образовательным организациям общего образования по различным направлениям деятельности, а также постоянный мониторинг деятельности самой организации дополнительного профессионального образования.

Система оценки качества образования сегодня является одной из главных задач развития образования на всех его уровнях.

В пункте 21 Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 г. № 499 оценка качества освое-

ния дополнительных профессиональных программ проводится в отношении:

– соответствия результатов освоения дополнительной профессиональной программы заявленным целям и планируемым результатам обучения;

– соответствия процедуры (процесса) организации и осуществления дополнительной профессиональной программы установленным требованиям к структуре, порядку и условиям реализации программ;

– способности организации результативно и эффективно выполнять деятельность по представлению образовательных услуг.

При этом оценка качества освоения дополнительных профессиональных программ проводится в следующих формах:

– внутренний мониторинг качества образования;

– внешняя независимая оценка качества образования.

Организация самостоятельно устанавливает виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов. Требования к внутренней оценке качества дополнительных профессиональных программ и результатов их реализации утверждаются в порядке, предусмотренном образовательной организацией. Организации на добровольной основе могут применять процедуры независимой оценки качества образования, профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ и общественной аккредитации организаций [2].

Нормативно-правовые документы ставят перед образовательными организациями еще одно важное направление деятельности – разработку внутренней системы оценки качества образования. Внутренняя система оценки качества образования представляет собой целостную систему диагностических и оценочных процедур, реализуемых администрацией образовательной организации, педагогическим составом и специально организованными структурными подразделениями, которым делегированы отдельные полномочия по оценке качества образования, а также совокупность организационных структур и нормативных правовых материалов, обеспечивающих управление качеством образования [3].

А качество образования, в свою очередь, в дополнительном профессиональном образовании подразумевает, прежде всего, качественную подготовку специалистов сферы образования.

Внутренняя система оценки качества образования в образовательных организациях дополнительного профессионального образования разрабатывается в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (статья 28, пункт 3, подпункт 13), на основании которого к компетенции образовательного учреждения относится обеспечение функционирования внутренней оценки качества образования, а также на основании Приказа Министерства образования и науки РФ от 01 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [2].

Формирование ВСОКО осуществляется на основании действующих нормативных правовых документов Российской Федерации в сфере образования, а Устав и локальные нормативные акты обеспечивают нормативно-правовое основание реализации ВСОКО [4, с. 6].

Образовательная организация обеспечивает проведение необходимых оценочных процедур, разработку и внедрение модели ВСОКО, обеспечивает оценку, учет и дальнейшее использование полученных результатов. В рамках ВСОКО в дополнительном профессиональном образовании можно выделить инвариантный перечень объектов, подвергающихся оценке:

– уровень соответствия содержания дополнительных профессиональных программ;

– уровень достижения планируемых результатов освоения дополнительных профессиональных программ;

– уровень соответствия условий реализации дополнительных профессиональных программ.

При этом вариативными объектами могут быть:

– уровень владения профессорско-преподавательским составом методикой обучения взрослых;

– непрерывность повышения квалификации профессорско-преподавательского состава образовательной организации дополнительного профессионального образования (формальное, неформальное и информальное);

– объекты, в рамках самообследования образовательной организации;

– объекты, в рамках индикативных показателей Программы развития образовательной организации дополнительного профессионального образования;

– уровень соответствия нормативным правовым документам Российской Федерации в рамках дополнительного профессионального образования [5].

Мониторинг должен стать основным методом сбора информации, который даст возможность на разных уровнях управления образовательной организацией осуществлять оценку динамики ключевых составляющих качества образования [6, с. 60].

Мониторинг качества образования в рамках ВСОКО, организуемый по выбранным направлениям, использует различные виды измерений: педагогические, дидактические, социологические, психологические, медицинские, санитарно-гигиенические, экономические, демографические, статистические и др.

Мониторинг может осуществляться как по отдельным видам, так и в комплексе в зависимости от его целей и организационных возможностей. Определить качество образования в образовательной организации – значит установить степень соответствия фактического состояния дополнительных профессиональных программ, созданных условий и достигнутых планируемых результатов освоения слушателями дополнительных профессиональных программ тем требованиям, что установлены в нормативных правовых документах.

Разработать внутреннюю систему оценки качества в дополнительном профессиональном образовании – значит:

– определить цели, конкретизировать задачи, которые должны реализовывать данную систему;

– определить принципы и объекты ВСОКО;

– четко прописать организационную структуру ВСОКО в соответствии с поставленными задачами;

– выбрать формы, методы, процедуры оценки в рамках ВСОКО;

– определить субъектов оценивания;

– распределить полномочия между ними;

– установить порядок проведения внутренней системы оценки качества образования (ал-

горитм действия), права и ответственность сторон.

Принципы системы оценки качества образования:

– принцип объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования;

– принцип информационной открытости, прозрачности процедур оценки качества образования;

– преемственности в образовательной политике, интеграции в общероссийскую систему оценки качества образования;

– принцип доступности информации о состоянии и качестве образования для различных групп потребителей;

– принцип рефлексивности, реализуемый через включение преподавателей в критериальный самоанализ и самооценку своей деятельности с опорой на объективные критерии и показатели;

– повышения потенциала внутренней оценки, самооценки, самоанализа каждого преподавателя;

– принцип минимизации системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления;

– принцип оперативности;

– принцип соблюдения морально-этических норм.

Мероприятия по реализации целей и задач ВСОКО планируются и осуществляются на основе проблемного анализа образовательной деятельности образовательной организации дополнительного профессионального образования, определения методологии, технологий и инструментария оценки качества образования.

Для оценки качества образования в образовательной организации необходимо создать или адаптировать диагностический инструментарий.

Основными функциями управления качеством образования являются мониторинг и контроль, обеспечивающие необходимую для управления обратную связь.

Качество обучения непосредственно связано с достижением слушателями планируемых результатов дополнительных профессиональных программ, выражает полезность образования для субъекта деятельности.

При этом необходимо помнить, что дополнительное профессиональное образование обладает для потребителей образовательных услуг разной ценностью, что приводит к формированию у субъектов деятельности разных представлений или требований к качеству подготовки [7, с. 7]. Качество же курсовой подготовки в рамках дополнительных профессиональных программ определяется удовлетворенностью слушателей предоставляемыми образовательными услугами. Непрерывное повышение требований к современному специалисту – к его профессиональным и личностным качествам, постоянно актуализирует проблемы оценки качества подготовки обучающихся.

Условия реализации дополнительных профессиональных программ включает в себя оценку качества двух направлений: уровня проведения учебных занятий, а также непрерывное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава образовательной организации дополнительного профессионального образования. Однако мы не можем не учитывать кадровые условия, финансово-экономические и материально-технические условия, а также информационно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ, без которых невозможно качественное обучение слушателей.

Содержание дополнительных профессиональных программ направлено на достижение целей программы, планируемых результатов ее освоения. Сбор и систематизация информации может включать запросы непосредственных потребителей образовательных услуг, уровень удовлетворенности слушателей содержанием дополнительных профессиональных программ в рамках курсовой подготовки, а также экспертизу соответствия нормативным правовым документами федерального и регионального уровней.

Достижение планируемых результатов слушателями курсов повышения квалификации / профессиональной переподготовки в рамках освоения дополнительных профессиональных программ учитывает сведения о знании слушателей на «входе» и «выходе», то есть в рамках проведения входной и итоговой диагностик освоения.

Деятельность образовательной организации дополнительного профессионального образо-

вания оценивается с учетом мнения всех заинтересованных субъектов: государства, педагогов, общества. Оценить образовательную организацию – значит установить степень достижения поставленных организацией целей, реализации дополнительных профессиональных программ, а также удовлетворенности образовательных запросов педагогов (потребителей образовательных услуг).

Исходя из этого, образовательная организация дополнительного профессионального образования формирует образовательную деятельность, контролирует ее качество изнутри, осуществляя внутреннюю оценку качества образования, а также мы не можем не учитывать влияние на всю систему образования социально-экономического развития региона, так называемых «внешних факторов», запросы в обучении кадров в сфере общего образования. Изменение концептуальных оснований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования привело к смещению акцента с минимума содержания образования на результаты образования в компетентностном формате. В свою очередь, преобразования в андрагогике обусловили необходимость освоения новых принципов структурирования дополнительных профессиональных программ, в которых результаты обучения выступают индикаторами компетенций, а компетенции рассматриваются как «описательный элемент» образовательных результатов [8, с. 4].

Эффективная организация мониторинговых исследований в рамках внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании позволяет дать информацию о реальном состоянии и качестве, как всей системы образовательной организации, так и непосредственно качества профессорско-преподавательского состава, обеспечивает прогноз развития, а также эффективности управленческих решений.

Одной из значимых технологий оценки деятельности преподавателя может служить портфолио. Наиболее активно портфолио применяется в системе общего образования, особенно в периоды аттестации педагогических работников. В системе дополнительного профессионального образования наличие портфолио регламентируется локальными актами образовательной организации.

Необходимо отметить, что использование технологии портфолио позволит системе управления проанализировать деятельность каждого преподавателя, а также даст возможность эффективно управлять профессорско-преподавательским составом. Портфолио является неким отражением результатов деятельности преподавателя.

На основе портфолио администрация образовательной организации получает возможность на основе исследования педагогической деятельности направлять преподавателей к инновациям и преобразованиям.

Кроме того, применение данной технологии позволяет преподавателям систематизировать опыт и знания, производить самооценку своей профессиональной деятельности, а также определять траекторию своего развития [8, с. 5–7].

Таким образом, внутренняя система оценки качества образования в опирается на нормативное понимание качества образования как комплексной характеристики образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающей степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе, степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1].

Качество дополнительного профессионального образования – это управляемый процесс, это результат деятельности всего коллектива образовательной организации.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4cbpxGfR0> (дата обращения 26.03.2017).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 01 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Система

ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения 01.06.2017).

3. Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования : методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / М. И. Солодкова, А. В. Коптелов и др. ; под. ред. В. Н. Кеспилова – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 80 с.

4. Яковлева Г. В. Реализация проблемы проектирования внутренней системы оценки качества образования в ДОО средствами дополнительных профессиональных программ / Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2015. – № 3 (24).

5. Методические рекомендации «О внутренней системе оценки качества образования в общеобразовательных организациях Челябинской области» Письмо Министерства образования и науки Челябинской области от 27 июня 2016 года № 03/5697 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr74.ru/LegalActs/Show/5872> (дата обращения 31.05.2017).

6. Данельченко Т. А. Мониторинг как основа регулирования системы управления качеством подготовки слушателей в учреждении дополнительного образования / Т. А. Данельченко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2010. – № 3 (5).

7. Пермяков О. Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций / О. Е. Пермяков, С. В. Менькова. – М. : ФИРО, 2010. – 114 с.

8. Багадирова С. К. Мониторинг качества образования [Электронный ресурс] : учебное текстовое электронное издание (учебное пособие) / С. К. Багадирова, Е. И. Шарова, М. Р. Кудайнатов. – Майкоп : ЭлИТ, 2015. – 131 с. : электрон. дан. (8,4 Мб).

References:

1. The Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ “About education in the Russian Federation” (with changes and additions) [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii (s izmenenijami i dopolnenijami)] [Web resource]. Access mode: GUARANTOR system: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4cbpxGfR0> (accessed date: 03/26/2016).

2. The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July 1, 2013 No. 499 “About the statement of the Order of the organization and implementation of educational activities for additional professional programs” (with changes and additions) [Ob utverzhdenii Porjadka organizacii i osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam (s izmenenijami i dopolnenijami)] [Web resource]. Access mode: GUARANT system: <http://base.garant.ru/70440506/> (accessed date: 06/01/2017).

3. *Approaches to development of internal systems of an assessment of quality of education by the general education organizations: methodical recommendations for heads of the educational organizations* [Podhody k razrabotke obshheobrazovatel'nymi organizacijami vnutrennih sistem ocenki kachestva obrazovanija: metodicheskie rekomendacii dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij], authors: M. I. Solodkova, A. V. Koptelov, etc.; ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2015. 80 p.

4. Yakovleva G. V. *Realization of a problem of design of internal system of an assessment of quality of education in preschool educational institution means of additional professional programs* / Scientific support of a system of advanced training: scientific and theoretical journal [Realizacija problemy proektirovanija vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovanija v DOU sredstvami dopolnitel'nyh professional'nyh programm /

Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov: nauchno-teoreticheskij zhurnal], 2015, No. 3 (24).

5. Methodical recommendations “About internal system of an assessment of quality of education in the general education organizations of Chelyabinsk region” the Letter of the Ministry of Education and Science of Chelyabinsk region of June 27, 2016 No. 03/5697 [Metodicheskie rekomendacii “O vnutrennej sisteme ocenki kachestva obrazovanija v obshheobrazovatel'nyh organizacijah Cheljabinskoj oblasti” Pis'mo Ministerstva obrazovanija i nauki Cheljabinskoj oblasti] [Web resource]. Access mode: <http://www.minobr74.ru/LegalActs/Show/5872> (accessed date: 05/31/2016).

6. Danelchenko T. A. *Monitoring as a basis of regulation of a control system of quality of training of listeners in establishment of additional education* [Monitoring kak osnova regulirovanija sistemy upravlenija kachestvom podgotovki slushatelej v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovanija] / Scientific support of a system of advanced training: scientific and theoretical journal, 2010, No. 3 (5).

7. Permyakov O. E. *Diagnostics of formation of professional competences* [Diagnostika formirovanija professional'nyh kompetencij], 2010. 114 p.

8. Bagadirova S. K. *Monitoring of quality of education: the educational text electronic edition (manual)* [Monitoring kachestva obrazovanija: uchebnoe tekstovoe jelektronnoe izdanie (uchebnoe posobie)] [Web resource] (8,4 MB), Maykop: ELITE, 2015. 131 p.

УДК 371.12+378.091.398

Формирование имиджа педагога-хореографа посредством повышения квалификации

Т. Н. Мацаренко

Formation of a teacher-choreograph' image by means of advanced training

Т. N. Matsarenko

Аннотация. Актуализируется проблема повышения квалификации педагога-хореографа, работающего в образовательных организациях РФ. Анализируются исследования по имиджелогии: имидж как основной элемент теории и практики педагогов; актуальность проблемы имиджелогии в системе повышения квалификации; целенаправленное формирование между реальным имиджем и идеальным образом. Обосновываются особенности профессиональной деятельности и поведения педагога-хореографа, соответствующие новым требованиям повышения квалификации. Выделены и охарактеризованы структурные компоненты имиджа педагога-хореографа: индивидуальные и личностные качества, способы самореализации, самооценка и Я-концепция. Показана проблема имиджа педагога-хореографа в рамках проблемы педагогического мастерства. Необходимость в создании педагогической теории имиджа, основательно объясняющей основные направления такого феномена, с точки зрения современной педагогической науки. Обозначено и аргументировано анкетирование действующих педагогов-хореографов, руководителей хореографических объединений с целью выявления слагаемых имиджа как фактора успешности их профессиональной деятельности.

Abstract. The problem of advanced training of the teacher-choreograph working in the educational organizations of the Russian Federation is actualized. The research of imagology is analyzed: image as the main element of the theory and practice of teachers; the urgency of the problem of imagology in the advanced training system; purposeful formation between the real image and the ideal one. The features of the professional activity

and behavior of the teacher-choreograph with the new requirements for advanced training are justified. The structural components of the image of the teacher-choreograph are highlighted out and characterized: individual and personal qualities, ways of self-realization, self-esteem and self-constriction. The problem of the image of a teacher-choreograph within the pedagogical skill problem is shown. The need of creation of pedagogical theory of the image, which fundamentally explains the main directions of this phenomenon, from the point of view of modern pedagogical science is explained. Questioning of acting teachers-choreographers, heads of choreographic associations in order to identify the components of the image as a factor in the success of their professional activities is marked and reasoned.

Ключевые слова: имидж личности, педагог-хореограф, Я-концепция, самосовершенствование, самооценка, индивидуальность.

Keywords: personality image, teacher-choreograph, self-constriction, self-improvement, self-esteem, individuality.

В условиях обновления нашей страны, всей системы образования, как одного из главных источников интеллектуального потенциала общества, важное значение приобретает повышение качества подготовки педагогических кадров. Характерная для нашего времени тенденция учиться в течение всей жизни особенно актуальна для профессии педагога-хореографа, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто новое, но прежде всего в способности к изменению самого себя. Уделено достаточно внимания повышению квалификации педагога

дополнительного образования, но формирование педагога-хореографа как гармонически развитого субъекта, у которого ум удачно сочетается с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами, обладающего адекватной самооценкой, развитой Я-концепцией, индивидуальным имиджем часто остается вне поля деятельности образовательных учреждений.

Об актуальности проблемы имиджологии свидетельствуют противоречия между реальным имиджем педагога-хореографа и его идеальным образом, между сформированным в общественном сознании представлением и соответствующими ожиданиями, и реальным его воплощением.

Анализ литературных источников по проблеме имиджа показал, что в современной науке нет единого понимания феномена «индивидуальный имидж». Ряд исследователей сводят имидж к психическому образу (А. Ю. Панасюк, Л. М. Митина, В. М. Шепель), к внешнему образу (Л. Браун, М. Спилчейн), к совокупности внешних и внутренних черт (П. Берд, Т. В. Климова, И. Крискунова и др.), к умению управлять впечатлением, мнением о себе (И. Гоффманн, Ф. А. Кузин, Е. А. Петрова, И. А. Федоров и др.) [8].

Исследования, проводимые учеными по формированию имиджа личности (Л. К. Аверченко, Е. В. Егорова-Гантман, В. М. Шепель и др.), важны для целенаправленного создания имиджа педагога-хореографа. Одни исследователи считают этот процесс стихийным, другие же напротив, высказываются за его конструирование. Западная научная литература само слово «имидж» использует в сугубо специфическом контексте, в сочетании со словом «создание», «строительство». С такой трактовкой соглашаются и многие российские специалисты в области имиджологии. Это результат сознательной работы, так как имидж является частью профессионального успеха.

Интересна модель формирования имиджа, предложенная Л. К. Аверченко (1999): определение стартовых условий: задача, время, степень подготовленности; «строительство внешности»; освоение коммуникативной механики (искусство публичных выступлений, ведение переговоров и бесед, умение слушать); освоение техники поведения (принятых норм поведения, искусство оставлять хорошее впечатле-

ние о себе, тактики действий в конфликтных ситуациях); овладение технологией «личного ортобиоза» (практика здорового образа жизни); самосовершенствование (самообразование, самовоспитание) [1]. В основе формирования имиджа лежат принципы:

– повторения – учет того, что хорошо запоминается информация, которая повторяется; людям требуется время, чтобы сделать воспринятое сообщение своим, а многократное повторение способствует этому;

– непрерывного усиления воздействия – наращивание аргументов или эмоционального обращения;

– «двойного вызова» – сообщение воспринимается не только разумом, но и подсознанием; чтобы побудить человека к чему-либо, надо сделать ему «двойной вызов», т. е. обратиться к его сознанию и подсознанию.

В практике хореографического искусства, психологии хореографического образования, педагогики хореографии вопрос о целесообразности формирования имиджа однозначно решен в положительную сторону. Интересные наблюдения по построению имиджа можно встретить у руководителей хореографических объединений, руководителей центров танца и педагогов хореографии. Они активно ведут работу по формированию своего личностного имиджа и имиджа коллектива, которым управляют [7].

Ценность формирования имиджа педагога-хореографа в процессе повышения квалификации обусловлена тем, что в рыночных условиях позволяет специалисту быть востребованным, обеспечивает эмоционально-творческое взаимодействие с обучающимися в процессе профессиональной и социально-культурной деятельности, укрепляет стремление к самосовершенствованию, способствует самореализации, снимает профессиональный стресс, комплексы и т. п.

В имидже есть как положительные, так и отрицательные моменты, возникает дилемма: быть (т. е. обладать тем, на чем строится имидж) или казаться (т. е. просто выглядеть в соответствии с имиджем, не обладая в действительности необходимыми качествами). На первый взгляд, достаточно казаться, т. е. иметь определенную маску. Именно этот взгляд на имидж преобладает сейчас. Постепенно приходит понимание, что

надо быть, т. е. иметь лицо, а не маску, надо соответствовать своему имиджу. Быть всегда труднее, чем казаться, но быть – надежнее и вернее, быть дает стабильность и уверенность (И. Г. Гуменная, Л. Е. Стровский, 1997).

Процесс формирования профессионального имиджа педагога-хореографа осложняется тем, что в современных условиях его становление осуществляется в ситуации социальных, экономических перемен. Модернизация социальных структур системы основного, профессионального, дополнительного образования, трансформация общественных идеалов и ценностей задают новые параметры профессионального становления специалиста, предъявляя повышенные требования в формировании новых моделей социального поведения, конструировании системы ценностей и идентификационных структур личности. Возникает необходимость более целенаправленной подготовки педагогов-хореографов в системе повышения квалификации.

Как показывают результаты нашего исследования, сами педагоги-хореографы считают, что в процессе повышения квалификации руководители хореографических центров, объединений, коллективов, да и сами педагоги-хореографы должны работать над своим имиджем. В анкетировании приняли участие 230 педагогов-хореографов (70% женщин и 30% мужчин), среди которых не только педагоги-хореографы, но и руководители хореографических коллективов, артисты балета, совмещающие сценическую и педагогическую деятельности и имеющие педагогический стаж [5].

Из 230 опрошенных 95% ответили положительно на вопрос о необходимости педагогу-хореографу работать над своим имиджем. Интересно отметить, что 88% ответили, что сами осознанно строят свой имидж.

Построение имиджа педагога-хореографа находится в движении и не может быть сформировано однажды и навсегда, так как имидж, как и сама личность, не может быть постоянным, он динамичен, его изменения необходимо постоянно отслеживать и анализировать.

Работа по формированию имиджа трудная и кропотливая, в ней нет и не должно быть мелочей.

В ходе эксперимента мы попытались проанализировать, каковы, по мнению педагогов-хореографов, составляющие имиджа.

Я-концепция

Имидж личности во многом зависит от сформированности Я-концепции, ответили 75% опрошиваемых. Любая личность, в том числе и педагог-хореограф, ведет себя в соответствии с собственной Я-концепцией. Его поведение зависит от того, с кем и как он себя осознает, как он сравнивает себя с людьми, с которыми взаимодействует.

Я-концепция имеет несколько аспектов: образ «Я», самооценка и социальная ориентация. Она определяет: во-первых, то, как будет действовать индивид в конкретной ситуации; во-вторых, как он будет интерпретировать действия других; в-третьих, его представление о том, что должно произойти [2].

Я-концепция состоит из нескольких различающихся образов. Это – Я-образ – какими мы видим себя: идеальное Я – какими нам хотелось бы быть; зеркальное Я – какими, по нашему мнению, нас видят другие, и наше реальное Я – каковы мы в действительности. Я-образы различаются по своему характеру и роли, которую они играют в самосознании человека и окружающих ее людей. Таково «фантастическое Я», «желаемое Я», «настоящее (реальное) Я», «представляемое Я» и многие другие.

Особо важное значение при формировании имиджа педагога-хореографа имеет Я-идеальное – образ того, каким он должен быть, чтобы соответствовать высоким идеалам, принятым в обществе. Правильно сформированное Я-идеальное служит условием эффективности его самовоспитания. Я-образы вносят свои коррективы при формировании имиджа педагога-хореографа. То, каким он должен быть, хотел бы быть, каким он представляет себе окружающих и наконец каким видит себя в данный момент – все это может совпадать, а может и не совпадать с тем, каков он на самом деле (он – реальный).

Самосовершенствование

Проявление интереса к самосовершенствованию является показателем того, что опрошиваемые обладают определенным уровнем самооценки. Имидж педагога-хореографа это прежде всего результат работы над собой. Проведенное анкетирование показало, что из 230 респондентов 72% опрошиваемых возможность самосовершенствования принимают в качестве необходимого условия своей жизни, они не

ставят порог своим возможностям, желают совершенствоваться, прогнозировать творческие замыслы, моделировать собственную деятельность, выделяя условия, важные для реализации цели [6].

Самосовершенствование в формировании имиджа предполагает труд умственный и физический, соединяющий творческую, организаторскую и исследовательскую деятельность. Развитие педагога-хореографа связано с изучением приоритетных направлений в современном преподавании хореографии, предполагает освоение необходимых знаний о создании хореографического объединения, организации хореографического коллектива, условиях его функционирования, осознание собственных возможностей и возможностей обучающихся.

В последнее время появилось много современных направлений, связанных с хореографической деятельностью. Изучение техники танца педагогами-хореографами приобретает важное значение для возможности преподавания и передачи опыта обучающимся. Примерами могут служить направления по развитию пластичности тела на основе единства дыхания, движения, воображения: акробатический рок-н-ролл, джампстайл, дэнсхолл, зумба, стретчинг, сальса, меренге, экспериментальный танец, хаствл, contemporary dance, C-Walk, house, High Heels и многие другие.

Самооценка

Имидж, который педагог-хореограф подает окружающему миру, в большинстве случаев расценивается людьми как отражение его уровня самооценки, отметили 57% респондентов. В формировании имиджа педагога-хореографа самооценка способствует осознанию сильных и слабых сторон деятельности, выраженности профессионально важных качеств, стимулирует творческий рост, работу над искоренением существующих недостатков.

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных знаний различных представлений педагога-хореографа о себе является социокультурное окружение. В результате самооценки формируется то или иное отношение к себе позитивное или негативное.

Анализ исследования показывает, что 52% опрошенных встречаются с трудностями в выборе средств достижений (речь идет о психоло-

гических барьерах). Это комплекс причин, который называется «страх самовыражения», многие педагоги-хореографы испытывают интеллектуальные и личностно-профессиональные трудности. Опрашиваемые объясняют это тем, что не имеют нужного образования, у 19,8% высшее-специальное образование, 65% имеют средне-специальное, 6,1% – самодеятельность.

У 48% педагогов-хореографов поведение не блокируется комплексами, мнительностью. Эти люди свободны в выборе средств, поведение настолько спонтанно, насколько этого требует ситуация, они считают, как правило, что самое важное в жизни – делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение.

Убеждение

Эффективный имидж создается с помощью таких механизмов, как убеждение, внушение, подражание, заражение, с целью обеспечения положительного отношения социального окружения к своему образу.

Имидж – это искусство «управлять впечатлением», поэтому вербальное (словесное) впечатление играет важную роль в его формировании. Восприятие имиджа педагога-хореографа во многом зависит от богатства его языка, характеристик речи.

Так, 53% опрашиваемых акцентируют, что убеждение – элемент имиджа, посредством которого взгляды и поведение педагога-хореографа подвергаются вербальному воздействию других людей. Педагогу-хореографу, желающему создать положительный имидж, необходимо учитывать личный контакт: вербально, визуально, тактильно. С профессиональной точки зрения, педагогу-хореографу необходимо владеть всеми видами установления личного контакта, так как среди обучающихся обязательно найдутся визуалы, аудиалы, кинестетики, к каждому из них необходим подход, личное общение, чтобы помочь ребенку «открыться».

Метод убеждения – это метод воспитания, используемый педагогом-хореографом. Воспитать «крылатого» ученика может только «крылатый» педагог, воспитать счастливого, может только счастливый, а современного – современный. Как бы ни был профессионально подготовлен педагог-хореограф, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая, таким образом, свой имидж.

Индивидуальность

При формировании имиджа педагога-хореографа большую роль играет его индивидуальность, отметили 43% респондентов. Имидж – это собирательное понятие. «Это облик, т. е. та форма жизнепроявления человека, благодаря которой на „люди“ выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики». Необходимо учитывать неповторимое своеобразие педагога-хореографа, совокупность только ему присущих особенностей, многообразие его переживаний, мыслей, чувств, склонностей, потребностей, привычек, желаний, способностей.

Имидж – это набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с определенной индивидуальностью. Он синонимичен персонификации, но более обобщен, поскольку в нем интегрированы естественные свойства личности и специально наработанные, созданные искусственно [3].

Педагог-хореограф стремится к индивидуальным способам самореализации, которая совершенствует его «хореографическую индивидуальность», состоящую из: природных способностей, особенностей мышления, индивидуально-психологических особенностей, уровня знаний и навыков, собственного стиля и манеры художественного воплощения.

Основным показателем индивидуального развития педагога-хореографа является внутренняя активность личности, степень развития профессиональных качеств, применение творческих сил, способностей, «масштаб дарования», способность принимать творческие решения. От того, как педагог-хореограф сможет реализовать свои качества, зависит его будущий имидж. Педагоги-хореографы в своих оценках отдают предпочтение личностным качествам – 14%, харизме – 11%, требовательности и дисциплинированности – 9%, лидерству и умению убеждать – 5,8%, что связано с традициями хореографической школы, основанными на требовательности, дисциплинированности, выносливости и четкой самоорганизации [4].

Личностное качество, позволяющее осуществлять загадочное влияние, особенно в случае непосредственного контакта, французский социолог Г. Лебон назвал «обаянием», немецкий ученый М. Вебер – «харизмой». Сила ха-

ризматической личности заключается в том, что она обладает необыкновенными возможностями и привлекательна, притягательна для других, она имеет в себе нечто, заставляющее других считаться с мнением, прислушиваться к ней. Понять и объяснить это явление пытались многие ученые, но, по утверждению специалистов в этой области, труд этот далек от завершения, тем более невозможно пока научиться конструировать это качество по своему желанию.

Анкетирование, проведенное среди 230 респондентов с целью выявить слагаемые имиджа педагога-хореографа как фактора успешности его профессиональной деятельности, показало, что 21,7% педагогов-хореографов считают, что это образ (то, что возникает с приходом человека и остается, когда человек уходит), 7,8% отметили внешний аспект (манера, походка, жесты, мимика, одежда, прическа), 5,6% акцентируют на внутреннем аспекте (эрудиция, духовность, интересы), 3,4% уверены в процессуальном аспекте (темперамент, темп, пластичность, деятельность, эмоции), 2,6% опрошенных утверждают, главное ядро имиджа – это позиция, установка, легенда.

Хорошо когда имидж оставляет место для домысливания. Домысливая «имидж», каждый может почувствовать себя соучастником процесса конструирования имиджа. Степень свободы домысливания и воображения при формировании имиджа, как правило, строго регламентируется, с тем чтобы создаваемый имидж четко соответствовал поставленным при его создании целям и задачам.

Формирование имиджа педагога-хореографа находится в рамках проблемы педагогического мастерства и, следовательно, целостное изучение феномена имиджа позволит дополнить уже изученное по проблеме профессионального мастерства педагога-хореографа. Концептуальные теоретические положения откроют новые возможности в дополнение теории становления профессионального мастерства, и определят дальнейшие пути саморазвития и самосовершенствования.

Библиографический список:

1. Аверченко Л. К. Имидж и личностный рост : учебное пособие / Л. К. Аверченко. – Новосибирск, 1999. – 147 с.

2. Горчакова В. Г. Имидж. Искусство и реальность : учебное пособие / В. Г. Горчакова. – М. : Юнити-Дана, 2012.

3. Джалилова Ф. Н. Структурные компоненты профессионального имиджа педагога / Ф. Н. Джалилова, Н. Р. Мадаминава // Молодой ученый. – 2012. – № 12.

4. Мацаренко Т. Н. К вопросу о повышении квалификации педагога-хореографа в системе дополнительного образования детей / Т. Н. Мацаренко // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 7. – С. 131–135.

5. Мацаренко Т. Н. Социально-профессиональная адаптация артистов балета к педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей / Т. Н. Мацаренко. – М. : Перо, 2015.

6. Мацаренко Т. Н. Трудности адаптации артиста балета к педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей / Т. Н. Мацаренко // Вестник славянских культур. – 2012. – № 4. – С. 135–139.

7. Мацаренко Т. Н. Этапы формирования педагогической установки будущего педагога-хореографа / Т. Н. Мацаренко // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. ст. по материалам XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 2 (33). Часть II. – Новосибирск : «СибАК», 2014. – С. 80–85.

8. Умрихина В. И. Индивидуальный имидж учителя как компонент культуры педагогической деятельности / В. И. Умрихина, Н. Б. Абдувалитов // Научное обозрение: Гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 4–8.

References:

1. Averchenko L. K. *Image and personal growth*: Textbook [Imidzh i lichnostnyj rost: uchebnoe posobie], Novosibirsk, 1999. 147 p.

2. Gorchakova V. G. *Image. Art and Reality* [Imidzh. Iskusstvo i real'nost'], publishing house "Unity-Dana", Moscow, 2012.

3. Jalilova F. N., Madaminova N. R. *Structural components of professional image of the teacher* [Strukturnye komponenty professional'nogo imidzha pedagoga], 2012, No. 12.

4. Mazarenko T. N. *The issue of advanced training of the teacher-choreograph in the system of additional education of children / Culture. Spirituality. Society* [K voprosu o povyshenii kvalifikacii pedagoga-horeografa v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej / Kul'tura. Duhovnost'. Obshhestvo], Publishing house "Center for the Development of Scientific Cooperation", Novosibirsk, 2013, No. 7, pp. 131–135.

5. Mazarenko T. N. *Socio-professional adaptation of ballet dancers to pedagogical activity in the system of additional education of children* [Social'no-professional'naja adaptacija artistov baleta k pedagogicheskoj dejatel'nosti v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej], Moscow: Perot Publishing House, 2015. 132 p.

6. Mazarenko T. N. *The difficulties of adaptation of the ballet artist to pedagogical activity in the system of additional education of children* [Trudnosti adaptacii artista baleta k pedagogicheskoj dejatel'nosti v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej], Newspaper of Slavic Cultures, 2012, No. 4, pp. 135–139.

7. Mazarenko T. N. *Stages of formation of the pedagogical setup of the future teacher-choreograph / In the world of science and art: questions of philology, art criticism and culturology* [Jetapy formirovanija pedagogicheskoj ustanovki budushhego pedagoga-horeografa / V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvedenija i kul'turologii] / materials of XXXIII Intern. Scientific-practical. Conf. No. 2 (33). Part II. Novosibirsk, 2014, pp. 80–85.

8. Umrikhina V. I., Abduvalitov N. B. *The individual image of the teacher as a component of the culture of pedagogical activity* [Individual'nyj imidzh uchitelja kak komponent kul'tury pedagogicheskoj dejatel'nosti] / Scientific Review: Humanitarian research, Publishing House "Science education", Moscow, 2014, No. 3, pp. 4–8.

УДК 378.091.398

Тьюторство в условиях модернизации дополнительного профессионального педагогического образования

Т. А. Файн

Tutoring in the context of modernization of additional professional pedagogical education

T. A. Fain

Аннотация. Определена роль образования в обеспечении инновационного развития общества; приведены аргументы значимости дополнительного профессионального педагогического образования в современном образовательном пространстве Российской Федерации; представлены особенности дополнительного профессионального образования; актуализирована специфика модернизации дополнительного профессионального педагогического образования. Раскрывается сущность и особенности тьюторства в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Обосновывается роль и значение тьюторства как технологии эффективного сопровождения педагогических и управленческих работников в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог»; аргументируется влияние социально-педагогического проектирования и способностной педагогики посредством тьюторства на результаты в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Указана специфика, особенности и возможности тьюторства в развитии профессионально-педагогических компетентностей работников образования. Определено и описано взаимовлияние инновационного потенциала и профессионально-педагогической компетентности работников образования; раскрыты принципы практической реализации компетентностной парадигмы по формированию профессионально-педагогической компетентности работников образования в дополнительном профессиональном образовании.

Abstract. The role of education in the innovative development of society is determined; the arguments of the importance of additional profes-

sional pedagogical education in modern educational sphere of the Russian Federation are offered; the features additional professional education are shown; specifics of modernization of additional professional pedagogical education are actualized.

The article reveals the essence and peculiarities of tutoring in additional professional pedagogical education. The role and importance of tutoring as an effective technology support pedagogical and managerial personnel are explained in accordance with the professional standard "Teacher"; the influence of socio-pedagogical design through tutoring results in additional professional pedagogical education is argued. The specifics, features and capabilities of tutoring in the development of professional and pedagogical competences of educators are indicated. The interaction of innovation and professionally-pedagogical competence of educators is defined and described; the principles of practical implementation of competence-based paradigm for the formation of professional pedagogical competence of education personnel in additional professional education are disclosed.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное педагогическое образование, модернизация дополнительного профессионального педагогического образования, тьюторство, профессиональный стандарт «Педагог», социально-педагогическое проектирование, инновационный потенциал, профессионально-педагогическая компетентность работников образования.

Keywords: additional professional pedagogical education, modernization of additional professional pedagogical education, tutoring, professional

standard “Teacher”, socio-pedagogical design, innovative capacity, professional-pedagogical competence of educators.

Решающая роль в инновационном развитии общества принадлежит образованию, результаты которого являются стратегическим ресурсом для совершенствования качества жизни граждан России [1].

Сегодняшняя ситуация в современном российском образовании обусловлена в целом процессами модернизации, когда на всех уровнях предпринимается попытка достижения реальной гармонизации педагогической практики с обновляемыми социально-экономическими реалиями.

Модернизация как объективная потребность единого современного российского образовательного пространства выступает мощным и необходимым механизмом по достижению результатов и качества образования в соответствии с запросами личности, общества государства [2].

Образовательное пространство рассматривается в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» (статья 3, п. 4), который гарантирует реализацию государственной политики и правового регулирования в сфере образования на принципах, обеспечивающих в том числе «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации...».

Несмотря на существующий «научно-методический разнобой», большинство исследователей правомерно обращают внимание на следующие обязательные характеристики образовательного пространства: организованность, структурированность и содержательность, которые выступают реальными важнейшими факторами влияния на эффективность и качество педагогического процесса. Справедливо утверждение об универсальности названных характеристик, присущих образовательному пространству как на локальном, так и на глобальном уровне. Обязательной характеристикой (условием) образовательного пространства выступает педагогическое взаимодействие, которое и определяет специфику социальных отношений в том или ином образовательном пространстве. Следует учитывать, что взаимодействие в образовательном пространстве имеет временно-пространственное измерение в соот-

ветствии со справедливым утверждением Э. Гидденса о том, что «...все взаимодействия расположены – происходят в определенном месте и в течение определенного промежутка времени» [3].

Общепризнано, что главная функция образовательного пространства – создание условий и расширение возможностей творческой личности для стимулирования личностной ответственности за все происходящее, в том числе за смысл собственного существования, за эффективное и целесообразное социальное, профессиональное, жизненное самоопределение. Педагогической наукой и практикой главным средством считается активность субъекта деятельности, способного к принятию ответственных решений в ситуации выбора, действующего в соответствии с выработанными целями и ценностными ориентирами. Очевидно, что самый необходимый и важный результат эффективного образовательного пространства – это качественная позитивная социализация обучающихся, в том числе слушателей образовательной организации дополнительного профессионального образования [1].

Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов.

Важный показатель результативности повышения квалификации – темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации.

Среди особенностей ДПО необходимо отметить такие, как:

- высокая мобильность и возможная краткосрочность учебного процесса, позволяющие быстро реагировать на колебания конъюнктуры рынка труда;

- возможность более гибкого удовлетворения потребностей в специалистах по количеству, профилю и уровню их подготовки, включая широкий диапазон варьирования численности учебных групп вплоть до индивидуального обучения; более широкий спектр образовательных и сопутствующих им услуг;

- обучение редким профессиям;

– быстрое формирование и обучение команд специалистов под конкретный заказ;

– оперативное реагирование на заявки предприятий и «доформирование» компетенций специалистов (повышение квалификации) под конкретные рабочие места.

Сложившаяся ситуация и новые социально-педагогические условия предполагают изменения как в профессиональном мышлении, так и в деятельности педагога, следовательно, требуется изменение концепции, идеологии, содержания и технологий в подготовке, переподготовке и в повышении квалификации педагогических кадров. Обновлению содержания повышения квалификации педагогов способствуют такие факторы, как реализация компетентностной парадигмы, исследовательского подхода и тьюторства в дополнительном профессиональном педагогическом образовании, обеспечивающих соответствие содержания образовательных услуг запросам педагогов, формирование заинтересованности и личной ответственности в повышении своей квалификации [1; 2].

Тьютор – (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая должность. В России должность тьютора регулируется приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» от 02.08.10 № 761н [2].

Основной вклад в теоретическую разработку проблемы тьюторства в образовании вносит доктор педагогических наук Т. М. Ковалёва [4], но не умаляя значения научного и практического вклада российской школы тьюторства [4], приходится, к сожалению, констатировать, что большинство наработок направлены на общее и инклюзивное образование детей [5].

В открытом доступе пока мало работ, в которых бы рассматривались какие-либо вопросы тьюторства в дополнительном профессиональном образовании. Позитивное исключение представляют работы С. В. Загребельной [6], Е. Б. Колосовой [7].

Объективные изменения в системе образования (создание образовательных кластеров, интеграция образовательных учреждений, внедрение ФГОС ОО, информатизация образо-

вания, инновационное проектирование, государственно-общественный характер управления школой, регулирование деятельности на основе ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», введение профессионального стандарта педагога и модельного кодекса профессионально-педагогической этики) невозможны без обновлений в педагогической деятельности, обеспечивающих перевод педагогического работника:

– от когнитивного аспекта деятельности – к исследовательскому;

– от использования рекомендованных сверху новшеств – к инициативному выбору;

– от выполнения инструментальной роли учителя – к инновационной деятельности;

– от воспроизведения традиционных форм и методов образовательного процесса к разработке, освоению и внедрению инновационных и научно-педагогических проектов;

– от позиции педагога-предметника, исполнителя программ обучения, воспитания и социализации учащихся – к позиции педагога-разработчика, педагога-экспериментатора, педагога-исследователя.

Позиция всегда является результатом самоопределения, которое, в свою очередь, невозможно без наличия позиции. Инновационная позиция – отношение субъекта к различным нововведениям во всех сферах человеческой жизни, особая точка зрения, способность рационально определить положительные и отрицательные стороны любого новшества, ощущать себя активным субъектом инновационных процессов. Инновационную позицию можно представить как систему установок личности, отношений, взглядов, представлений, ценностей, возникающих в процессе инновационной деятельности. Инновационная позиция педагога в процессе социализации обучающихся – это продукт инновационного мышления и инновационного поведения педагога, следствие осознания воспитания как управляемого процесса социализации и показатель уровня профессиональной работы как педагога-воспитателя, педагога-исследователя, педагога-новатора, педагога-эксперта.

Исследователи проблем педагогической инноватики правомерно утверждают, что потенциал для инновационного общества, а значит, и для сферы образования, необходимо выращи-

вать сознательно. Инновационный потенциал педагога, его инновационная позиция как совокупность социокультурных возможностей и творческих характеристик личности педагога, выражающая готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов, невозможны вне инновационного пространства. Известно, к сожалению, что инновационный потенциал как совокупность возможностей не превращается механически в инновационные ресурсы педагога. Ресурс, в отличие от потенциала, – это всегда реальный актив на пути к успешному достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и так далее.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы актуализирует задачу, которая обеспечивает, в том числе: ... внедрение и распространение новых моделей образовательных организаций, технологий реализации образовательных программ всех видов и уровней, обновление моделей и механизмов управления образованием.

Реализация компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании обеспечивает: обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения; улучшение взаимодействия всех участников данного процесса. Дополнительное профессиональное образование – одно из перспективных направлений образовательной деятельности; важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории, при этом важно учитывать, что «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания» [1]. При этом правомерным является положение о том, что компетентностная парадигма – это частичная, но, добавлю, – «важнейшая, альтернатива знаниевой педагогике» [1].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, выступает в условиях непрерывного образования мерилом (маркером) современных требований к педагогу, свое-

го рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности.

Программы профессиональной переподготовки, дающие дополнительную квалификацию по психолого-педагогическому профилю, выступают важнейшим механизмом практической реализации компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании. Важно учитывать, что при проектировании собственной деятельности по реализации индивидуальных образовательных программ педагогам необходимо обсуждать, какие дела предстоят каждому в ближайший период, какими качествами должен обладать каждый, чтобы успешно справиться с предстоящими делами, и каким в связи с этим должно быть его образование.

Подготовка педагога к предстоящей деятельности должна происходить на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее (ситуаций, трудностей, целей, задач и т. д.).

Так реализуется принцип непрерывной работы с будущим в настоящем, происходит целенаправленная подготовка педагога к предстоящей деятельности. Для реализации индивидуальных образовательных программ необходима образовательная среда, состоящая из образовательных процессов, структур, в которых есть возможность созданную индивидуальную образовательную программу реализовать.

Важное значение приобретают программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработка которых должна осуществляться с учетом тенденций развития педагогической науки и системы образования, запросов педагогического сообщества.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям (ч. 9 ст. 76), при этом программы профессиональной переподготовки разрабатываются на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих ФГОС высшего

профессионального образования к результатам освоения ДПП ПП (ч. 10 ст. 76).

В дополнительном профессиональном образовании компетентность необходимо трактовать в качестве одной из значимых характеристик соответствия человека занимаемой должности. Наличие компетентности является необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности.

Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров [1] непосредственно отражается в содержании и организации процесса формирования профессионально-педагогической компетентности через включение педагога в систему продуктивной педагогической деятельности, моделирование которой требует учета ряда принципов, в том числе:

– самоопределение участников совместной деятельности на преобразовательные действия, направленные как на систему педагогической деятельности, так и на самого себя;

– технологичность, предусматривающая согласование абстрактных норм (подходов, принципов, целей) с конкретными нормами деятельности (планами, методиками, методами и приемами);

– рефлексивность, предполагающая рефлексивно-деятельностную организацию процесса управления преобразованиями;

– опора на субъектный опыт, обеспечивающий управление развитием индивидуальной и коллективной деятельности на основе реконструкции и синтеза субъективного опыта, учета зон актуального и ближайшего развития;

– коммуникативность и диалогичность как обязательное условие фиксации развития деятельности на основе рефлексии и согласования индивидуальных и социальных целей;

– управляемое развитие (принцип «выращивания»), предполагающий такое управление педагогической деятельностью, которое строится на схемах ситуационного, рефлексивного управления как самой деятельностью, так и процессом ее преобразования.

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержатель-

ном, так и на организационно-технологическом уровне. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе гуманистическо-инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора.

Важнейшим инструментом практической реализации способностной педагогики в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является социально-педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности. Как способ, социально-педагогическое проектирование позволяет учителю организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении (творческий учитель, осуществляя исследовательский подход, корректирует при этом все компоненты учебного процесса и своей деятельности), что закономерно оказывает позитивное влияние на многие результаты целостного педагогического процесса.

Как результат, социально-педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно-технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога.

Социально-педагогическое проектирование конкретного учителя – характеристика его методического почерка и уровень его профессионально-педагогического мастерства.

Социально-педагогическое проектирование – показатель учителя-исследователя, индикатор его деятельности, основанной на поисково-исследовательском конструировании и рефлексии.

Социально-педагогическое проектирование по содержанию, мотивации, организации, технологиям выше обычного планирования. Структурные компоненты профессиональной компетентности педагога несут в себе элементы творчества. Общеприняты основные признаки творчества:

- владение приемами научного анализа, синтеза, прогнозирования;
- предвосхищение (антиципация) оптимальных в деятельности результатов средствами прозорливого движения в «неизвестное» («скачок» в неоткрытое перспективное);
- умение воплощать (внедрять) науку в практическую деятельность;
- видение основополагающих идей как основы (инструментария) внедрения;
- способность разрабатывать научно-практические методики (инструментарий) внедрения;
- способность видеть в опыте других педагогов идеи, руководствуясь которыми они успешно продвигаются к вершинам профессионализма;
- умение использовать опыт других учителей применительно к условиям собственной деятельности;
- способность прогнозировать и экстраполировать продуктивную педагогическую деятельность, создавать педагогические инновации;
- умение принимать оптимальные решения в конкретных ситуациях: проявлять гибкость в педагогическом труде;
- способность выходить за пределы образовавшейся системы знаний (рассмотрение явлений с новых сторон, умение восстанавливать связи между явлениями, видеть общие признаки между отдельными фактами и т. п.);
- умение сопротивляться педагогическому консерватизму, преодолевать вредные стереотипы в педагогическом труде и в образовании;
- умение переносить знания в различные педагогические условия.

В структуре творческого процесса исследователями выделяются дополнительные умения педагога:

- постановка вопроса, требующего творческого ответа (нацеливание педагога на видение проблем);
- систематизация необходимых знаний (собственного или известного опыта) для обоснования гипотезы;

– видение стратегии продуктивной педагогической деятельности (в системе априори-апостериори: осознание исходных показателей, предвосхищение, экстраполяция, прогнозирование сверхзадач);

– обобщение знания в виде выводов и гипотез (в условиях наблюдения и эксперимента), оформление возникших идей в виде логических и графических структур;

– проверка степени ценности полученных результатов в различных педагогических ситуациях (условиях) и в различных педагогических системах.

Тьюторы [5] – это педагогические работники с новыми компетенциями, владеющие технологиями дистанционного сопровождения, способные через адресную поддержку индивидуальных запросов и потребностей педагогических и управленческих работников к активизации регионального сетевого методического взаимодействия.

Тьютор, выступая ретранслятором государственной образовательной политики на уровне муниципалитета и образовательного учреждения, обеспечивает индивидуализацию профессионального саморазвития педагога, продвижение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории, по индивидуальному образовательному маршруту, который проектируется с учетом интересов, потребностей, проблем и профессиональных затруднений каждого педагогического работника, способствуя развитию творческого потенциала управленческих и педагогических кадров.

Тьютор всегда профессионал и авторитетный лидер. В школе и другой образовательной организации тьютор – инициатор преобразований и нововведений, ядро рабочей или творческой группы, ретранслятор образовательных инноваций.

Технология тьюторского сопровождения через исследовательский подход в профессиональной переподготовке и повышении квалификации обеспечивает высокую степень индивидуализации через работу с потребностями, запросами и мотивами слушателей.

Через анализ педагогических реалий необходимо выводить каждого конкретного работника образования на выявление причинно-следственных связей и психолого-педагогических закономерностей, через понимание и

осознание которых у педагога формируется готовность к педагогическому предвидению и социально-педагогическому прогнозированию, что выступает важнейшей предпосылкой для выстраивания ученического и педагогического индивидуального образовательного маршрута, а также основанием для создания всевозможных программ: от курсов по выбору до программ развития образовательного учреждения. Отмечая роль инновационного ресурса педагогов как важнейшего механизма эффективного сопровождения одаренности и поддержки талантливых детей, необходимо подчеркнуть, что в современных условиях требуется реальная переориентация педагогического и дополнительного профессионального педагогического образования на достижение цели по тьюторскому психолого-педагогическому сопровождению педагогических работников.

Требуется в современных условиях модернизации образования обеспечить действенность личностного инновационного ресурса каждого педагогического работника, а для этого осуществить формирование у педагогических работников основных компетентностных результатов, к которым исследователями отнесены следующие их виды.

– Профессионально-личностные (репродуктивные): научно-методические знания; психолого-педагогическая грамотность; коммуникативная культура (дополню – и тьюторство); методологическая культура (новое мышление, профессиональное сознание); рефлексивная культура; способность к интеграции с историческим, педагогическим и социальным опытом; общая гуманитарная культура; знания о регионализации образования.

– Профессионально-деятельностные (продуктивные): научно-методический уровень образования; гуманистическая направленность обучения; уровень педагогических технологий; целеполагание и мотивация учебной деятельности на уроке; уровень личностно ориентированного взаимодействия; исследовательский подход в обучении; системно-деятельностный подход к обучению.

– Профессионально-творческие (исследовательские): творческое использование имеющихся педагогических инноваций; участие в педагогическом эксперименте; создание авторских разработок, программ; владение методи-

кой экспериментальной работы, наличие публикаций по результатам эксперимента; руководство работой методических конференций.

Очевидно, что инновационный ресурс педагогического работника сегодня – это его готовность к позитивно-критическому восприятию новой информации; к приращению общих и профессиональных знаний; к выдвижению новых конкурентоспособных идей; к нахождению решений нестандартных задач и новых методов решения традиционных задач; к использованию знаний для практической реализации новшеств. Именно на формирование такой готовности у педагогических кадров и должно быть направлено тьюторство в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Инновационный потенциал каждого педагогического работника и педагогического коллектива в целом раскрывается в способности к саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов и технологий. Основным средством развития инновационного потенциала педагогических кадров школы выступает инновационная деятельность педагогов. Основные этапы внедрения инноваций в работу педагогов: изучение потенциала педагогов; мотивирование педагогов на труд и творчество; непосредственное внедрение инноваций; контроль за результатом.

Основным средством реализации инновационного потенциала педагога исследователи считают его способности к практическому использованию современных образовательных технологий, саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов. То есть реализация возникшей инновационной идеи проходит с помощью применения инновационных технологий, которые, в свою очередь, являются положительным результатом разработанных инновационных проектов. Для образовательных организаций ДПО основным направлением деятельности считается реализация оптимальных способов ознакомления современного педагога с инновационными технологиями. Среди потенциальных препятствий на пути развития педагогического инновационного потенциала необходимо учитывать следующие факторы: страхи от встречи с нововведением, недостаток педагогического опыта, проблема самостоятельности и творчества, слабое мотивирование на профессиональный рост и недостаток технических средств.

Необходимо учитывать, что сущность процесса развития инновационного потенциала и ресурса педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе осуществления инновационной деятельности. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональной компетентности, необходимой для успешного выполнения инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ, что невозможно без самоопределения педагогических работников, осознания необходимости саморазвития и самосовершенствования с целью овладения новыми профессионально-педагогическими компетентностями, которые в настоящее время достаточно полно отражает профессиональный стандарт педагога.

Необходимость включения тьюторов и консультантов в сферу образования обусловлена широким спектром нововведений и инноваций, которые требуют их сопровождения как на стадии осмысления и разработки, так и на этапе практической апробации и реализации. Наиболее значимыми инновациями сегодня выступают введение ФГОС ОО, разработка и реализация программ развития школ, активизация общественно-государственных механизмов управления образованием, корректировка финансово-экономических инструментов управления, развитие учительского потенциала, поддержка одаренных и талантливых детей, профилизация старшей школы, совершенствование качества образования и многое другое.

Тьюторское сопровождение в повышении квалификации направлено на формирование ключевых компетентностей управленческих и педагогических работников по обозначенным и другим актуальным вопросам. Тьюторы – это педагогические работники с новыми компетенциями, владеющие технологиями дистанционного сопровождения, способные через адресную поддержку индивидуальных запросов и потребностей педагогических и управленческих работников к активизации регионального сетевого методического взаимодействия.

Считаем, что практическая реализация тьюторства педагогическими работниками возможна через освоение содержания дополнительной профессиональной программы «Тех-

нологии тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей» [8]. При изучении данной программы педагогическим работникам представляется возможность изучить психолого-педагогический феномен детской одаренности; обеспечивается обоснование талантливости детей как психолого-педагогической категории; осуществляется ознакомление слушателей с современными диагностическими средствами выявления, развития и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности; тьюторство рассматривается как инструмент педагогики достоинства, сотрудничества, творчества [9].

Совершенствование профессионально-педагогической компетентности педагогов требует новых знаний об особенностях деятельности тьютора как представителя новой категории педагогических работников; навыков профессионально-педагогической деятельности по тьюторскому сопровождению одаренных детей. Обязательно осуществляется анализ отечественных и зарубежных концепций детской одаренности, раскрывается история изучения феномена одаренности, в том числе и зарубежные модели развития одаренных школьников. Особое место в структуре профессионально-педагогической компетентности занимает практическая готовность педагогических работников к осуществлению тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей, что требует изучения и освоения содержательных модулей о современных педагогических технологиях в дошкольном образовании; о тьюторском сопровождении одаренных детей; о современных образовательных и педагогических технологиях эффективного тьюторского сопровождения детей. Для этого в дополнительной профессиональной программе предусматривается интерактивная составляющая, которая включает практикумы и социально-педагогическое проектирование в рамках работы слушателей в малых группах, презентацию и обсуждение разработанных проектных предложений.

Руководителям и педагогическим работникам образовательных организаций необходимо осознавать технологическую составляющую тьюторского сопровождения одаренных детей [1; 2; 8], поэтому важными, необходимыми и ожидаемыми результатами освоения программы выступают: осознание и принятие кон-

цепции по развитию одарённых и талантливых детей в контексте государственной образовательной политики РФ; рефлексивное присвоение содержания тьюторского сопровождения одарённых детей; аналитическое осмысление технологий тьюторского сопровождения одарённых детей; проектирование процессов индивидуального и группового тьюторского сопровождения одарённых детей; разработка индивидуальных программ по тьюторскому сопровождению одарённых детей.

Теоретическая готовность педагогического работника к реализации тьюторских функций по сопровождению детей невозможна без осмысления и осознания психолого-педагогических знаний о социально-педагогических проблемах особенных детей в контексте государственной образовательной политики РФ; о психолого-педагогическом феномене детской одарённости; о талантливости детей как психолого-педагогической категории; о тьюторстве как категории образования и инструменте конструктивного педагогического взаимодействия. Эти знания выступают важнейшим компонентом профессионально-педагогической компетентности каждого работника системы образования.

Именно поэтому базовая часть данной программы представляет содержательные линии, раскрывающие эти и некоторые другие аспекты психолого-педагогического обеспечения эффективного тьюторского сопровождения в деятельности педагогов.

Особое место в структуре профессионально-педагогической компетентности занимает практическая готовность педагогических работников к осуществлению тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей, что требует изучения и освоения содержательных модулей о современных педагогических технологиях; о тьюторском сопровождении одарённых и талантливых детей и молодежи; о современных образовательных и педагогических технологиях эффективного тьюторского сопровождения детей и молодежи.

Для этого профильная часть данной программы предусматривает интерактивную составляющую, которая включает практикумы и социально-педагогическое проектирование в рамках работы слушателей в малых группах, презентацию и обсуждение разработанных про-

ектных предложений. Это позволяет не только актуализировать современную психолого-педагогическую информацию, связанную с обновлением содержательной и процессуальной сторон педагогической деятельности педагогов, но и создает условия для первичного практического применения педагогами новых подходов к организации и реализации тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей.

Содержание программы реализуется через базовую и профильную части. Базовая часть включает следующие модули: социально-педагогические проблемы одарённости и талантливости детей в контексте государственной образовательной политики РФ; психолого-педагогический феномен детской одарённости; талантливость детей как психолого-педагогическая категория; тьюторство как категория образования и инструмент конструктивного педагогического взаимодействия.

Профильная часть реализуется через следующие модули: современные педагогические технологии; тьюторское сопровождение одарённых и талантливых детей и молодежи; современные образовательные и педагогические технологии эффективного тьюторского сопровождения детей и молодежи; деятельность тьютора по сопровождению государственной образовательной политики по выявлению и развитию детской одарённости на муниципальном и школьном уровнях.

Важными, необходимыми и ожидаемыми результатами освоения программы выступают:

- осознание и принятие концепции по развитию одарённых и талантливых детей в контексте государственной образовательной политики РФ;
- рефлексивное присвоение содержания тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей;
- аналитическое осмысление технологий тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей;
- проектирование процессов индивидуального и группового тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей;
- разработка индивидуальных программ (маршрутов) по тьюторскому сопровождению одарённых и талантливых детей.

По завершении освоения программы у слушателей должны быть сформированы конкретные научно-методические представления и по-

нения о социально-педагогических проблемах одарённости и талантливости детей в контексте государственной образовательной политики РФ; о психолого-педагогическом феномене детской одарённости; о талантливости детей как психолого-педагогической категории; о тьюторстве как категории образования и инструменте конструктивного педагогического взаимодействия.

По завершении освоения программы слушатели должны знать современные диагностические средства выявления, развития и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности; особенности различных видов педагогического взаимодействия с одарёнными и талантливыми детьми; особенности деятельности тьютора как представителя новой категории педагогических работников; современные педагогические технологии и основные (эффективные) технологии тьюторского сопровождения; задачи и функции тьютора в образовательном процессе; основные формы организации образовательной деятельности учащихся и тьютора в учебном процессе при работе с талантливыми и одарёнными детьми.

По завершении освоения программы слушатели должны уметь проектировать процессы индивидуального и группового тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей; разрабатывать индивидуальные программы (маршруты) по тьюторскому сопровождению одарённых и талантливых детей; моделировать и конструировать собственную педагогическую деятельность по тьюторскому сопровождению одарённых и талантливых детей.

Педагогические работники всех уровней общего образования рассматривают тьюторство как категорию образования и инструмент конструктивного педагогического взаимодействия. В ходе реализации программы изучаются стандарты деятельности тьютора: теория и практика.

Тьюторское сопровождение комплексной модернизации образования. Организация тьюторской деятельности в рамках федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Обязательным компонентом в содержании повышения квалификации выступают индивидуальные образовательные программы и возможные модели их сопровождения; интересы

ребенка и индивидуальная образовательная траектория; методика индивидуальной работы с ребенком [8].

Слушатели данной программы повышения квалификации знакомятся с тьюторским сопровождением совершенствования педагогического корпуса по выявлению и развитию особенных детей. Тьюторство при этом обосновывается как инструмент педагогики достоинства, сотрудничества, сотворчества.

Библиографический список:

1. Файн Т. А. Компетентностная парадигма в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров : авторская монография / Т. А. Файн. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 97 с.
2. Файн Т. А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей : авторская монография / Т. А. Файн. – Германия : LAMBERT, Saabruken, 2015. – 86 с.
3. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – М. : Эдиториал УРСС, 1999.
4. Ковалёва Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалёва, Е. И. Кобыща и др. – М. ;Тверь : «СФК-офис». – 246 с.
5. Особая педагогическая должность [Электронный ресурс] : статья для тьютора. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-dlya-tyutora-osobaya-pedagogicheskaya-dolzhnost-697098.html> (дата обращения: 08.05.2017).
6. Загребельная С. В. Моделирование технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей (на примере учителей начальных классов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Загребельная. – Тамбов, 2007. – 223 с.
7. Колосова Е. Б. Тьюторское сопровождение в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров как средство профессионального самоопределения слушателей [Электронный ресурс] / Е. Б. Колосова. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/157-tyutorskoe-soprovozhdenie-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-i-perepodgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-kak-sredstvo-professionalnogo-samoopredeleniya-slushatelej.html> (дата обращения: 08.05.2017).
8. Гузева Н. Ю., Файн Т. А. Технологии тьюторского сопровождения одарённых и талантли-

вых детей и молодежи : дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников / Н. Ю. Гузева, Т. А. Файн и др. – Биробиджан : ОблИПКПР, 2015. – 30 с.

References:

1. Fain T. A. *Competency-based paradigm for advanced training and professional retraining of pedagogical staff: author's monograph* [Компетентностная парадигма в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров: авторская монография], Ulyanovsk: Zebra, 2016. 97 p.

2. Fain T. A. *Technology support for gifted and talented children: Author's monograph* [Технологии сопровождения одаренных и талантливых детей: авторская монография], Germany, LAMBERT, Saarbrücken, 2015. 86 p.

3. Giddens A. *Sociology* [Социология], Moscow: URSS, 1999.

4. Kovaleva T. M., Kobysheva E. I. *Profession "tutor"* [Профессия "тьютор"]], Tver, 246 p.

5. *Special pedagogical position, Article for the tutor* [Особая педагогическая должность: статья для тьютора] [Web resource]. Access mode: <https://infourok.ru/statya-dlya-tyutora-osobaya-pedagogicheskaya-dolzhnost-697098.html> (accessed date: 08/08/2017).

6. Zagrebalsky S. V. *Modeling of the technology of tutorship of the process of professional development of teachers*: Dissertation of the Candidate

of Pedagogical Sciences [Modelirovanie tehnologii t'utorskogo soprovozhdeniya processa povysheniya kvalifikatsii uchitelej (na primere uchitelej nachal'nyh klassov): dis. ... kand. ped.nauk], Tambov, 2007 [Web resource]. Access mode: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-modelirovanie-tehnologii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-protsesta-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley> (accessed date: 08/08/2017).

7. Kolosova E. B. *Tutor support in the system of training and retraining of teachers as means of professional self-determination of students* [Тьюторское сопровождение в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров как средство профессионального самоопределения слушателей] [Web resource]. Access mode: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/157-tyutorskoe-soprovozhdenie-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-i-perepodgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-kak-sredstvo-professionalnogo-samoopredeleniya-slushatelej.html> (accessed date: 08/08/2017).

8. Guzeva N. Yu., Fain T. A. *Technology of tutor support for gifted and talented children and youth: additional professional program of professional development of pedagogical workers* [Технологии тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей и молодежи: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников], Birobidzhan, 2015. 30 p.

УДК 374.13

Модель и условия формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом

Л. С. Науменко

The model and conditions of the teacher's technological readiness to work with personal blog

L. S. Naumenko

Аннотация. В статье представлена проблема формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом в рамках работы школьного методического объединения, показаны возможности данного процесса через реализацию специально созданной модели и внедрение комплекса выявленных педагогических условий, направленных на усиление действия предложенной модели. Ее достоинствами являются прописанные формы, методы и средства деятельности методиста и педагогов-участников формирования указанного вида готовности, что акцентирует внимание на двусторонней специфичности процессов познания и управления, а представленные изменения в личности педагога на этапах реализации модели позволяют отследить динамику появления новообразований. Заявленный, подробно описанный и проверенный в ходе опытно-экспериментальной работы комплекс педагогических условий свидетельствует о корректности его выбора, эффективности реализации.

Abstract. The article discusses the problem of the teacher's professional technological readiness formation to work with the personal blog within the work of the school methodological association. The opportunities of this process are shown. Also the sample demonstrates the logical way of how to get that readiness is presented. The advantages of the sample focus on the methods of the educator and the teachers who take an active part are in the process of being in readiness. It draws the attention to two-sided relationship in education. The pedagogical conditions makes the process more effective. The results prove successful work based on implantation.

Ключевые слова: профессионально-технологическая готовность, персональный блог, методист, педагог, модель формирования профессионально-технологической готовности, педагогические условия, опытно-экспериментальная работа, блогобразовательная среда, дистанционная поддержка, творческая самореализация, распространение опыта.

Keywords: professional-technological readiness, personal blog, educational specialist, teacher, model of formation of professional and technological readiness, educational environment, experimental work, blogging environment, distance support, creative self-realization, dissemination of experience.

Развитие информационно-коммуникационных технологий и появление новых технических устройств приводят к изменениям в системе образования, повышению требований к квалификации педагогов и уровню осуществления профессиональной деятельности ими. Достижение требуемого обеспечивается непрерывным образованием педагогических кадров, освоением новых образовательных технологий и формированием у них особого вида профессиональной готовности. Такой вид готовности именуется нами как профессионально-технологическая готовность.

Следует отметить, что в определении понятия «профессиональная готовность» мы опираемся на позицию К. К. Платонова, согласно которой профессиональная готовность – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить [1]. В свою очередь профес-

сионально-технологическую готовность педагога мы понимаем как вид его профессиональной готовности, характеризующейся совокупностью профессиональных знаний, умений, направленности и личностных качеств.

Формирование профессионально-технологической готовности педагога обеспечивает персональный блог¹, создаваемый и реализуемый им в деятельности самостоятельно.

Ведение и использование персональных блогов педагогами в практике российского образования оценивается положительно (решение практических задач в профессиональной деятельности [2], развитие компетенций обучающихся [3], формирование и повышение уровня ИКТ-компетентности педагога [4] и др.), однако не имеет массового характера. Это вызвано рядом затруднений, связанных с освоением технологической составляющей в структуре персонального блога (рис. 1).

Ситуация может быть скорректирована участием школьного методического объединения, реализующего специально созданную модель и усиливающие ее действие педагогические условия эффективного функционирования.

Представим модель и условия формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом.

¹ В нашей работе мы имеем в виду блог (веб-сайт, интернет-журнал, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения и мультимедиа), созданный лично педагогом, реализуемый им же для решения практических задач в профессиональной деятельности в урочное и внеурочное время, а также наполняемый лично значимой для участников образовательного процесса информацией, которая подобрана педагогом в соответствии с возрастными особенностями пользователей блога, их уровнем интеллектуального развития.

В работе представлена деятельность педагогов в рамках школьного методического объединения, где методист (специалист в области преподавания какого-либо предмета, занимающийся внедрением новых технологий в образовательную практику, распространяющий собственный продуктивный опыт, готовый работать по обучению коллег-педагогов) сопровождает процесс освоения технологической составляющей персонального блога и способствует формированию профессионально-технологической готовности к работе с ним.

В понимании «модели» придерживаемся определения, данного Б. М. Бим-Бадом, о том, что модель – это образ, аналог объекта, процесса, используемый в качестве его «заменителя» [5].

Структура модели разворачивается следующим компонентным составом: мотивационно-стимулирующим, содержательно-процессуальным и оценочно-корректирующим блоками (рис. 2).

Мотивационно-стимулирующий блок модели нацелен на побуждение методистом (при непрямом участии других субъектов стимулирования) педагогов к деятельности по формированию профессионально-технологической готовности к работе с персональным блогом, а также усиление и подкрепление воздействий первого на последних различными видами стимулирования: морального, организационного, свободным временем, денежного.

Деятельность методиста сводится к презентации существующих педагогических блогов, описанию их возможностей, объяснению преимуществ наличия таковых для решения практических задач в профессиональной деятельности.

Учителя наблюдают за презентуемыми блогами, изучают их возможности, задают интересующие вопросы методисту. Активность педагогов на данном этапе целесообразно назвать предваряющей основной деятельностно-практический этап.

Содержательно-процессуальный блок модели направлен на оказание содействия методистом в освоении педагогами технологий наполнения персональных блогов и формирования профессионально-технологической готовности к работе с ними.

Процессуальность формирования исследуемой готовности представлена совокупностью последовательно реализуемых содержательных этапов, отражающих двусторонность выполнения деятельности субъектов; регулирующих управленческую деятельность методиста и учебно-познавательную деятельность педагогов.

О результативности упомянутых выше этапов можно судить по степени достижения новообразований в личностях учителей и приращению качеств в компонентах профессионально-технологической готовности.

Представим комплекс методов работы педагога с персональным блогом с рамках реализации содержательно-процессуального блока модели на рисунке 3.

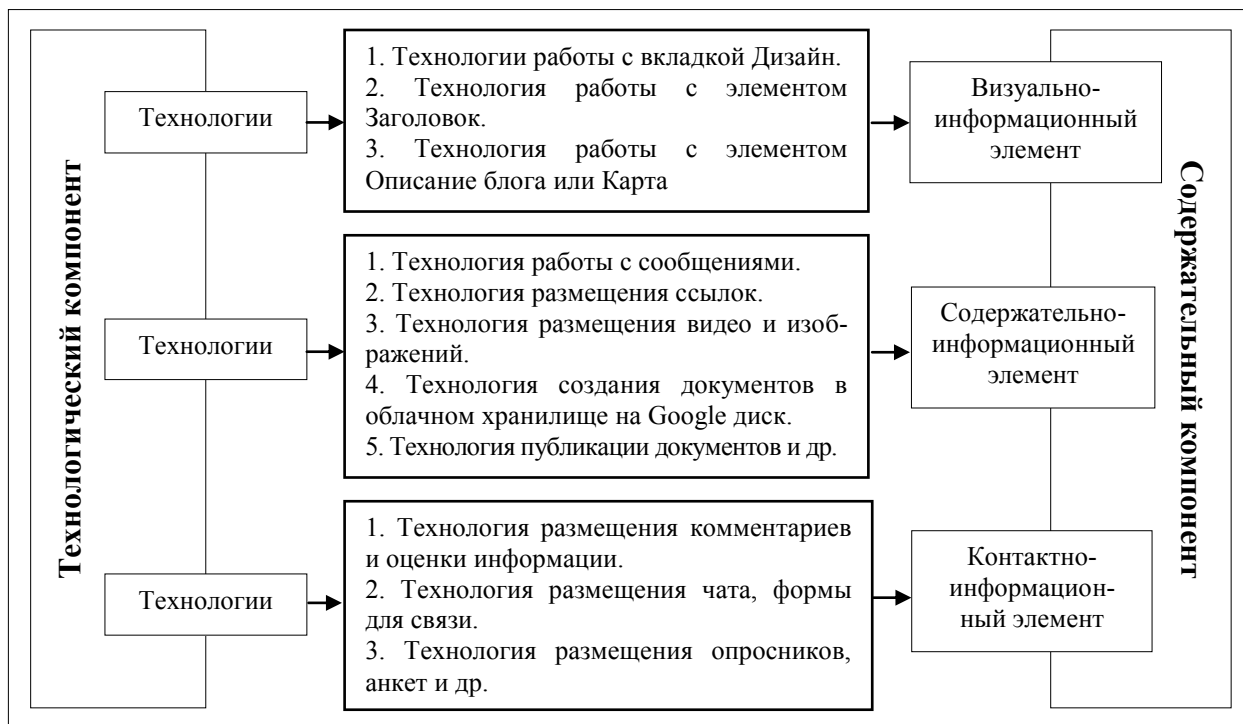


Рис. 1. Персональный блог педагога: технологический компонент

Оценочно-корректирующий блок модели направлен на организацию методистом диагностических процедур, включающих выбор методов диагностики, создание оценочных материалов, определение уровней, критериев и показателей сформированности профессионально-технологической готовности; проведение с участием педагогов контрольных мероприятий выбранными методами диагностики; анализ полученных данных методистом по представленным критериям и показателям; интерпретация результатов в соответствии с принятыми уровнями сформированности; планирование корректирующих действий компенсирующего характера.

Для эффективного функционирования модели профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом необходимо обеспечить наличие некоторых условий.

В определении понятия «педагогические условия» мы придерживаемся точки зрения Е. В. Яковлева [6] о том, что педагогические условия – это совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности.

Принимая во внимание позиции исследователей (С. Н. Исакова [7], М. П. Крюкова [8] и др.) относительно выделения педагогических условий, а также учитывая выбор методологических подхо-

дов (системный и технологический) к проблематике исследования и собственную позицию, мы выявили следующие педагогические условия: 1) наполнение образовательной среды персонального блога совместно с активными пользователями; 2) организация дистанционной поддержки педагогов в процессе работы с персональным блогом; 3) активизация процесса творческой самореализации педагогов и распространение продуктивного опыта использования персонального блога.

Раскроем содержание каждого условия.

Первое условие – наполнение образовательной среды персонального блога совместно с активными пользователями – предполагает содержательное насыщение блогообразовательной среды² за счет взаимодействия педагога и активных пользователей, где главным механизмом взаимодействия становится непосредственная (личная) и опосредованная (дистанционная) коммуникация на основе сотрудничества, диалога, доверительных и уважительных отношений.

² Блогообразовательная среда является авторским понятием и определяется нами как совокупность условий, в которых осуществляется обучение и воспитание блоготворца (т. е. активных пользователей персонального блога педагога).



Рис. 2. Модель формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом

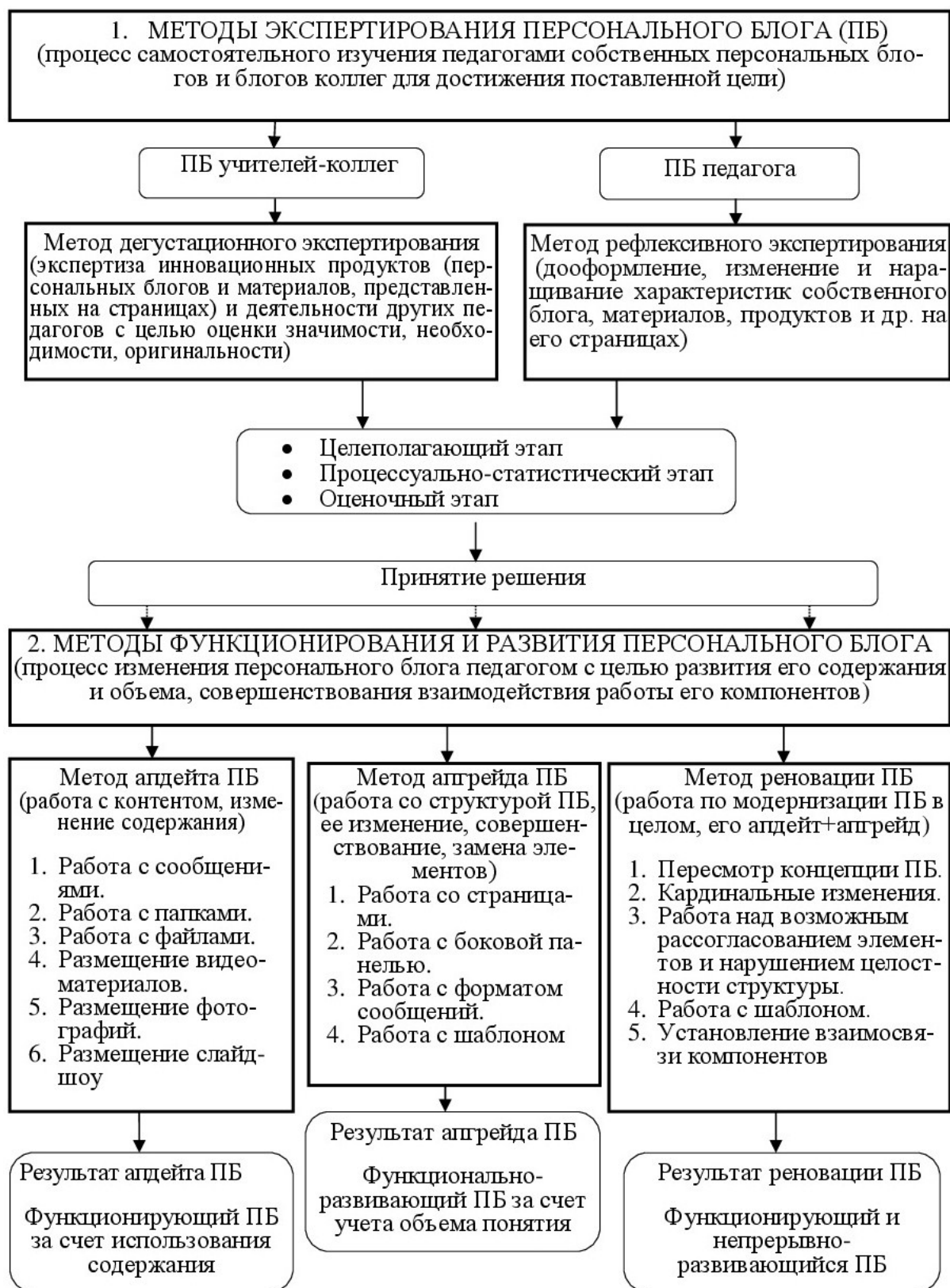


Рис. 3. Комплекс методов работы с персональным блогом

Последняя осуществляется через инструменты, обеспечивающие получение обратной связи, присутствие на блоге которых становится главенствующим. В связи с этим методистом оказывается помощь педагогам в виде практико-ориентированных занятий, направленных на размещение средств получения фидбэка (обратной связи). Результатом указанной деятельности становится наличие активных средств, позволяющих взаимодействовать субъектам образовательного процесса между собой, запрашивать дополнительную информацию у педагога и, тем самым, способствовать обогащению образовательной среды собственным участием. Указанное положительно влияет на разработанную модель и проявляется в самостоятельном освоении учителем более высоких уровней технологий через его работу с обучающимися материалами.

Второе условие – организация дистанционной поддержки педагогов в процессе работы с персональным блогом – направлено на оказание методистом опосредованного недириживно управляемого содействия самостоятельному освоению педагогами персонального блога за счет создания и обеспечения функционирования методистом особого пространства, в котором им же органично объединены техническая, методическая и организационно-административная стороны данного процесса. Указанные стороны прослеживаются в создании методистом соответствующих по содержанию и целям материалов, отвечающих логике последовательного освоения технологий работы с блогом, принципам обучения взрослых и т. д. (методическая сторона); размещении материалов для их максимально результативного пользования педагогами, обеспечении синхронного и асинхронного взаимодействия и т. д. (техническая сторона); отведении места на блоге методиста; организации материалов и их упорядочении в соответствии с иерархией овладения технологиями работы с блогом, внесении корректив для более эффективного осуществления деятельности педагогов, упорядочении взаимодействия между субъектами деятельности, установлении режима их общения и т. д. (организационно-административная сторона).

Третье условие – активизация процесса творческой самореализации педагогов и распространение продуктивного опыта использования персонального блога – направлено на увеличение активности педагогов в вопросах популяризации собственной эффективной и

полезной практики пользования собственным блогом.

Для реализации условия необходимо предоставить возможности педагогам для творческой самореализации и распространения ими продуктивного опыта.

Под указанным мы подразумеваем мероприятия, целью которых является анализ собственного опыта использования персонального блога, умение представить его, высветивая новизну, оптимальность, целесообразность, результативность применения и внедрения в массовую практику и др., а также подготовка коллегам рекомендаций, вспомогательных материалов и др.

Организация названного может быть выражена следующими формами: участием учителей в методических советах, проблемных семинарах и практикумах, организованных как методистом для учителей, так и самими учителями для своих коллег.

Кроме этого, это могут быть: школа передового опыта учителей, дебаты, круглые столы, мастер-классы, конкурсы, проведение открытых и показательных уроков, семинаров, вебинаров, онлайн-встреч, проводимыми учителями для коллег.

Выделенная совокупность мероприятий дополняется написанием статей педагогами, обобщением опыта деятельности, выступлениями на конференциях и др., основной целью которых является активизация рефлексивных умений собственной деятельности, изучение опыта деятельности коллег, оценка личных достижений и достижений других педагогов, распространение опыта, обучение и просвещение коллег, оказание им помощи в вопросах образования в целом и методики преподавания конкретного предмета с использованием персонального блога в частности.

Реализация модели и условий в ходе проведения опытно-экспериментальной работы (образовательные организации, задействованные в эксперименте, – №№ 52, 95, 97, 115 г. Челябинска; общее количество участвовавших педагогов – 85 человек, где: КГ – 18 человек, ЭГ1 – 17 человек, ЭГ2 – 22 человека, ЭГ3 – 28 человек) показала: наиболее существенные позитивные изменения распределения педагогов по уровням сформированности произошли в ЭГ3 (рис. 4, 5). В данной группе реализовывалась модель и комплекс педагогических условий.

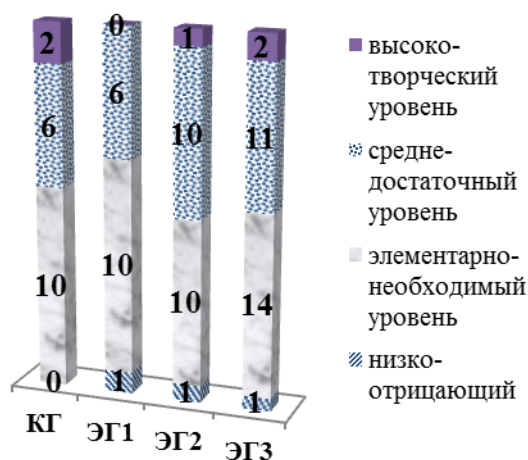


Рис. 4. Распределение педагогов по уровню сформированности профессионально-технологической готовности к работе с персональным блогом. Нулевой срез (количество чел.)

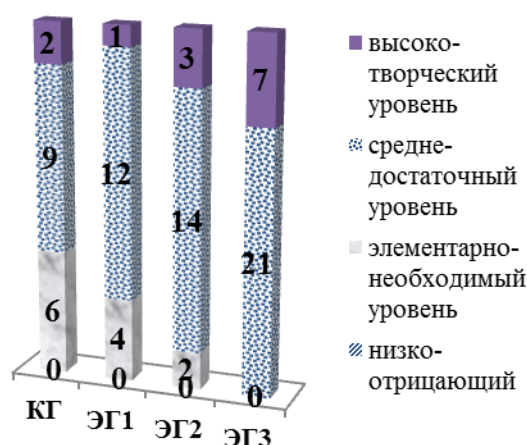


Рис. 5. Распределение педагогов по уровню сформированности профессионально-технологической готовности к работе с персональным блогом. Контрольный срез (количество чел.)

Таким образом, процесс формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом является результативным при реализации разработанной модели и комплекса педагогических условий, ведет к приращению когнитивного, операционального, личностного компонентов и компонента направленности в структуре профессионально-технологической готовности педагога, а значит, может быть внедрен в практику образовательных организаций в качестве основного направления повышения квалификации педагогического коллектива, а также в качестве работы школьного методического объединения, районного и/или городского учебно-методического центра, института переподготовки педагогических кадров и повышения их квалификации.

Библиографический список:

1. Лекция 35. Профессиональная готовность специалиста. Понимание и виды профессиональной готовности специалиста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studme.org/181504095557/psihologiya/professionalnaya_gotovnost_spetsialista (дата обращения: 27.05.2017).
2. Скрипкина Ю. В. Новые подходы к развитию коммуникативных компетентностей учащихся: образовательный потенциал социальных сетей и блогов [Электронный ресурс] / Ю. В. Скрипкина. – Режим доступа: <http://>

www.eidos.ru/journal/2011/1023-09.htm (дата обращения: 27.05.2017).

3. Сысов П. В. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–9.
4. Дюкачева Т. Персональный сайт педагога как средство формирования и повышения уровня ИКТ-компетентности / Т. Дюкачева // Учитель. – 2013. – № 3. – С. 56–59.
5. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=102 (дата обращения: 27.05.2017).
6. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
7. Исакова С. Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Н. Исакова. – Нижний Новгород, 2005. – 258 с.
8. Крюков М. П. Формирование технологических компетенций будущих специалистов-техников на основе задачного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. П. Крюков. – Астрахань, 2011. – 183 с.

References:

1. Lektion No. 35. *Technological readiness of the specialist. Understanding and types of the technological readiness of the specialist* [Professional'naja gotovnost' specialista. Ponimanie i vidy professional'noj gotovnosti specialista]. Access mode: http://studme.org/181504095557/psihologiya/professionalnaya_gotovnost_spetsialista (accessed date: 05/27/2016).
2. Scripkina U. V. *New approaches to the development of the students' competences through blogging* [Novye podhody k razvitiyu kommunikativnyh kompetentnostej uchashhihsja: obrazovatel'nyj potencial social'nyh setej i blogov] Web journal «Eidos», access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2011/1023-09.htm> (accessed date: 05/27/2016).
3. Sisoev P. V. *Modern web resources in the foreign language learning* [Sovremennye uchebnye Internet-resursy v obuchenii inostrannomu jazyku] / Foreign languages at school, 2008, No. 6, pp. 2–9.
4. Dukachova T. *Personal site of the teacher as a development tool for his IT competence* [Personal'nyj sajt pedagoga kak sredstvo formirovanija i povyshenija urovnja IKT-kompetentnosti], 2013, No. 3, pp. 56–59.
5. Bim-Bad B. M., Petrovskiy A. V. *Education in socialization context* [Obrazovanie v kontekste socializacii]. Access mode: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=102 (accessed date: 05/27/2016).
6. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. *Pedagogical research: content and results presentation* [Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov], Chelyabinsk: RBIM, 2010. 316 p.
7. Isakova S. N. *The formation of students' readiness in pedagogical college to use the IT-technologies in their profession*: Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences [Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k ispol'zovaniju informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti], Nizhniy Novgorod, 2005. 258 p.
8. Krukov M. P. *The formation of technological competence of the future technical specialists on the base of task education*: Dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences [Formirovanie tehnologicheskikh kompetencij budushhih specialistov-tehnikov na osnove zadachnogo obuchenija], Astrakhan, 2011. 183 p.

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398

Развитие субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации на учебном занятии

Е. Г. Боровкова

The development of the students' subject position of advanced training courses in the educational process

E. G. Borovkova

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития субъектной позиции учителя в процессе повышения квалификации. Описываются условия организации образовательного процесса взрослых обучающихся, способствующие развитию субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации (КПК). Показана роль преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в становлении и развитии субъектной позиции слушателей КПК. Обоснована необходимость повышения качества и эффективности учебного занятия как одного из условий развития субъектной позиции слушателей КПК. На основе результатов мониторингового исследования в рамках внутренней системы оценки качества образования обозначены затруднения, которые испытывают преподаватели при подготовке и проведении учебного занятия. В статье даны методические рекомендации для преподавателей по проведению эффективного учебного занятия. Обозначены и описаны некоторые формы, приемы и методы организации учебной деятельности взрослых обучающихся, использование которых может положительно повлиять на уровень субъектной позиции слушателей.

Abstract. The article actualizes the problem of development of the teacher's subject position in the

advanced training courses. The conditions of the organization of the educational process of adult learners are described, which contribute to the development of the subject position of the listeners of the advanced training courses (ATC). The role of the teacher of the institution of additional professional education in the formation and development of the subject position of the listeners of the ATC is shown.

The necessity of improving the quality and effectiveness of the training session as one of the conditions for the development of the subject position of the ATC listeners is grounded. Based on the results of the monitoring study, the internal system for assessing the quality of education identifies the difficulties experienced by teachers in the preparation and conduct of a training session. The article gives methodological recommendations for teachers on conducting an effective training session. Some forms, methods and methods of organizing the educational activity of adult learners are indicated and described, the use of which can positively influence the level of the subject's position of listeners.

Ключевые слова: повышение квалификации, субъектная позиция слушателей курсов повышения квалификации, преподаватель-андрагог, образовательная среда, эффективность учебного занятия, активные формы и методы обучения.

Keywords: *advanced training, subjective position of listeners (adult learners) of advanced training courses, andragog teacher, educational environment, the effectiveness of the training session, active forms and methods of teaching.*

Повышение качества общего образования – ключевая цель реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Достижение этой цели напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников. Модернизация системы российского общего образования связана с необходимостью повышения его конкурентоспособности, соответствия современным реалиям и запросам участников образовательного процесса. Как справедливо отмечает Н. П. Эпова, «модернизация системы образования невозможна без модернизации педагогической деятельности и условий ее развития», а реализация ФГОС как одной из составляющих модернизации «подразумевает яркое проявление субъектной позиции всех участников образовательного процесса» [1, с. 74].

Развитие субъектной позиции учителя как одного из участников образовательного процесса становится важной задачей повышения квалификации педагогических работников, потому что только специалист, проявляющий активную профессиональную позицию, интерес к процессу и результатам своего труда, нацеленный на самореализацию и саморазвитие в профессии, может выстраивать субъект-субъектное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Под субъектной позицией педагога в процессе повышения квалификации будем понимать интегративную личностную характеристику, отражающую систему доминирующих отношений педагога к процессу повышения квалификации, проявляющуюся в избирательной образовательной активности, самостоятельном целеполагании, способности к самоопределению, построению и реализации собственной траектории образования, способности к рефлексии, к партнерскому взаимодействию с коллегами и преподавателями-андрагогами [2, с. 11]. Субъектная позиция учителя-слушателя курсов повышения квалификации проявляется в его образовательной активности, ответствен-

ности за результаты своего обучения, самостоятельности и инициативности в процессе повышения квалификации.

Задача преподавателей, работающих со взрослыми обучающимися на курсах повышения квалификации, – создать условия для развития их субъектной позиции, сделать так, чтобы процесс обучения был не формальным, при котором обучающиеся пассивно принимают информацию, а личностно ориентированным, учитывающим индивидуальные потребности и возможности слушателей.

Учителя, обучающиеся на курсах повышения квалификации, как правило, хотят получить ответы на вопросы, вызывающие профессиональные затруднения, разрешить проблемные ситуации, с которыми они сталкиваются в процессе педагогической деятельности. Стоит отметить, что, если учитель, пришедший на курсы повышения квалификации, имеет ряд вопросов или ситуаций, которые он не может разрешить самостоятельно, опираясь только на собственные знания и опыт, и хочет обсудить их с коллегами, преподавателями-андрагогами, он уже демонстрирует проявление профессионального интереса, а значит, мотивацию к обучению, профессиональному и личностному росту. Такой слушатель готов к профессиональному взаимодействию в процессе повышения квалификации, настроен на положительный результат процесса обучения, проявляет потребность в рефлексии результатов собственной педагогической деятельности. Однако для развития и проявления субъектной позиции слушателей необходимо создать творчески-развивающую образовательную среду – особое пространство взаимодействия слушателей и преподавателей. Создание развивающей, ориентированной на субъект-субъектные отношения образовательной среды в учреждении дополнительного профессионального образования позволит решить одну из проблем, связанных с повышением уровня профессиональной подготовки педагогических работников, а именно проблему безадресного и неперсонифицированного характера программ повышения квалификации.

К сожалению, не все слушатели повышения квалификации понимают значимость и необходимость профессионального роста, проявляют инициативу в выборе программ и форм повы-

шения квалификации, хотя сегодня у педагогов есть право выбора. Так, например, кафедра языкового и литературного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» предлагает учителям русского языка и литературы три программы повышения квалификации: «Теория и методика преподавания учебных предметов «Русский язык» и «Литература» в условиях введения ФГОС общего образования», «Совершенствование профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы в области методики развития речи», «Современные образовательные технологии в школьном филологическом образовании». Обучение проводится в двух формах: очной и очно-заочной с применением дистанционных образовательных технологий. Учитель может выбрать программу, а также наиболее удобную для него форму обучения.

Согласно проведенному анкетированию в рамках мониторингового исследования запросов на образовательные услуги потенциальных потребителей, слушателей ГБУ ДПО ЧИППКРО основной целью прохождения курсов повышения квалификации является необходимость выполнения требования об обязательном прохождении курсов повышения квалификации, закрепленного в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем есть и такие педагоги, которые относятся к повышению квалификации не просто как к обязательному требованию, а как к возможности преодоления собственных профессиональных затруднений и профессионального роста. [3, с. 87].

Результаты проведенного анкетирования позволяют сделать вывод о том, что среди педагогов, пришедших на курсы повышения квалификации, есть такие, которые изначально не мотивированы на обучение. Такие слушатели воспринимают повышение квалификации как некую узаконенную формальность. Изменить их отношение к процессу повышения квалификации, а следовательно, и к собственному профессиональному развитию необходимо за время курсовой подготовки.

Перед преподавателями, работающими со взрослыми обучающимися, стоит задача повышения эффективности учебного занятия, в том числе и для обеспечения условий, способству-

ющих проявлению и развитию субъектной позиции слушателей, вовлечению их в активный образовательный процесс. На наш взгляд, от качества проведенного занятия зависит уровень субъектной позиции слушателя: чем выше качество проведенного занятия, тем больше возможностей для проявления субъектной позиции, а значит, и выше ее уровень.

Однако мы также считаем, что и активное проявление слушателями субъектной позиции влияет на достижение поставленных целей, результативность проведенного занятия.

Таким образом, можно говорить о взаимобусловленности и взаимовлиянии этих двух результатов (качество учебного занятия и уровень субъектной позиции слушателей).

На основе анализа результатов проведенного в рамках внутренней системы оценки качества образования мониторингового исследования, посвященного определению уровня проведения учебных занятий, И. Д. Борченко выделяет ряд профессиональных затруднений, с которыми сталкиваются преподаватели курсов повышения квалификации:

- вовлечение слушателей в процесс постановки цели учебного занятия, актуализация цели занятия для слушателя;
- использование активных форм и методов обучения;
- организация преподавателем самостоятельной работы слушателей;
- организация преподавателем обратной связи (рефлексии) со слушателями во время учебных занятий [3, с. 89].

Затруднения, испытываемые преподавателями при подготовке и проведении учебного занятия, на наш взгляд, негативно отражаются на эффективности учебного занятия и могут влиять на уровень субъектной позиции слушателей. Анализ результатов входной и итоговой «Диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ», рассчитанной на определение субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных образовательных программ, может помочь преподавателю осознать собственные затруднения в использовании технологий, методов и приемов работы со взрослыми обучающимися. Обратимся к опыту проведения учебных занятий в системе повышения квалификации учителей русского язы-

ка и литературы и опишем некоторые методы и приемы, способствующие развитию и проявлению субъектной позиции слушателей.

Начало учебного занятия – это очень ответственный этап с точки зрения его организации и проведения, на этом этапе преподаватель должен донести до слушателей актуальность и значимость темы, вовлечь в процесс постановки и актуализации цели занятия, оперативно оценить уровень подготовки слушателей по вопросу, в зависимости от подготовленности при необходимости скорректировать содержание учебного занятия и формы организации деятельности обучающихся.

На наш взгляд, одним из возможных вариантов организации деятельности слушателей на этом этапе учебного занятия является проведение диагностики, которая проводится преподавателем в начале учебного занятия после сообщения темы и постановки основной цели обучения.

Диагностика на этом этапе учебного занятия – это экспресс-опрос слушателей по вопросам, связанным с содержанием данного учебного занятия и заранее подготовленным преподавателем. Вопросов не должно быть много, оптимальное количество, на наш взгляд, не более 10. Среди вопросов могут быть как простые, обращенные к опыту профессиональной деятельности учителя, так и более сложные, требующие детального изучения темы (проблемы), например, основательного изучения нормативно-правовых документов [4, с. 27]. После того как обучающиеся ответят на вопросы диагностики, преподаватель предлагает скорректировать ранее обозначенную цель занятия в зависимости от индивидуальных затруднений, проявления интереса к определенным аспектам темы и т. п. Таким образом, каждый обучающийся будет вовлечен в процесс целеполагания. Это сделает процесс обучения лично значимым, актуальным для конкретного слушателя.

Как правило, ситуация неуспеха, в которой оказываются некоторые слушатели во время выполнения диагностики, позволяет сделать обучение лично значимым: меняется настрой, появляется установка на необходимость устранить пробелы в знаниях, желание почувствовать себя успешным в профессиональной сфере. Слушатели же, обладающие

определенным уровнем знаний по данной теме, смогут актуализировать их, углубить или расширить, таких обучающихся можно привлекать в качестве экспертов, руководителей групп при организации групповой работы.

Стоит отметить, что к постановке цели необходимо обращаться не только в начале занятия, но и на других его этапах, это важно для того, чтобы слушатель осознавал, зачем, с какой целью выполняется определенное действие, решается предложенное задание.

Помимо проведения диагностики существуют и другие варианты эффективной организации начала учебного занятия: после ознакомления с темой занятия можно предложить обучающимся самостоятельно сформулировать вопросы, ответы на которые они хотели бы получить в ходе занятия, или заполнить таблицу «Знаю – хочу узнать – узнал», соответственно на этом этапе учебного занятия заполняются колонки «Знаю» и «Хочу узнать». Это также позволит слушателям проявить познавательный интерес, на начальном уровне проанализировать, что уже известно по данной теме (проблеме), а что хотелось бы узнать.

Преподаватель, работающий в системе повышения квалификации, должен в своей профессиональной деятельности руководствоваться требованиями андрагогической модели обучения: при выборе технологий, форм и методов обучения взрослых необходимо учитывать их образовательные потребности и запросы, психофизиологические особенности. В образовательном процессе необходимо обеспечить интеграцию теории и практики, это даст возможность обучающемуся получить новые знания и актуализировать имеющиеся, систематизировать накопленный опыт, получить стимул к его обобщению и диссеминации. Необходимо помнить о том, что взрослый обучающийся является равноправным субъектом образовательного процесса, может управлять этим процессом, координировать его.

Как мы отмечали выше, преподаватели испытывают затруднения в использовании активных форм и методов обучения, которые были бы наиболее эффективны в работе со взрослыми обучающимися.

Преподавателю важно так строить учебное занятие, чтобы мотивировать слушателей курсов повышения квалификации на активное, са-

мостоятельное, творческое освоение учебного материала, проектировать учебное занятие с опорой на жизненный и профессиональный опыт обучающихся. Преподаватель, работающий со взрослыми обучающимися, должен владеть целым арсеналом активных методов и приемов обучения.

На наш взгляд, одним из эффективных способов организации обучения взрослых слушателей на учебном занятии является применение метода кейс-стади (case study). Данный метод можно успешно применять как на лекционном, так и на практическом занятии. Специалистами кафедры языкового и литературного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО разработан сборник кейсов, материалы которого успешно используются на учебных занятиях.

Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить и предложить обоснованное решение. Задача обучающихся – осмыслить предложенную ситуацию (педагогическую, методическую), описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует ранее усвоенный комплекс знаний, четко сформулировать и квалифицировать проблему и выработать определенный алгоритм действий, который ведет к решению проблемы.

Кейс-метод относят к интерактивным методам обучения, так как он позволяет взаимодействовать всем обучающимся, включая преподавателя, следовательно, включает всех субъектов образовательной деятельности в диалогическое общение. Совместная учебная деятельность в процессе решения кейса создает атмосферу партнерства, позволяет организовать взаимное обучение. В идеале каждый обучающийся, участвующий в разрешении проблемной ситуации, обозначенной в кейсе, должен чувствовать свою вовлеченность в процесс обучения.

Педагоги, использующие в своей практике кейс-метод, считают, что результативность этого метода обусловлена следующими факторами:

– акцент обучения переносится на выработку знаний, а не на овладение готовым знанием;

– приобретаются навыки анализа сложных и неструктурированных проблем;

– развивается умение слушать и понимать других людей, работать в команде, умение учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою;

– развивается самостоятельное критическое и стратегическое мышление.

Преимуществом использования этого метода именно в обучении взрослых является то, что оптимальным образом сочетаются теория и практика, а это позволяет обращаться к опыту обучающихся, что, в свою очередь, дает возможность для развития их субъектной позиции.

Следующая серьезная проблема, с которой сталкиваются преподаватели курсов повышения квалификации, – это организация самостоятельной работы слушателей.

В процессе повышения квалификации необходимо организовать самостоятельную работу обучающихся как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время.

Степень самостоятельности слушателей на учебном занятии, конечно, зависит от его формы: так, на лекции она будет ниже, чем на практическом занятии или во время работы над проектом, в процессе деловой игры или учебной дискуссии. Но в любом случае на курсах повышения квалификации у слушателя должна быть возможность для самостоятельной научно-исследовательской и познавательной деятельности.

Высоким потенциалом для организации самостоятельной работы слушателей на курсах повышения квалификации обладает такая форма учебного занятия, как семинар.

Как пишет Т. В. Соловьёва, семинар отличается от практического занятия тем, что слушатели самостоятельно осваивают большой теоретический материал по заранее предложенным вопросам и заданиям с использованием широкого круга источников, как рекомендованных преподавателем, так и самостоятельно подобранных [5, с. 84]. Самостоятельная работа с различными источниками информации, такими как научно-методические журналы, учебные и методические пособия, энциклопедии, словари и справочники, интернет-ресурсы, развивает информационную компетентность обучающихся, учит самостоятельно добывать знания.

Но работа с источниками не заканчивается только поиском информации: важно уметь интерпретировать, оценивать, анализировать эту информацию, применять ее для решения других образовательных задач.

На наш взгляд, очень важной для учителя является самостоятельная работа с профессиональными научными и научно-методическими изданиями. Опыт показывает, что далеко не все педагоги читают профессиональные периодические издания (журналы), специально предназначенные для них. Это объясняется двумя причинами: отсутствием интереса, потребности в самообразовании и неимением возможности получить быстрый доступ к бумажной или электронной версии журнала. Слушатели курсов повышения квалификации ГБУ ДПО ЧИППКРО могут работать с научно-методическими журналами как во время курсовой подготовки, так и в межкурсовой период, т. к. для этого в институте созданы благоприятные условия: библиотека института выписывает более 140 профессиональных периодических изданий. Роль преподавателя заключается в том, чтобы стимулировать самостоятельную работу обучающихся с научными и научно-методическими изданиями, показать важность и необходимость этой работы.

Опыт проведения занятий для учителей русского языка позволяет говорить о том, что эффективной является групповая работа слушателей, посвященная созданию аннотированного списка статей одного из популярных и авторитетных в профессиональном сообществе научно-методических журналов – журнала «Русский язык в школе». Обучающиеся получают задание составить аннотированный список статей на определенную тему, причем может быть предложена как широкая, так и более узкая тема, например: «Развитие связной речи школьников на уроках русского языка» или «Подготовка школьников к сочинению». Каждая группа обучающихся получает по 6–8 номеров журнала за последние 3–5 лет, при этом должно быть выполнено обязательное условие: примерно одинаковый объем работы для каждой группы. Преподаватель должен учесть этот момент при подготовке к занятию, т. е. оценить потенциал каждого номера с точки зрения возможности освещения заявленной темы.

Задача обучающихся заключается не только в том, чтобы найти нужный материал, но и

написать аннотацию, лаконично передать основное содержание статьи, чтобы ознакомить коллег из других групп с выбранным материалом.

Целесообразно данную работу проводить в компьютерном классе, чтобы каждая группа после изучения статей могла оперативно набрать текст на компьютере и заполнить предложенную преподавателем форму (например, таблицу), тогда у всех обучающихся будет доступ к материалам, подготовленным другими группами. Однако на составлении аннотированного списка работа не заканчивается: обучающиеся представляют результаты своей работы, выступая с небольшими сообщениями, в которых отмечают особенно интересные материалы, дают коллегам рекомендации, почему полезно ознакомиться с той или иной статьей, преподаватель и слушатели могут задать интересующие их вопросы по содержанию материалов. Результат такой работы будет полезен и слушателям – непосредственным участникам, и тем учителям, которые только будут проходить обучение на курсах повышения квалификации: созданный обучающимися продукт может быть использован как образовательный ресурс, который можно будет предлагать для изучения как на учебном занятии, посвященном обозначенной теме, так и для самостоятельной работы. Если какие-то из указанных статей вызовут особый интерес и желание ознакомиться с содержанием более детально, всегда можно найти нужный номер в библиотеке института, т. к. в аннотированном списке помимо названия статьи и ее автора указываются и выходные данные.

Обратимся еще к одной важной проблеме, обозначенной И. Д. Борченко по итогам анализа результатов мониторингового исследования, посвященного определению уровня проведения учебных занятий, – организации преподавателем обратной связи (рефлексии) со слушателями во время учебных занятий. Этап рефлексии на учебном занятии очень важен, т. к. не только дает возможность слушателям поразмышлять о себе, оценить результаты своей деятельности, но и способствует формированию рефлексивно-мыслительной культуры в целом. Только учитель с развитой способностью к самоанализу и самооценке результатов своей деятельности, сможет осуществлять педагогическую ре-

флексию, т. е. осмыслять свою педагогическую деятельность и себя в ней. Если преподаватель не осознаёт значимости этого этапа, пропускает его, то не может рассчитывать на достижение максимального результата, эффективность учебного занятия снижается, какими бы продуктивными, информационно и деятельностно насыщенными ни были другие его этапы.

Существуют различные приемы проведения рефлексии, преподаватель может использовать тот из них, который считает наиболее целесообразным на конкретном занятии. Так, например, если в начале занятия слушатели заполняли таблицу «Знаю – хочу узнать – узнал», то в конце занятия целесообразно вернуться к этим записям и зафиксировать для себя: «А что я узнал нового?». Преподавателю важно дать возможность слушателям получить обратную связь, поэтому необходимо оставить время для ответов на вопросы обучающихся.

Если кто-то из обучающихся не получил исчерпывающей информации, на которую рассчитывал в начале занятия, можно порекомендовать дополнительные источники, которые помогут решить проблему, или предложить продолжить обучение в режиме индивидуальной консультации.

Очень важно в конце занятия еще раз обратиться к результатам проведенной диагностики. Преподаватель должен спросить обучающихся, на все ли заданные вопросы они могут теперь ответить самостоятельно. Это позволит слушателям оценить итог обучения, степень приращения знаний в результате сопоставления своих ответов, данных на начальном этапе, с выводами, к которым удалось прийти к концу занятия.

В рамках данной статьи мы рассмотрели возможность развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации на учебных занятиях в системе дополнительного профессионального образования.

На наш взгляд, качество учебного занятия напрямую влияет на развитие субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации, степень проявления которой можно определить с помощью разработанного в институте инструментария мониторингового исследования по определению степени удовлетворенности слушателей курсов повышения квалификации различными сторонами образовательного процесса (автор: М. И. Лукьянова).

По окончании курсовой подготовки слушателям предлагается анкета, содержащая утверждения, с которыми они могут согласиться или не согласиться. Приведем в качестве примера некоторые из утверждений:

- на курсах педагогу предоставлялась достаточная степень самостоятельности в обучении;
- содержание лекций чаще всего было интересным и/или полезным;
- во время курсов я делился(ась) опытом с коллегами;
- на занятиях не просто сообщали научную и методическую информацию, а учили быть активными в познании;
- были предложены разнообразные формы обучения;
- многие преподаватели поощряли активность, инициативу и проявление индивидуальности слушателей на курсах [6, с. 141–143].

На наш взгляд, при планировании учебного процесса и проектировании учебного занятия преподавателям необходимо учитывать результаты мониторингового исследования, что будет способствовать как повышению эффективности учебных занятий, так и развитию субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Эпова Н. П. Коучинговый подход к развитию рефлексивно-субъектной позиции педагогических работников и управленческих кадров в системе повышения квалификации / Н. П. Эпова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28). – С. 73–82.
2. Кузнецова И. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Ю. Кузнецова. – Кемерово : Кемер. гос. ун-т, 2011. – 24 с.
3. Борченко И. Д. Особенности проведения оценки качества образования в рамках внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании / И. Д. Борченко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 85–91
4. Боровкова Е. Г. Входная диагностика как средство оптимизации учебного занятия на

курсах повышения квалификации / Е. Г. Боровкова // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики : материалы VII Международной научно-практической конференции. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – С. 27.

5. Соловьёва Т. В. Сочетание форм учебных занятий на курсах повышения квалификации как условие обеспечения личностно ориентированного и деятельностного подхода в обучении слушателей / Т. В. Соловьёва // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 81–85.

6. Баранова Ю. Ю. Использование мониторингового инструментария в рамках внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании : сборник методических материалов для проведения контрольно-оценочной деятельности в рамках внутренней системы оценки качества образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО / Ю. Ю. Баранова, И. Д. Борченко ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 152 с.

References:

1. Epova N. P. *Coaching approach to the development of the reflective-subjective position of pedagogical workers and management personnel in the system of advanced training* [Kouchingovyj podhod k razvitiyu refleksivno-sub'ektnoj pozicii pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov v sisteme povysheniya kvalifikacii Scientific support of a system of advanced training], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016, No. 3 (28), pp. 73–82.

2. Kuznetsova I. Y. *Andragogic conditions for the development of the teacher's subject position in the process of advanced training: the author's abstract*, Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences [Andragogicheskie uslovija razvitiya subektnoj pozicii pedagoga v processe povysheniya kvalifikacii], Kemerovo, 2011. 24 p.

3. Borchenko I. D. *Features of the assessment of the quality of education within the internal sys-*

tem of assessing the quality of education in additional professional education [Osobnosti provedeniya ocenki kachestva obrazovaniya v ramkah vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii] / Scientific support of a system of advanced training, Chelyabinsk, 2016, No. 4 (29), pp. 85–91

4. Borovkova E. G. *Input diagnostics as a means of optimizing the training session for advanced training courses. Tendencies of additional professional education in the context of modern educational policy* [Vhodnaja diagnostika kak sredstvo optimizacii uchebnogo zanjatija na kursah povysheniya kvalifikacii / Tendencii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki: materials of the VII International Scientific and Practical Conference], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016. 220 p.

5. Solovyeva T. V. *Combination of the forms of training sessions at the advanced training courses as a condition for providing a person-centered and activity-based approach in teaching students* [Sochetanie form uchebnyh zanjatij na kursah povysheniya kvalifikacii kak uslovie obespecheniya lichnostno orientirovannogo i dejatel'nostnogo podhoda v obuchenii slushatelej] / Scientific support of a system of advanced training, Chelyabinsk, 2015, No. 1 (22), pp. 81–85.

6. Baranova Y. Y., Borchenko I. D. *The use of monitoring tools within the internal system of assessing the quality of education in additional professional education* [Ispol'zovanie monitoringovogo instrumentarija v ramkah vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii] methodological materials for conducting monitoring and evaluation activities within the internal system for assessing the quality of education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, ed. by M. I. Solodkova, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2015. 152 p.

УДК 378.091.398+37.013.77

Содержательно-процессуальные аспекты развития рефлексивной культуры у слушателей курсов повышения квалификации

И. А. Менщикова

Substantive and procedural aspects of the reflective culture development of students' advanced training courses

I. A. Menshchikova

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития рефлексивной культуры как одного из основных условий профессионального роста слушателей курсов повышения квалификации. Обоснована актуальность исследования проблемы развития рефлексивной культуры педагогов в современных условиях развития образования. В теоретической части раскрыта сущность понятия рефлексивной культуры педагога, описаны ее компоненты и виды рефлексии. В эмпирической части статьи представлены результаты пилотажного исследования рефлексивности педагогов как базового компонента рефлексивной культуры, проведенного научными сотрудниками Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Автором обозначены противоречия, которые были выявлены на основе эмпирического исследования. Кроме того, в содержании статьи предложен и описан цикл мероприятий для педагогов, направленный на развитие у них рефлексивной культуры средствами дополнительных профессиональных программ.

Abstract. The article deals with the development of a reflective culture as one of the main conditions for the professional growth of students' advanced training courses. The relevance of the research of the development of teachers' reflective culture in the current conditions of the development of education is substantiated. The theoretical part reveals the essence of the concept of the

teacher's reflexive culture, describes its components and types of reflection. The empirical part of the article presents the results of a pilot study of teachers' reflexivity as a basic component of a reflexive culture conducted by researchers of the Center of Educational, Methodological and Scientific Support of the Teaching of Children with Disabilities at the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators. The author identifies the contradictions that were revealed because of an empirical research. In addition, the content of the article is proposed and described a series of activities for teachers, aimed at the developing of their reflexive culture with the help of additional professional programs.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная культура педагога, профессиональный рост, дополнительные профессиональные программы, профессиональный стандарт.

Keywords: reflection, teacher's reflexive culture, professional growth, additional professional programs, professional standard.

Развитие системы образования сегодня предполагает не только модернизацию подходов к организации учебной деятельности обучающихся с целью формирования у них субъектной позиции, но и повышение уровня профессионализма педагогических работников. Это позволит им своевременно и адекватно реагировать на вызовы самой системы и окружающей действительности.

Современная ситуация, в которой формируется личность ученика, характеризуется динамичностью, неопределенностью, вариативно-

стью, а также насыщенностью и разнородностью информации. В связи с этим возникает необходимость обратить внимание на процессы становления личности учащихся, их социализации, затронуть вопросы формирования у них субъектной позиции и воспитания ответственности за свои решения и поступки [1].

Это обстоятельство ставит перед педагогами принципиально иные задачи – освоение новых методов, технологий, средств организации образовательного процесса, по сути, освоение инновационной для педагога деятельности. Условия меняются. Но при этом каждый педагог обладает своим богатым практическим опытом, и порой в ситуации неопределенности и инновационности бывает тяжело переключиться с проверенных моделей поведения на модели подходящие к новой ситуации.

Особую сложность для педагогов представляет деятельность, которая еще никогда никем не строилась и, следовательно, нет готового образца. Эти ситуации, как правило, вызывают противоречия между имеющимися у них стереотипами в профессиональной деятельности и выбором средств и способов освоения инновационной деятельности. Это требуют от учителя выхода за рамки привычной для него модели организации образовательного процесса, переоценки и переосмысления педагогом содержания своей профессиональной деятельности, преодоления стереотипов своего опыта. Но для реализации такого «выхода» педагогу надо встать в позицию исследователя по отношению к себе и своему педагогическому опыту, оценить себя как специалиста, перепроектировать способы педагогических действий в соответствии с новыми требованиями. Поэтому эффективность реализации нового формата профессиональной деятельности педагога существенно определяется его способностью к рефлексии.

Рефлексия – это форма активного анализа и осмысления различных содержаний сознания, деятельности, общения. В этом плане пассивной рефлексии не бывает. Но она может быть стихийной, несистемной, в тех ситуациях, когда целенаправленно не организована.

Примером «упорядоченной» рефлексии является профессиональная рефлексия, проявляющаяся в адекватном понимании сложившейся обстановки, умении ориентироваться в ней и

прогнозировать предстоящие изменения, оценивать альтернативы, выбирать цели и конструктивные возможности, принимать решения и строить на них стратегии и тактики их оптимальной реализации. Она включает в себя: процесс осознания специалистом своего состояния и возможных средств; осмысление своего поведения и деятельности; возможность по-новому осмысливать и преодолевать проблемные ситуации; выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний; строить и поддерживать отношения, ставить и решать практические задачи, ведущие к успеху [2].

Специалист, обладающий профессиональной рефлексией, может развивать и регулировать свою профессиональную деятельность, корректируя ее как на стадии планирования своих действий, так и во время их осуществления [3].

Профессиональная педагогическая рефлексия обладает своей спецификой. Следует отметить, что в процессе педагогической рефлексии важно осознавать не только себя во всей сложности личностного и профессионального развития, но и воспринимать другого человека (ученика, коллегу и т. д.) как целостную, уникальную, самореализующуюся личность. При этом рефлексии подвергаются не только сама деятельность, но и коммуникативные средства, которые используются в процессе педагогического взаимодействия.

Таким образом, педагогическая рефлексия – это не просто знание или понимание педагогом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Это процесс удвоенного зеркального взаимоотражения субъектами друг друга, содержанием которого выступает осознание хода педагогической деятельности, воссоздание особенностей друг друга. И, чем выше уровень сформированности рефлексивных умений у педагога, тем он в большей степени готов к изменению субъективной системы установок в соответствии с меняющейся ситуацией [4].

В совокупности готовность действовать в ситуации с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, готовность к поиску новых путей решения творческих задач в проблемных ситуациях профессиональной деятельности, способность переосмысливать стереотипы своего личностного опыта,

возможность реализовать личностные, коммуникативные и интеллектуальные свойства ситуации определяет рефлексивную культуру педагога. Стоит отметить, что основной особенностью рефлексивной культуры является то, что педагог не просто воспринимает информацию, но и внутренне структурирует ее, перерабатывает с учетом жизненного и профессионального опыта.

М. В. Швыдкая в своем исследовании отмечает, что рефлексивная культура выступает как акмеологический инвариант профессионализма личности и проявляется как готовность осознавать и способность переосмысливать и творчески преобразовывать свой личный и профессиональный опыт, пластично и конструктивно интегрировать порожденные в результате этого инновации в систему собственной деятельности и на этой основе достигать высокой стабильной эффективности деятельности [5]. Она выделяет следующие структурно-функциональные компоненты рефлексивной культуры:

– собственно рефлексивный компонент, который обеспечивается сформированностью рефлексивности как способности к осознанию самого себя и других и направлен на выбор возможных вариантов развития организационного взаимодействия;

– ценностно-смысловой компонент, реализующийся через сформированную ценностно-смысловую сферу и связанный с предпочтениями и мотивами деятельности;

– креативный компонент, который реализуется через актуализацию творческого потенциала и проявляется в творческом характере деятельности, направленном на осознание и эффективное преобразование ситуации;

– операциональный компонент, проявляющийся через развитую аутопсихологическую компетентность, и предполагает сознательное овладение системой знаний, умений и навыков в области развития профессионализма и совершенствование в ней.

Базовым, при этом, считается рефлексивный компонент, который определяется способностью к рефлексии [5].

В этом плане уместным будет отметить, что рефлексия как психическое явление выражается не только как свойство личности (способности). С точки зрения А. В. Карпова, рефлексия проявляется в трех ипостасях – это одновременно и

уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания [6]. В своей исследовательской деятельности мы склонны придерживаться данной позиции.

Как состояние, рефлексия характеризуется погруженностью человека в свои мысли и чувства, его отстраненностью от окружающих событий и явлений. Это состояние выхода в метаплан деятельности, ее анализа, оценки, осмысления, регуляции, проектирования и т. д. Такие состояния, как правило, во временной перспективе относительно краткосрочные и динамичные. В этом ключе рефлексия является метакогнитивным процессом, который позволяет познавать и анализировать собственную деятельность, а также регулировать и изменять ее для оптимального соответствия проблемной или новой, неопределенной ситуации. И третья ипостась рассматриваемого феномена – это рефлексивные способности или рефлексивность как психическое свойство личности, которое является наиболее устойчивым во времени конструктом (относительно процессов и состояний), и характеризуется своими закономерностями развития и степенью сформированности.

Содержание рефлексии тоже разнообразно. В своих работах С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов выделяют многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов, на которые может быть направлена рефлексия. Так, субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним [7].

Но в целом можно выделить две формы рефлексии: анализ собственной деятельности и мышления; рефлексия внутреннего мира другого человека, анализ общения с другими людьми, рассуждение за другое лицо и понимание другого и т. д. Стоит отметить, что эти две формы рефлексии в равной степени значимы в деятельности педагога. И если значимость рефлексии себя достаточно очевидна, то в плане межличностной рефлексии важно обратить внимание как на осознанную профессиональную

коммуникацию, так и на то, как педагог выстраиваем субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися.

По функциям, которые выполняют рефлексивные процессы в той или иной ситуации и во времени, выделяется три вида рефлексии: ситуативную, ретроспективную и перспективную. Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию и возможность ее критического осмысления. То насколько мы осознанно проживаем «здесь и сейчас». Ретроспективная рефлексия, обеспечивающая анализ своего жизненного опыта и использование его как личностного ресурса. Перспективная рефлексия, обеспечивающая реализацию таких функций, как целеполагания, планирование и предвосхищение ситуации.

Таким образом, исследуя рефлексивную культуру педагогов необходимо учитывать многогранность рефлексии: и уровень рефлексивности педагога, и его способность погружаться в состояние рефлексии, и содержание процесса рефлексии, ее направленность [6].

Развитие рефлексивной культуры педагога может осуществляться в рамках программ дополнительного профессионального образования. Но, к сожалению, сегодня при реализации курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов редко акцентируется внимание на развитии рефлексивной культуры педагога, в то время как требования профессиональных стандартов и реализация федеральных государственных образовательных стандартов предполагает наличие у педагога развитой рефлексивной культуры. С нашей точки зрения, целенаправленная организация данного процесса должна осуществляться системно и начинаться с предварительного анализа ситуации.

В связи с этим научными сотрудниками Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ЧИППКРО) проведено пилотажное исследование рефлексивности педагогов, как базового компонента рефлексивной культуры. Цель данного исследования заключалась в выявлении степени сформированности базового компонента рефлексивной культуры у педагогов, а имен-

но определения общего уровня рефлексивности, ее направленности (на себя или на других) и временной перспективы. В исследовании приняли участие 188 педагогов, обучавшихся в разное время на курсах повышения квалификации в период с сентября 2016 года по апрель 2017 года. Диагностика осуществлялась с помощью методики А. В. Карпова для выявления индивидуальной меры выраженности рефлексивности [6].

Были получены следующие результаты. Во-первых, установлено, что 59% педагогов обладают средним уровнем выраженности рефлексивности, 23,8% педагогов характеризуется низким уровнем, а высокий уровень свойственен 17,2% респондентов от общей выборки. Обращает на себя внимание тот факт, что в распределении результатов наблюдается сдвиг в сторону низких значений и количество педагогов с низким уровнем рефлексивности больше, чем с высоким. Полученный результат показывает, что большинству педагогов не свойственно целенаправленно и глубоко рефлексировать различные аспекты своей жизни, в том числе и профессиональную деятельность. Можно предположить, что процесс рефлексии у данной группы педагогов характеризуется периодичностью и неорганизованностью. С нашей точки зрения, данный факт представляется важным, так как качество овладения системой знаний, умений и навыков в рамках реализуемых курсов дополнительного образования во многом определяется способностью слушателей осознанно воспринимать материал и «встраивать» его в свое поле профессиональных компетенций, что детерминируется способностью к рефлексии.

Во-вторых, установлено, что в наибольшей степени у педагогов развита ситуативная рефлексивность, а в наименьшей степени у педагогов выражены перспективная и межличностная рефлексивность. Данные результаты показывают, что педагоги способны максимально анализировать конкретные профессиональные ситуации, в которой они находятся, соотносить с ситуацией собственные действия, при необходимости координировать, контролировать, вносить коррективы в ход выполнения деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Но при этом у них возникают затруднения в планировании, прогнозировании своей дея-

тельности и анализе межличностных взаимоотношений. Стоит отметить, что перспективную рефлексию еще рассматривают как механизм адаптации человека к новым условиям, повышающий его гибкость и мобильность, что необходимо в условиях инновации.

А межличностная рефлексивность обеспечивает базис для субъект-субъектной коммуникации педагога, как с учениками, так и с коллегами [8].

Полученные результаты исследования, анализ умений педагогов рефлексировать учебный материал в рамках курсов повышения квалификации, наши наблюдения, а также совместное обсуждение данной темы в рамках совещаний Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями позволили обозначить противоречие.

С одной стороны, современная образовательная практика и профессиональные стандарты педагогов предполагают наличие у педагогов высокого уровня развития рефлексии, а с другой стороны, далеко не каждый слушатель программ дополнительного образования соответствует данным требованиям. В результате это может оказывать влияние как на качество его профессиональной деятельности, так и на качество усвоения нового учебного материала.

Для снятия данного противоречия сотрудниками Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО был предложен и организован цикл мероприятий для педагогов.

1. В марте 2016/2017 учебного года с целью популяризации данной темы проведен вебинар «Развитие рефлексивной культуры педагогов в условиях действия профессиональных стандартов». Данное мероприятие направлено на формирование у педагогов представления о содержании рефлексивной культуры и знакомство с приемами развития рефлексивности.

В вебинаре приняли участие более 250 специалистов, в числе которых научные и педагогические работники образовательных организаций десяти субъектов Российской Федерации, двенадцати городских округов и восьми муниципальных районов Челябинской области. Это свидетельствует о высоком интересе к данной

теме и ее актуальности в современном образовательном пространстве.

2. В апреле 2016/2017 учебного года проведен мастер-класс «Развитие рефлексивной культуры педагогов». Данное мероприятие проходило в рамках VII Международной научно-практической конференции «Региональные модели сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей». На мастер-классе представлен инструментарий для оценки рефлексии педагогами своей профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта. Опробована диагностическая рефлексивная анкета, обсуждены способы ее применения в различных образовательных организациях и условия повышения эффективности педагогической деятельности. Участниками была отмечена высокая значимость роли рефлексивной культуры в профессиональной деятельности педагога. Высказаны замечания о том, что целенаправленно организованная рефлексия своей профессиональной деятельности и себя как специалиста вызывает у педагогов затруднения. В качестве одной из причин этих затруднений участники назвали отсутствие навыков системной рефлексии и умений использовать рефлексивные технологии.

3. В марте – апреле 2016/2017 учебного года сотрудниками Центра УМиНС разработан и проведен модульный курс «Развитие рефлексивной культуры педагогов в условиях действия профессиональных стандартов» (8 часов). В модульном курсе приняла участие школьная команда Муниципального общеобразовательного учреждения «Кыштымская вечерняя школа». Слушатели курса активно участвовали в работе и обсуждении данной темы. В формате тренинговых упражнений участники проанализировали проявление различных видов рефлексии в своей педагогической деятельности, познакомились с технологиями диагностики и развития рефлексивности. В рамках обратной связи педагоги отмечали, что столкнулись с трудностями при выполнении заданий, связанных с межличностным взаимодействием. Было отмечено, что педагоги, как правило, используют одни и те же стратегии коммуникации в независимости от ситуации, редко анализируют качество взаимодействия и его форму. Таким образом, наиболее затруднительным для данной категории слушателей оказалась именно межличностная ре-

флексия в контексте своей профессиональной деятельности.

Вместе с этим в каждый курс повышения квалификации, реализуемый сотрудниками Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями, включены технологии развития рефлексии педагогов и их сознательного овладения системой знаний и анализа своего профессионального опыта.

Таким образом, в современных условиях развития образовательной системы рефлексивная культура становится индикатором профессиональной компетентности педагога, несводимого только к профессиональным знаниям, умениям и компетенциям разного рода.

Полученный научными сотрудниками Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями опыт показал, что тема развития рефлексивной культуры слушателей программ дополнительного профессионального образования требует пристального внимания.

Возникает необходимость работы в этом направлении не только с конкретным педагогом, но и со школьными командами с учетом специфики рефлексивной культуры педагогов конкретной образовательной организации. Также стоит отметить, что формат мероприятий не позволил более детально проработать те или иные аспекты рефлексивной культуры педагога, познакомить слушателей с различными технологиями развития рефлексии, закрепить полученные педагогами навыки и многое другое.

В связи с этим считаем целесообразным использовать другие формы повышения квалификации для достижения результатов целенаправленного системного развития рефлексивной культуры педагогов.

Библиографический список:

1. Создание мотивационных условий для формирования у обучающихся естественно-научного мышления : методические рекомендации / под ред. М. И. Солодковой, А. В. Ильиной. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 84 с.

2. Семенов И. Н. Развитие профессиональной рефлексии специалистов по маркетингу / И. Н. Семенов, Н. А. Коваль, С. А. Рыбников // Психология: историко-критические обзоры и

современные исследования. – 2012. – № 1. – С. 116–130.

3. Маркина Н. В. Взаимосвязь профессиональной востребованности педагогов и особенностей их жизненных сценариев в контексте профессиогенеза / Н. В. Маркина, И. Р. Крамская, Ю. Г. Маковецкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 147–155.

4. Аверина М. Н. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент / М. Н. Аверина, А. В. Воронин // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2 (психолого-педагогические науки). – № 2. – С. 113–119.

5. Швыдкая М. В. Рефлексивная культура как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. В. Швыдкая. – М., 2006. – С. 57–118.

6. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход / А. В. Карпов. – М. : Изд-во РАО, 2011. – 1088 с.

7. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–39.

8. Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования : монография / под науч. ред. проф. Е. Ф. Яценко. – СПб. : ЭЛВИ-Принт, 2016. – 194 с.

References:

1. *Creation of motivational conditions for the formation of students of natural-scientific thinking: methodical recommendations* [Sozdanie motivacionnyh uslovij dlja formirovanija u obuchajushhhsja estestvenno-nauchnogo myshlenija: metodicheskie rekomendacii], ed. by M. I. Solodkova, A. V. Ilyina, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2014. 84 p.

2. Semenov I. N. *Development of professional reflection of marketing specialists* [Razvitie professional'noj refleksii specialistov po marketingu] / Psychology: historical and critical reviews and modern research, 2012, No. 1, pp. 116–130.

3. Markina N. V. *Interrelation of professional demand of teachers and features of their life scenarios in the context of occupational genesis* [Vzaimosvjaz' professional'noj vostrebovannosti pedagogov i osobennostej ih zhiznennyh scenariev v kontekste professiogeneza] / Newspaper of the

Chelyabinsk State Pedagogical University, 2017, No. 3, pp. 147–155.

4. Averina M. N. *Structure of the teacher's general professional skills: a reflexive component* [Struktura obshheprofessional'nyh umenij pedagoga: refleksivnyj komponent] / Yaroslavl Pedagogical Newspaper, 2013, Vol. 2 (Psychological and Pedagogical Sciences), No. 2, pp. 113–119.

5. Shvydkaya M. V. *Reflexive culture as an acmeological invariant of the professionalism of cadres of management*: Dissertation of Candidate Psychological Sciences [Refleksivnaja kul'tura kak akmeologičeskij invariant professionalizma kadrov upravlenija], 2006, pp. 57–118.

6. Karpov A. V. *Psychology of Consciousness: The Metasystem Approach* [Psihologija soznaniya: Metasistemnyj podhod], Moscow: Publishing house RAS, 2011. 1088 p.

7. Stepanov S. Y. *Psychology of Reflection: Problems and Research*, Questions of psychology [Psihologija refleksii: problemy i issledovanija, Voprosy psihologii], 1985, No. 3, pp. 31–39.

8. *Psychology of self-actualization and the formation of a professional in the conditions of modern education*: Monograph [Psihologija samoaktualizacii i stanovlenija professionala v uslovijah sovremennogo obrazovanija: Monografija], ed. by E. F. Yashchenko, Saint Petersburg: Publishing house “ELVI-Print”, 2016. 194 p.

Современная школа

УДК 37.013.77+371.12

Основные качества эмпатийной культуры учителя

Ю. В. Саламатина

The basic qualities of the empathic culture of teacher

Y. V. Salamatina

Аннотация. В статье описываются основные профессионально-личностные качества, являющиеся неотъемлемой частью эмпатийной культуры учителей: рефлексия, эмпатия и толерантность. Подробно охарактеризованы данные качества и объясняется их роль и значения для учителей в их профессиональной деятельности, также представлена сущность понятия самой эмпатийной культуры учителей. Опираясь на Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», государственные образовательные стандарты по направлению «Педагогическое образование» раскрыта актуальность проблемы формирования эмпатийной культуры учителей. В статье также описано значение и роль эмпатийной культуры в профессиональной деятельности учителя, которая заключается в успешном педагогическом взаимодействии педагога с обучаемыми, предполагает наличие таких качеств и способностей, как адекватность самооценки, толерантность, наблюдательность, интеллектуальная активность учителя, готовность к пониманию эмоционального состояния окружающих и сопереживанию.

Abstract. The article describes the main professional and personal qualities that are an integral part of the empathic culture of teachers: reflection, empathy and tolerance. The data of quality are described in detail. The role and importance of that quality for teachers in their professional activities are explained. Also the concept of the empathic culture of teachers is presented. Based on the Federal Law "About Education in the Russian Federation", the state educational standards in the sphere of "Pedagogical edu-

cation" the relevance of the problem of formation of empathy culture teachers is revealed. The article also describes the importance and role of empathic culture in the professional activity of the teacher, including a successful pedagogical interaction of the teacher with the students. The existence of such qualities and abilities as the adequacy of self-esteem, tolerance, observant, intelligent teacher activity, willingness to understand others emotional state and empathy are described.

Ключевые слова: эмпатия учителя, рефлексия, толерантность, эмпатийная культура учителя.

Keywords: teacher empathy, reflection, tolerance, empathic culture of teachers.

Происходящие в последние десятилетия социально-экономические и политические изменения в жизни общества повлияли на повышение требований к подготовке будущих учителей в учреждениях высшего образования. Это выражается в том, что сегодня недостаточно иметь хорошую базовую подготовку или владеть определенными компетенциями. Российской школе нужен учитель высокой культуры, способный к эмпатии, проявляющий толерантность, гуманизм, чуткость, внимательность в отношениях с субъектами образовательного процесса.

В связи с этим актуальной становится проблема формирования эмпатийной культуры у учителей, а необходимость ее решения зафиксирована в основных нормативных документах современного образования. Так, в Федеральном

законе «Об образовании в Российской Федерации» одним из важнейших является гуманистический характер образования, принцип воспитания взаимоуважения. В ФЗ № 273 указывается на необходимость оказания психолого-педагогической помощи учащимся, испытывающим трудности в развитии и социальной адаптации.

К современному учителю предъявляются новые квалификационные требования, а в федеральных государственных образовательных стандартах по направлению «Педагогическое образование» указывается, что будущий учитель должен организовывать взаимодействие с коллегами и родителями; осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост, проектировать дальнейший образовательный маршрут. Следовательно, культура взаимоотношений субъектов образовательного процесса становится потребностью современной школы.

Являясь сложным и многосоставным феноменом, эмпатийная культура у будущих учителей не возникает стихийно и самостоятельно в процессе профессиональной подготовки, а является составной частью базовой культуры личности, компонентом педагогического мастерства и профессионализма, требующим целенаправленного формирования [1].

Сложность заключается в том, что эмпатийная культура имеет глубокие психологические корни, что накладывает определенный отпечаток на подходы к ее исследованию. В целом проблема согласования представлений о ней в ее классической и педагогической трактовках в настоящее время чрезвычайно актуальна. Ее суть видится в построении таких определений эмпатийной подготовки будущего учителя, которые, с одной стороны, сохранили бы ключевые особенности классических определений эмпатии, таким образом обеспечив возможность более широкого использования данных терминов в контексте педагогики, а с другой стороны, сгладили бы специфику определений в психологии и теории управления, сделав их пригодными к педагогической области [1, с. 34].

Организуя эмпатийную подготовку учителя, следует руководствоваться моделью, предусматривающей вооружение студентов знаниями закономерностей эмпатийной культуры, выработку эмпатических качеств необходимых для

самостоятельного осуществления педагогической деятельности, их актуализацию [2].

Под эмпатийной культурой следует понимать интегративное качество личности, проявляющееся в умении реализовывать адекватные способы поведения в соответствии с эмоциональным состоянием субъектов взаимодействия, принятии эмпатии как ценности человека, в стремлении к совершенствованию эмпатийного отношения в своей деятельности и взаимодействию на основе сочувствия, соучастия, содействия и толерантности.

Как видно из определения, толерантность является качеством эмпатийной культуры. Здесь следует указать, что является толерантностью именно в межнациональных отношениях. В первую очередь, нельзя считать синонимами «толерантность» и «терпимость». «Терпеть» в русском языке – это «преодолевать какие-то неприятные ощущения». «Не нравится, но терплю. Заставляю себя не обращать внимания на неприятности», – именно так можно передать ощущения человека, который проявляет терпимость. Толерантность – это совсем другое. Это не преодоление собственной неприязни и раздражения (хотя, конечно, первые шаги к истинной толерантности именно таковы). Принятие чужих традиций, чужого образа жизни как должное, четкое осознание того, что все люди разные и имеют полное право быть такими [3].

Формирование и развитие толерантного сознания – сложный и длительный процесс. По своей природе толерантность – духовное явление, по сути близкое к понятиям доброты, порядочности, интеллигентности. Именно поэтому его формирование имеет комплексную структуру и представляет собой процесс, одной из главных составляющих которого является обучение. Одним из важнейших социальных институтов, которые должны способствовать формированию толерантных начал, являются образовательные учреждения. К сожалению, и в нашей школе есть педагоги с авторитарным стилем общения. Например, многие из нас способны к авторитарному стилю взаимоотношений с учениками, считая его наиболее уместным и правильным. Чаще всего учитель не осознает, что авторитарный стиль общения подавляет ученика, заставляя его проявлять по отношению к учителю агрессию как способ сопротивления давлению со стороны.

Толерантность педагога заключается в умении вдумываться, оценивать, понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней в любой момент и на любом месте, не теряя самостоятельности своего мышления. Педагог должен не только видеть и понимать окружающую жизнь, но и чувствовать, переживать ее, уметь ставить самого себя в положение тех, с кем сталкиваешься в жизни, принимать в расчет чужие горе или радость, любовь или ненависть, то есть быть отзывчивым, чутким к людям.

Толерантный педагог обладает хорошими умственными способностями, мыслит и действует продуктивно, использует дифференцированный подход не только в обучении, но и в воспитании, учитывая индивидуальные качества и способности детей. Постоянная работа над самим собой, признание собственных ошибок, постановка и реализация поставленных целей и задач, нетрадиционные пути решения проблем, профессиональный рост – качества толерантного педагога.

Культура общения учителя с детьми, независимо от возраста, должна основываться на уважении к ученику, как личности. Умение слушать и быть услышанным поможет решить многие проблемные ситуации. В общении педагог, обладающий спокойствием, выдержкой, создает эмоционально-позитивную атмосферу в классе, психологически комфортные условия для самореализации в познавательной деятельности, стимулирует интерес к предмету и успешное усвоение знаний. Владение качествами толерантной культуры позволяют учителю демонстрировать высокий уровень эмпатийной культуры и профессиональной компетентности, а также обеспечивать качественное образование детей.

Многие отечественные ученые проводили и проводят исследования в области формирования личностных качеств учителя, объясняя это тем, что именно наличие таких качеств в формировании педагогической культуры будет эффективным и успешным.

Проблема формирования качеств личности учителя исследуется с точки зрения их соответствия особенностям педагогической деятельности. Авторы выделяют такие качества, как: толерантность, инициативность, сочувствие, понимание и др. [1; 4; 5].

В современном психологическом словаре «эмпатия» определяется следующим образом: «Эмпатия (от англ. empathy – сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого) – способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей. Эмпатия предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств» [3].

Анализ проводимых исследований показал, что понятие «эмпатия» уже устойчиво вошло в научно-педагогический оборот, при этом большее внимание ученые уделяли формированию у будущих учителей не эмпатийной культуре, а ее отдельным составляющим: сочувствию, сопереживанию и др.

В исследованиях философов термин «эмпатия» изучается и в аспектах близких по значению и структуре таких категорий как «понимание», «восприятие», «воображение», «интуиция», «рефлексия», «подражание» и как необходимое условие, развивающее личность, повышающее ее социальную активность и определяющее глубину человеческой души, внутренних переживаний.

Так, отечественные исследователи [2; 5; 6; 9] видят эмпатию как способ выражения человеком социально значимой активности, субъективно ощущаемую ценность, имеющую экзистенциальное значение.

На современном этапе развития психологической науки, несмотря на имеющиеся исследования, явление эмпатии остается малоизученным. В этом ключе В. Бойко, например, считает эмпатию формой рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека [4]. Обобщая вышеизложенные позиции, можно обозначить четыре наиболее часто встречающихся определения эмпатии:

- способность проникать в психику другого, понимая его эмоциональные состояния и аффективные ориентации в форме сопереживания, и на этой основе предвидеть реакции другого;
- вчувствование в событие, объект искусства, природу; вид чувственного познания через проекцию и идентификацию;
- аффективная связь с другим, переживание состояния человека или даже целой группы;

– свойство психотерапевта, которое проявляется по преимуществу в ситуациях межличностного общения.

Таким образом, мы приходим к следующему определению: эмпатия – свойство человека, проявляющееся в ситуациях межличностного общения, выражающееся в умении разделить чувства другого человека, в способности к сопереживанию, сочувствию и толерантности [3].

Что касается педагогических исследований о рефлексии, она трактуется преимущественно в интеллектуальном плане как компонент теоретического мышления (А. З. Зак, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), как единица эвристического решения (Ю. Н. Кулюткин и др.). При этом, феномен рефлексии рассматривается в контексте исследований различных видов деятельности: учебной, педагогической, трудовой, спортивной и др. (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. П. Щедровицкий и др.) [3, с. 93].

В общенаучном понимании рефлексия представляет собой форму познавательной активности субъекта, связанную с обращением мышления на самого себя, на свои собственные основания и предпосылки с целью критического рассмотрения содержания, форм и средств познания, а также ментальных установок сознания [7]. Ее реализация предполагает самонаблюдение, самопознание, самоанализ с целью познания личностью своего внутреннего мира [5]. Тем самым статус категории рефлексии может быть приравнен к статусу категории деятельности. Где есть деятельность, там возможна рефлексия, а изменение типа деятельности меняет лишь содержание рефлексии, но не меняет самой сущности рефлексирования.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует «генетическое родство» эмпатии и рефлексии [3; 4; 8]. На это указывает механизм эмпатийного действия, т. е. того, как человек может мысленно идентифицироваться с другим, «войти» в его чувства, осознать его переживания. Включая эмпатию в число возможных коррелятов профессиональной рефлексии учителя, мы полагаем также, что она обогащает рациональность и объективность его рефлексивного анализа глубиной эмоционального акта в понимании другого человека, тем более обучающегося. Учитель с высокоразвитой эмпатийной культурой способен подвер-

гать рефлексии действия и поведение обучающегося, осмыслять их и уже согласно этому строить дальнейшие межличностные отношения. В процессе общения человек познает себя (рефлексия) через понимание другого (эмпатия). Процесс понимания друг друга опосредован актом рефлексии.

Умение идентифицировать свои эмоции с эмоциями партнера по общению; умение концентрировать все психические познавательные процессы на партнере; умение обобщать и делать выводы не столько на основании логики, сколько на основе бессознательных сопоставлений с прошлым опытом и на основе интуиции; умение мысленно воссоздавать внутренний мир ребенка в деталях, проникая в его мотивационно-потребностную сферу. Эмпатия и рефлексия неразрывно связаны друг с другом: эмпатия трактуется как эмоциональное знание о чувствах другого, предсознательный феномен, помогающий понять другого, разделить его чувства, не будучи при этом вовлеченным, то есть, играя роль стороннего наблюдателя; способность переживать и страдать вместе с другим человеком, то есть, внутри объекта, и в этом случае процесс идентификации осуществляется на основании качеств субъекта, вложенных внутрь объекта; принятие роли другого, понимание его чувств, мыслей и установок [8]. Рефлексия понимается как способность человека обращаться к основаниям своих действий, обнаруживать недостаточность прежних средств и способов действия в условиях новой задачи и выходить за границы имеющихся знаний и умений в поисках новых знаний, без которых невозможно успешно действовать в новой ситуации. Осуществляя рефлексии, педагог определяет, насколько последовательным, целенаправленным и эффективным было его воздействие на учащихся, в какой степени достигнут предварительно намеченный результат. Но следует учитывать то, что рефлексия играет детерминирующую роль относительно других профессиональных качеств, поэтому учебный процесс в педагогическом вузе должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у будущих педагогов рефлексия формировалась не стихийно, а специально организованно [1].

Применительно к нашему исследованию, рефлексия в деятельности учителей имеет колоссальное значение для процесса формирова-

ния эмпатийной культуры, поскольку выводит учителя за пределы деятельностного акта и заставляет со стороны критически оценить степень соответствия выполненных им действий заданным требованиям. Тем самым именно рефлексия приучает учителей к непрерывному осознанию своей практической деятельности.

Таким образом, эмпатийная культура в профессиональной деятельности педагога будет не столько инструментом, используемым при решении частных задач, сколько основной стратегией деятельности педагога, который должен быть эмпатичен не только по отношению к отдельным «трудным» ученикам, эмпатия должна стать его главенствующей стратегией в общении со всеми учениками.

Для педагога эмпатия – это более сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией способность к идентификации, а также организацию определенного воспитательного влияния, которое следует построить таким образом, что педагог должен являться организатором такого психологического климата, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

В современных условиях, когда гуманизация и демократизация заявлены как основные принципы современной системы образования, сам феномен образования рассматривается как средство безопасного и комфортного существования личности в современном мире, как способ саморазвития личности. В связи с этим обостряется потребность в подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем эмпатийности, эмпатийной культуры, а также таких качеств, входящих в данную культуру, как толерантность, эмпатия и рефлексия, особенно важно это для педагогической профессии. Однако, на фоне активного интереса ученых к проблемам, ориентированным на исследование различных характеристик личности учителя, целенаправленной работе по формированию эмпатийной культуры учителя уделяется недостаточно внимания.

Изучение современного состояния проблемы формирования эмпатийной культуры у учителей, анализ психолого-педагогической литературы и проведенное нами исследование показали, что необходимость формирования исследуемой культуры и ее основных качеств опреде-

ляется потребностью современного общества в учителе, обладающем эмпатийной культурой; необходимостью создания теоретических основ формирования эмпатийной культуры учителей в процессе их профессиональной подготовки; потребностью в разработке практического аппарата эффективного формирования эмпатийной культуры учителей.

Библиографический список:

1. Саламатина Ю. В. Развитие основных эмпатических умений в процессе формирования эмпатийной культуры будущих учителей / Ю. В. Саламатина // Педагогика высшей школы и профессионального образования. – 2012. – № 1 (3). – С. 33–37.
2. Агавелян Р. О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Р. О. Агавелян. – М., 1995. – 190 с.
3. Саламатина Ю. В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Саламатина. – Челябинск, 2014. – 25 с.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
5. Вдовина С. А. Педагогические средства развития рефлексии / С. А. Вдовина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 64–67.
6. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
7. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика: Система педагогических исследований [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/642997/> (дата обращения: 05.05.2017).
8. Сайгушев Н. Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя : монография / Н. Я. Сайгушев. – СПб., 2001. – 256 с.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 609 с.
10. Conor Cradden. Staff Mobility in the European Higher Education Area. Bologna Handbook. June 2007.

11. Dieter Leonhard, Siegbert Wutting. Joint Programmes and Joint Degrees. Key Elements of the European Higher Education Area – the Experience of the Franco-German University. Bologna Handbook. December 2007.

References:

1. Salamatina Y. V. *Development of basic empathic skills in the process formation of the empathic culture of future teachers* / Pedagogy of higher education and professional education [Razvitie osnovnykh jempaticheskikh umenij v processe formirovaniya jempatijnoj kul'tury budushhix uchitelej], No. 1 (3), 2012, pp. 33–37.

2. Agavelyan P. O. *Empathy as a factor of the psychological readiness of the defectologist to professional activity*: author's abstract, Dissertation of Candidate Psychological Sciences [Jempatija kak faktor psihologicheskoj gotovnosti defektologa k professional'noj dejatel'nosti], 1995. 190 p.

3. Salamatina Y. V. *Formation of the empathic culture of future teachers*: Dissertation of Candidate Pedagogic Sciences [Formirovanie jempatijnoj kul'tury budushhix uchitelej], Shadrinsk, 2014. 214 p.

4. Boyko V. V. *The energy of emotions in communication: a look at yourself and others* [Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i drugih], Saint Petersburg, 2004. 474 p.

5. Vdovina S. A. Pedagogical means of development of reflection / Pedagogical education and science [Pedagogicheskie sredstva razvitija re-

fleksii / Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka], 2007, No. 6, pp. 64–67.

6. Yakovleva N. M. *Theory and practice of preparation of the future teacher for the creative decision of educational problems*: Dissertation of Candidate Pedagogic Sciences [Teorija i praktika podgotovki budushhego uchitelja k tvorcheskomu resheniju vospitatel'nyh zadach], Chelyabinsk, 1992. 403 p.

7. Shchedrovitsky G. P. *Pedagogy and Logic: System of Pedagogical Studies* [Pedagogika i logika: Sistema pedagogicheskikh issledovanij] [Web resource]. Access mode: <http://www.twirpx.com/file/642997/> (accessed date: 05/05/2016).

8. Saygushev N. Y. *Essential-content model of reflexive management of the professional formation of the future teacher*: monograph [Sushhnostno-soderzhatel'naja model' reflektivnogo upravlenija professional'nym stanovleniem budushhego uchitelja: monografija], Saint Petersburg, 2001. 256 p.

9. Yakunin V. A. *Pedagogical psychology*: Textbook [Pedagogicheskaja psihologija], Saint Petersburg: Publishing house "Polius", 1998. 609 p.

10. Conor Cradden. Staff Mobility in the European Higher Education Area. Bologna Handbook, June 2007.

11. Dieter Leonhard, Siegbert Wutting. Joint Programmes and Joint Degrees. Key Elements of the European Higher Education Area – the Experience of the Franco-German University. Bologna Handbook, December 2007.

УДК 371.1

Факторы профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации

А. В. Щербаков

Factors of professional growth of preschool education teacher in education organization

A. V. Shcherbakov

Аннотация. Статья³ решает задачу описания механизмов профессионального роста педагога-воспитателя и способов его обеспечения в рамках образовательных организаций. Автором сформулированы ведущие методологические принципы исследуемой проблемы. На основе анализа различных подходов автор выявил особенности профессионального роста педагога. Осуществлен историко-педагогический анализ изменения подходов к подготовке педагога-воспитателя в вузах в XX–XXI столетиях, на основе которого сделан вывод о необходимости и актуальности изучения проблемы профессионального роста педагога-воспитателя в образовательных организациях. Дается описание феномена «профессиональный рост педагога-воспитателя» и сформулировано авторское понятие. Проанализированы критерии и показатели профессионального роста педагога-воспитателя. Осуществлена попытка определения интегративного критерия профессионального роста педагога-воспитателя, в качестве которого выступает лично-профессиональная позиция воспитателя. Проведен анализ педагогических и психологических исследований и выявлены факторы, позитивно влияющие на профессиональный рост педагога-воспитателя, а также факторы, негативно влияющих на данный процесс.

³ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-06-00161а «Теоретические и методические основы обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации».

Abstract. The task of the article is the description of the mechanisms of the professional growth of preschool education teacher and ways of providing it in educational organizations. The author formulated the leading methodological principles of the problem under study. Based on the analysis of various approaches, the author revealed the features of the professional growth of the teacher. The historical and pedagogical analysis of the changes in the approaches to the training of preschool education teacher in higher educational institutions in the XX–XXI centuries is made, on the basis of which a conclusion is made about the necessity and urgency of studying the problem of the professional growth of preschool education teacher in educational organizations. The description of the phenomenon “professional growth of preschool education teacher” is given and the author's concept is formulated. The criteria and indicators of the professional growth of preschool education teacher are analyzed. The attempt to define an integrative criterion for the professional growth of preschool education teacher is made, which is the personal-professional position of the educator. The analysis of the factors positively influencing the professional growth of preschool education teacher, as well as the factors that negatively affect this process, is carried out.

Ключевые слова: воспитание, педагог-воспитатель, профессиональный рост, профессиональный рост педагога-воспитателя, критерии профессионального роста педагога-воспитателя, факторы профессионального роста педагога-воспитателя, общеобразовательная организация.

Keywords: education, preschool education teacher, professional growth, professional growth

of preschool education teacher, criteria for professional growth of preschool education teacher, factors of professional growth of preschool education teacher, educational organization.

Актуальность проблемы профессионального роста педагога-воспитателя обусловлена, с одной стороны, стремлением общества, государства, системы образования к обеспечению высокого уровня образования (воспитания), где одним из ведущих факторов выделяют уровень профессионализма педагогов. С другой стороны, возрастающими по сложности и масштабам «вызовами человечеству», его представлениям о ценностных основаниях жизни человека (что традиционно рассматривается как сфера воспитательной деятельности). «Сегодня для теории воспитания принципиально важно осознать, что ее ключевая проблема – это проблема не ценностей, целей, содержания и методов воспитания, а проблема педагога-воспитателя как субъекта, их определяющего» [1, с. 134].

Анализ теоретических разработок и накопленных эмпирических исследований, имеющих к настоящему времени, по различным направлениям профессиональной деятельности педагога позволяет говорить о значительном продвижении по пути познания сущности профессионального роста и развития мастерства педагога.

Однако задача раскрытия механизмов профессионального роста педагога-воспитателя и способов его обеспечения в рамках образовательных организаций, роли в этом процессе внутренних ресурсов самого педагога и ресурсов разновозрастного профессионального сообщества еще не нашла своего решения в науке.

В описании феномена профессионального роста педагога-воспитателя мы опираемся на следующие методологические принципы:

– принцип системности, позволяющий рассматривать феномен профессионального роста педагога-воспитателя как систему, связи и отношения между компонентами которой позволяют ей приобрести новое качество по сравнению с совокупностью качеств ее частей;

– принцип феноменологичности, требующий от исследователя всестороннего описания исследуемых явлений прежде их понятийного определения;

– принцип междисциплинарности, позволяющий рассматривать феномен профессионального роста педагога, привлекая данные смежных с педагогикой научных дисциплин – антропологии, психологии, акмеологии;

– принцип амбивалентности, указывающий на «бинарную оппозиционность» изучаемых социально-педагогических явлений и процессов.

Ориентация на описанные методологические принципы позволила нам решить следующие задачи: описать феномен и определить понятие «профессиональный рост педагога-воспитателя», а также близкие ему понятия; выявить критерии и показатели профессионального роста педагога-воспитателя; охарактеризовать факторы, позитивно влияющие на профессиональный рост педагога-воспитателя, и факторы, сдерживающие его.

В ходе нашего исследования был проведен анализ встречающихся в научных исследованиях подходов к понятию «профессиональный рост педагога», который показал отсутствие единого взгляда на данную категорию. Вместе с тем анализ различных подходов позволил нам определить следующие особенности профессионального роста педагога:

– изменениями в личностной и профессиональной сфере человека, которые могут быть как генетически заданными способностями и задатками, так и сформированными в процессе (само)образования;

– изменения осуществляются как спонтанно, так и целенаправленно;

– факторами, влияющими на изменения в личностной и профессиональной сфере человека, могут быть как внешние, так и внутренние;

– управление изменениями осуществляется личностью самостоятельно и/или под воздействием управленческого воздействия;

– результатом является развитие профессионализма педагога.

В рамках нашего исследования мы считаем ценным позицию Н. Н. Лихановой, рассматривающей профессиональный рост будущих специалистов как восходящий вектор, способствующий наиболее полному раскрытию способностей и потенциальных возможностей в будущей профессиональной деятельности, сопровождающийся количественными и качественными, содержательными и структурными

ного роста (профессионализма) можно подразделить на внешние (объективные) по отношению к человеку и внутренние (субъективные). Опираясь на исследования Ю. П. Поваренкова, С. А. Дружилов [4] выделяет три обобщенных критерия.

1. Критерий профессиональной продуктивности характеризует уровень профессионализма человека и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям.

2. Критерий профессиональной идентичности характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса.

3. Критерий профессиональной зрелости, предложенный Д. Сьюпером, свидетельствует об умении соотносить человеком свои профессиональные возможности и потребности.

Предложенные критерии являются относительно независимыми друг от друга, что позволяет предположить автору существование трех подсистем профессионализма.

1. Подсистема профессиональной продуктивности образует структуру, состоящую из ПВК и профессиональных отношений, непосредственно влияющих на производительность, качество и надежность деятельности. В качестве системообразующих факторов данной структуры приняты составляющие эффективности профессиональной деятельности.

2. Подсистема профессиональной идентичности характеризуется структурой, которая в качестве элементов включает ПВК и профессиональные отношения, обеспечивающие принятие профессии как лично значимой. Системообразующими компонентами в рассматриваемой структуре является профессиональная направленность, а также удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью.

3. Подсистема профессиональной зрелости описывается структурой, включающей ПВК профессионала и его профессиональные отношения, обеспечивающие саморегуляцию и самодетерминацию становления профессионализма человека. В качестве значимых элементов здесь выступает смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь.

Системообразующим компонентом в структуре связей выступает профессиональное самосознание.

Анализ содержания предложенных компонентов профессионализма показывает, что на профессиональный рост (профессионализм) влияет степень развития профессионально важных качеств и характер отношений. По мнению большинства исследователей проблемы профессионального роста педагога-воспитателя, возрастает интерес к проблеме субъектного развития педагога, в связи с этим Н. М. Борытко считает, в качестве основополагающего блока в модели подготовки и развития педагога необходимо выделить характеристику, выражающую его отношение к профессии, его позицию как профессионала и гражданина. Профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет его профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного воспитания [5].

Личностно-развивающая концепция образования и воспитания позволяет педагогу стать истинным субъектом деятельности, расширяет рамки педагогического творчества, предлагает широкую вариативность образовательных программ и методик, обилие педагогических технологий и методических разработок. Все вышеобозначенное требует от личности педагога большей внутренней упорядоченности и структурированности смыслов, ценностей, построения собственных конструктивных образно-понятийных схем, предъявляет особые требования к системе субъективного контроля профессионально-значимого поведения учителя.

В данном контексте, по мнению Т. Н. Щербаковой, особое значение приобретают такие психологические характеристики личности учителя, выступающего в качестве субъекта педагогической деятельности, как педагогическая ответственность, развитая система механизмов субъективного контроля, степень сформированности рефлексивных, оценочных и аналитических способностей и др., наличие которых позволяет педагогу стать активным субъектом профессиональной деятельности, способным самостоятельно определять стратегию, тактику и характер конкретных педагогических деяний, а

также принимать ответственность за их педагогический результат [6, с. 5–6].

Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод, что исследователи рассматривают позицию педагога: как ролевое положение; как относительно устойчивую систему отношений к деятельности, к себе, к другим людям, которая формируется через индивидуальный и групповой поиск; как «переживания», «проживание» значимых смыслов.

Необходимо учитывать, что ведущим ориентиром, направляющим и организующим все действия учителя, выступает ученик, по действиям и отношениям которого учитель выверяет самого себя. При этом в гуманистической концепции педагогического взаимодействия роль учителя не может быть сведена только к приобщению ученика к заданному социокультурному контексту посредством трансляции социально одобряемых норм, ценностей, моделей поведения, но и развивать способности аналитические, оценочные, прогностические, которые позволили бы учащимся, присвоив ценности и нормы, выработать свои внутренние параметры контроля жизнедеятельности. Развивая мысль о субъектности в деятельности педагогов Т. Н. Щербакова, обращает внимание, на то, что традиционная система оценки и контроля деятельности учителя концентрируется прежде всего на функционально-ролевых аспектах его активности. Этот план деятельности в большей части определен, задан внешними критериями и субъективный профессиональный контроль сводится к самоконтролю на уровне приведения своих внешних действий в соответствии с заданным критериальным нормативным ценностным рядом. В соответствии с этим профессионально-личностный рост учителя, сводимый к профессиональной адаптации, можно рассматривать как руководимый извне. Сведение развития личности к интериоризации социальных норм и ценностей обедняет процесс развития, ограничивая его лишь адаптивной стороной [6].

При оценке критериев и показателей деятельности педагога наиболее часто используют уровневый подход, где каждый уровень описывается как проявление степени совершенства (профессионализма) выполняемой профессионалом деятельности. М. Н. Борытко выделил пять уровней сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя [5, с. 51–52].

Первый уровень – «вневоспитательный». Педагог отрицает необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической деятельности, главным образом отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков, профессии и т. д. Воспитательный эффект своей деятельности не осознает и не проектирует. Во взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, структурированные в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях.

Второй уровень – «нормативный». Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции скорее преобладают не смыслы, а значения воспитательной деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Его позиция характеризуется вопросом «скажите, как надо?», предложения о вариативности педагогической деятельности воспринимает как «ненаучные». Тенденции в его воспитательном взаимодействии с детьми обусловлены собственными человеческими свойствами, которые он, между тем, воспринимает как проявление своей некомпетентности «необученности в области воспитательной работы».

Третий уровень – «технологический». Это педагог, который увлечен поиском «воспитательных технологий», а по сути – новых форм воспитательной работы. Его увлекает вариативность педагогического общения, в самоанализе часто звучит фраза «детям понравилось». По крайней мере, отношение детей к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Воспитание мыслится им на уровне «внеклассной воспитательной работы», а не на уровне стиля деятельности педагога.

Четвертый уровень – «системный». Педагог стремится к созданию своей системы взаимодействия с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и выбирается оптимальный стиль педагогической деятельности. «Формы воспитательной работы» воспринимаются лишь как «заготовки», «строительный материал» для установления оптимальных взаимоотношений с детьми на основе воспитательных целей.

Пятый уровень – «концептуальный». Педагог включает воспитательные взаимодействия в сферу своего не только профессионального, но

и жизненного развития. Он испытывает осознанную потребность в дискуссионных формах работы, признавая мнения воспитанников как самоценные. Подавление в педагогической работе для него становится лишь крайней дисциплинарной мерой.

На основе проведенного анализа специфических характеристик педагога-воспитателя мы сформулировали понятие «профессиональный рост педагога-воспитателя» как восходящий вектор, способствующий наиболее полному раскрытию способностей и потенциальных возможностей в профессиональной деятельности, сопровождающийся количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности, ведущих к изменению профессиональной позиции педагога как воспитателя под воздействием внешних и внутренних факторов.

Анализ различных подходов к определению критериев профессионального роста педагога-воспитателя обусловил необходимость определения интегративного критерия, в качестве которого мы определили личностно-профессиональную позицию воспитателя, проявляющуюся в следующих показателях: культурной самоидентификации воспитателя; степени субъектности педагога в воспитательной деятельности; концептуализации, характеризующейся ярко выраженным авторским «подчерком», теоретической обоснованностью действий, целостностью воспитательной деятельности; осознанности гуманистической позиции, выражающейся в обеспечении педагогом условий для позитивного, творческого, развивающего личность ребенка решения своих проблем; готовности педагога реализовывать свою профессиональную деятельность как «жизнь воспитателя как понимающее бытие» (Л. М. Лузина); обеспечении осознанного принятия на себя прав и обязанностей всеми участниками воспитательного процесса, к организации продуктивного взаимодействия, упрочения связей, побуждающих совместное творчество педагогов и воспитанников; готовности оказать предупреждающую и оперативную помощь воспитаннику в решении индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, трудностями в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении; оптимистической эмоциональной окраски воспитательной деятельности, организуемой педагогом.

Педагогические и психологические исследования проблемы профессионального роста педагога рассматривают данный процесс как изменения личностной и профессиональной сферы человека, которые осуществляются под воздействием внутренних и внешних факторов. Анализ исследований, раскрывающих различные аспекты профессионального роста педагога, показал разнообразие подходов к решению данной задачи. Задачей нашего анализа было – выявить комплекс факторов и показать специфические особенности их влияний на профессиональный рост педагога-воспитателя.

Анализ факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога, показал достаточно широкое разнообразие подходов авторов к решению данной проблемы. При этом большинство авторов не подразделяет предлагаемые факторы на внешние и внутренние.

Среди внешних факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога, наиболее часто выделяют профессиональные группы/сообщества (педагогический коллектив). Важной характеристикой профессиональных сообществ, определяющей становление позиции воспитателя, является ценностно-ориентационное и концептуальное единство членов данных сообществ, межпоколенные и межстатусные отношения, складывающиеся в процессе профессионального общения и деятельности в педагогическом сообществе [7].

Наиболее часто исследователи ведущим фактором роста и развития профессионала считают обучение. При этом, по мнению авторов, ориентированных на реализацию личностно ориентированного, гуманистического подходов в обучении взрослого человека, оно должно быть организовано как процесс фасилитации. В данной позиции авторы опираются на исследования Ф. Перлз и его последователей считающих, что личностный рост не может происходить насильственно, ему нельзя обучить, его можно лишь фасилицировать. То есть человека можно обучить построению преобразующих моделей поведения как реальному условию воплощения субъектности с одной стороны, а с другой – обучить способам расширения субъектности, что и составит впоследствии основания роста. По Ф. Перлзу, психологическое благополучие и зрелость рассматривается «как способность перейти от опоры на среду и регу-

лирование средой к опоре на себя и саморегуляцию». Определяющим в теории Ф. Перлза является то, «что мы можем выбирать, как мы соотносимся со средой; опора на себя и саморегуляция – это признание способности определять, как мы поддерживаем и регулируем себя в поле, которое включает многое, кроме нас самих» [8].

Анализируя процесс профессионального становления личности, Е. Ф. Зеер ведущим фактором данного процесса считает систему объективных требований к ней (личности), детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества [9, с. 16].

Создание гуманистической среды в общеобразовательной организации как фактора профессионального развития обозначено в исследованиях Н. В. Пановой, которая подчеркивает, что «создание в образовательных учреждениях принципиально новой, гуманистической, психотерапевтической среды, призванной оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечить их наиболее эффективное развитие» [10, с. 52].

Наряду с гуманистической средой организации отдельное внимание исследователи уделяют характеру взаимоотношений, складывающихся в системе общения и деятельности с воспитанниками. Взаимоотношения психологического равенства с учащимися обеспечивают реализацию принципа сотрудничества в профессиональной деятельности и выступают фактором профессионального роста самого педагога. Взаимоотношения психологического равенства с учащимися в парадигме личностно ориентированной педагогике – это прежде всего действие механизма «взрослой конверсии», т. е. диалогической формы представленности «идеальный значимый другой». Учитель не только авансирует учащегося такими чертами, как свобода, ответственность, независимость, но, полагаясь на силы личностного роста ученика, предоставляет ему реальную возможность также персонализироваться в процессе сотрудничества [6].

Характер реализуемой педагогической деятельности, по мнению А. А. Петренко, исследовавшего проблему развития профессионализма педагога-руководителя, также является фактором профессионального роста. В частности, по

мнению исследователя, решение нестандартных ситуаций в управлении образованием служит мощным стимулирующим фактором самоорганизации и саморазвития человека. В свою очередь процессы самоорганизации и саморазвития личности создают предпосылки ее самовоспитания в профессиональной деятельности [11].

Среди факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост, выделяется система управления данным процессом в образовательной организации, имеющая специфические черты: С. С. Избаш, Ю. О. Бутурлина считают, что управление процессом профессионального роста должно осуществляться в форме содействия [12, с. 57–58], авторский коллектив под руководством Н. Л. Селивановой описывает условия реализации «стратегии поддерживающего менеджмента» [13].

К. М. Левитан считает профессиональный идеал учителя (педагога-воспитателя) фактором, определяющим процесс профессионального развития и даже определяющим выбор профессии педагога. Как отмечает автор, противоречие между идеалом человека и его реальным положением в мире является движущей силой развития и совершенствования его личности [14]. Анализ внешних факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост, позволил нам сделать вывод, что большинство названных выше факторов, «запускают» и «сопровождают» проявление внутренних факторов саморазвития личности и профессионала.

Ведущими факторами становления позиции педагога как воспитателя, по мнению М. Н. Борытко, являются профессиональная рефлексия как осмысление своей профессиональной деятельности, профессиональная самооценка как оформление профессиональных смыслов в ценности и профессиональное самосознание как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения [5, с. 227].

Среди важнейших субъективных факторов достижения вершин профессионально-педагогической деятельности Н. В. Кузьмина выделяет «личностную направленность» [15].

А. А. Петренко к внутренним факторам становления и развития профессионализма руководителя относит субъективную профессиональную деятельность и самовоспитание [11]. Процессы самообразования и самовоспитания как

факторы, влияющие на профессиональный рост профессионала (не только в области образования), встречаются практически в каждом исследовании.

Позиции авторов расходятся в понимании ведущего мотива названных процессов. Тем не менее, преобладает позиция, что ведущим мотивом является осознанная профессионалом педагогическая деятельность как личностная ценность.

Наряду с исследованиями факторов профессионального роста педагога, ряд исследователей выявили факторы, оказывающие влияние на личностный рост педагогов. Т. Н. Щербакова внутренним фактором, влияющим, в том числе и на профессиональную деятельность педагога, называет субъективный профессиональный контроль, считая, что субъектные формы самоконтроля, выступающие в педагогической деятельности, являются фактором, влияющим на личностный рост педагога [6, с. 7], и влияют на: устойчивость по отношению к внешним стрессогенным факторам; надежность как партнера в профессиональном взаимодействии; успешность педагогической деятельности. Проявлениями уровня сформированности субъективного контроля, определяющими личностный рост, является индивидуальный стиль педагогической деятельности и общения, педагогическая ответственность [6, с. 12].

Анализ исследований, раскрывающих особенности профессионального роста, показал, что большинство авторов не уделяли особого внимания факторам, сдерживающим или оказывающим негативное влияние на профессиональный рост педагога.

Считаем, что недостаточное внимание к данному аспекту проблемы с точки зрения теоретических подходов не создает полной картины изучаемой проблемы, а с точки зрения практики снижает эффективность профессионального роста, которую можно было бы повысить за счет нивелирования и создания условий, позволяющих блокировать действие «негативных» факторов.

Одним из оснований для выявления факторов, препятствующих профессиональному росту, могут выступать исследования в психологии проблемы личностного роста и психологических барьеров профессионального развития.

Другим основанием могут выступить факторы, выявленные как противоположные по контексту «позитивным» факторам.

Т. Н. Щербакова на основе анализа работ, посвященных проблемам личностного роста, выделила следующие основные препятствия росту: тревожность и защитные механизмы (З. Фрейд); трудности, связанные с необходимостью, с одной стороны, самопознания, с другой – конструктивного дистанцирования от этого знания, затруднения в способности взглянуть на себя со стороны, к отстранению (К. Юнг); стремление к превосходству как результат неуверенности человека в возможности функционировать эффективно и конструктивно взаимодействовать вместе со всеми (А. Адлер); «защитный панцирь» (В. Райх); ригидность восприятия поведения, интроекция, проекция, ретрофлексия (Ф. Перлз); переоценка значения ролевого поведения, зажатость (У. Шутц) [6].

Проведенный анализ позволил определить следующий комплекс факторов, позитивно и негативно влияющих на профессиональный рост педагогов-воспитателей.

Факторы, позитивно влияющие:

– внешние факторы: профессиональные сообщества, обладающие ценностно-ориентационным и концептуальным единством членов; обучение, организованное как процесс фасилитации; систему объективных требований к личностным и профессиональным составляющим деятельности и общения педагога-воспитателя; гуманистическая среда общеобразовательной организации; взаимоотношения психологического равенства между участником воспитательного процесса; решение нестандартных педагогических задач; управленческая поддержка; профессиональный идеал педагога-воспитателя;

– внутренние факторы: личностная направленность, профессиональная рефлексия, профессиональная самооценка, профессиональное самознание, субъективный профессиональный контроль, самообразование и самовоспитание.

Факторы, оказывающие негативное влияние:

– спровоцированные внешними объективными причинами – социальные барьеры (низкий уровень оплаты труда, невнимание общественности к образованию и др.);

– профессиональные барьеры (отсутствие условий для профессионального роста, професси-

ональные затруднения, равнодушие руководства и др.);

– вызванные внутренними субъективными причинами – эмоционально-личностные барьеры (низкая мотивация достижений, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе, разочарование, равнодушие, тревожность, нестабильность психоэмоционального состояния, потеря чувства нового и др.).

Библиографический список:

1. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М.: ТГВЕРЬ : ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – 200 с.

2. Лиханова Н. Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Лиханова. – Чита, 2013. – 23 с.

3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

4. Дружилов С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человек / С. А. Дружилов // Ползуновский вестник. – 2004. – № 3. – С. 200–208.

5. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.08 / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 275 с.

6. Щербакова Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 // Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д., 1994. – 193 с.

7. Селиванова Н. Л. Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации: к постановке проблемы / Н. Л. Селиванова, А. В. Щербаков // Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование : материалы Международной научно-практической конференции. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 87–90.

8. Perls F. Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality / F. Perls, R. Hefferline & P. Goodman. NY: Julian Press, 1951.

9. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. –

М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

10. Панова Н. В. Социально-психологические факторы профессионального развития педагога / Н. В. Панова // Человек и образование. – 2009. – № 2. – С. 48–53.

11. Петренко А. А. Педагогические факторы и условия становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного образования / А. А. Петренко // Российский научный журнал. – 2010. – № 18. – С. 163–168.

12. Избаш С. С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога / С. С. Избаш, Ю. О. Бутурліна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 3. – С. 56–59.

13. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – М., 2011. – 176 с.

14. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – М. : Норма, 2011. – 431 с.

15. Кузьмина Н. В. Способности, одарённость, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Знание, 1985. – 32 с.

References:

1. Selivanova N. L., Sokolova E. I. *Methodological consequences of the paradigm shift in the theory of education* [Metodologicheskie posledstviya paradigmal'nogo sdviga v teorii vospitaniya], Tver: LLC "Viart", 2011. 200 p.

2. Likhanova N. N. *Individual orientation of students of engineering and technical profile for professional growth: the author's abstract*, Dissertation of Candidate Pedagogic Sciences [Individu-al'noe orientirovanie studentov inzhenerno-technicheskogo profilja na professional'nyj rost], Chita, 2013. 23 p.

3. Abdullina O. A. *General pedagogical preparation of the teacher in the system of higher pedagogical education* [Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija], Moscow: Prosveshhenie, 1990. 141 p.

4. Druzhilov S. A. *Professionalism as a realization of the resource of individual development man* [Professionalizm kak realizacija resursa individual'nogo razvitija chelovek] / Polzunov Bulletin, 2004, No. 3, pp. 200–208.

5. Borytko N. M. *Theory and practice of the formation of the professional position of teacher-educator in the system of continuous education*: Dissertation of The Doctor of Pedagogic Sciences [Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования], Volgograd, 2001. 275 p.
6. Shcherbakova T. N. *Subjective control as a factor in the personal growth of a teacher*: Dissertation of Candidate of Psychologic Sciences [Суб'ективный контроль как фактор личностного роста учителя], Rostov-on-Don, 1994. 193 p.
7. Selivanova N.L. *Professional skill of the teacher as a tutor in the conditions of the general education organization: the statement of the problem* [Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации] / Materials of the International Scientific and Practical Conference, Tver: TSU, 2017, pp. 87–90.
8. Perls F. *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality* / F. Perls, R. Hefferline & P. Goodman, NY: Julian Press, 1951.
9. Zeer E. F. *Psychology of professions: A manual for university students* [Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов], Moscow: Academic Project; Yekaterinburg, 2003. 336 p.
10. Panova N. V. *Socio-psychological factors of professional development of the teacher* [Социально-психологические факторы профессионального развития педагога], 2009, No. 2, pp. 48–53.
11. Petrenko A. A. *Pedagogical factors and conditions for the formation and development of the professionalism of the teacher-leader in the system of continuous education* [Педагогические факторы и условия становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного образования] / Russian Scientific Journal, 2010, No. 18, pp. 163–168.
12. Izbash S. S. *Management support for the growth of professional skills of the teacher* [Управленческая поддержка роста профессионального мастерства педагога] / Pedagogics, psychology and medical and biological problems of physical education and sports, 2009, No. 3, pp. 56–59.
13. Selivanova N. L., Stepanov P. V. *Prospects and mechanisms for the development of the educational potential of Russian teaching* [Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства], 2011. 176 p.
14. Levitan K. M. *Legal pedagogy* [Юридическая педагогика], 2011. 431 p.
15. Kuzmina N. V. *Abilities, talent, talent of the teacher* [Способности, одаренность, талант учителя], 1985. 32 p.

Сведения об авторах

СКРИПОВА Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАКУШКИНА Светлана Ивановна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Прогимназия № 133», г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ПИВОВАРОВ Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, старший методист КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», г. Киров.

СКУРИХИНА Юлия Александровна, проректор по учебно-методической работе КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», г. Киров.

ИГНАТЬЕВА Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород.

ТУЛУПОВА Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород.

МУСТАФИНА Айгуль Сергеевна, начальник отдела мониторинга и анализа филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области», Республика Казахстан, г. Петропавловск.

ВЕЗИРОВ Тимур Гаджиевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала.

ВОЗНЯК Ирина Владимировна, начальник службы психолого-педагогического сопровождения и здоровьесбережения МКОУ «Научно-методический информационный центр», г. Белгород.

БОРЧЕНКО Ирина Дмитриевна, кандидат культурологии, заведующий лабораторией мониторинговых исследований Учебно-методического центра профессиональной переподготовки ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАЦАРЕНКО Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, научный сотрудник ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика», г. Москва.

ФАЙН Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом педагогического менеджмента ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников», Еврейская автономная область, г. Биробиджан.

НАУМЕНКО Людмила Сергеевна, кандидат педагогических наук, учитель английского языка МБОУ СОШ № 54, г. Челябинск.

БОРОВКОВА Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МЕНЩИКОВА Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

САЛАМАТИНА Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового иностранного языка ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», г. Екатеринбург.

ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

SKRIPOVA Nadezhda Evgenievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Head of the Department of Primary Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

MAKUSHKINA Svetlana Ivanovna, Deputy Director of Teaching and Educational work of “Progymnasium No. 133”, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Head of the Department of Development of Preschool Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

PIVOVAROV Alexander Anatolievich, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Methodologist of Institute of Educational Development of the Kirov Region, Kirov.

SKURIKHINA Julia Alexandrovna, Pro-rector of Teaching and Methodical Work of Institute of Educational Development of the Kirov Region, Kirov.

IGNATEVA Galina Alexandrovna, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Andragogy of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Nizhny Novgorod Institute for Educational Development”, Nizhny Novgorod.

TULUPOVA Oksana Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Nizhny Novgorod Institute for Educational Development”, Nizhny Novgorod.

MUSTAFINA Aigul Sergeevna, Head of the Department Monitoring and Analysis of Branch “National Center for Advanced Training “Өрлеу”, “Institute for Advanced Training of Teachers of the North-Kazakhstan Region”, The Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk.

VEZIROV Timur Gadzhievich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of Methods of Mathematics Teaching and Computer Science of “Dagestan State Pedagogical University”, Makhachkala.

VOZNYAK Irina Vladimirovna, Head of Psychological and Pedagogical Support and Health Preservation Service of “Scientific and Methodical Information Center”, Belgorod.

BORCHENKO Irina Dmitrievna, Candidate of Culturology, Head of the Laboratory of Monitoring Studies of the Training and Methodological Center for Professional Retraining of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

MACARENKO Tatyana Nikolaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Researcher of State Research Institute of Information Technologies and Telecommunications “Informatics”, Moscow.

FAIN Tayana Anatol'evna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogical Management of “Institute for Advanced Training of Teachers”, Jewish Autonomous Region, Birobidzhan.

NAUMENKO Lyudmila Sergeevna, Candidate of Pedagogic Sciences, English Teacher of Secondary General School N. 54, Chelyabinsk.

BOROVKOVA Elena Gennadievna, Senior Lecturer of the Department of Language and Literary Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

MENSHCHIKOVA Irina Alexandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Center For Educational, Methodological and Scientific Support of Teaching Children with Special Educational Needs of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

SALAMATINA Julia Valerevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Business Foreign Language of “Ural State Economic University”, Yekaterinburg.

SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Additional Education of 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

Акчурин 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 Минобрнауки России [Электронный ресурс] // 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

Функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризации научных знаний среди учителей общеобразовательных школ

Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова

Educator's functions of additional professional education in the implementation of scientific knowledge popularization among teachers of educational schools

D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova

Аннотация. Актуализируется проблема корректного использования учителем общеобразовательной организации научных знаний в своей практической педагогической деятельности. Анализируются факторы, которые мешают учителю эффективно и методически правильно опираться на теоретические и концептуальные обобщения педагогики и психологии. **Обосновывается** идея о необходимости популяризации научных педагогических и психологических знаний среде учителей в процессе прохождения ими курсового обучения в учреждении дополнительного профессионального образования. **Выделены и охарактеризованы** функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризаторской деятельности. **Показаны** их роль и значение в понимании учителем культурных контекстов научных знаний, в совершенствовании содержания школьного образования, модернизации средств и методов обучения. **Обозначены и аргументированы** условия, соблюдение которых позволит преподавателю учреждения дополнительного профессионального образования эффективно осуществлять функции популяризации научных знаний среди учителей. К числу таких условий отнесены: а) целесообразное обогащение учебного занятия со школьными учителями в институте научным содержанием; б) активное использование на учебных занятиях педагогических ситуаций и задач, решение которых предполагает привлечение научных знаний; в) использование на учебных занятиях живого, образного и эмоционально насыщенного языка; г) соблюдение научной этики и морали в части включения преподавателем научных знаний в содержание своего занятия... **(не менее 100 слов)!!!**

Abstract. The problem of the correct use of scientific knowledge in the practical teaching activities by teacher's educational organization is actualized. The factors that interfere with teacher effectively and methodically correct to rely on theoretical and conceptual generalization of pedagogy and psychology are analyzed. The idea of the need to popularize the scientific pedagogical and psychological knowledge among teachers in the process of passing their course of study in institution of additional professional education is substantiated. The function of the

teacher of additional professional education in the implementation of popularization activities is highlighted and characterized. The role and importance of cultural contexts of scientific knowledge in the understanding of teacher based on development of the content of school education, modernization of equipment and teaching methods are presented. The conditions which will allow educators of additional professional education to effectively perform the functions of popularization of scientific knowledge among teachers are argued. These conditions include: a) appropriate beneficitation of scientific content of training sessions of school teachers at the institute; b) active use of teaching situations and problems whose solution requires the involvement of scientific knowledge; c) use lively, imaginative and emotionally rich language; g) compliance with scientific ethics and morality in terms of scientific knowledge into the content of educator's lessons... **(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 distsiplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii], Moscow, 2011. 417 p.

2. Pedler M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], Moscow, 2000. 333 p.

3. Braham B. J. *Creating of self-training organization* [Sozдание samoobuchayushcheysya organizatsii], St. Petersburg, 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 _____