



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3 (32) / 2017**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Занина Л. В., Ингерлейб М. Б.** Технология поддержки жизнестойкости педагогов 5
- Рендикова Г. В.** Изучение доминирующих инстинктов педагогов различных специальностей 10
- Волобуева Т. Б.** Супервизия в дополнительном педагогическом образовании: региональная модель 21
- Смирнова С. В., Киселева А. К.** Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования 29

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Кийкова Н. Ю.** Выбор технологий образования детей с особыми образовательными потребностями как средство планирования педагогическими работниками профессионального роста в системе повышения квалификации 35
- Бенко Е. В.** Психодиагностические аспекты внутренней системы оценки качества образования в учреждениях дополнительного профессионального образования 44
- Абрамовских Т. А.** Особенности отбора содержания дополнительных профессиональных программ на основе диагностики субъектной позиции слушателей из числа руководителей образовательных организаций 52
- Сваталова Т. А.** Методы актуализации содержания программ дополнительного профессионального образования 64
- Кибатаева Н. К.** «Актобе-Өрлеу»: новые стратегии и возможности непрерывного образования педагогов 70

Исследования молодых ученых

- Денисова Ю. В., Борченко И. Д., Хмиль Н. М.** Управленческое содействие адаптации молодых специалистов в образовательной организации дополнительного профессионального образования 76
- Тетина С. В.** Методическая система учителя по оцениванию речевых и языковых компетенций учащегося 83

Современная школа

- Ильина А. В., Погорелов Д. Н.** Психолого-педагогические аспекты выстраивания педагогом коммуникативного взаимодействия с учащимися, проявляющими склонность к отклоняющемуся поведению 89
- Трошков С. Н., Кузнецова Е. В.** Диагностика уровня знаний основ экологии учителей географии на курсах повышения квалификации 94
- Останина Н. В.** Технологии реализации историко-культурологического подхода в повышении квалификации учителей истории 103
- Сведения об авторах** 111
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 115
- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 123

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, профессор
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, доцент
А. В. Коптелов, канд. пед. наук
В. М. Кузнецов, канд. ист. наук, доцент
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. Щербачев, 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
М. В. Соглаева

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 20.09.2017
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,88
Тираж 150 экз. Заказ № 102

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



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3 (32) / 2017

**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**

№ 3 (32) 2017

CONTENTS

Scientific reports

- Zanina L. V., Ingerlyib M. B.** Technology support of teachers' resilience .. 5
Rendikova G. V. The study of the dominant instincts of teachers of different specialties 10
Volobueva T. B. Supervision in additional pedagogical education: regional model 21
Smirnova S. V., Kiseleva A. K. Overcoming professional deficits of teachers in the system of additional professional education 29

Hypotheses, discussion, reflection

- Kiykova N. Y.** The choice of education technologies of children with special educational needs as means of planning by pedagogical workers of professional growth in advanced training system 35
Benko E. V. Psychodiagnostic aspects of the internal system of educational quality assessment in the institutions of additional professional education 44
Abramovskih T. A. The features of content selection of additional professional programs based on diagnostics of subjective position of audience from among the heads of educational organizations 52
Svatalova T. A. Updating methods of the content of additional professional education programs 64
Kibataeva N. K. "Актобе-Өрпөй": New strategies and opportunities for continuous education of teachers 70

Young researchers

- Denisova Yu. V., Borchenko I. D., Hmil N. M.** Managerial assistance of adaptation of young specialists in the educational organization of additional professional education 76
Tetina S. V. Teacher' methodical system of speech and language competences evaluation of student 83

Modern school

- Il'ina A. V., Pogorelov D. N.** Psychological and pedagogical aspects of teacher's communicative interaction with students which have tendency to deviant behavior 89
Troshkov S. N., Kuznetsova E. V. Diagnostics of knowledge level of ecology fundamentals of geography teachers in advanced training courses 94
Ostanina N. V. Implementation technologies of historical and cultural approach in advanced training of history teachers 103

- Information about the authors** 111
Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 115
License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 123

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, Professor

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, Docent

A. V. Koptelov, Candidate of Pedagogic Sciences

V. M. Kuznetsov, Candidate of Historical Sciences, Docent

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

M. V. Soglaeva

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators"

<http://www.ipk74.ru>

e-mail: ipk_journal@mail.ru

Certificate of registration of the media

SP № ФС 77-38201 (26.09.09)

ISSN 2076-8907

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 371.12

Технология поддержки жизнестойкости педагогов

Л. В. Занина, М. Б. Ингерлейб

Technology support of teachers' resilience

L. V. Zanina, M. B. Ingerlyib

Аннотация. В статье приводится научное обоснование значимости жизнестойкости для педагога. На основе анализа научных понятий, описывающих устойчивость личности педагога в современной социально-экономической ситуации, исследуются причины, порождающие негативные переживания современников. На основе теоретического анализа к проблеме успешности педагога, исследуется структура научного понятия жизнестойкость. Приводится авторская методическая модель тренинга жизнестойкости педагога, интегрирующая модифицированный тренинг жизнестойкости Д. А. Леонтьева и технологию использования метафорических карт. Описана методическая структура тренинга и представлена технология включения метафорических карт в содержание тренинга. Апробация технологии поддержки жизнестойкости педагогов реализуется в непрерывной системе педагогического образования, включая профориентационную работу со школьниками в рамках Университетского кластера Южного федерального университета. В статье представлены перспективы апробации технологии поддержки жизнестойкости педагога.

Abstract. The article provides a scientific substantiation of the importance of resilience for a teacher. The stability of teacher's personality in the current socio-economic situation is described based on the analysis of scientific concepts; the causes of negative experiences of

their contemporaries are explored. The structure of scientific concept of life is investigated on the basis of the theoretical analysis of the problem of teacher's success. The author provides a methodological model of training teacher's resilience, integrating the modified training resilience of D. A. Leontiev and technology use of metaphorical maps. The methodological structure of the training and the technology of incorporating metaphorical maps in the contents of the training are described. Testing technologies support of teachers' resilience is implemented in the system of continuous pedagogical education, including profession work with students in the University cluster of the South Federal University. The article presents the perspectives of application of this technology support of teachers' resilience.

Ключевые слова: негативные переживания, жизнестойкость, тренинг, педагог, метафорические карты.

Keywords: negative emotions, resilience, training, teacher, metaphorical maps.

В стремительно развивающемся мире условия, в которых осуществляется жизнедеятельность современников, довольно часто рассматривают как стрессовые, приводящие к появлению чувства незащищенности, уязвимости и т. д. Если исследовать жизнедеятельность молодых людей, то в них часто подчеркивается проблемы: угрозы их жизни в сети, феномен возникновения новых типов фобий и зависимо-

стей (включая селфи-зависимость, «лукизм» и пр.). Особое место в ряду исследований особенностей влияния современных социально-экономических условий занимает проблема личностного благополучия педагогов. В социально-педагогических исследованиях рассматриваются следующие причины, порождающие негативные переживания современников:

- деструктивность социально-педагогической ситуации для становления личности;
- разрушение системы традиционных ценностей и механизмов социализации поколений;
- бездуховность, проявляющаяся в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации;
- новая система требований общества к личности, порожденная новыми социальными реалиями;
- переоценка роли образования и недооценка значения воспитания в становлении личности молодого человека и т. д.

В этих условиях исследователи определяют различные ключевые характеристики личности, которые имеют решающее значение в ее развитии и благополучии. В частности, рассматривается категория «жизнеспособность» как способность человека выжить, не деградируя, развиваться и духовно возвыситься, воспроизвести и воспитать не менее жизнеспособное потомство.

В социокультурном плане жизнеспособность проявляется в том, насколько личность и поколение отвечает насущным запросам общества на данном историческом этапе и насколько они могут взять на себя ответственность за его будущее [1]:

- формирование способности к совладанию со сложными ситуациями (Либин А. В., Либина Е. В.);
- самореализация личности, наивысшим уровнем которой Л. А. Коростылева определяет смысложизненную и ценностную реализацию;
- саморегуляции активности личности (Осницкий А. К., Моросанова В. И.), при этом особенности саморегуляции определяются как типичные и существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней социальной и внутренней целевой активностью, проявляющиеся в различных ее видах и определяющие социальную успешность личности [2, с. 10];

– жизнотворчество как расширение мира, расширение жизненных отношений (Леонтьев Д. А.);

– жизнеспособность – как способность человека выжить в неблагоприятных социокультурных условиях, стать личностью, самореализоваться, обрести собственные смысложизненные установки (Леонтьев Д. А.);

– жизненный путь личности как направление (Рубинштейн С. Л., Ананьев Б. Г., Абульханова-Славская К. А) и др.

Интегративным понятием, на наш взгляд, объединяющим различные аспекты исследований личности в сложных социо-культурно-экономических отношениях, можно рассматривать жизнестойкость, которая, по мнению Д. А. Леонтьева (благодаря которому само понятие и появилось в отечественной психологии), является более конкретным понятием, нежели жизнеспособность.

Тем не менее, понятие жизнестойкость активно используется в психологических исследованиях для описания процессов противостояния личности стрессу, способностей к личностному развитию в трудных жизненных обстоятельствах, выживания в экстремальных ситуациях. Именно эти характеристики и позволяют рассматривать жизнестойкость как одно из основных определений, для изучения способов превенции аддиктивных проявлений в поведении подростков и в качестве характеристик профессиональной позиции педагогов.

В сложившейся социокультурной ситуации деятельность педагога, помимо традиционных трудностей (высокой ответственностью и напряженностью), характеризуется дополнительными – ролевая неопределенность, ролевая перегрузка и недогрузка, ролевой конфликт, «трудное начальство», использование умений и способностей не в полной мере и др.

Эта особенность в психолого-педагогических исследованиях описывается различными понятиями:

- негативные изменения личности в профессиональной деятельности,
- профессиональная деструкция,
- синдром «эмоционального выгорания» как признак профессиональной деформации специалиста (А. Ф. Безносков, Н. Е. Водопьянова, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. С. Старченкова, Э. Э. Сыманюк) и пр.

Следует подчеркнуть, что все эти проявления возникают не только под воздействием внешних факторов (социальная ситуация, кризис профессионального становления, напряженность педагогической деятельности), но и факторов внутренних (степень значимости профессиональной деятельности, профессиональной мотивацией, личностными особенностями и т. д.).

Проведенный блиц-опрос учителей, в ходе которого учителя определили характеристики жизнестойкости, показал, что эти характеристики включают: оптимизм, умение решить проблему, сильный характер, целеустремленность, готовность рисковать, стремление к победе и пр. Исходя из того, что жизнестойкость представляет собой комплексный психологический показатель, включающий систему убеждений личности о мире, о себе, о своих отношениях с миром, в ходе экспериментальной работы была предпринята попытка ответить на вопрос можно ли усовершенствовать жизнестойкость личности педагога [3]. С этой целью мы обратились к классической технологии «тренинг жизнестойкости» С. Мадди (1984), описанному Д. А. Леонтьевым [4], структура которого включает: реконструкцию ситуаций (situational reconstruction), фокусирование (focusing по Ю. Джендлину), компенсаторное самосовершенствование (compensatoryself-improvement). На основе данной программы тренинга был разработана авторская програм-

ма, направленная на расширение адаптационных способностей личности и навыков преодоления стресса.

Групповая работа в ходе тренинга выстраивается таким образом, что реализация результата не ограничивается временем конкретной групповой работы, продолжается по мере того, как отрабатываются и закрепляются необходимые навыки совершенствования личности, поскольку процесс интроспекции повышает уровень осознанности собственного существования. Технологической особенностью тренинговой программы жизнестойкости педагога является использование в групповой работе метафорических ассоциативных карт (МАК, колоды «ОН», «Saga», «Mythos»).

Представленные на картах образы становятся зримой метафорой ценностей, страхов, желаний или связаны ассоциативно с нашим внутренним опытом участников тренинга.

Методика использования ассоциативных карт способствует раскрытию творческого потенциала личности педагога, поскольку способствует созданию положительной коммуникативной обстановки в группе; развитию интереса к самопознанию и саморазвитию; развитию творческих способностей; обеспечению личностного роста; снятию угнетенных состояний; поиску ресурсного состояния; коррекции отношений и разрешению конфликтов; диагностике и оценке профессиональных компетенций и многому другому.

Таблица 1

Структура тренинговой программы жизнестойкости педагога

Триединая цель, реализация которой позволяет расширить адаптационные возможности личности, усовершенствовать жизненные стратегии, повысить уровень оптимизма, обеспечить необходимые знания и навыки владения способами и приемами преодоления стресса		
<i>1. Совладание со стрессом</i>	<i>2. Целеполагание</i>	<i>3. Интроспекция</i>
Включает: – комплекс методик саморегуляции; – тайм-менеджмент; – организации жизненного пространства и жизненного распорядка в условиях повышенной стрессовой нагрузки; – методы сохранения и восстановления психической энергии	Включает систему кейсов, способствующих повышению успешности личности, уровня ее притязаний, эффективности деятельности	Включает: – методы саморефлексии, самопознания, изучения собственных эмоций и побуждения; – методы формирования «образа Я»; – метод фокусирования

В экспериментальном тренинге поддержки жизнестойкости педагогов использование метафорических карт обеспечивает реализацию следующих функций:

- способствуют легкому установлению контакта и рабочего настроя группы;
- способствуют снятию негативизма;
- позволяют избежать необходимости борьбы с психологическими защитами (т. к. рассказывая о картах, вызванных ими эмоциях и ассоциациях, члены группы избавлены от необходимости рассказывать о себе напрямую);
- формируют позитивный эмоциональный настрой группы;
- провоцируют к вовлечению в интроспективную работу как в игру;
- стимулируют творческие способности;
- развивают коммуникативные компетенции.

Так, например, интроспективная работа начинается в совершенствования навыка «узнавания эмоций». С этой целью группе предлагается выбрать каждому по одной карте из колоды «втемную» и затем, взглянув на карту, рассказать какую эмоцию и переживание вызывает увиденный образ.

Эта же работа может выполняться и в обратном порядке – члены группы выбирают из разложенных на столе карт ту, которая вызвала у них наиболее сильную эмоцию и по очереди рассказывают о возникших ассоциациях. В ходе дальнейшего тренинга эти переживания прорабатываются в телесно ориентированных техниках, способствуя быстрому закреплению навыков саморегуляции.

Использование нескольких колод предупреждает «привыкание» к метафорическому материалу и сохраняет свежесть эмоциональных реакций участников. Учитывая продолжительность «последствия» тренинга, в настоящее время идет сбор и обработка аналитического и статистического материала, предварительный анализ которых позволяет говорить о том, что данная технология является продуктивной и имеет выраженный позитивный эффект. Апробация тренинговой программы продолжается.

Акцент ставим на включении тренинга во внеаудиторную работу со студентами – будущими педагогами, что, безусловно, позволит осуществлять непрерывную поддержку жизнестойкости педагогов, начиная с первых шагов в

профессиональную деятельность. Параллельно с этим, программа тренинга жизнестойкости включена в проектные смены школьников «Мир педагогических профессий», которые проводятся в период школьных каникул в рамках Университетского кластера Южного федерального университета. Тем самым осуществляется апробация разработанной программы в системе непрерывного педагогического образования [5].

Библиографический список:

1. Ильинский И. М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php> (дата обращения: 21.09.2017).
2. Наливайко Т. В. Особенности выраженности связи жизнестойкости с самоотношением личности / Т. В. Наливайко // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология : сборник научных трудов / отв. ред. Н. А. Батурин. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2006. – Т. 5. – С. 225–231.
3. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой и др. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82–90.
4. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
5. Занина Л. В. Непрерывное профессиональное образование в контексте образовательного форсайта / Л. В. Занина // Теоретические и практические аспекты развития современной науки : материалы III Международной научно-практической конференции. – М. : Спецкнига, 2012. – С. 381–385.

References:

1. Ilinskiy I. M. *The basic concept of the upbringing of viable generations* [Osnovy koncepcii vospitanija zhiznesposobnyh pokolenij] [Web resource], access mode: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php> (accessed date: 09/21/2017).
2. Nalivayko T. V. *Features of manifestation of communication resilience with attitude of the personality*. Theoretical, experimental and practical psychology: Collection of scientific works [Oso-

bennosti vyrazhennosti svjazi zhiznestojkosti s samootnosheniem lichnosti. Teoreticheskaja, jeksperimental'naja i prakticheskaja psihologija: sbornik nauchnyh trudov], ed. by N. A. Baturin, Chelyabinsk: Publishing house of SUSU, 2006, Vol. 5, pp. 225–231.

3. Alexandrova A. A. *The concept of resilience in psychology* [К концепции жизнестойкости в психологии], Siberian psychology today: collection of scientific papers, 2004, Vol. 2, pp. 82–90.

4. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test of viability* [Test zhiznestojkosti], 2006. 63 p.

5. Zanina L. V. *Continuing professional education in the context of the educational foresight* [Nepрerывное профессиональное образование в контексте образовательного foresajta], Theoretical and practical aspects of the development of modern science: materials of III International scientific-practical conference, 2012, pp. 381–385.

УДК 159.964.2+371.12

Изучение доминирующих инстинктов педагогов различных специальностей

А. В. Рендикова

The study of the dominant instincts of teachers of different specialties

A. V. Rendikova

Аннотация. В результате изучения доминирующих инстинктов по концепции В. И. Гарбузова, у педагогов различных специальностей были выявлены приоритетные потребности. В тройку доминирующих инстинктов большинства педагогов входят альтруистический и инстинкт продолжения рода. Сохранение достоинства входит в тройку доминирующих инстинктов половины учителей русского и английского языка, географии, музыки, психологов дошкольных образовательных учреждений. Исследовательский инстинкт входит в доминирующую тройку у половины руководящих работников образовательных учреждений и учителей русского языка. Основные природные потребности большинства людей, выбирающих педагогическую профессию, это потребность быть нужным, полезным, особенно подрастающему поколению, возможность показать, что заботясь о детях и других нуждающихся, человек может ощутить полноценность и радость своей жизни. Истинным для большинства педагогов является приоритет духовных ценностей. Результатом качественной воспитательной работы для таких педагогов является включение учащихся семьи и семейной жизни в главные ценности своей жизни. Семья, в представлении таких учителей, должна быть источником развития душевных и духовных качеств ребенка, а роль педагога должна заключаться в консультативной помощи детям и родителям.

Abstract. As a result of studying the dominant instincts according to Garbuzov's concept, teachers of various specialties identified priority needs. The three most dominant instincts of the majority of teachers include the altruistic and instinct of

procreation. Preservation of dignity is one of the three dominant instincts of half the teachers of Russian and English languages, geography, music, psychologists of pre-school educational institutions. The research instinct is one of the top three among half of the leading employees of educational institutions and teachers of Russian language. The basic natural needs of most people who choose a pedagogical profession is the need to be necessary, useful, especially to the younger generation, the opportunity to show that caring for children can feel the fullness and joy of their life. The true priority, for most educators, is moral values. The result of quality educational work, for such teachers, is the inclusion of family in the main values of one's life. The family, in the presentation of such teachers, should be a source of development of moral and spiritual qualities of the child, and the role of the teacher should be to provide advice to children and parents.

Ключевые слова: доминирующие инстинкты, концепция В. И. Гарбузова, педагоги различных специальностей, природные потребности.

Keywords: dominant instincts, concept of V. I. Garbuzov, teachers of various specialties, natural needs.

Выбирая профессию учителя, многие молодые люди переживают этап столкновения противоречивых чувств как в пользу, так и против данного выбора. С одной стороны, мы наблюдаем изменение социального статуса учителя, уменьшение престижа профессии, постоянные разговоры о загруженности и, одновременно, о низкой заработной плате педагогов. С другой стороны, ощущение огромной роли учителя в

жизни каждого человека также постоянно присутствует в нашем сознании.

Учитель как феномен культуры и социальной реальности изучен в работе И. П. Сафронова [1], где автор показал, что «учитель как педагог сам является бесспорным результатом воздействия социокультурного феномена Учителя и, несомненно, несет в себе архетипические черты этого феномена, присущие духовной жизни культуры того или иного общества и проявляющегося как в повседневной реальности, так и на уровне символических универсумов» [1, с. 276–277].

Что же заставляет молодых людей сделать выбор в пользу педагогической профессии, а опытных преподавателей, имеющих возможность сменить вид деятельности, держит на прежнем рабочем месте?

О заложенной программе существования, в частности, – об инстинкте как побуждении, писал еще древнегреческий стоик Хрисипп, чьи работы с научной точки зрения в XVIII веке изучались французскими натуралистами. Вопрос инстинктов рассматривался на протяжении многих веков в этологии, философии, зоологии и физиологии, что достаточно подробно представлено в обзоре А. Е. Серикова [2].

В психологии о заложенных инстинктах говорил З. Фрейд [3]. В теории К. Г. Юнга [3] большое значение уделяется «коллективному бессознательному» – накопленному и передаваемому из поколения в поколение опыту, представлениям о смысле и законах жизни. По своей сути, это также указание на генетически заданное восприятие мира. Основываясь на принципах приоритетной, в настоящее время, гуманистической психологии, человек от природы стремится к самореализации, актуализации своего потенциала. В пирамиде потребностей А. Маслоу самоактуализация – это высшая потребность человека [3], что также указывает на некоторую запрограммированность человека. Феномен предопределенности как основу благополучной жизни рассматривает в своем исследовании В. М. Карлышев [4]. Проводя изучение доминирующих инстинктов по концепции В. И. Гарбузова в течение 20 лет, автор отмечает важность понимания своего предназначения, жизненной программы.

Наше исследование проводилось на базе Челябинского института переподготовки и повы-

шения квалификации работников образования с марта по май 2017 года. В диагностике приняло участие 189 педагогических работников различных специальностей. Изучение доминирующих инстинктов проводилось по методике В. И. Гарбузова, включающей опросник и четыре ассоциативных теста [5, с. 229–233]. Опросник дает понимание сознательных побуждений человека, а ассоциативные тесты, опираясь на архетипы и наш менталитет, помогают определить бессознательные потребности человека.

В концепции Вилена Исааковича Гарбузова – профессора кафедры психотерапии, психоневролога – говорится о существовании у человека семи инстинктов: самосохранения, продолжения рода, альтруизма, исследования, доминирования, свободы и сохранения достоинства. Ученый считал, что человек рождается с заложенной программой приспособления, в которой отражено призвание личности, ее склонности и потребности.

Более 50 лет изучая неврозы у детей, В. И. Гарбузов сделал вывод, что воспитание человека вопреки его натуре, врожденной индивидуальности, природного призвания, ломает его жизнь [6]. Вместе с тем во взрослом возрасте мы постоянно встречаемся со случаями психосоматических заболеваний, связанных с тем, что человек занимает «не свое место», выполняет неинтересную для себя работу, потому что выбрал специальность «по совету» родителей или других людей [4]. Каким образом знание своих доминирующих инстинктов может помочь педагогическому работнику в повышении своей квалификации?

Даже рассмотрев только педагогическую среду, можно выделить условия для реализации различных инстинктов, возможность найти «свое» направление деятельности, чтобы сохранить ощущение полноты и смысла жизни, а также психологическое здоровье. К сожалению, по результатам диагностики педагогов – слушателей Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (ЧИППКРО), проблема психологического здоровья на сегодняшний день является актуальной [7].

Рассмотрим основные характеристики людей, у которых, при ранжировании семи инстинктов, на первом месте оказался один из представленных в концепции В. И. Гарбузова.

Доминирующий инстинкт самосохранения («эгофильный» тип) характеризуется тем, что человеку нужно внимание, прежде всего, к самому себе, ему нужно быть на виду. Вместе с тем он дисциплинирован, консервативен, осторожен, предусмотрителен, стремится к собственному профессионализму, как к возможности не только гордиться собой, но и быть востребованным в профессии. Это прекрасные исполнители (но не создатели чего-то нового), которые не хотят на себя брать ответственность управления организацией. А вот отработка вместе с детьми каких-либо навыков, совершенствование мастерства – это тот вид деятельности, который подходит данному типу.

Человека с доминирующим инстинктом продолжения рода В. И. Гарбузов назвал «генофильным». Это «сверхотцы» и «сверхматери». Люди данного типа заботятся, в первую очередь, не о себе, а о безопасности и благополучии своей семьи. Для данного типа характерны такие черты, как ответственность, надежность, бережливость, законопослушность, консерватизм. Люди данного типа не стремятся к лидерству, революционному переустройству мира, слаба у них склонность к творчеству, но именно они готовы к самопожертвованию, к проявлению беззаветной родительской любви. Из них получаются прекрасные учителя, классные руководители, чуткие и готовые отдать всего себя детям.

Третий профиль личности по инстинктам – «альтруистический». Инстинкт альтруизма есть у всех, но выражен он по-разному: если сильно, то это и есть «альтруистический» тип, а если средне или слабо, то задачей воспитания становится стимуляция данного инстинкта, проявляющегося в нравственности, совести, чувстве стыда, любви к окружающему миру. Для жизнеспособности общества, по мнению психотерапевта В. И. Гарбузова, в детях необходимо воспитывать ориентацию на альтруизм, так как остальные инстинкты направляют человека к его эгоистической сущности. Если же каждый человек будет думать только о себе, стремиться к удовлетворению только собственных интересов и потребностей, то такое общество вскоре прекратит свое существование. Поэтому природа распорядилась таким образом, что некоторые люди уже рождаются с доминирующим инстинктом альтруизма, и именно они берут на

себя заботу о духовном развитии своего народа. Для них важнейшей задачей становится нравственное воспитание детей и молодежи, они чувствуют удовлетворение от того, что смогли помочь кому-либо, смысл их жизни – быть полезным людям, и в этом они черпают свои силы и радость. Данный тип личности наиболее гармоничен. Изначально люди данного профиля оптимистичны, миролюбивы, тактичны, деликатны, интеллигентны, эмоциональны и проницательны. Так как задачей школы является не только обучение, но и воспитание подрастающего поколения, педагоги альтруистического типа могут реализовать свой потенциал в организации воспитательной работы, осуществляя, по сути, психологическое сопровождение детей и их семей.

Следующий профиль личности по инстинктам – «исследовательский». Главная черта, характеризующая данный тип, – это страсть к творчеству. Это заразительная «одержимость», увлекающая за собой детей и взрослых, это сочетание логики, анализа и интуиции. Для «исследователей» важна свобода творчества, а от руководителя они ждут организационного, материального обеспечения и невмешательства в процесс созидания. Также люди данного профиля нуждаются в понимании и признании, в этом проявляется их ранимость. Поэтому, порою, именно личность директора школы определяет, насколько комфортно себя чувствует учитель-новатор в образовательном учреждении. Нереализованное желание создавать, изобретать, разрабатывать и изучать, может стать причиной эмоционального выгорания или даже депрессивного состояния педагога исследовательского типа.

«Доминантный» тип – пятый профиль личности по инстинктам. Это прирожденный руководитель, он нуждается в ответственности за других людей или за существование организации. Можно пытаться развивать у детей лидерские качества, но, согласно рассматриваемой концепции, только седьмая часть людей обладает данной способностью. Вместе с тем в большем количестве лидеров нет необходимости, им просто нечем будет руководить. Нереализованная потребность в доминировании опасна не только для психологического здоровья личности, но и для ближайшего окружения. Проявление в семье, в педагогической деятель-

ности властности, авторитарности, агрессивности негативно сказывается на детях, на их психическом состоянии [8]. Отличительными чертами данного типа являются развитая сила воли, упорство, настойчивость и целеустремленность. Приоритетной задачей является развитие организации, а не интересы работающих в ней людей. Мысля стратегически, «доминантные» тактически могут пойти на жертвы, так как для них важнее судьба коллектива, а не отдельного человека. Призвание данного типа – карьера, председательство, а если у него развиты альтруистические черты, то руководство будет реализовываться во имя добра. Поэтому в образовательном учреждении, в целях создания благоприятных условий для педагогического коллектива, более предпочтителен руководитель, у которого инстинкт доминирования находится не на первом месте или в симбиозе с альтруистическим инстинктом.

Шестой профиль личности – «либертофильный» – характеризует доминирование инстинкта свободы. Призвание данного типа – свободные профессии и сфера обслуживания. Более всего страдают они от бюрократизма, от заполнения «никому не нужных» бумаг, рутины и обыденности. «Либертофильные», как и «альтруисты», характеризуются оптимизмом, любовью к людям и природе, интересом к окружающему миру. Это люди, не боящиеся перемен, открытые новому опыту, активные и энергичные. Необходимость данного профиля заключается в том, что он является противовесом авторитарной направленности «доминантных».

Последний природный профиль личности – «дигнилофильный» – проявляется у людей с доминирующим инстинктом сохранения достоинства. Это гордые, немногословные, часто эмоционально сдержанные люди, для которых «честь – превыше всего». Они хороши во всех профессиях, где мало зависимы от других. Люди данного типа склонны к творчеству, исследованию, стремятся к новым знаниям, в этом они находят смысл своей жизни, как и в альтруистических ценностях. А сохранение достоинства – это ведущее качество личности, стиль взаимодействия с другими людьми. Для них неприемлемы непорядочность, трусость, конформизм, поэтому они очень избирательны в общении. Они обладают развитым чувством справедливости и, требуя уважения к себе,

уважают других людей, их чувства. По своему природному стилю восприятия такие педагоги легко находят общий язык с подростками, сохраняя их достоинство и увлекая своими интересами.

Таким образом, зная свои генетически заложенные предпочтения, педагог может определить стратегию своего профессионального и личностного роста, понять причины неудовлетворенности при занятии определенными видами деятельности, а также получить информацию для размышления по поводу возможности реализовать свой потенциал.

Доминирующими являются первые три инстинкта при ранжировании степени проявления всех семи из рассматриваемой концепции. Поэтому в сводных таблицах по изучению преобладающих инстинктов педагогов в каждой группе, дифференцированной по специальности, представлено количество человек (в процентах), у которых на первом месте (I ранг) в порядке максимальной степени проявления находится один из семи инстинктов. Также указано количество человек (в процентах), у которых один из инстинктов находится на втором и третьем месте по степени проявления (II и III ранги соответственно). Для отображения тенденций в профиле учителей различных специальностей, представлен процент педагогов, у которых один из семи инстинктов входит в тройку доминирующих инстинктов (I–III ранги).

Ниже представлены сводные таблицы по изучению доминирующих инстинктов в группах педагогов следующих специальностей: «учитель русского языка и литературы», «учитель английского языка», «учитель химии», «учитель географии», «учитель музыки», «учитель технологии», «учитель физической культуры» или «тренер-педагог», «педагог-психолог». Также представлены результаты группы педагогов, обучающихся на курсе «Технология управления персоналом».

В исследовании были изучены показатели доминирующих инстинктов 21 учителя русского языка и литературы (100%). Прослеживается преобладание в тройке доминирующих – генофильного (у 71% опрошенных), альтруистического (у 66%) и исследовательского (у 52%) инстинктов. Далее рассмотрены результаты диагностики доминирующих инстинктов 20 учителей английского языка (100%).

Таблица 1

Распределение процентного соотношения учителей русского языка и литературы по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество учителей русского языка и литературы (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	5	5	5	15
Продолжения рода	38	33	0	71
Альтруизма	33	33	0	66
Исследовательский	5	14	33	52
Доминирования	5	0	14	19
Свободы	0	10	14	24
Сохранения достоинства	14	5	33	52

Таблица 2

Распределение процентного соотношения учителей английского языка по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество учителей английского языка (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	0	10	10	20
Продолжения рода	33	29	24	86
Альтруизма	29	38	10	77
Исследовательский	5	10	14	29
Доминирования	0	5	5	10
Свободы	5	0	14	19
Сохранения достоинства	24	5	19	48

Таблица 3

Распределение процентного соотношения учителей химии по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество учителей химии (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	10	24	5	39
Продолжения рода	43	29	14	86
Альтруизма	38	19	19	76
Исследовательский	5	19	19	43
Доминирования	0	0	5	5
Свободы	5	0	19	24
Сохранения достоинства	0	10	19	29

Таблица 4

Распределение процентного соотношения учителей географии по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество учителей географии (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	0	14	14	28
Продолжения рода	33	29	14	76
Альтруизма	52	29	14	95
Исследовательский	0	5	14	19
Доминирования	0	0	0	0
Свободы	0	14	14	28
Сохранения достоинства	14	10	29	53

Таблица 5

Распределение процентного соотношения учителей музыки по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество учителей музыки (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	5	0	5	10
Продолжения рода	33	19	10	62
Альтруизма	43	33	19	95
Исследовательский	10	5	10	25
Доминирования	0	5	14	19
Свободы	5	14	14	33
Сохранения достоинства	5	24	29	58

Таблица 6

Распределение процентного соотношения учителей технологии по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество учителей технологии (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	9	5	0	14
Продолжения рода	32	41	18	91
Альтруизма	46	36	14	96
Исследовательский	0	0	18	18
Доминирования	0	0	18	18
Свободы	0	0	18	18
Сохранения достоинства	14	18	14	46

Явно преобладающими инстинктами в данной группе являются – генофильный (у 86% педагогов) и альтруистический (у 77%). Почти

у половины респондентов данной группы (48%) в тройку доминирующих входит инстинкт сохранения достоинства.

Ниже представлены результаты диагностики доминирующих инстинктов 21 учителя химии (100%). В данной группе также преобладает генофильный (86%) и альтруистический (76%) инстинкты.

Далее представлены результаты диагностики доминирующих инстинктов 21 учителя географии (100%).

В группе учителей географии прослеживается преобладание альтруистического (у 95%), генофильного (у 76% опрошенных) и инстинкта сохранения достоинства (у 53% человек из группы). По профилю личности, более половины педагогов (52%) относятся к альтруистическому типу (на первом месте – инстинкт альтруизма). Ниже представлены результаты диагностики доминирующих инстинктов 21 учителя музыки (100%). Очевидно преобладающими инстинктами в данной группе являются – альтруистический (у 95%), генофильный (у 62% педагогов) и инстинкт сохранения достоинства (у 58%). Далее представлены результаты диагностики доминирующих инстинктов 22 учителей технологии (100%). Почти у всех продиа-

гностированных учителей технологии в тройку доминирующих инстинктов входят – альтруистический (у 96%) и генофильный (у 91%). Почти половина педагогов данной группы (46%) относится к альтруистическому типу.

В исследовании были изучены результаты диагностики доминирующих инстинктов 21 педагога, повышающих свою квалификацию на курсе «Технология управления персоналом» (100%).

Среди слушателей было два директора школы, завучи, руководители кружков, секций и других подразделений образовательных учреждений. Условно назовем представителей данной группы – «руководящие работники ОУ».

В группе руководящих работников образовательных учреждений прослеживается преобладание альтруистического (у 81%), генофильного (у 76% опрошенных) и исследовательского инстинктов (у 52% человек из группы). Инстинкт доминирования выражен лишь у четырех человек из 21, причем, у двух педагогов он определяет профиль личности (лидеры «от природы»).

Таблица 7

Распределение процентного соотношения руководящих работников ОУ по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество руководящих работников ОУ (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	0	0	5	5
Продолжения рода	43	14	19	76
Альтруизма	19	33	29	81
Исследовательский	14	24	14	52
Доминирования	10	5	5	20
Свободы	5	14	19	38
Сохранения достоинства	10	10	10	30

Таблица 8

Распределение процентного соотношения тренеров ДЮСШ по типам доминирующих инстинктов

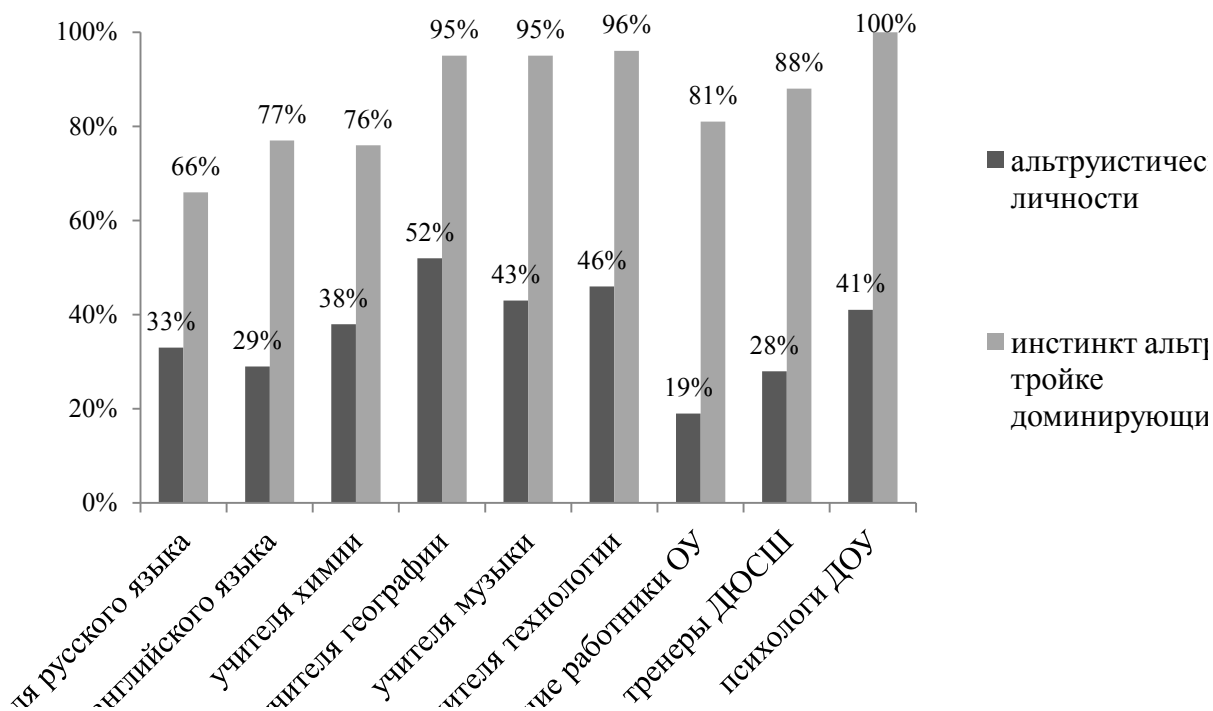
Название инстинкта	Количество тренеров ДЮСШ (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	24	4	0	28
Продолжения рода	20	36	16	72
Альтруизма	28	36	24	88
Исследовательский	4	16	12	32
Доминирования	8	0	24	32

Название инстинкта	Количество тренеров ДЮСШ (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Свободы	0	8	16	24
Сохранения достоинства	16	0	8	24

Таблица 9

Распределение процентного соотношения психологов ДОУ по типам доминирующих инстинктов

Название инстинкта	Количество психологов ДОУ (в процентах) с доминирующим инстинктом			
	I ранга	II ранга	III ранга	I–III рангов
Самосохранения	0	0	12	12
Продолжения рода	35	23,5	23,5	82
Альтруизма	41	47	12	100
Исследовательский	0	0	12	12
Доминирования	0	0	6	6
Свободы	12	6	17,5	35,5
Сохранения достоинства	12	23,5	17,5	53



Гистограмма 1. Распределение педагогов с альтруистическим типом личности и с инстинктом альтруизма в тройке доминирующих (в группах учителей разных специальностей)

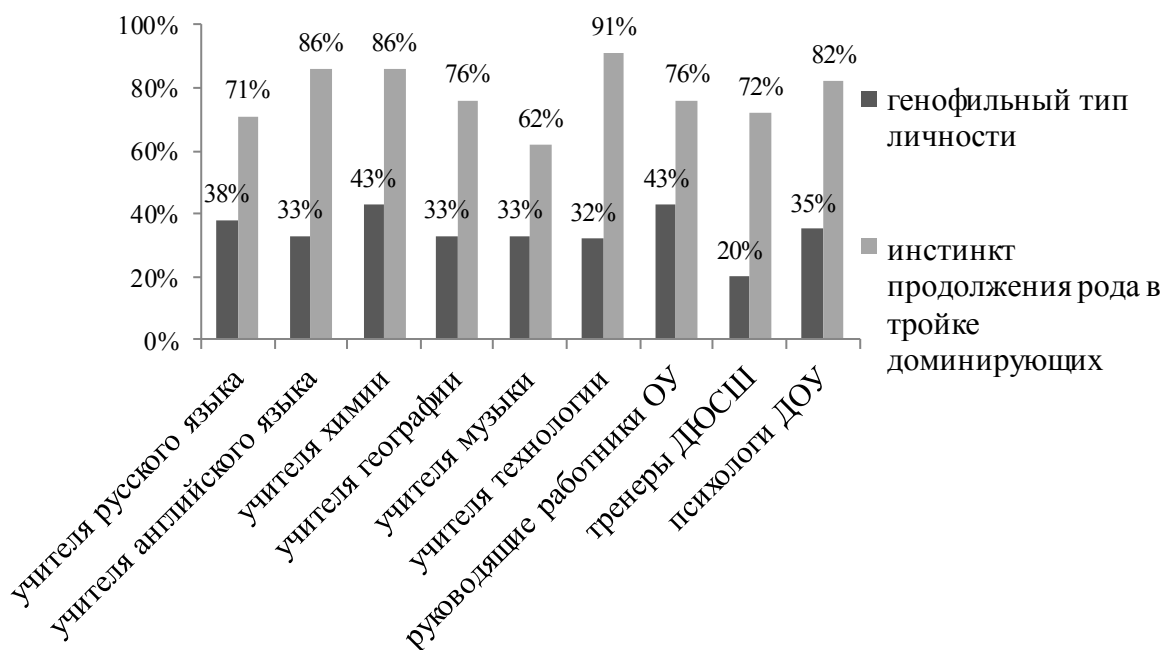
Далее представлены результаты диагностики доминирующих инстинктов 25 тренеров (100%) детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ). Преобладающими инстинктами в данной группе являются – альтруистический (у

88%) и генофильный инстинкты (у 72% педагогов). Ниже представлены результаты диагностики доминирующих инстинктов 17 психологов (100%) дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

Абсолютно доминирующим в данной группе является альтруистический инстинкт (у 100%). Также в тройку доминирующих входит генофильный (у 82% педагогов) и инстинкт сохранения достоинства (у 53%). По профилю личности, 41% педагогов-психологов являются прирожденными «альтруистами». Таким образом, в результате изучения доминирующих инстинктов педагогов различных специальностей были выявлены следующие тенденции. В трой-

бенком, со своим или другими, является сопутствующим признаком материнского инстинкта.

Доминирование альтруистического инстинкта у большинства учителей всех специальностей свидетельствует о том, что выбор профессии был связан с ощущением призвания. Потребность делиться, передавать ценности, традиции своего народа, воспитывать нравственность у следующих поколений – являются приоритетными для педагогов. Реализация дан-



Гистограмма 2. Распределение педагогов с генофильным типом личности и с инстинктом продолжения рода в тройке доминирующих (в группах учителей разных специальностей)

ку доминирующих инстинктов большинства педагогов различных специальностей входят альтруистический и инстинкт продолжения рода. Эти инстинкты также определяют профиль (тип личности) большинства опрошенных респондентов. На гистограмме 1 представлены процентные показатели количества педагогов с альтруистическим типом личности (данный инстинкт имеет I ранг), а также с «альтруизмом», входящим в тройку доминирующих инстинктов. По инстинкту продолжения рода сводные показатели представлены в гистограмме 2.

Можно предположить, что доминирование генофильного инстинкта связано с гендерными особенностями выборки. Большинство респондентов – женщины. Желание быть рядом с ре-

ного инстинкта наполняет смыслом существование большинства респондентов, дает ощущение удовлетворенности и придает сил для работы и саморазвития.

Сохранение достоинства входит в тройку доминирующих инстинктов половины учителей русского и английского языка, географии, музыки, психологов ДОУ, а также 46% учителей технологии. При доминировании этого инстинкта, человек проявляет не только принципиальность, но и определенную чувствительность по отношению к другому человеку. Поэтому наличие в доминирующей тройке данного инстинкта позволяет обладателю лучше понимать подростков, их чувства и состояние. Учитывая специфику предмета «Английский язык», можно предположить, что включение

человека в западную культуры, погружение в нее, наполняет специалиста характеристиками данной цивилизации (культурно-историческая теория Л. С. Выготского). Еще в XIX веке И. В. Киреевский писал, что гордость – это характерная черта западного человека, которую приобретает русский человек вместе с европейским просвещением [9]. Обладание специальными способностями, привычка находить ошибки у других людей не только в речи и тетради, на наш взгляд, также способствуют более яркому проявлению инстинкта сохранения достоинства.

Исследовательский инстинкт входит в доминирующую тройку у каждого второго руководящего работника, учителя русского языка и у 43% учителей химии. Это свидетельствует о творческом потенциале педагога, его стремлении не просто передать опыт, а самому продолжать искать, изобретать, находить, моделировать, оптимизировать, заражая своим интересом других людей. Такие педагоги пришли в школу как в «творческую лабораторию», и держать их будет именно эта способность к новаторству.

Обобщая результаты исследования, можно указать основные природные потребности большинства людей, выбирающих педагогическую профессию, от реализации которых зависит психологическое здоровье, ощущение самореализации.

Это потребность быть нужным, полезным, особенно подрастающему поколению, возможность показать, что заботясь о детях и других нуждающихся, человек может ощутить полноценность и радость своей жизни. Истинным для большинства педагогов является приоритет духовных ценностей, который вступает в противоречие с популярной ныне «психологией потребления», развивающей в детях эгоизм и гедонистическую направленность личности. Результатом качественной воспитательной работы для таких педагогов является включение учащихся семьи и семейной жизни в главные ценности своей жизни. Семья, в представлении таких учителей, должна быть источником развития душевных и духовных качеств ребенка, а роль педагога должна заключаться в консультативной помощи детям и родителям.

Эти выводы дают основание предполагать, что данная информация может помочь учителю определиться с собственной позицией, осознать

потребности и основные приоритеты в своей жизни, построить программу самообразования и саморазвития.

Библиографический список:

1. Сафронов И. П. Учитель как феномен культуры и социальной реальности : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / И. П. Сафронов. – М., 2002. – 315 с.
2. Сериков А. Е. Дискуссия об инстинктах человека в психологии и этологии / А. Е. Сериков // Вестник самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2015. – № 1 (17). – С. 66–87.
3. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Мастера психологии).
4. Карлышев В. М. Обоснование феномена предопределенности как основа исследований благополучной жизни / В. М. Карлышев // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 3 (145). – С. 280–288.
5. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Изд. 7-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 704 с.
6. Гарбузов В. И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта / В. И. Гарбузов. – СПб. : КАРО, 2015. – 296 с.
7. Нижегородова Л. А. Профессиональное здоровье педагога залог его успешной деятельности [Электронный ресурс] / Л. А. Нижегородова. – Режим доступа: <http://psixolog-ln.com/articles/professionalnoe-zdorove-pedagoga-zalogo-uspeshnoy-deyatelnosti.html> (дата обращения: 21.08.2017).
8. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
9. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России (письмо к графу Е. Е. Комаровскому) [Электронный ресурс] / И. В. Киреевский. – Режим доступа: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/RUS2502/v09/Иван%20Kireevskij.pdf> (дата обращения: 27.08.2017).

References:

1. Safronov I. P. *Teacher as a phenomenon of culture and social reality* [Uchitel' kak fenomen kul'tury i social'noj real'nosti], the dissertation of the Doctor of Social Sciences, 2002. 315 p.

2. Serikov A. E. *Discussion on human instincts in psychology and ethology* [Diskussija ob instinktah cheloveka v psihologii i jetologii], Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series "Philosophy. Philology", No. 1 (17), pp. 66–87.
3. Hjelle L., Ziegler D. *Theories of personality (Fundamental propositions, research and applications)* [Teorii lichnosti (Osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenie)], St. Petersburg: Peter Press, 1997. 608 p. (Series of "Masters of Psychology").
4. Karlishev V. M. *Substantiation of the Predetermination Phenomenon as the Basis for the Study of a Good Life* [Pedagogicheskoe modelirovanie adaptivnogo dopolni-tel'nogo professional'nogo obrazovanija], Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta, 2017, No. 3 (145), pp. 280–288.
5. *Fundamentals of Psychology* [Osnovy psihologii], Ed. by L. D. Stolyarenko, Rostov-on-Don: Phoenix, 2006. 704 p.
6. Garbuzov V. I. *Upbringing a child in the family: Psychotherapist's advice* [Vospitanie rebenka v sem'e: Sovety psihoterapevta], St. Petersburg, 2015. 296 p.
7. Nizhegorodova L. A. *Professional Health of a Teacher as a Key to His Successful Activity* [Professional'noe zdorov'e pedagoga zalog ego uspešnoj dejatel'nosti] [Web resource], access mode: <http://psixolog-ln.com/articles/professionalnoe-zdorove-pedagoga-zalog-ego-uspešnoj-deyatelnosti.html> (accessed date: 21/08/2017).
8. Bodalev A. A. *Personality and Communication* [Lichnost' i obshhenie], International Pedagogical Academy, 1995. 328 p.
9. Kireevsky I. V. *Nature of the enlightenment of Europe and its relation to the enlightenment of Russia* [O haraktere prosveshhenija Evropy i o ego otnoshenii k prosveshheniju Rossii] [Web resource], access mode: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/RUS2502/v09/Ivan%20Kireevskij.pdf> (accessed date: 27/08/2017).

УДК 378.091.398

Супервизия в дополнительном педагогическом образовании: региональная модель

Т. Б. Волобуева

Supervision in additional pedagogical education: regional model

T. B. Volobueva

Аннотация. В статье анализируется нововведение педагогического процесса Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования. Обосновывается целесообразное использование супервизии на курсах повышения квалификации молодых специалистов, на постоянно действующих семинарах и вебинарах в межкурсовой период. Представлена концептуальная модель, раскрывающая организационно-педагогические возможности супервизии в профессиональной деятельности педагогов. Выделены и охарактеризованы особенности педагогической супервизии, актуализируется «ремесленный аспект» педагогической практики. Обозначены и аргументированы образовательная, поддерживающая, направляющая функции супервизии. Выделены и охарактеризованы наиболее эффективные методы: наблюдение, фокус-анализ, рефлексивная беседа, анализ ситуаций, экзemplарно-событийный метод, пятиэтапная модель интервью, тестирование, интервизия и др. Обосновано положение о востребованности потенциала супервизии в профессиональной деятельности, как начинающих, так и опытных педагогов. Охарактеризована особенность супервизии с учетом регионального контекста.

Abstract. The innovation of the pedagogical process of the Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education is analyzed in the article. The use of supervision in courses of improvement of qualification of young specialists during permanent seminars and webinars in intercourse period is justified. A conceptual model, revealing the organizational and pedagogical capabilities of supervision in the professional activity of teachers, is presented. Features of peda-

gogical supervision are highlighted and characterized. "Handicraft aspect" of teaching practice is actualized. Educational, supportive, guiding functions of supervision are identified and reasoned. The most effective methods: observation, focus-analysis, reflective discussion, analysis of situations, model of five-stage interview, testing, intervision and others are characterized. The position of the demand for supervisory capacity in professional activity, both beginners and experienced teachers is substantiated. The feature of supervision in view of the regional context is characterized.

Ключевые слова: супервизия, супервизор, педагог, педагогическая практика, институт, дополнительное профессиональное образование, профессионализм.

Keywords: supervision, supervisor, teacher, pedagogical practice, institute, additional professional education, professionalism.

Продуктивность работы современного педагога обеспечивается постоянным повышением его квалификации, активным творческим поиском путей совершенствования своей педагогической практики, готовностью к саморазвитию. Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования (ДонРИДПО) в своей работе сочетает традиционные результативные методики и перспективные нововведения. Одной из новаций работы с педагогами стала супервизия. Термин был заимствован из психотерапии, и в переводе означает «надзор, контроль, присмотр, наблюдение» [1], что не отражает сути процесса. Многие русскоязычные источники трактуют перевод как «обозревать сверху» (игра слов super vision) [2]. Педагоги предла-

гают более интересные варианты трактовки перевода: кураторство, сопровождение [3; 4].

Проблема супервизии исследовалась отечественными и зарубежными психотерапевтами, психологами и педагогами. Каждый автор предлагает свое определение понятия. Например, в консультировании и в менеджменте супервизия определяется как наблюдения более опытного коллеги за менее опытным, обсуждения сильных и слабых сторон его профессиональной деятельности, исправление ошибок, поиск путей оптимизации работы. В этом случае супервизию можно рассматривать как систему профессиональной поддержки специа-

листов, которые работают в сфере «человек – человек» [5]. Мы будем считать, что **супервизия** – это сотрудничество профессионалов, в котором более опытный специалист поможет проанализировать работу коллег и подсказать оптимальные решения их проблем [6].

Любые определения супервизии отражают ее предназначение, а именно:

- сопровождение профессионального развития специалиста;
- повышение его компетентности;
- поддержка в сложных ситуациях.

Супервизор оттачивает «ремесленную грань» педагогической практики.



Рис. 1. Региональная концептуальная модель супервизии

В Донецком республиканском институте дополнительного педагогического образования супервизия стала неотъемлемой частью работы в межкурсовой период и экспериментально применяется на курсах повышения квалификации для групп молодых специалистов. Региональная концептуальная модель этого вида работы показана на рисунке 1.

Из четырех форм супервизии, в подавляющем большинстве, используются групповая и индивидуальная. Организационная супервизия апробируется в кооперативном обучении. Диагностика общих трудностей позволяет супервизору оказать помощь в согласовании профессиональных действий, поиске альтернативных решений, поддержке командной работы, а также в выявлении степени соответствия работы отдельных педагогов стандартам данной образовательной организации.

Из литературных источников мы выделили функции супервизии. *Образовательная или формирующая* функция подразумевает развитие педагогических умений, понимания и способностей педагогов. Она осуществляется через исследование работы супервизируемого педагога, которое помогает глубже понимать тонкости коммуникаций с участниками педагогического процесса, динамику развития отношений с ними, свои реакции, использовать другие методы работы.

Поддерживающая или тонизирующая функция – это способ противостояния стрессу и выгоранию, помощь в переживании негативного опыта. *Направляющая или нормативная* функция супервизии обеспечивает отслеживание достижения целей, выявления факторов, оптимизирующих и тормозящих профессиональное развитие педагога. Как показывает практика, причиной профессиональных ошибок является не только недостаток опыта, но и личная уязвимость, приверженность стереотипам, предрассудкам и пр. Больше всего подвержены профессиональным рискам педагоги со стажем до трех лет.

Значительные нагрузки, неопытность, эмоциональная насыщенность, неуверенность часто провоцируют стрессы, разочарование, неправильные действия.

Супервизия способствует формированию педагогического сознания, мышления, коррекции и укреплению профессиональных установок, обогащению коммуникативных навыков, а также развитию таких личностных качеств, как способность к рефлексии, инициативность, ответственность.

Молодой педагог получает возможность ознакомиться с образцами профессиональных действий супервизора, совместно спланировать урок, проверить контрольные работы, посетить мастер-класс, просмотреть отобранные для него видеофрагменты уроков опытных коллег. Таким образом, он учится отбору адекватных педагогических приемов и методов, получает профессиональные алгоритмы, советы и рекомендации, моральную поддержку.

Супервизия является результативной методикой работы не только с молодыми специалистами. Практика показывает, что опытные педагоги хотят получить супервизию мастеров, методистов для обновления базовых компетенций, обсуждения профессиональных проблем и получения методической поддержки. В процессе педагогической супервизии преподаватель-супервизор использует специальные методы (см. рис. 1.), а также: экзemplарно-событийный метод, пятиэтапная модель интервью, тестирование и др. При групповой и корпоративной работе эффективно применяется интервизия, суть которой состоит в том, что роль супервизора попеременно исполняют супервизируемые. Рефлексия сопровождает весь процесс супервизии и включает в себя самодиагностику, самонаблюдение, самоанализ, самопознание, самокоррекцию. На рисунке 2 дан вариант базового алгоритма сессии супервизии, который адаптируется и расширяется под конкретные цели.

Супервизор организует насыщенное межличностное взаимодействие, анализируя целесообразность используемых методов и приемов, качество принимаемых решений. Супервизор исполняет несколько ролей: наставник, фасилитатор (побуждает, способствует, стимулирует), консультант, эксперт и др. В таблице 1 мы разделили причины обращений и ожидания нескольких специалистов, помогающих педагогу.

Супервизор ДонРИДПО, благодаря своему большому опыту, знаком со многими педагогическими технологиями и подходами, владеет различными моделями поведения, коммуникаций. Поэтому ему легче систематизировать потоки информации и анализировать их. Преподаватели института, взявшие на себя роль супервизора, особенно тщательно обновляют свои фундаментальные педагогические знания и отслеживают инновации, отбирают и осваивают перспективные методы и технологии, организуют свое психологическое обучение.

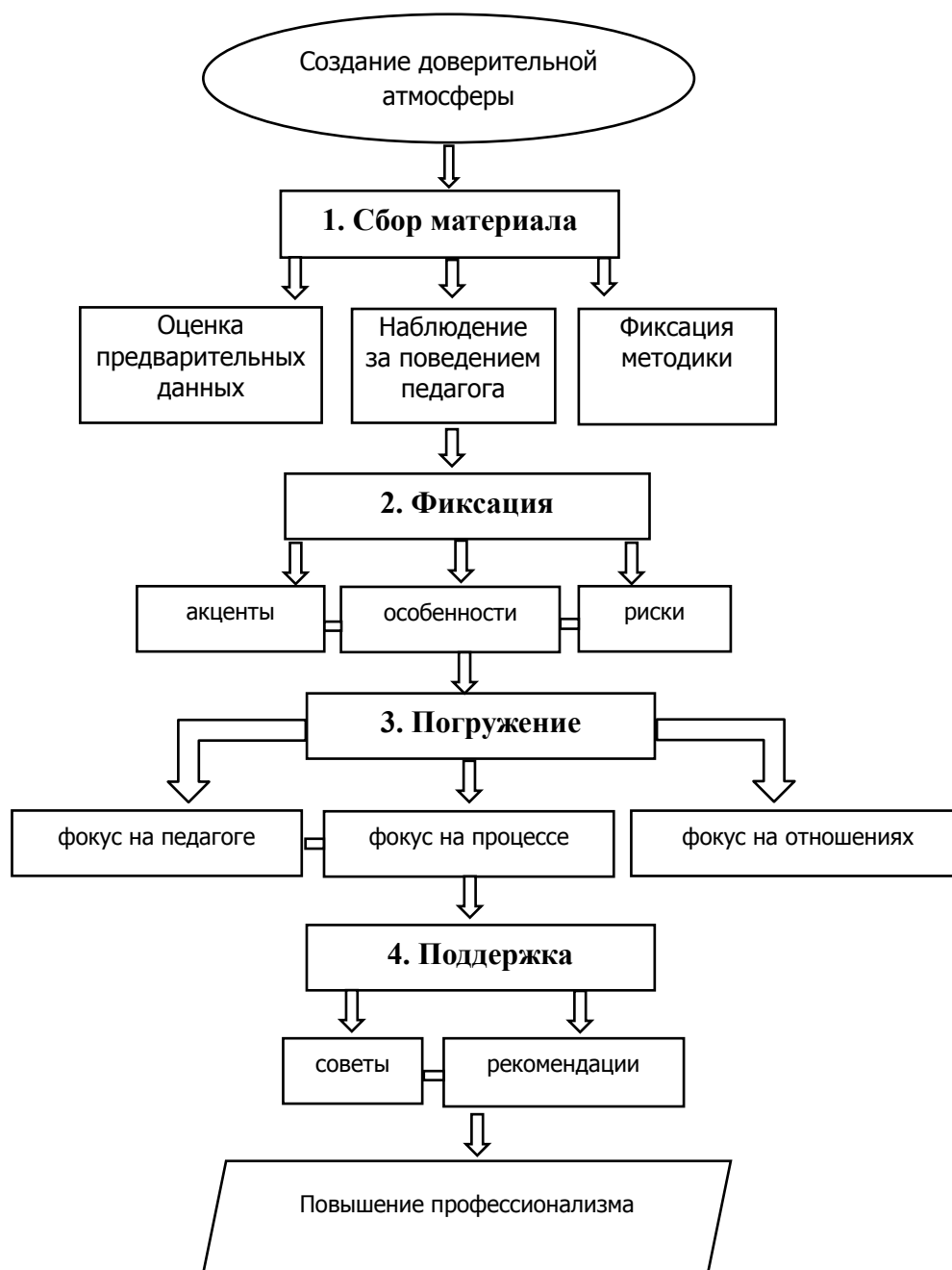


Рис. 2. Вариант базового алгоритма сессии супервизии

Супервизор ДонРИДПО, благодаря своему большому опыту, знаком со многими педагогическими технологиями и подходами, владеет различными моделями поведения, коммуникаций.

Поэтому ему легче систематизировать потоки информации и анализировать их. Преподаватели института, взявшие на себя роль супервизора, особенно тщательно обновляют свои фундаментальные педагогические знания и от-

слеживают инновации, отбирают и осваивают перспективные методы и технологии, организуют свое психологическое обучение.

Их ключевыми характеристиками являются: готовность к постоянному обучению, способность одновременно видеть проблемы и перспективы в процессе работы с педагогами, умение создать доброжелательную профессиональную атмосферу.

Кроме указанных на рисунке 1 возможностей, супервизия позволяет педагогу:

- поделиться своими чувствами;
- преодолеть неуверенность;
- обсудить возникшие в профессиональной деятельности трудности;
- получить обратную связь о проделанной работе;
- расширить свои теоретические и практические представления;

- развить профессиональное мышление;
- наметить пути дальнейшего усовершенствования своей педагогической практики;
- поделиться опытом со своими коллегами;
- осознать свою профессиональную роль.

Взаимодействие на супервизии показано графически на рисунке 4.

На рисунке 3 показаны главные акценты супервизора.

Таблица 1

Отличия в запросах и ожиданиях профессиональной помощи

Помощник	Причина обращения	Ожидания
Наставник	Неопытность	Подсказки, обучение
Методист	Ошибки, вопросы	Рекомендации, ответы
Психотерапевт	Симптомы	Диагноз, лечение
Супервизор	Трудные ситуации, неудовлетворенность своей работой	Поддержка, практическая помощь

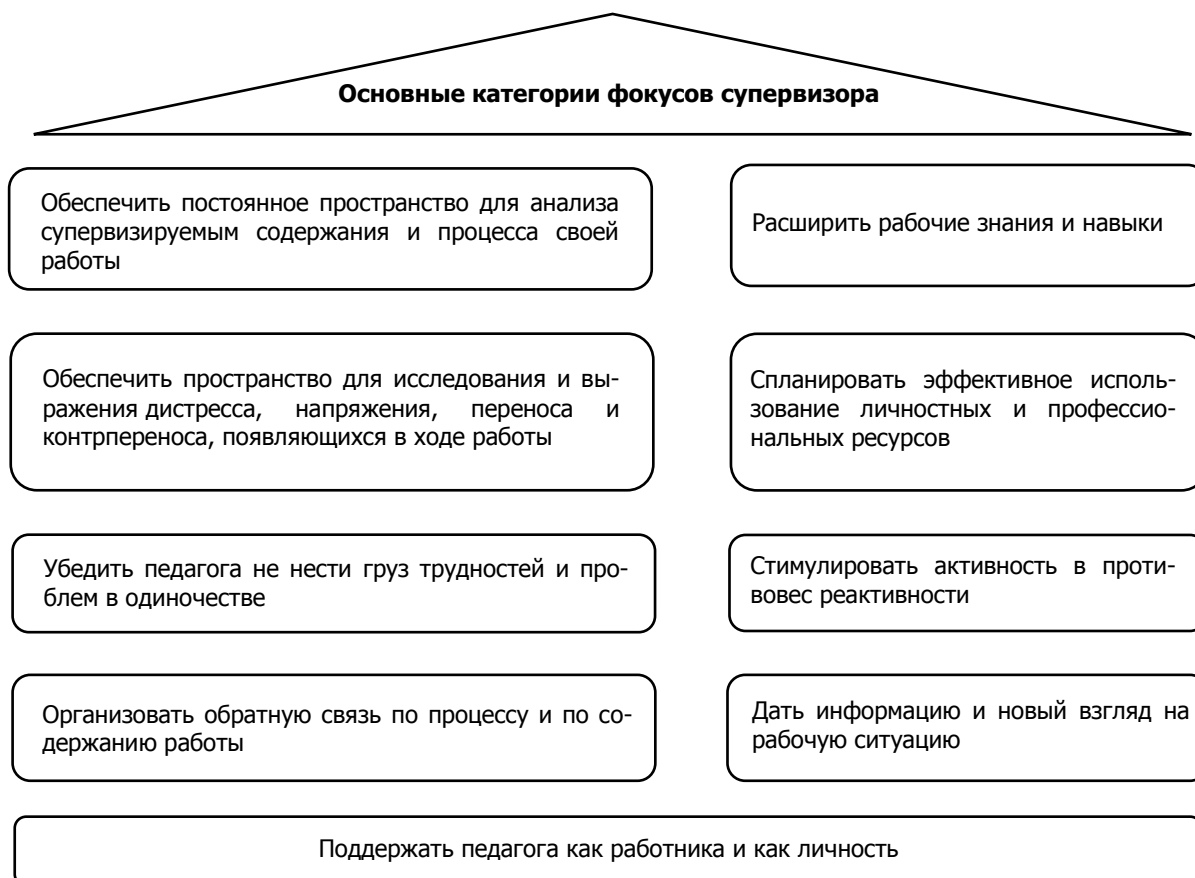


Рис. 3. Основные категории фокуса супервизора



Рис.4. Процесс взаимодействия на супервизии

Таблица 2

Преимущества и недостатки инструментов профессиональной поддержки

Инструменты профессиональной помощи	Преимущества	Недостатки
Менторинг	Доступность для всех категорий педагогов. Постоянное наблюдение и консультирование. Возможность коммуникаций на разных уровнях. Эффективность для работы с молодежью	Недостаточная мотивация профессионалов к участию (нежелание растить конкурентов). Как следствие – неактивное участие в развитии педагогов. Вероятность несовместимости пар
Наставничество	Доступность для всех категорий педагогов. Возможность передачи знаний, преемственности поколений. Возможность использования потенциала сотрудников предпенсионного и пенсионного возраста. Оптимальность для работы с молодежью	Эффективен при построении института наставничества как системы, разовое применение не эффективно. Недостаточное количество наставников, сложность их мотивации. Вероятность несовместимости наставника и подопечного
Консультирование	Доступность взаимного консультирования для всех педагогов. Неформальность общения на всех уровнях. Возможность решения личных проблем конфиденциально. Возможность привлечения внешнего консультанта	Необходимость подготовки для взаимного консультирования. Нежелание педагогов обсуждать личные проблемы. Высокая стоимость внешнего консультирования. Доступность внешнего консультирования не для всех категорий педагогов

Инструменты профессиональной помощи	Преимущества	Недостатки
Кейс-стади (решение ситуаций)	Доступность для всех категорий педагогов. Равноправие участников, неформальность общения. Свобода в организации коммуникаций	Необходимость предварительного отбора ситуаций. Предварительная подготовка всех участников
Коучинг	Привлечение высококвалифицированных специалистов. Возможность самостоятельно выбирать направление развития. Возможность глубокого личностного развития	Необходима предварительная подготовка коуча. Доступность не для всех категорий педагогов. Высокая стоимость привлечения профессионалов
Супервизия	Привлечение профессионалов высокого уровня. Множество форм. Психологическая поддержка	Подходит не всем категориям педагогов. Необходимо предварительное обучение супервизоров. Нехватка супервизоров

В Донецком республиканском институте дополнительного педагогического образования используются различные методы развития профессионализма педагогических кадров. В различных ситуациях и для определенной категории педагогов подбираются подходящие модели и методы.

Процент удовлетворенности ими в текущем году достиг 97,6. Нами проанализированы преимущества и недостатки каждого инструмента (табл. 2).

Таким образом, использование супервизии в работе Донецкого республиканского института дополнительного образования является перспективной и результативной новацией профессионального развития педагогических кадров.

Она дает возможность специалисту оценить свою педагогическую практику, открыть для себя новые возможности, получить новые знания, увидеть перспективы профессионального усовершенствования, избежать многих ошибок.

Библиографический список:

1. Англо-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/supervision> (дата обращения: 09.09.2017).
2. Информационный портал «Медицинская психология». Супервизия в психотерапии [Электронный ресурс] : учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. – Режим до-

ступа: <http://medpsy.com/meds/meds273.php> (дата обращения: 09.09.2017).

3. Пономаренко М. А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm> (дата обращения: 09.09.2017).

4. Глуханюк Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации : дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.13 / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2001. – 313 с.

5. Слезанська Г. І. Супервизія в соціальній роботі: основні підходи та принципи / Г. І. Слезанська // Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – Вип. 30. – С. 155–158.

6. Экспериментальная психология. Супервизия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://texts.news/ekstremalnaya-psiologiiya-knigi/superviziya-30729.html> (дата обращения: 09.09.2017).

References:

1. English-Russian dictionary [Anglo-russkij slovar'] [Web resource], access mode: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/supervision> (accessed date: 09/09/2017).
2. Information portal “Medical psychology”. Supervision in psychotherapy. Training manual for supervisors and psychotherapists [Informacionnyj portal “Medicinskaja psihologija”. Supervizija v psihoterapii: uchebnoe posobie dlja supervizorov i psihoterapevtov] [Web resource], access mode:

<http://medpsy.com/meds/meds273.php> (accessed date: 09/09/2017).

3. Ponomarenko M. A. *Pedagogical Supervision: Genesis of the concept and essence* [Pedagogicheskoe supervizorstvo: genezis ponjatija i sushhnost'] [Web resource], access mode: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm> (accessed date: 09/09/2017).

4. Glukhanyuk N. S. *Psychological bases of the development of the teacher as the subject of professionalization* [Psihologicheskie osnovy razvitiya

pedagoga kak sub'ekta professionalizacii], Yekaterinburg, 2001. 313 p.

5. Sozanska G. I. *Supervision in social work: main approaches and principles* [Supervizija v social'noj robote: osnovnye podhody i principy], 2014, Vol. 30, pp. 155–158.

6. *Experimental psychology. Supervision* [Jeksperimental'naja psihologija. Supervizija] [Web resource], access mode: <http://texts.news/ekstremalnaya-psihologiya-knigi/superviziya-30729.html> (accessed date: 09/09/2017).

УДК 371.12+378.091.398

Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования

С. В. Смирнова, А. К. Киселева

Overcoming professional deficits of teachers in the system of additional professional education

S. V. Smirnova, A. K. Kiseleva

Аннотация. Современная модель повышения квалификации педагога рассматривается как развивающаяся система, основанная на требованиях профессионального стандарта педагога и нацеленная на преодоление профессиональных дефицитов как в предметной, так и в других профессиональных компетентностях. Изложены данные о состоянии общего образования в Республике Коми за 2014–2016 годы, определены стандарты и специфика профессиональных дефицитов педагогов республики. Специальное внимание уделено реализуемому комплексу мер по повышению компетенций педагогов для преодоления их профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования. Обозначен возможный вариант проведения самообследования профессиональных дефицитов педагога в соответствии с требованием профессионального стандарта. Представлена организационная модель дополнительного профессионального образования, способная решать задачи компенсации профессиональных дефицитов педагогов, разработанная на основе таких базовых процессов как мышление, эмоции и деятельность.

Abstract. The modern model of teacher's advanced training is considered as developing system, functioning on the basis of the professional standard of the teacher and aimed at overcoming professional deficits in both subject and other professional competencies. The data about the state of general education in the Komi Republic for 2014-2016 is presented; the standards and specifics of the professional deficits of the republic's teachers are defined. Special attention is paid to the implemented complex of measures to increase the competence of teachers to overcome

their professional deficiencies in the system of additional professional education. The possible option for self-examination of professional deficits of a teacher in accordance with the requirement of a professional standard is highlighted. The organizational model of supplementary professional education is presented, capable of solving the problem of compensation of professional deficiencies of teachers, developed on the basis of processes of thinking, emotions, and activities.

Ключевые слова: модель дополнительного профессионального образования, преодоление профессиональных дефицитов педагогов.

Keywords: model of additional professional education, overcoming of professional deficits of teachers.

В эпоху модернизации системы образования главным признаком внедрения инноваций является активное включение разнообразных изменений не только в теорию и технологии образования, но и в образовательный процесс всех уровней. В связи с этим педагоги, не успевая за обновлением педагогической практики, накапливают значительные профессиональные дефициты во всех слоях профессиональной компетентности.

Дефицитарный характер профессиональных компетенций современного педагога исследуется в работах И. А. Зимней, О. Е. Лебедева, Н. Ф. Радионовой, А. В. Хуторского и др. Так, например, А. В. Хуторской отмечает, что введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических

знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций [1].

При этом уровень системы дополнительной профессиональной подготовки педагога, призванный, в первую очередь, отвечать на вызовы преодоления профессиональных дефицитов педагогов, не в полной мере соответствует активному развитию требований современности. Так, профессиональные стандарты требуют уверенного владения навыками, а система дополнительного профессионального образования направлена на восполнение, в первую очередь, знаниевых дефицитов педагогов.

Для Республики Коми данная тема особенно актуальна в силу таких ее территориальных, демографических и социально-экономических характеристик, как приток мигрантов и вынужденных переселенцев; низкая плотность населения; большая доля образовательных организаций, расположенных в сельской местности; наличие территорий с ограниченной транспортной доступностью и т. д.

В качестве показателя можно привести информацию республиканского информационного центра оценки качества образования о сравнительном анализе результатов сдачи единого государственного экзамена за 2014–2016 годы, которая свидетельствует о состоянии общего образования в республике в целом:

– количество обучающихся, получивших максимальное количество баллов (100) в период прохождения государственной итоговой аттестации (2014 год – 14 чел., 2015 год – 21 чел., 2016 год – 23 чел.);

– количество выпускников-высокобалльников, получивших тестовые баллы в интервале от 81 до 100 баллов (2014 год – 781 чел., 2015 год – 1119 чел., 2016 год – 1476 чел.).

– количество высокобалльников по обязательным учебным предметам: по русскому языку – на 36,78%; по математике (профильный уровень) – на 46,79%;

– количество выпускников, не набравших минимальное количество баллов по обязательным учебным предметам (2015 год – 38, 2016 год – 19);

– доля выпускников, не получивших аттестат о среднем общем образовании (2014 год – 2,21%, 2015 год – 1,35%, 2016 – 0,88%).

В целом по Республике Коми качеством среднего общего образования, по данным независимого опроса населения, проведенного Управлением государственной гражданской службы Администрации главы Республики Коми, удовлетворены 77,6% участников опроса.

Но при этом в ходе проведения анализа результатов государственной итоговой аттестации, мониторинговых и диагностических исследований качества образования Министерством образования, науки и молодежной политики Республики Коми ежегодно определяются образовательные организации, показывающие низкие результаты экзаменов по обязательным учебным предметам (имеющие обучающихся, не набравших минимальное количество баллов).

Не удастся обеспечить одинаково высокий уровень образовательных услуг во всех общеобразовательных организациях, независимо от места их расположения и контингента. В число неуспешных попадают в основном школы, работающие в сложных социальных условиях (район, где проживают семьи с социально-экономическим неблагополучием; район, считающийся криминальным; территориально отделенный район, имеющий проблемы с благоустройством; район с ограниченной транспортной доступностью и др.), со сложным контингентом (дети из малообеспеченных семей; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, дети с особыми потребностями, дети с проблемами в обучении и поведении и др.) [2]. При этом очевидным является тот факт, что результаты образования зависят от результатов воспитания и наличия продуманной и органичной системы воспитания. Поэтому к социальным условиям таких школ, в первую очередь, относится не столько неблагоприятный социальный фон, сколько способность педагогов проектировать воспитательную систему с учетом потенциального развития в сторону ожидаемых результатов. Для преодоления профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования в республике реализуется комплекс мер по повыше-

нию компетенций педагогов, куда включены такие мероприятия, как:

1) персонификация процесса повышения квалификации (разработка индивидуальных образовательных маршрутов на основе диагностики профессиональных дефицитов педагогов);

2) совершенствование процедуры проведения аттестации педагогических работников;

3) создание и обеспечение эффективной деятельности республиканских ресурсных центров по работе с педагогами (в качестве примера можно привести РРЦ на базе Государственной общеобразовательной школы-интерната «Коми республиканский лицей-интернат для одарённых детей из сельской местности» г. Сыктывкара, обеспечивающего не только повышение качества обучения учащихся, но и профессиональный рост учителей сельских школ);

4) оптимизация модели предпрофильной подготовки и профильного обучения педагогической направленности путем управления процессами апробации, становления и реализации образовательной программы, ориентированной на социализацию учащихся с учетом взаимодействия и интеграции с другими общеобразовательными организациями города (района, населенного пункта) и реальных потребностей рынка труда (ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования» – федеральная инновационная площадка по данной теме);

5) развитие кадрового потенциала отрасли образования Республики Коми в условиях сетевого взаимодействия (ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования» – республиканская инновационная площадка по данной теме);

6) повышение методической компетентности молодых педагогов посредством адресной методической работы с педагогами, находящихся на стадии вхождения в профессиональную деятельность (ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования» – инициатор и разработчик республиканского проекта адресной методической поддержки педагогических работников со стажем работы не более 5 лет «Молодые педагоги») [3]. Необходимо отметить, что эксперты выделяют четыре группы компетен-

ций по сферам профессиональной деятельности.

Нормативно-правовая сфера

1. Практическое применение положений законодательства о правах ребенка и образовании, а также ФГОС.

2. Выполнение требований официальных документов, которые регулируют деятельность школы и проведение мероприятий вне ее.

Психолого-физиологическая сфера

1. Использование знаний возрастной психологии и закономерностей, индивидуальных особенностей жизненного пути, социализации личности, диагностических приемов.

2. Ориентация в образовательном процессе на индивидуальные особенности обучающегося.

3. Владение и использование основ психодиагностики и диагностики основных признаков отклонений развития детей.

Социально-культурологическая сфера

1. Знание закономерностей формирования детско-взрослых сообществ, их использование в образовательном и воспитательном процессе.

2. Умение эффективно взаимодействовать с родителями, используя знания о закономерностях семейных отношений.

3. Умение работать со смешанными сообществами, в которые входят дети и взрослые.

Общепедагогическая сфера

1. Применение современных педагогических и воспитательных технологий, дидактических приемов, принципов деятельностного подхода.

2. Понимание и использование научных представлений о результатах обучения, способах их достижения и оценки.

3. Проектирование образовательного процесса с использованием закономерностей его организации.

4. Применение теории и технологии учета возрастных особенностей обучающихся.

Стоит отметить, что в профстандарте учителя не идет речь о компетенциях. В нем перечислены трудовые функции, которые должен выполнять педагог [4]. Но на основе профессионального стандарта [5] педагог может провести самообследование своих профессиональных дефицитов (табл. 1).

Таблица 1

Самообследование профессиональных дефицитов педагога

Общепедагогическая функция. Обучение	Самооценка педагога
Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.	0-1
Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	0-1
Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде	0-1
Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	0-1
Владеть ИКТ-компетентностями: – общепользовательская ИКТ-компетентность; – общепедагогическая ИКТ-компетентность; – предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)	0-1
Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона	0-1
<i>Воспитательная деятельность</i>	
Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей	0-1
Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их	0-1
Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т. п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников	0-1
Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	0-1
Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу	0-1
Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях	0-1
Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися	0-1
Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т. п.	0-1
Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	0-1
<i>Развивающая деятельность</i>	
Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья	0-1
Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий	0-1
Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ	0-1
Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.)	0-1

Общепедагогическая функция. Обучение	Самооценка педагога
Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося	0-1
Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	0-1
Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся	0-1
Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик	0-1
Формировать детско-взрослые сообщества	0-1
Педагогическая деятельность по реализации программ общего образования	0-1
Предметная компетентность педагога	0-1

Таблица 2

Организационная модель дополнительного профессионального образования

Процесс	За что отвечает	Использование в системе повышения квалификации
Мышление	Знаниевый компонент (основы государственных образовательных ориентиров, современных технологий, требований внутри каждой педагогической специальности)	Теоретические лекции, практические занятия, направленные на получение знаний, участие в профессиональных сообществах, обмен опытом, получение разносторонней информации
Эмоции	Желание работать (мотивация), профилактика эмоционального (профессионального) выгорания	Общение с коллегами, участие в совместных проектах, творческие мастерские в процессе обучения, неформализованная совместная деятельность
Деятельность	Умение (навык) применять знания на практике, передавать не только теоретические знания, но и опыт, «вести за собой»	Включение в деятельность (проекты, мастер-классы, наставничество, коучинг и т. п.). Получение знаний должно быть всецело организовано через деятельность

Педагог, проведя самообследование на основе профстандарта, может выявить, что знаниевые (предметные) дефициты занимают не ведущее место в структуре педагогической компетентности.

Дополнительное профессиональное образование должно откликнуться на данное выявление, и, если говорить о системном построении организационной модели дополнительного профессионального образования, способной решать задачи компенсации профессиональных дефицитов педагогов, то необходимо разрабатывать данную структуру на основе таких базовых процессов как мышление, эмоции и деятельность.

Так, например, мышление человека призвано реализовать восполнение знаниевых дефи-

цитов педагогов, эмоциональный компонент психики человека отвечает за позитивное восприятие (т. е. желание работать, находиться в поиске, экспериментировать и т. п.), деятельностный компонент обеспечивает применение полученной информации на практике (табл. 1).

Таким образом, все названные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Например, деятельность без позитивного эмоционального настроения не приносит удовлетворения педагогу и не может стать значимой для учащихся. Для получения устойчивого результата, во время повышения квалификации у педагога должны быть в одинаковой мере задействованы все три компонента. Система дополнительного профессионального образования учителей в этом должна занимать ведущее положение. Именно

такой подход способен обеспечить преодоление профессиональных дефицитов педагогов.

Библиографический список:

1. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 16.09.2017).

2. Статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ в Республике Коми. 2016 год // Государственное автономное учреждение Республики Коми «Республиканский информационный центр оценки качества образования». – Сыктывкар, 2016.

3. Проект адресной методической поддержки педагогических работников со стажем работы не более 5 лет «Молодые педагоги» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kriro.ru/proekty/molodye_pedagogi/ (дата обращения: 16.10.2017).

4. Формирование компетенций на основе профстандарта учителя [Электронный ресурс] // Академия профессионального развития. – Режим доступа: <https://academy-prof.ru/blog/profstandart-uchitelya> (дата обращения 16.10.2017).

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 21.09.2017).

References:

1. Khutorskoy A. V. *Project Technology of key and subject competencies* [Tehnologija proektirovaniya kljuchevyh i predmetnyh kompetencij] Internet journal “Eidos”, 2005 [Web resource], access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (accessed date: 16/10/2017).

2. *Statistical and analytical report on the results of the exam in the Komi Republic 2016* [Statistiko-analiticheskij otchet o rezul'tatah EGJe v Respublike Komi. 2016 god], State Autonomous institution of Komi Republic, Syktyvkar, 2016.

3. *The project targeted methodological support for teachers with work experience not more than 5 years “Young teachers”* [Proekt adresnoj metodicheskoy podderzhki pedagogicheskikh rabotnikov so stazhem raboty ne bolee 5 let “Molodye pedagogi”] [Web resource], access mode: http://www.kriro.ru/proekty/molodye_pedagogi/ (accessed date: 16/10/2017).

4. *The formation of competencies based on professional standards of teachers*. Academy of professional development [Formirovanie kompetencij na osnove profstandarta uchitelja. Akademija professional'nogo razvitija] [Web resource], access mode: <https://academy-prof.ru/blog/profstandart-uchitelya> (accessed date: 16/10/2017).

5. *Professional standard of the Teacher (pedagogical activity in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)*. Approved by the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation from 18/10/2013 No. 544n [Professional'nyj standart “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'”)”] [Web resource], access mode: <http://base.garant.ru/70535556/> (accessed date: 21/09/2017).

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.12+378.091.398

Выбор технологий образования детей с особыми образовательными потребностями как средство планирования педагогическими работниками профессионального роста в системе повышения квалификации

Н. Ю. Кийкова

The choice of education technologies of children with special educational needs as means of planning by pedagogical workers of professional growth in advanced training system

N. Y. Kiykova

Аннотация. Актуализируется содержание и возможности использования основных образовательных концепций и педагогических подходов к образованию детей с особыми образовательными потребностями.

На основании содержания понятия «готовность учителя к профессиональному росту» предложены условия, способствующие развитию компетентности педагогических работников системы специального (коррекционного) и интегрированного (инклюзивного) образования в области выбора технологий образования детей с особыми образовательными потребностями. Обозначены и сгруппированы по показателю освоенности ведущих трудовых функций актуальные педагогические технологии и специальные (инклюзивные) технологии.

Обосновывается идея о необходимости проектирования педагогическими работниками программ профессионального роста, способствующих преемственности в освоении содержания и способов применения контекстного, полисубъектного (диалогического), инклюзивного, интегрированного подхода. Уточнены критерии выбора педагогическими работника-

ми актуальных и специальных (инклюзивных) технологий образования детей с особыми образовательными потребностями.

Abstract. Contents and possibilities of use of the main educational concepts and pedagogical approaches of education of children with special educational needs are actualized. The conditions contributing to the development of competence of pedagogical workers of system of the professional (correctional) and integrated (inclusive) education in the field of the choice of technologies of education of children with special educational needs are offered on the basis of the concept “readiness of teacher for professional growth”. Relevant pedagogical technologies and special (inclusive) technologies are designated and grouped in an indicator of familiarity of the leading labor functions. The idea about need of project conception by pedagogical workers of the programs of professional growth promoting continuity in development of contents and methods of application of contextual, polysubject (dialogical), inclusive, integrated approach is proved. Criteria of the choice by pedagogical workers of relevant and special (inclusive) technologies of education of children with special educational needs are specified.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, образовательные концепции, профессиональный рост, технологии инклюзивного образования, технологии специального (коррекционного) образования, педагог, педагог-дефектолог, контекстный подход, полисубъектный (диалогический) подход, инклюзивный подход, интегрированный подход.

Keywords: children with special educational needs, educational concepts, professional growth, inclusive education technologies, special (correctional) education technologies, teacher, special educator, contextual approach, polysubject (dialogical) approach, inclusive approach, integrated approach.

Основные образовательные концепции со временем обретают особую значимость и возможности применения. В своем развитии образовательные традиции и подходы продолжают идеи актуальности осуществления системно-деятельностного, личностно ориентированного, дифференцированного развивающего образования. Высокий уровень общественного развития способствует переосмыслению идей и целевой направленности использования проблемно ориентированного развивающего образования, компетентностного подхода, смысловой педагогики вариативного развивающего образования детей с особыми образовательными потребностями. Возможности осуществления людьми с разными потенциальными способностями созидательной, инновационной деятельности в разнообразных областях экономики, науки, культуры и образовании, обновление отношений между людьми, сопутствующих этому процессу, актуализирует необходимость развития и исследования идей контекстного, полисубъектного (диалогического) подхода, инклюзивного, интегрированного подхода. В связи с этим задача целенаправленного планирования педагогом профессионального роста в сфере образования детей с особыми потребностями актуальна.

Готовность учителя к профессиональному росту есть интегральная характеристика личности учителя, отражающая его: мотивационно-ценностное отношение к необходимости профессионального роста (...потребность раз-

вивать себя как профессионала, побуждение к позитивной динамике профессионального роста, потребность в самоактуализации творческой деятельности); рефлексивно-оценочные способности (способность к адекватной оценке своих профессиональных возможностей, стремлений, неудач, способность к самоанализу профессиональной деятельности и профессионального саморазвития); эмоционально-волевые качества (способность уверенно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями; уверенность в своих силах); когнитивные возможности (спектр общекультурных и профессиональных знаний, наличие компетенций в области реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий для профессионального саморазвития); операциональные умения (по построению собственной стратегии профессионального роста; по накоплению, обновлению и творческому применению профессионального опыта) [1].

Вопросы осуществления и сопровождения интегрированного (инклюзивного) образования широко обсуждаются в системе совершенствования подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании. И. В. Возняк представлена технология формирования готовности педагога к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации. В качестве актуальных средств формирования инклюзивной образовательной среды в дополнительном профессиональном образовании О. В. Карынбаева предлагает модульные программы подготовки педагогов: «Культура психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного образования», «Инновационные подходы к реализации особых образовательных потребностей детей с проблемами в развитии». Использование механизмов аккумуляции личностно-профессионального опыта педагогов, планирования самостоятельной, научно-методической работы по освоению и организации практики разработки и реализации инклюзивной образовательной среды, технологии адаптивного профессионального образования являются предметом обсуждения задачи планирования педагогическими работниками профессио-

нального роста [2; 3; 4]. Однако вопрос выбора специальных технологий образования детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями в условиях системы повышения квалификации является актуальным и открытым. Источником обновления спектра общекультурных и профессиональных знаний, побуждающих к позитивной динамике профессионального роста педагогических работников в условиях курсов повышения квалификации является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Среди актуальных технологий, расширяющих спектр профессиональных интересов педагогов, названы технологии, способствующие оказанию образовательных услуг по основным общеобразовательным программам организациями, осуществляющими обучение.

С целью последовательного освоения педагогами ведущих трудовых функций классифицируем актуальные педагогические

технологии. В таблице 1 педагогические технологии сгруппированы по показателю необходимости преемственного освоения педагогом ведущих трудовых функций при построении собственной стратегии профессионального роста. Самоанализ особенностей и результатов профессиональной деятельности и стратегий профессионального саморазвития в области использования актуальных технологий позволяет педагогам проектировать программы учительского роста и развития в области научно-методического сопровождения обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями [5] в связи с соответствующим уровнем профессионального мастерства, профессиональной категории поэтапно от уровня освоения технологий осуществления профессиональной деятельности по обучению и воспитанию обучающихся, технологий проектирования образовательных программ к уровню освоения технологий координации деятельности участников образования по проектированию и реализации образовательных программ.

Таблица 1

Актуальные педагогические технологии, способствующие оказанию образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями

Ведущие трудовые функции		
Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся (содержательно-деятельностная направленность)	Проектирование образовательных программ (организационно-процессуальная направленность)	Координация деятельности участников образования по проектированию и реализации образовательных программ
Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий. Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий	Теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся. Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одарённые дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями
Формирование у обучающихся умения применять средства ИКТ в решении задачи там, где это эффективно	Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями	Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу

Ведущие трудовые функции		
Современные педагогические технологии реализации компетентного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся	Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения	Методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения

Предварительное самостоятельное исследование характера и результатов практического использования актуальных педагогических технологий позволяет слушателям курсов повышения квалификации определить приоритеты и основные направления повышения квалификации в области развития ведущих трудовых функций на ближайшую перспективу.

Вместе с этим некоторые педагоги по объективным причинам, не совсем ясно представляют содержание понятия «специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу», «технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся».

С целью накопления, обновления и творческого применения слушателями курсов повышения квалификации профессионального опыта необходимо уточнить содержание актуальных специальных подходов и понятий. В проекте профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» [6] под основной целью вида профес-

сиональной деятельности определена организация деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для жизни человека в обществе, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; оказание коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья; методическое обеспечение процессов образования, оказания коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья.

При этом важное место уделяется необходимости применения психолого-педагогических технологий, уточняется характер их специальной направленности.

В таблице 2 конкретизированы специальные педагогические технологии по показателю необходимости управления освоением педагогом ведущих трудовых функций при проектировании программы профессионального роста и развития в области образования и научно-методического сопровождения обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Таблица 2

Специальные педагогические технологии (инклюзивные), способствующие организации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся	Проектирование образовательных программ	Координация деятельности участников образования
Современные педагогические технологии реализации <i>деятельностного, компетентностного, индивидуально-дифференцированного подходов</i> с учетом возрастных и индивидуальных особенностей лиц с нарушениями развития	Задачи, содержание и технологии разработки и реализации образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ специальной помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных по-	Владение <i>психолого-педагогическими технологиями общения</i> с родителями (законными представителями), членами семей при обсуждении с ними результатов диагностики, рекомендаций к <i>коррекционно-педагогическому сопровождению</i> , при необходимости, к дополни-

Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся	Проектирование образовательных программ	Координация деятельности участников образования
	требностей, индивидуальных особенностей	тельному обследованию специалистами здравоохранения, социальной защиты
Применение педагогических технологий, современных образовательных и коррекционно-развивающих дидактических средств, информационно-коммуникационных технологий (специализированные компьютерные программы) с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей	Владение способностью выбора технологий реализации образовательных программ и (или) программ специальной помощи с учетом возраста, особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей	Психолого-педагогические технологии консультирования родителей (законных представителей), членов семей по вопросам семейного воспитания, выбора образовательного маршрута и его изменения на разных этапах образования, социальной адаптации, реабилитации, профориентации, проведения коррекционно-развивающей работы в условиях семьи
Владение технологиями формирования у лиц с нарушениями развития мотивации к качественному образованию, личностному развитию, овладению компетенцией, необходимой для жизни человека в обществе, социальной адаптации с учетом их особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей	Технологии планирования программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ специальной помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей	Основы поликультурного образования, методы и технологии поликультурного обучения, особенности региональных, этнокультурных, языковых условий реализации адаптированных основных общеобразовательных программ
Владение технологиями воспитательной работы с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся	Технологии разработки программно-методических материалов, обеспечивающих реализацию образовательных программ и (или) программ специальной помощи	
Владение технологиями педагогического консультирования лиц с нарушениями развития по вопросам образования, развития, овладения средствами коммуникации, профессиональной ориентации, социальной адаптации	Корректировка организации, содержания и технологий реализации программ образования и (или) оказания специальной помощи с учетом результатов текущего и периодического контроля результатов их освоения, мониторинга результатов их реализации	

Обращение слушателей программы «Теория и методика инклюзивного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» к опыту специального (дефектологического) образования позволяет не только формировать новые компетенции в области использования технологий инклюзивного образо-

вания, но и обозначить перспективные направления развития профессиональной культуры в сфере образования детей и подростков с особыми образовательными потребностями на долгосрочную перспективу [7; 8]. Идеи контекстного подхода, конкретизированные в ходе теоретико-методологического анализа основ-

ных педагогических концепций и составляющие основание специальных педагогических технологий, перспективны, поскольку принимают во внимание контекст особых образовательных возможностей и потребностей обучающегося, жизнедеятельности его семьи. Это обеспечивает возможность оригинального взгляда на образовательную среду, выделяя как явные, так и скрытые контексты, определяющие ее восприятие и деятельность в ней субъектов образования, а также позволяют создать особый вид образовательной среды контекстного типа [9]. Это важно учитывать при проектировании адаптированных образовательных программ в условиях координации деятельности разных участников образовательных отношений.

Идеи индивидуально-деятельностного, личностно ориентированного, дифференцированного подходов, идеи смысловой педагогики вариативного развивающего образования могут быть избраны в качестве вспомогательных в зависимости от видов и вариантов особенностей развития обучающегося (недостаточное, асинхронное, поврежденное, дефицитарное). Это важно, так как основное содержание образования детей в таких условиях должно отражать необходимость обсуждения задач индивидуальной поддержки в освоении опыта осознания индивидуальных особенностей и значимости личного участия в своей жизни; характера индивидуального сопровождения в условиях особых проявлений эмоций или поведения, в особенности в детском и подростковом возрасте, а в перспективе – программ индивидуальной подготовки к самостоятельной учебной, трудовой и социально-культурной деятельности.

Полисубъектный (диалогический) и инклюзивный подход актуальны в качестве компенсирующих подходов, так как главный контекст развития личности в семье, позже – коллективе (друзья, учебная, деловая или другая формальная малая группа, связанная совместной деятельностью) обладает значительным потенциалом [10]. Посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и

социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности [11].

Инклюзивный подход – средство вовлечения обучающихся в процесс удовлетворения различных потребностей в образовательной деятельности. Однако, сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития [12]. Таким образом, полноценное развитие личности требует освоения все более широких общественно-культурных контекстов. В связи с этим перспективным является использование проблемно-мотивирующего, интегрированного подхода, способствующего успешному решению личностных, образовательных задач в рамках восхождения к социальной зрелости каждого обучающегося с особыми образовательными потребностями. Ведь при вхождении личности в референтную для нее группу, индивид неизбежно (вне зависимости от своих индивидуально-психологических характеристик и социально-психологических особенностей сообщества) проходит три несомненно взаимосвязанные, но при этом вполне самостоятельные стадии – стадии адаптации, индивидуализации и интеграции [13]. Поэтому проектирование интегративных образовательных программ в отличие от инклюзивных нацелено на полноценную реализацию всего цикла вхождения личности с особыми образовательными потребностями в широкий социум в целом. Итак, выбор педагогическими работниками технологий реализации образовательных программ для детей с особыми образовательными потребностями обусловлен мотивами и ценностным отношением педагогических работников к освоению новых образовательных технологий, уровнем профессионализма кадрового потенциала образовательного учреждения, контекстом жизнедеятельности обучающегося и его семьи, сложивши-

мися в ученическом коллективе межличностными отношениями и ведущими ценностными ориентирами. Деятельность слушателей курсов повышения квалификации по планированию содержания, форм и методов профессионального роста [14; 15] способствует формированию уверенности педагогов управлять собственными действиями в накоплении, обновлении и творческом применении профессионального опыта.

Библиографический список:

1. Иванов А. М. Формирование готовности учителя к профессиональному росту в условиях информатизации образования в системе повышения квалификации работников образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Иванов. – 2007. – 24 с.
2. Карынбаева О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Карынбаева. – Тольятти, 2016. – 25 с.
3. Возняк И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Возняк. – Белгород, 2017. – 24 с.
4. Лебедева М. Н. Педагогическое моделирование адаптивного дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Н. Лебедева. – Барнаул, 2013. – 22 с.
5. Кийкова Н. Ю. Проектирование программ учительского роста в области научно-методического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями / Н. Ю. Кийкова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – № 3. – С. 16–23.
6. Проект приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации Об утверждении Профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mcpop.dogm.mos.ru/presscenter/news/detail/3776018.html> (дата обращения: 01.09.2017).
7. Уварова О. Н. Инклюзия как тенденция развития современного образования и ее проблемы / О. Н. Уварова // Современное образовательное пространство: психологическое благополучие и культура безопасности : сборник докладов межрегиональной конференции с международным участием. – 2017. – С. 129–132.
8. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа / В. Г. Калашников // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 92–97.
9. Маджуга А. Г. Феноменология эмоциональной культуры личности: контекстный подход / А. Г. Маджуга, Н. Ю. Баринова, Е. В. Головнева и др. // Социально-экономические и общественные науки : вестник ВЭГУ. – 2012. – № 6 (62). – С. 47–53.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.10.2017).
11. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований: Полисубъектный (диалогический) подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pedpro.ru/basic/6/74.htm> (дата обращения: 01.10.2017).
12. Расходчикова М. Н. Социально-психологическая соотнесенность интегративных и инклюзивных образовательных программ [Электронный ресурс] / М. Н. Расходчикова, Ю. М. Кондратьев // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 2. – Режим доступа: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=9314 (режим доступа: 03.09.2017).
13. Конева О. Б. Психология детей, воспитывающихся вне семьи : учебное пособие / О. Б. Конева. – Челябинск : ЮУрГУ, 2006.
14. Исафилова Л. М. Социализация воспитанников детских домов до-школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья через развитие коммуникативных навыков / Л. М. Исафилова, Н. М. Исафилова // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования : материалы научно-практической конференции / Московский областной гуманитарный институт ; под ред. Д. В. Солдатова. – 2013. – С. 146–149.
15. Кийкова Н. Ю. Перспективное проектирование методического обеспечения охраны и профилактики психического здоровья детей в

системе повышения квалификации педагогических работников / Н. Ю. Кийкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 75–80.

References:

1. Ivanov A. M. *Formation of readiness of the teacher for professional growth in the conditions of informatization of education in the advanced training system* [Formirovanie gotovnosti uchitelja k professional'nomu rostu v uslovijah informatizacii obrazovanija v sisteme povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija], author's abstract of dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences, 2007. 24 p.
2. Karynbayeva O. V. *Training of teachers in additional professional education to formation of the inclusive educational environment in the general education organizations* [Podgotovka pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii k formirovaniju inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy v obshheobrazovatel'nyh organizacijah], author's abstract of dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences, Togliatti, 2016. 25 p.
3. Vozniak I. V. *Formation of readiness of teachers for inclusive education of children in the advanced training system* [Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniju detej v sisteme povyshenija kvalifikacii], author's abstract of dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences, Belgorod, 2017. 24 p.
4. Lebedeva M. N. *Pedagogical modeling of adaptive additional professional education* [Pedagogicheskoe modelirovanie adaptivnogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija], author's abstract of dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences, Barnaul, 2013. 22 p.
5. Kiykova N. Yu. *Design of programs of teacher's growth in the field of scientific and methodical maintenance of education of children with special educational requirements* [Proektirovanie programm uchitel'skogo rosta v oblasti nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija obrazovanija detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami], Modern additional professional pedagogical education, 2017, No. 3, pp. 16–23.
6. Draft of the order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation *About approval of the Professional standard "Special Educator (Teacher-logopedist, teacher of the deaf and hard of hearing, Teacher of oligophrenopedagogy, Visual Impairment Specialist)"* [Proekt prikaza Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii Ob utverzhenii Professional'nogo standarta "Pedagog-defektolog (uchitel'-logoped, surdopedagog, oligofrenopedagog, tiflopedagog)"] [Web resource], access mode: <http://mcop.dogm.mos.ru/presscenter/news/detail/3776018.html> (accessed date: 10/01/2017).
7. Uvarova O. N. *Inclusion as tendency of development of modern education* [Inkluzija kak tendencija razvitija sovremennogo obrazovanija i ee problemy], 2017, pp. 129–132.
8. Kalashnikov V. G. *The educational environment of contextual type* [Obrazovatel'naja sreda kontekstnogo tipa], 2012, No. 4, pp. 92–97.
9. Madzhuga A. G., Barinova N. Yu., Golovneva E. V. *Phenomenology of emotional culture of a personality: contextual approach* [Fenomenologija jemocional'noj kul'tury lichnosti: kontekstnyj podhod], Social and economic sciences, EEHA Bulletin, 2012, No. 6 (62), pp. 47–53.
10. Federal law "About Education in the Russian Federation" [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii], No. 273-FZ of December 29, 2012.
11. *Concrete and methodological principles of pedagogical researches: Polysubject (dialogical) approach* [Konkretno-metodologicheskie principy pedagogicheskikh issledovanij: Polisub'ektnyj (dialogicheskij) podhod] [Web resource], access mode: <http://www.pedpro.ru/basic/6/74.htm> (accessed date: 10/01/2017).
12. Raskhodchikova M. N., Kondratyev Yu. M. *Social and psychological correlation of integrative and inclusive educational programs* [Social'no-psihologicheskaja sootnesennost' integrativnyh i inkluzivnyh obrazovatel'nyh programm], Web Journal "Psychological Science and Education", 2012, No. 2.
13. Koneva O. B. *Psychology of the children who are brought up out of family: education guidance* [Psihologija detej, vospityvajushhihsja vne sem'i: uchebnoe posobie], Chelyabinsk, SUSU, 2006.
14. Israfilova L. M., Israfilova N. M. *Socialization of pupils of orphanages of preschool age with limited opportunities of health through development of communicative skills* [Socializacija vospitannikov detskih domov doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozh-

nostjami zdorov'ja cherez razvitie kommunikativnyh navykov], Problems of realization of models of inclusive preschool education: materials of a scientific and practical conference. Moscow regional humanitarian institute, 2013, pp. 146–149.

15. Kiykova N. Yu. *Perspective design of a methodological support of protection and pre-*

vention of mental health of children in advanced training system [Perspektivnoe proektirovanie metodicheskogo obespechenija ohrany i profilaktiki psihicheskogo zdorov'ja detej v sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov], Scientific support of a system of advanced training, 2016, No. 4 (29), pp. 75–80.

УДК 378.091.398+159.9.07

Психодиагностические аспекты внутренней системы оценки качества образования в учреждениях дополнительного профессионального образования

Е. В. Бенко

Psychodiagnostic aspects of the internal system of educational quality assessment in the institutions of additional professional education

E. V. Benko

Аннотация. В статье рассматриваются общие требования и принципы проведения мониторинговых исследований в рамках внутренней системы оценки качества образования в учреждениях дополнительного профессионального образования. Поскольку мониторинговое исследование представляет собой диагностическую процедуру, для формулировки данных требований были использованы основные принципы психодиагностики, которые обеспечивают соблюдение социально-этических норм.

Раскрываются различные ситуационные факторы, влияющие на процедуру проведения исследования.

Основываясь на практических рекомендациях, получивших разработку в публикациях по психодиагностике, предложены основные этапы подготовки аудитории к заполнению бланков мониторингового исследования; представлены примеры из практики, демонстрирующие затруднения, возникающие на разных этапах подготовки.

Описаны случаи изъятия бланков при их неправильном заполнении, обозначены основные причины неправильного понимания инструкции и способы их предотвращения.

Abstract. The article examines the general requirements and principles of monitoring studies within the internal system of educational quality assessment in the institutions of additional professional education. Since the monitoring study is a diagnostic procedure, the main principles of psychodiagnostics that ensure compliance with social and ethical norms were used to formulate these requirements.

The article also discloses various situational factors that influence the research procedure. The author proposes the main stages of preparing audience for completing forms of the monitoring study and presents some examples from practice that demonstrate the difficulties at the different stages of preparation. There are described the cases of forms destruction when they are incorrectly filled and indicated the main causes of misunderstanding the instructions and ways to prevent them.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, мониторинговые исследования, внутренняя система оценки качества образования, диагностика, принципы психодиагностики.

Keywords: additional professional education, monitoring, internal system of educational quality assessment, diagnostics, principles of psychodiagnostics.

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация должна регулярно проводить самообследование и обеспечивать функционирование внутренней системы оценки качества образования [1, ст. 28 п. 13]. Внутренняя система оценки качества образования подразумевает необходимость в организации регулярной оценки качества образовательной деятельности, условий ее реализации и образовательных достижений, что обеспечивается посредством мониторинговых исследований.

На текущем этапе развития системы дополнительного профессионального образования

регулярная оценка качества образования характеризуется особой значимостью и актуальностью, поскольку основная цель деятельности образовательных организаций направлена в первую очередь на потребителя. Современные исследования показывают, что на данный момент существует ряд противоречий между потребностями слушателей курсов повышения квалификации и предоставляемыми им образовательными услугами. В частности, различными исследователями отмечаются: отсутствие нормативных регламентов деятельности, недостаточная компетентность преподавательских кадров, непрозрачность критериев качества для потребителей [2, с. 6–7]; несоответствие содержания познавательным и профессиональным интересам разных групп слушателей [3, с. 237]; низкий уровень интерактивности занятий, знакомство с теоретическими концепциями, не привязанными к конкретному опыту слушателя, «перенос» во взрослую аудиторию методики работы со студентами в вузе [4, с. 2–3].

В образовательном пространстве повышения квалификации мониторинговые исследования позволяют провести анализ эффективности программ дополнительного профессионального образования, определить уровень проведения учебных занятий, установить основные запросы на образовательные услуги [5, с. 31–33]; определить уровень профессиональной компетентности преподавателей [6, с. 74]; выявить качество курсового обучения, специфику и статистическую динамику социальных и педагогических процессов [7, с. 3]. Полученные в ходе мониторинга данные являются основой для разработки планов корректирующих и предупреждающих мероприятий и принятия управленческих решений с целью улучшения качества предоставляемых образовательных услуг [8].

Каждое мониторинговое исследование в системе дополнительного профессионального образования сопровождается определенным регламентом, установленным нормативным локальным актом образовательной организации. Данный регламент содержит нормы касательно объема выборки исследования, ее репрезентативности, временного промежутка проведения исследования, содержание отчета и т. д., которые в разных образовательных организациях будут иметь свою специфику. Тем не менее,

ряд определенных требований и принципов должен соблюдаться во всех без исключения исследованиях, поскольку это позволит снизить возможность искажения результатов исследования, оптимизировать процедуру проведения исследования, облегчить подготовку новых специалистов и обеспечить психологически безопасные условия для респондентов в ходе исследования. В связи с тем, что мониторинговое исследование представляет собой диагностическую процедуру, в основу данных требований представляется целесообразным положить основные принципы психодиагностики.

Принципы психодиагностики в мониторинговых исследованиях

Психодиагностика представляет собой область психологии, целью которой является разработка, проверка и корректное использование диагностического инструментария для измерения каких-либо индивидуальных психологических особенностей. В случае мониторинговых исследований в учреждениях дополнительного профессионального образования, бесспорно, психологические особенности изучаются не всегда, тем не менее, основные принципы психодиагностики направлены на соблюдение социально-этических норм, которые распространяются на все, без исключения, исследования.

Основными принципами психодиагностики, по мнению Р. С. Немова, являются:

- принцип соблюдения тайны;
- принцип научной обоснованности;
- принцип ненанесения ущерба;
- принцип объективности выводов;
- принцип эффективности предлагаемых рекомендаций [9, с. 19–20].

Принцип соблюдения тайны подразумевает запрет на разглашение результатов исследования без согласия респондента либо их представление без указания имен и в обобщенном виде. В первую очередь это обусловлено этической составляющей, которая вполне очевидна и подразумевает недопустимость публичного разглашения персональной информации о респонденте или конкретных ответов, указанных им в бланке, поскольку это может нанести ему вред.

Данный принцип также применяется в мониторинговом исследовании в случае использования методик, результаты которых могут

быть искажены в случае отсутствия конфиденциальности. Например, в исследованиях уровня проведения учебных занятий профессорско-преподавательским составом, при взгляде на графу бланка «Фамилия, имя, отчество» многие респонденты либо отказываются заполнять листы оценки учебного занятия, либо проставляют намеренно только хорошие оценки, чтобы не испортить свои отношения с преподавателем или кафедрой, что впоследствии может негативно отразиться на учебных результатах. Подобные исследования можно проводить и анонимно, тем не менее, есть и обратная сторона такого подхода: отсутствие необходимости указывать имя может вызвать у некоторых респондентов чувство безнаказанности, которое повлечет, наоборот, неадекватно заниженные оценки.

Принцип ненанесения ущерба предполагает недопустимость использования результатов исследования в целях, не соответствующих научным, и способных причинить вред респонденту. Во многом данный принцип согласуется с принципом соблюдения тайны, поскольку именно нарушение конфиденциальности данных чаще всего может нанести ущерб респонденту. Также в ходе мониторингового исследования могут возникнуть непредвиденные ситуации, конфликты, отказы от заполнения бланков и т. д., в ходе которых специалист может в силу скопившегося эмоционального напряжения нарочно или невзначай причинить вред респонденту своим поведением или резким высказыванием. В любом случае, с целью предотвращения непонимания и предупреждения ситуаций, способных каким бы то ни было образом навредить респонденту, необходимо быть вежливым, дружелюбным и предоставлять информацию о проводимом мониторинге: с какой целью проводится исследование, что будет исследоваться, кем и как будут использоваться результаты.

Принцип научной обоснованности говорит о необходимости использования надежного и валидного инструментария. Соответствие критерию валидности свидетельствует о том, что данный инструментарий действительно измеряет то, что заявлено, а соответствие критерию надежности позволяет получать устойчивые согласованные результаты. Реализация указанного принципа обеспечивает соответствие ре-

зультатов целям исследования и предотвращает получение ошибочных результатов. Таким образом, для каждого мониторингового исследования должен быть подобран соответствующий инструментарий, который будет направлен на изучение необходимого свойства или явления, указанного в цели исследования.

Принцип объективности выводов гласит о необходимости предоставления объективных данных. Во-первых, данный принцип накладывает ограничения на вольные субъективные интерпретации в ходе мониторинговых исследований, что подразумевает определенную компетентность специалистов, обеспечивающую правильную интерпретацию результатов исследования и владение способами предоставления инструкции и стимульного материала, а также незаинтересованность специалистов в изменении каких бы то ни было показателей и данных.

Во-вторых, данный принцип обуславливает необходимость проводить анализ результатов, полученных только при помощи проверенного и надежного инструментария, соответствующего целям исследования. Следовательно, осуществление данного принципа возможно только при соблюдении принципа научной обоснованности.

В-третьих, исследование должно проводиться на выборке определенного объема и состава. Состав выборки определяется целями исследования, объем же зависит от допустимого предела погрешности и уровня доверия.

Таким образом, использование надежного и обоснованного диагностического инструментария, объективность и компетентность специалистов, соответствующий объем и состав выборки в полной мере обеспечивают объективность полученных выводов.

Принцип эффективности предлагаемых рекомендаций подразумевает, что по результатам диагностики будут сформулированы практические рекомендации, которые будут полезны и не будут иметь негативных и непредсказуемых последствий.

На основании анализа результатов мониторинговых исследований в системе дополнительного образования также должны быть сформулированы предложения или указания по оптимизации образовательного процесса, которые будут способствовать улучшению качества предостав-

ляемых образовательных услуг. В ином случае мониторинг не несет никакого смысла и проводится просто ради проведения.

Помимо основных принципов, психодиагностика также предъявляет особые требования к квалификации специалистов, основными из которых являются «хорошая теоретическая подготовка, доскональное знание психодиагностических методик и правил их применения, наличие достаточного опыта практического использования соответствующих методик» [9, с. 20].

Вполне целесообразно в таком случае обозначить это в отдельный принцип – *принцип компетентности специалистов*. Согласно данному принципу мониторинговые исследования могут проводить люди, которые ознакомлены с различным инструментарием, знают правила предоставления инструкции и стимульного материала, имеют опыт проведения исследований и обработки результатов.

Как можно увидеть, основные принципы психодиагностики оказываются вполне релевантными в отношении мониторинговых исследований. Это позволяет выделить ключевые требования к специалистам, которые ответственны за проведение мониторинговых исследований в системе дополнительного профессионального образования:

– проводить исследования должны специалисты, прошедшие инструктаж по работе с данным диагностическим инструментарием, подробно ознакомившиеся с его инструкцией и стимульным материалом;

– специалисты должны использовать только надежный и валидный диагностический инструментарий, соответствующий целям исследования, и предоставлять объективные данные, полученные в ходе анализа результатов;

– специалисты должны предоставлять информацию о проводимом мониторинге: с какой целью проводится исследование, что будет исследоваться, кем и как будут использоваться результаты;

– специалисты должны строго следовать инструкции проведения процедуры исследования и предъявления стимульного материала на каждой группе респондентов, заострять внимание на трудностях, возникающих в ходе заполнения бланков;

– специалисты не должны быть заинтересованы в изменении каких бы то ни было показателей и данных мониторингового исследования, а также не должны вмешиваться в работу респондентов и влиять на результаты, высказывая свое мнение по поводу того, как следует отвечать на тот или иной вопрос;

– специалисты должны сохранять конфиденциальность информации, предоставленной респондентом: для отчета все данные исследования должны быть представлены в обобщенном виде без указания фамилий респондентов (кроме специально оговоренных случаев).

Рассмотренные требования универсальны и позволяют эффективно и своевременно проводить исследования и получать надежные данные. Они могут быть дополнены рядом более частных требований в отдельных мониторинговых исследованиях.

Тем не менее, существуют также различные ситуационные факторы, способные в значительной мере повлиять на результаты исследования.

В связи с этим особое внимание следует уделить собственно процедуре проведения диагностики – подготовке аудитории, презентации инструкции, снятию эмоционального напряжения.

Процедура проведения диагностики

В психодиагностике отмечают, что помимо применяемой методики на результаты также имеет огромное влияние ситуация, в которой проходит исследование [9, с. 46].

Во многом результаты исследования зависят от эмоционального фона респондентов, поведения специалиста, проводящего исследование, и точности и доступности инструкции. Это обуславливает необходимость в создании определенных условий, которые бы максимально снизили риски искажения результатов из-за ситуационных факторов.

Наиболее легко контролируемым фактором в данном случае является поведение специалиста. Вполне очевидно, что специалист должен быть вежливым, спокойным и доброжелательным по отношению к респондентам, ведь «ничто не обходится нам так дешево и не ценится так дорого, как вежливость» (Мигель де Сервантес, «Дон Кихот»). Дружелюбная атмосфера, созданная специалистом, снижает эмоциональное напряжение и позволит

слушателям лучше сфокусироваться на предъявляемой инструкции.

На общий эмоциональный фон респондентов и готовность к восприятию инструкции во многом влияет подготовка аудитории к заполнению бланков мониторингового исследования. Группу слушателей курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки следует заранее предупредить о проведении в учреждении дополнительного профессионального образования мониторинговых исследований оценки качества образования и необходимости участия каждого слушателя. Об этом могут уведомить кураторы групп или преподаватели в ходе курсов.

Следующим этапом подготовки является непосредственное представление специалистами себя, своего мониторингового исследования и бланков, которые будет необходимо заполнить респондентам. И последним, третьим этапом является представление инструкции к заполнению бланков.

Данная подготовка к процедуре заполнения бланков может показаться необязательной, вследствие чего данные этапы могут игнорироваться или забываться. Пропуск любого из этапов может как иметь различные негативные последствия, так и не иметь.

При игнорировании первого этапа подготовки (уведомлении о мониторинговых исследованиях), группа слушателей может выдавать самые различные эмоциональные реакции, начиная с замешательства и заканчивая агрессивными высказываниями, которые могут помешать процедуре исследования. Реальные примеры реакции слушателей:

«Это что, контрольная? Нас никто не предупреждал!».

«Я не буду ничего заполнять! Этого нет в расписании!».

«Вы вообще кто? Какое еще исследование?».

«Как это отразится на моих оценках?».

Данные эмоциональные проявления могут негативно отражаться на результатах исследования, а также сопровождаться отказом заполнить бланк. Отказ одного респондента может спровоцировать за собой отказ еще нескольких, а также привести к нагнетанию эмоционального напряжения как других респондентов, так и специалистов. Более того, если данный инци-

дент произошел до завершения курсов повышения квалификации (профессиональной переподготовки), негативные последствия могут получить отражения и на других занятиях, внося неудобство в работу преподавателей.

Второй этап подготовки (непосредственное представление аудитории специалистов и мониторингового исследования) помимо соблюдения правил вежливого поведения, также несет функцию снижения эмоционального напряжения респондентов. Информация о количестве бланков и примерном объеме времени, требуемом для заполнения, подготовит респондентов к работе и сократит количество задаваемых вопросов в процессе заполнения.

Третий, наиболее значимый этап отведен собственно предоставлению инструкции к заполнению бланков. Значимость данного этапа очевидна, тем не менее, в случаях, когда инструкция достаточно проста и прописана в самом бланке, специалисты позволяют себе не озвучивать вслух данную инструкцию, предоставив респондентам самим ознакомиться с текстом. Это решение является ошибочным, поскольку именно на этом этапе возникает наибольшее количество вопросов от респондентов и ошибок при заполнении бланков.

Пример из практики: респондентам выдается два листа – на одном представлен стимульный материал, на втором – бланк для внесения ответов. В инструкции прописано, что на первом листе ничего не нужно отмечать, необходимо лишь читать утверждение и указывать свой вариант ответа (согласен / не согласен) на втором листе в ячейке с номером данного утверждения. Самая встречаемая ошибка в данном случае – проставление ответов на листе со стимульным материалом. Вторая по встречаемости ошибка – проставление галочек напротив некоторых утверждений и игнорирование других (причем, чаще всего, опять же на бланке со стимульным материалом). Наиболее задаваемый вопрос – «А для чего нужен второй листочек?».

Таким образом, даже стандартная довольно часто встречающаяся инструкция в силу различных факторов может вызвать затруднения и быть неправильно проинтерпретированной. Такими факторами могут выступать:

- возрастные изменения;
- особенности темперамента;

- усталость, утомление;
- эмоциональное состояние;
- особенности условий, в которых проводится опрос (духота, отсутствие парт, низкий уровень освещенности и т. д.);
- непредвиденные обстоятельства.

Инструкция, представленная вслух хорошо подготовленным специалистом и продублированная письменно на бланке, а также перечисление для респондентов наиболее часто встречающихся ошибок и сложных моментов позволяют максимально снизить число неправильно заполненных бланков. При реализации всех трех этапов подготовки с огромной вероятностью процедура проведения диагностики будет осуществлена быстро, не вызовет негативных эмоциональных реакций и отказа от заполнения бланков. Тем не менее, периодически возникают ситуации, требующие изъятия и уничтожения бланков.

Случаи изъятия бланков

В ходе мониторингового исследования неоднократно возникает необходимость в изъятии и уничтожении бланков. Следует сразу отметить, что данная процедура производится специалистами без присутствия респондентов и при согласовании с руководителем структурного подразделения. Это также обусловлено рядом социально-этических норм и соблюдением регламента исследования.

Изъятие бланков может быть вызвано чрезмерным количеством бланков или несоответствием респондентов заявленным требованиям к выборке мониторингового исследования. Данные случаи встречаются весьма редко и обусловлены неправильной организацией и планированием проведения мониторинга. Наиболее же частой причиной уничтожения бланка является его неправильное заполнение, что во многом обусловлено неверной процедурой проведения мониторинга и предоставления инструкции.

Реже ошибки при заполнении бланка вызваны психологической и/или физической спецификой собственно респондента (сильные возрастные изменения, отсутствие очков, негативный настрой, безразличие и т. д.).

Пример из практики: мужчина старше 70 лет не смог воспринять инструкцию на слух и прочитать ее на бланке. При индивидуальном объяснении не смог понять, что от него требуется.

В ходе заполнения бланка расставил пометки наугад, оставив большую часть полей пустыми. В данном примере возрастные изменения столь значительны, что заполнить бланк даже с активной помощью специалиста не представляется возможным. В подобной ситуации нельзя выделять респондента среди других, не выдавать ему бланк, или же, наоборот, настаивать на обязательном его заполнении. В первом случае это может *нанести ущерб* респонденту, подчеркнув его неполноценность по сравнению с другими. Во втором случае это также может *нанести ущерб* в связи с тем, что физические возможности человека не могут позволить выполнить данное требование. Если у респондентов отмечаются серьезные объективные причины, которые не позволяют ему выполнить инструкцию, скорее всего, они об этом сообщат и откажутся от заполнения. Тем не менее, в ситуации, когда, несмотря на объективные затруднения, респондент принимает решение заполнить бланк и делает это неправильно, лучшим вариантом будет изъятие и уничтожение этого бланка без присутствия респондента, чтобы не обесценить его труд.

В ряде случаев допускается изъятие бланков с негативными результатами из-за предвзятости оценки отдельного респондента. В частности, подобные ситуации могут возникнуть при проведении мониторинга удовлетворенности слушателями работой преподавателей в ходе курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Однако, следует отметить, что данные ситуации встречаются крайне редко и обусловлены личной неприязнью определенного респондента к конкретному преподавателю, возникшей вследствие конфликтов на предыдущем месте работы или в ходе личных взаимоотношений, предшествующих курсам в учреждении дополнительного профессионального образования. Процедура изъятия бланка с негативными результатами осуществляется в том случае, если специалист был заранее уведомлен преподавателем о присутствии в выборке респондента, с которым у него в прошлом возникали конфликтные ситуации, вследствие которых респондент может предвзято оценить работу данного преподавателя.

Данный бланк, если действительно подтверждается факт предвзятой оценки в отноше-

нии преподавателя по сравнению с результатами других респондентов данной выборки, подлежит уничтожению без демонстрации его преподавателю с целью сохранения конфиденциальности информации. В случае возникновения конфликтных ситуаций в ходе курсов повышения квалификации или профессиональной подготовки, бланки с негативными результатами не подлежат изъятию.

Анализ основных принципов психодиагностики позволил сформулировать ряд требований к специалистам, обеспечивающим проведение диагностики в ходе мониторинговых исследований; определить основные этапы подготовки аудитории к процедуре заполнения бланков; описать процедуру изъятия бланков с соблюдением социально-этических норм. Соблюдение данных психодиагностических аспектов в мониторинговых исследованиях позволяет получить объективную, прозрачную, валидную оценку образовательной деятельности, что является важным в построении внутренней системы оценки качества. На основе полученных данных можно принимать управленческие решения с целью оптимизации образовательного процесса и улучшения качества предоставляемых образовательных услуг.

Библиографический список:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.09.2017).

2. Анискина Н. Н. Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция / Н. Н. Анискина // Компетентность. – 2012. – № 9–10 (100–101). – С. 5–13.

3. Зотова Н. К. Концептуальные идеи обновления содержания дополнительного профессионального образования педагога / Н. К. Зотова, С. В. Масловская // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 15. – С. 235–239.

4. Стрелкова И. Б. Квалиметрия образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования взрослых: модельный подход / И. Б. Стрелкова, В. В. Сидо-

рик // Научные и технические библиотеки. – 2015. – № 2. – С. 25–32.

5. Баранова Ю. Ю. Мониторинговые исследования ГБОУ ДПО ЧИППКРО как средство повышения эффективности управления системой дополнительного профессионального образования / Ю. Ю. Баранова, И. Д. Борченко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 30–39.

6. Масловская С. В. Мониторинговые исследования качества дополнительного профессионального образования: социокультурный контекст / С. В. Масловская, И. Н. Мещерякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 71–77.

7. Курлов В. Ф. Мониторинг качества обучения в системе постдипломного педагогического образования: социологический анализ / В. Ф. Курлов, В. Т. Данцев, В. Ю. Мержанов. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 40 с.

8. Комаров О. Е. Мониторинг удовлетворенности потребителей как инструмент оценки качества образовательных услуг вуза / О. Е. Комаров // Материалы III Международной научно-практической конференции / Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления. – 2014. – С. 123–124.

9. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

References:

1. Federal Law of 12/29/2012 No. 273-FZ “About Education in the Russian Federation” [Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii”] [Web resource], access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed date: 09/09/2017).

2. Aniskina N. N. *The quality of additional professional education: a new concept* [Kachestvo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: novaya kontseptsiya], 2012, No. 9–10 (100–101), pp. 5–13.

3. Zotova N. K., Maslovskaya S. V. *Conceptual ideas for updating the content of teacher's additional professional education. Problems and prospects of education development in Russia* [Kontseptual'nye idei

obnovleniya sodержaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii], 2012, No. 15, pp. 235–239.

4. Strelkova I. B., Sidorik V. V. *Qualimetry of the educational process in the system of additional professional education for adults: a model approach* [Kvalimetriya obrazovatel'nogo protsessa v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vzroslykh: model'nyy podkhod], Scientific and technical libraries, 2015, No. 2, pp. 25–32.

5. Baranova Yu.Yu., Borchenko I. D. Monitoring studies of CIRIPSE as a means of improving the effectiveness of managing the system of additional professional education [Monitoringovyе issledovaniya ChIPPKRO kak sredstvo povysheniya effektivnosti upravleniya sistemoy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Scientific and Theoretical Journal “Scientific Support of a System of Advanced Training”, 2015, No. 1 (22), pp. 30–39.

6. Maslovskaya S. V., Meshcheryakova I. N. *Monitoring of the additional professional education quality: sociocultural context*

[Monitoringovyе issledovaniya kachestva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sotsiokul'turnyy kontekst], Bulletin of Chelyabinsk State University, 2016, No. 9, pp. 71–77.

7. Kurlov V. F., Dantsev V. T., Merzhanov V. Yu. *Monitoring of the education quality in the system of postgraduate pedagogical education: sociological analysis* [Monitoring kachestva obucheniya v sisteme postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sotsiologicheskii analiz], Saint Petersburg, 2009. 40 p.

8. Komarov O. E. *Monitoring of customer satisfaction as a tool for assessing the university education quality* [Monitoring udovletvorennosti potrebiteley kak instrument otsenki kachestva obrazovatel'nykh uslug vuza], Materials of the III International Scientific and Practical Conference, 2014, pp. 123–124.

9. Nemov R. S. *Psychology. V. 3: Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics* [Psikhologiya Psikhodiagnostika. Kniga 3: Vvedenie v nauchnoe psikhologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoy statistiki], 640 p.

УДК 378.091.398

Особенности отбора содержания дополнительных профессиональных программ на основе диагностики субъектной позиции слушателей из числа руководителей образовательных организаций

Т. А. Абрамовских

The features of content selection of additional professional programs based on diagnostics of subjective position of audience from among the heads of educational organizations

T. A. Abramovskih

Аннотация. Автор статьи определяет особенности отбора содержания дополнительных профессиональных программ (ДПП). Ориентиром отбора содержания ДПП являются нормативные требования, регламентированные законом «Об образовании РФ» и стандартами. Обязательным условием отбора содержания ДПП является удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг. С целью определения профессиональных затруднений и потребностей слушателя проводится диагностика его профессиональной компетентности. В статье показана практика применения анкетного метода при проведении входной и итоговой диагностики на курсах повышения квалификации в ГБУ ДПО ЧИППКРО для определения уровня субъектной позиции руководителей образовательных организаций. Результаты проведенных диагностик стали основанием обновления ДПП. В завершение статьи автор, оперируя статистическими данными, показывает эффективность отбора содержания дополнительных профессиональных программ с учетом профессиональных затруднений руководителей образовательных организаций, выявленных в ходе диагностики субъектной позиции слушателей.

Abstract. The author of the article defines features of content selection of additional professional programs (APP). Orientation of APP content selection is regulatory. This requirements are regulated by the law "About education of the Russian Federation" and standards. A mandatory condi-

tion of selection of the contents of the APP is to meet the needs of consumers of educational services. The diagnostics of professional competence is carried out with the purpose of determination of professional difficulties and needs of a trainee. The article shows the practice of applying the questionnaire method by input and final diagnostics of courses of qualification improvement in State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators" for determine the level of subjective position of heads of educational organizations. The results of the diagnostics have become the basis of APP updating. The author, in terms of statistics, shows the effectiveness of the selection of contents of professional programs with the professional difficulties of heads of educational institutions, identified during the diagnosis subject position of the audience.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, субъектная позиция, диагностика уровня субъектной позиции слушателей, Ассесмент-центр, проектные сессии, анкетный метод, профессиональная мотивация, мотив.

Keywords: additional professional program, subjective position, diagnostics of level of subjective position of audience, Assessment center, project session, questionnaire method, professional motivation, motive.

В современной системе образования объективно меняется роль руководителя образова-

тельной организации. Общественно-политические изменения в стране потребовали от руководителей большей самостоятельности в управлении образовательным учреждением. Качество образования, отвечающее нормативным требованиям, обеспечение конкурентоспособности образовательных организаций изменили требования к административно-управленческим работникам. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в статье 51 определяет правовой статус руководителя образовательной организации: «Кандидаты на должность руководителя образовательной организации должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, по соответствующим должностям руководителей образовательных организаций и (или) профессиональным стандартам». Пункт 4 данной статьи обязывает руководителей проходить аттестацию, порядок и сроки которой устанавливаются учредителем образовательной организации [1]. Аттестация руководящих кадров определяет соответствие руководителя занимаемой должности, диктуется необходимостью непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций. Проект профессионального стандарта современного руководителя в области управления образовательной организацией предусматривает профессиональную подготовку в таких направлениях, как разработка и руководство реализацией стратегии организации, осуществление мониторинга и оценки деятельности организации, руководство изменениями в организации, эффективное управление педагогическим коллективом. Эффективность управления организацией во многом определяется личностными и профессиональными качествами самого руководителя организации, степенью осознания им необходимости учиться самому и способствовать обучению других, чтобы соответствовать постоянно изменяющейся социально-экономической среде.

Сложившаяся ситуация обуславливает высокий уровень требований, который предъявляется на современном этапе развития образования к разработке дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Программы должны быть гибкими, мобильными, отве-

чающими запросам потребителя и ключевым тенденциям развития образования. Дополнительные профессиональные программы (далее – ДПП), к которым относятся программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки, разрабатываются с целью реализации дополнительного профессионального образования. Содержание современной реализуемой дополнительной профессиональной программы должно учитывать требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации. Обязательным ориентиром в разработке ДПП становится профессиональный стандарт работника. Профессиональные стандарты представляют собой нормативные документы, описывающие в рамках конкретного вида экономической деятельности содержание трудовых функций специалиста и необходимых для их выполнения компетенций по различным квалификационным уровням [2]. Разработка дополнительных профессиональных программ также должна учитывать требования соответствующих ФГОС среднего профессионального и высшего образования к результатам освоения образовательных программ. В основу разработки и реализации дополнительных профессиональных программ в рамках доминирующей гуманистической образовательной парадигмы должен быть положен компетентностный подход, предполагающий, что формулирование результатов освоения программы необходимо осуществлять на языке компетенций и компетентности. При этом результаты освоения программы являются основным критерием отбора содержания учебного материала программы и разработки фонда оценочных средств для текущей и итоговой аттестации слушателей.

Названные требования к отбору содержания ДПП являются необходимым, но недостаточным основанием. Дополнительное профессиональное образование нацелено на повышение качества образования, как следствие, направлено не только на соответствие нормативным

требованиям, но и на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей слушателей; на профессиональное развитие человека, дающее возможность разрешения возникающих профессиональных затруднений; обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1, ст. 76]. На важность этих особенностей дополнительного профессионального образования указывает в своих исследованиях Д. Ф. Ильясов: «Чрезвычайно важное значение для успешности обучения имеет качество учебных планов и образовательных программ дополнительного профессионального образования, выявление и учет в обучении личностных потребностей педагогов в совершенствовании профессиональных знаний и практических умений, диагностирование изменений профессиональной квалификации слушателей» [3]. Автор исследований называет различные пути выявления и учета профессиональных потребностей слушателей. В частности проверить уровень сформированности профессиональных компетенций и квалифицированность руководящих кадров, их изменение в процессе обучения помогает профессиональная диагностика. Профессиональная диагностика представляет собой систему процедур, помогающую руководителю увидеть и оценить свои профессиональные качества и профессиональные затруднения, те недостатки в подготовке, которые соответственно можно определить как потребность в обучении. Поэтому диагностику мы рассматриваем как инструмент разработки дополнительных профессиональных программ, позволяющий осуществлять отбор содержания программ для обучения взрослых на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Практика показывает, что существуют разные способы диагностики профессиональной компетентности работника. Представим далее наиболее актуальные, с нашей точки зрения, способы.

В 30-х годах XX века перед германской и британской армией возникла проблема отбора офицеров в действующие войска, так как имеющиеся методы не давали необходимого качества. Тогда впервые были использованы способы проверки навыков и подготовленности в ситуациях, имитирующих реальные боевые за-

дачи, что и стало основой Ассесмент-центра. Со временем, метод перешел из армии в бизнес среду. Компания AT&T построила отдельное здание для оценки сотрудников, назвав его Assessment Centre, что в дальнейшем стало обозначением методики. Assessment Centre – это технология, серия процедур. Во время его проведения моделируется процесс реальной деятельности, поэтому люди демонстрируют поведение, очень близкое к реальному. Оценка компетенций с помощью Assessment Centre дает возможность очень точно выявить потребности в обучении – как разрыв между требуемым и наличным уровнем квалификации. На основании этих оценок можно обеспечить эффективный отбор содержания образовательных программ, логику обучения – учить того, кого нужно, тому, что нужно, сделать обучение целевым, максимально индивидуализированным и очень эффективным. Образовательная организация может провести оценку силами собственных специалистов, обученных на специализированных курсах, либо пригласить консультантов. В настоящее время метод Ассесмент-центра признан одной из самых точных и надежных процедур оценки. В связи с необходимостью перехода к новым, более эффективным методам управления он распространяется в России с 90-х годов XX века, в том числе и в сфере образования [4].

Эффективным средством диагностики уровня профессиональных компетенций работников являются проектные сессии. Теоретические основы проектно-аналитических сессий сформулированы А. П. Зинченко в рамках теории организационно-деятельностных игр. «Проектно-аналитические сессии – игровые площадки, на которых люди могут получить опыт управленческих решений в ходе командных соревнований. Решение реальных управленческих задач позволяет тренироваться в освоении управленческих техник» [5]. Проектные сессии относятся к качественно новому типу деятельности. Новизна, главным образом, состоит в смене предмета деятельности. В процессе проектной сессии осуществляется переход от процессов к миру отношений между участниками процессов, которые необходимы для реализации проекта. Первое и самое главное отличие: на проектных сессиях всегда разбираются не задачи из учебника, не кейсы, а реальные проекты, ре-

ализуемые здесь и сейчас. Работа ведется силами самой команды проекта. Задача проектной сессии проста: помочь командам в режиме реального времени разобраться и продвинуться в практической работе со своими проектами. Первым результатом этой работы становится существенное повышение качества самих проектов. За несколько дней работы каждый проект удастся подвергнуть глубокому переосмыслению и переделке. Вторым результатом – рост компетентности участников проекта, их самоопределение. Как правило, на сессии создается рабочий координирующий орган из числа ведущих проектную сессию, представителей руководства и наиболее профессионально грамотных консультантов. Этот орган проводит совещание по завершении программы для подведения итогов проектной сессии. В ходе итоговой работы дается оценка разработанным проектам, осуществляется диагностика личностных черт и профессиональных компетенций членов команды, обозначаются профессиональные затруднения, которые находят отражение в том числе и в содержании образовательных программ [6].

Одним из наиболее действенных способов диагностики является анкетный метод, практику применения которого мы покажем далее в своей статье. Анкетный метод предполагает опрос респондентов и получение информации сбора данных. С помощью опроса получают почти 90% всех социологических данных. В каждом случае опрос предполагает обращение к непосредственному участнику и нацелен на те стороны процесса, которые мало поддаются или не поддаются вообще прямому наблюдению. Достоинством этих методов является простота, возможность одновременного охвата больших групп слушателей, возможность получения количественных результатов [7].

Однако профессиональную диагностику нельзя свести к совокупности недостающих знаний, ибо проблема заключается в том, что знания не механически усваиваются и переходят в деятельность. Профессиональная диагностика исследует коммуникативную культуру руководителя, его ценностные установки, которые закладывают основы организационной культуры управляемого коллектива; умение адекватно оценивать свою деятельность и образовательную деятельность организации. В дан-

ном случае мы говорим о формировании субъектной позиции слушателя. Прокомментируем понятие «субъектная позиция». Проблемы субъектной позиции представлены в работах ряда советских и российских ученых. Обобщение существующих точек зрения современных авторов на понятие «субъектная позиция» может быть прочитано следующим образом: система отношений личности к самому себе, к окружающему миру; мотивов, которыми руководствуется личность; ценностей и целей, на которые направлена деятельность слушателя курсов. Б. Г. Ананьев рассматривает субъектность в связи с категориями деятельности, общения, поведения [8].

В исследованиях И. Ю. Кузнецовой мы находим критерии сформированности субъектной позиции в процессе повышения квалификации: образовательная активность, инициатива в образовательной деятельности, самостоятельное целеполагание, способность к рефлексии образовательной деятельности, умение выстроить и реализовать индивидуальную образовательную траекторию, мотивация на учебную деятельность, способность к разрешению проблем в образовательной деятельности, стремление к саморазвитию, творческий подход в образовательной и профессиональной деятельности. Анализ исследований субъектной позиции личности позволил выделить и охарактеризовать содержательные компоненты субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации:

– мотивационно-ценностный – выраженная потребность в саморазвитии, внутренняя мотивация к учению, осознание профессионально значимых образовательных потребностей, заинтересованное отношение к образовательной деятельности, отношение к себе как активному субъекту образовательной деятельности, удовлетворенность результатами обучения на курсах, стремление к самообразованию и саморазвитию;

– регулятивно-деятельностный – способность к самоопределению, формулированию образовательного запроса, осознанному, обоснованному выбору содержания и способов образовательной деятельности; проектирование собственной образовательной деятельности, составление индивидуальной образовательной программы; избирательная активность в обра-

звательной деятельности, инициативность, ответственность за результаты обучения, самостоятельность, способность к саморегуляции; способность к партнерскому взаимодействию с коллегами и преподавателями;

– рефлексивно-оценочный – способность к анализу и самооценке профессиональной и образовательной деятельности и ее результатов; умение устанавливать связь между содержанием обучения на курсах и практической деятельностью, рефлексивное отношение к своим действиям и достижениям в образовательно-профессиональной деятельности [9].

Далее в своей работе представим использование анкетного метода при проведении диагностики субъектной позиции руководителей образовательных организаций и использование полученных данных при разработке ДПП и принятии управленческих решений на стратегическом и тактическом уровнях.

Исследования проводились на базе ГБУ ДПО ЧИППКРО в течение 2016–2017 гг., в него были вовлечены пять групп слушателей курсов повышения квалификации в количестве 132 человек. Категория слушателей – руководители и заместители руководителя образовательных организаций системы общего образования города Челябинска и Челябинской области. Возраст респондентов от 27 до 72 лет. Статистические данные свидетельствуют о том, что большая часть руководителей имеет общий стаж работы в школе от 10 до 30 лет (58%), при этом стаж управленческой работы у большинства слушателей менее 5 лет (40%). Цель исследования: доказать, что данные о субъектной позиции слушателей являются одним из необходимых оснований для отбора содержания дополнительных профессиональных программ; показать использование анкетного метода для диагностики субъектной позиции слушателей. В своей деятельности мы исходим из положения, заложенного в Концепции мониторинговых исследований ГБУ ДПО ЧИППКРО: «Реализуемая в институте система оценки качества образования определяется как совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений слушателей, качества дополнительных профессиональных программ

и условий их реализации» [10]. Мониторинговые исследования в педагогической литературе рассматриваются как систематический сбор и обработка информации, которая может быть использована для улучшения процесса принятия решения, а также, косвенно, для информирования общественности или прямо как инструмент обратной связи в целях осуществления проектов, оценки программ или выработки политики.

Одним из направлений оценки результатов деятельности в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на основе обновленного и дополненного инструментария оценивания является проведение диагностики (входной и итоговой) уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ.

«Диагностика уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ» рассчитана на определение субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных образовательных программ и позволяет оценить возможные отдаленные результаты реализации этих программ.

Для опроса слушателей используется анкетный метод.

Разработано два вида анкет для педагогов и руководителей: входная – для проведения анкетирования в начале обучения и итоговая по результатам обучения.

Входная анкета содержит ряд вопросов, которые способствуют изучению следующих аспектов:

- удовлетворенность уровнем квалификации до обучения на курсах;
- профессиональные затруднения;
- мнение слушателей о необходимости обновлять знания;
- самооценка уровня знаний по некоторым вопросам программы курсов повышения квалификации до обучения.

Анкета по результатам обучения (итоговая) содержит вопросы, которые помогают оценить следующие аспекты:

- удовлетворенность организацией курсов, их содержанием, формой проведения;
- приращение профессиональных компетенций;

- удовлетворенность содержанием и результативность теоретического блока;
- результативность технологического блока;
- самооценка слушателя собственных знаний по некоторым вопросам программы курсов после обучения [11].

Анкеты входной и итоговой диагностик полностью соответствуют структуре и идеологии разработанных и реализуемых в институте образовательных программ и включают следующие разделы:

- современные нормативно-правовые основы образования;
- теоретико-методологические и психологические основы профессиональной деятельности;
- содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности;
- прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности.

Содержание диагностики учитывает различия в подготовке слушателей, занимающихся педагогической и управленческой деятельностью. Рекомендации для профессорско-преподавательского состава, полученные по результатам итоговой диагностики, дают возможность принятия оперативных управленческих решений по обеспечению более высокого качества реализуемых образовательных программ.

В 2016 году в соответствии с планом работы в ГБУ ДПО ЧИППКРО были переработаны дополнительные профессиональные программы курсов повышения квалификации с учетом новых требований и направлений развития образовательной системы на федеральном и региональном уровнях. Процессу обновления ДПП предшествовала экспертиза действующих программ. На кафедре управления, экономики и права была проведена внутренняя оценка реализуемых дополнительных профессиональных программ на основе ответов слушателей на вопросы анкет входной и итоговой диагностик [12]. Анкетные данные слушателей курсов позволили принять оперативное управленческое решение: создать две ДПП по основам управления образовательной организацией. Для начинающих руководителей была разработана программа «Управление общеобразовательной организацией в современных социально-экономических условиях», содержание которой

направлено на деятельность ОУ в режиме функционирования. Вторая программа «Инновационные методы управления образовательными организациями» ориентирована на опытных руководителей, образовательные организации которых работают в режиме развития [13]. В основу обновления содержания программ были заложены проблемы, выявленные в ходе проведения диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ. Покажем итоги первого этапа исследования: общие негативные тенденции на примере результатов обучения по дополнительной профессиональной программе одной из групп руководителей образовательных организаций. При сравнительном анализе результатов входной и итоговой диагностик мы получили информацию, свидетельствующую о положительной динамике в формировании субъектной позиции. Наряду с этим были выявлены негативные тенденции результатов обучения: снижение количества слушателей, демонстрирующих устойчивую мотивацию к изучению теоретических основ управления (с 73 до 27% соответственно), что показывает наличие затруднений и проблем в понимании необходимости быть осведомленным по данному вопросу в своей профессиональной управленческой деятельности. Данные анкеты входной диагностики показали недостаточный уровень знаний федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС). Сравнительный анализ результатов позволяет констатировать положительную динамику сформированности системных знаний об особенностях ФГОС: отсутствовали системные представления у 85% – входная диагностика, 58% – итоговая диагностика. Наблюдается повышение мотивации к изучению требований ФГОС у 19% слушателей. Однако остается низкая мотивация к устранению обнаруженных в ходе изучения затруднений у 8%. Сравнительные результаты входной и итоговой диагностик следующего вопроса свидетельствуют о положительной динамике в повышении профессиональной компетентности в вопросах делегирования полномочий контроля (от 96 до 100%).

При этом не выражена мотивация к изучению управленческой деятельности у 50% респондентов. Мы наблюдаем устойчивую, стабильную позицию в знаниях профессиональной

ми подходами в деятельности руководителя рассматриваются системный и проектно-целевой. Особое внимание уделяется психологическим основам деятельности руководителя, ориентированной на субъектный ресурс личности педагога, группы как цели управления. В третьем разделе «Содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности» особое внимание уделяется подходам к проектированию программы развития и основных общеобразовательных программ, в том числе адаптированных, управлению профессиональным развитием кадров в условиях перехода на профессиональные стандарты, разработке эффективной системы оценки качества образования в общеобразовательной организации.

Четвертый раздел «Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности» представляет реальный опыт по управлению общеобразовательными организациями по приоритетным направлениям развития областной образовательной системы (реализация концепции ТЕМП, формирование системы инклюзивного образования в общеобразовательной организации, реализация ФГОС для обучающихся с ОВЗ и индивидуализации обучения обучающихся и др.). Осуществляется практическая работа с использованием Интернет-ресурсов по актуальным вопросам управления образовательной организацией. Как изменились результаты обучения слушателей по обновленным программам? Мы исходим из того, что основным результатом обучения слушателей курсов в ГБУ ДПО ЧИППКРО является: развитие мотивов профессионального роста слушателей курсов средствами дополнительных профессиональных программ в аспекте требований профессионального стандарта [14]. На втором этапе исследовательской деятельности объектом исследования стали четыре группы слушателей курсов повышения квалификации в количестве 104 человек. Предмет исследования – четвертый раздел входной и итоговой диагностики. Каждый вопрос диагностики включает определенный мотив – движущую силу формирования субъектной позиции слушателя. Перечень мотивов, уровень сформированности мотивации и динамику изменений после прохождения курсов можно наблюдать в созданной нами сводной таблице. В ходе анализа ответов слушателей на вопросы входной и

итоговой диагностики мы наблюдаем положительную динамику развития субъектной позиции слушателя (табл. 1). Информация по первому вопросу четвертого раздела – *Используете ли вы в своей управленческой и самообразовательной работе следующие ресурсы ГБУ ДПО ЧИППКРО? Укажите используемые вами ресурсы в порядке, соответствующем их практической значимости* – показывает достаточную осведомленность слушателя о различных ресурсах ЧИППКРО, возможность и готовность их использования в практике работы руководителя. Однако, как правило, из большого перечня ресурсов выбор ограничивается 2–3 вариантами ответа, что свидетельствует об отсутствии многоаспектности в выборе ресурсов института для осуществления управленческой деятельности. Итоговая диагностика показала расширение осведомленности руководителей о ресурсах института, по которым можно косвенно оценить их практическую значимость. У каждой группы проявляются свои приоритеты, в целом доминирующего ресурса не наблюдается. В результате активного использования преподавателями на занятиях ресурсов института: сайта ЧИППКРО с интерактивными ссылками, виртуального кабинета, научно-методического журнала, библиотеки и т. д. происходит осознание слушателями возможностей совершенствования профессиональных компетенций через предоставленные возможности. Позиция готовности руководителя к распространению опыта управленческой деятельности на курсах повышения квалификации прослеживается в результате анализа ответов на следующий вопрос анкеты: *Готовы ли вы представить свой опыт управленческой деятельности в рамках курсов повышения квалификации?* Первый вывод исследования полученных данных: мы наблюдаем, что во всех группах в ходе итоговой диагностики не все руководители подтвердили заявленную во входной диагностике готовность к обобщению и распространению опыта. Происходит переоценка слушателями своей профессиональной компетентности, как следствие – развитие субъектной позиции. Вывод второй: несмотря на положительную динамику сформированности навыков диссеминации опыта, доля отсутствия мотивации к данному направлению работы руководителя высока (не мотивированы почти половина руководителей).

Таблица 1

Результаты анкет входной и итоговой «Диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ» (раздел IV)

№ п/п	Мотивы	Группа 4		Группа 5		Группа 3		Группа 1	
		Вх. д	Ит. д	Вх. д	Ит. д	Вх. д	Ит. д	Вх. д	Ит. д
1.	Осведомленность о различных ресурсах ГБУ ДПО ЧИППКРО, возможность и готовность их использования в практической деятельности	77 %	осведомленность изменилась в большую сторону у 54 % слушателей	87 %	осведомленность изменилась в большую сторону у 70 % слушателей	58 %	осведомленность изменилась в большую сторону у 56 % слушателей	77 %	осведомленность изменилась в большую сторону 58 % слушателей
2.	Готовность к распространению опыта управленческой деятельности	27 %	подтвердили свою готовность 23%, сформирована позиция готовности у 25%	23 %	подтвердили свою готовность 17%, сформирована позиция готовности у 22 %.	24 %	подтвердили готовность 23 %, сформирована позиция готовности у 36 %.	20 %	подтвердили готовность 19 %, сформирована позиция готовности у 42 %.
3.	Осознание наличия затруднений по актуальным направлениям управленческой деятельности (уровень профессиональной компетенции руководителя)	88 %	уточнилась позиция слушателя относительно своей профессиональной деятельности у 19%	74 %	уточнилась позиция слушателя относительно своей профессиональной деятельности у 100 %	92 %	уточнилась позиция своей профессиональной деятельности у 29 %	85 %	уточнилась позиция относительно своей профессиональной деятельности у 100 %
		частичные, 1 %	отсутствуют	частичные, 26 %	отсутствуют	частичные, 8 %	отсутствуют	частичные, 15%	отсутствуют
		представлены	представлены	представлены	представлены	представлены	представлены	представлены	представлены
		о профессиональной деятельности руководителя	о профессиональной деятельности руководителя	о профессиональной деятельности руководителя	о профессиональной деятельности руководителя	о профессиональной деятельности руководителя	о профессиональной деятельности руководителя	о профессиональной деятельности	о профессиональной деятельности
		я	руководителей	руководителей	руководителей	руководителей	руководителей	руководителей	руководителей.
		ОО	ОО	ОО	ОО	ОО	ОО	ОО	ОО

Для преподавателей этот вопрос по-прежнему остается в зоне проблемного поля. Преподавателю рекомендуется поиск путей вовлечения руководителей в творческую образовательную деятельность. Предлагаются существующие в институте активные формы взаимодействия: совместные проекты, РИПы (региональные инновационные площадки), стажировочные площадки, соавторство научных статей, Сетевая школа консультантов и др. При подготовке к занятиям акцент делается на практическую часть программы: активное использование деятельностных форм, активных и интерактивных технологий обучения взрослых. Возможно привлечение к проведению практических занятий наиболее подготовленных слушателей. Рассмотрим следующий вопрос диагностики: *В своей профессиональной деятельности руководителя вы испытываете затруднения при:*

- 1) разработке локальных актов в соответствии с действующим законодательством;
- 2) использовании технологий управления персоналом;
- 3) использовании технологий разрешения конфликтов;
- 4) использовании проектных технологий в управлении образовательной организацией;
- 5) проектировании основных образовательных программ общего образования (по уровням образования).

Ответы слушателей свидетельствуют о наличии у слушателей, пришедших на курсы, профессиональных затруднений в сфере управления ОО. Мы исходим из того, что большинство респондентов (от 74 до 92% в разных группах) по результатам входной диагностики (табл. 1) имеют частичные представления о профессиональной деятельности руководителя. С учетом анализа запросов слушателей преподаватель определяет акценты в содержании и методике проведения лекционных и практических занятий.

Ответы на данный вопрос итоговой диагностики позволяют судить о преодолении профессиональных затруднений (уточнилась позиция у 100% руководителей).

При этом есть потребности, которые можно реализовать только через дополнительную профессиональную подготовку. В такой ситуации преподаватель может рекомендовать модульные курсы, курсы профессиональной пере-

подготовки, неформальные формы повышения квалификации.

Практика показывает, что к таким потребностям можно отнести знание вопросов научной психологии и их использование в практической деятельности, осведомленность в вопросах особенностей содержания и структуры федеральных государственных стандартов общего образования, технология составления образовательных программ, использование теории управления и образовательного менеджмента в практике управления. Перечень курсов слушатели могут найти на официальном сайте института.

Таким образом, полученные в рамках проведенных диагностических исследований данные позволили выявить ряд позитивных тенденций и проблемных вопросов, проанализировать причины их возникновения, а также предложить механизмы их преодоления.

Мы наблюдаем усиление мотивов руководителей образовательных организаций работать над преодолением профессиональных затруднений и формированием потребностей в профессиональном развитии.

В заключение мы констатируем, что результаты анкетных опросов в рамках проведенных диагностик в группах, обучающихся по обновленным программам, показывают положительную динамику в процессе побуждения педагога к активной педагогической деятельности, направленной на получение нового качественного результата и сфокусированной на достижении личного смысла в профессии.

Данный факт позволяет нам делать выводы о повышении качества дополнительных профессиональных программ и целесообразности выбора подходов к отбору содержания дополнительных профессиональных программ, в основу которых заложены не только нормативные требования к образовательным программам, но и профессиональные затруднения руководителей, полученные в ходе диагностики субъективной позиции слушателей из числа руководителей образовательных организаций.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.08.2017).

2. Профессиональный стандарт педагога в системе внутриорганизационного повышения квалификации для образовательных организаций / Е. И. Маркина, И. В. Латыпова, Ю. Ю. Баранова ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 136 с.

3. Ильясов Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров / Д. Ф. Ильясов // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 2 (92). – С. 31.

4. Базаров Т. Ю. Технология Assessment Centre / Т. Ю. Базаров // Менеджер по персоналу. – 2006. – № 8. – С. 4–13.

5. Зинченко А. П. Общая управленческая подготовка: монография / под ред. А. П. Зинченко. – Тольятти : ТАУ, 2006. – 160 с.

6. Методическое пособие и регламент проведения проектных сессий по рассмотрению, анализу и доработке инновационных проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ckp.mipt.ru/> (дата обращения: 09.09.2017).

7. Анкетные методы (метод ранжирования, метод парных сравнений, метод экспертной классификации, метод Дельфи), их преимущества и недостатки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/6267450/page:7/> (дата обращения: 09.09.2017).

8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 246 с.

9. Кузнецова И. Ю. Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации : монография / И. Ю. Кузнецова ; под науч. редакцией Л. В. Вавиловой. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2014. – 136 с.

10. Модели государственно-общественного управления образованием : сборник научно-методических материалов / В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. ; науч. ред. В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – С. 56–58.

11. Использование мониторингового инструментария в рамках внутренней системы оценки качества в дополнительном профессиональном образовании : сборник методических материалов / Ю. Ю. Баранова, И. Д. Борченко ; под ред. М. И. Солодковой – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – С. 76.

12. Коптелов А. В. Особенности формирования внутренней системы оценки качества образования в учреждении дополнительного профессионального образования / А. В. Коптелов // Науч-

ное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28). – С. 5.

13. Коптелов А. В. Развитие профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций средствами дополнительных профессиональных программ [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, А. Г. Обоскалов, А. В. Машуков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 811–815. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970177.htm> (дата обращения: 09.09.2017).

14. Дубровская В. А. Мотивация персонала : методические рекомендации / В. А. Дубровская. – Кемерово : КРИПиПРО, 2009. – 52 с.

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

References:

1. Federal law of 29 December 2012 No. 273-FZ “About education in Russian” [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii] [Web resource], access mode: Federation “Consultant.ru” document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed date: 08/11/2017).

2. *Professional standard for teachers in the corporate training for educational institutions* [Professional'nyj standart pedagoga v sisteme vnutriorganizacionnogo povyshenija kvalifikacii dlja obrazovatel'nyh organizacij], E. I. Markina, I. V. Latypova, Y. Y. Baranova; under. ed. by M. I. Solodkova. Chelyabinsk: CIRIPSE, 2015. 136 p.

3. Ilyasov D. F. *The organization of teachers' training in the advanced training institution* [Organizacija obuchenija pedagogov v uchrezhdenii povyshenija kvalifikacii kadrov], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2010, No. 2 (92), 31 p.

4. Bazarov T. Yu. *Technology Assessment Centre* [Tehnologija sistemy ocenki], 2006, No. 8, pp. 4–13.

5. Zinchenko A. P., *General management training: monograph* [Obshhaja upravlencheskaja podgotovka: monografija], Togliatti Academy of Management, 2006. 160 p.

6. *Methodical manual and regulations for conducting project sessions on reviewing, analyzing*

and finalizing innovative projects [Metodicheskoe posobie i reglament provedeniya proektnyh sessij po rassmotreniju, analizu i dorabotke innovacionnyh proektov] [Web resource], access mode: <http://ckp.mipt.ru/> (accessed date: 09/09/2017).

7. *Questionnaire methods (a method of ranking, method of paired comparisons, expert classification method, Delphi method), their advantages and disadvantages* [Anketnye metody (metod ranzhirovaniya, metod parnyh sravnenij, metod jekspertnoj klassifikacii, metod Del'fi), ih preimushhestva i nedostatki] [Web resource], access mode: <http://www.studfiles.ru/preview/6267450/page:7/> (accessed date: 09/09/2017).

8. Ananiev B. G. *Man as a subject of knowledge* [Chelovek kak predmet poznaniya], Moscow: Nauka, 2000. 246 p.

9. Kuznetsova I. Yu. *Development of subjective position of the teacher in the process of training* [Razvitie sub'ektnoj pozicii pedagoga v processe povysheniya kvalifikacii], Kemerovo: KRIPED, 2014. 136 p.

10. Khaspekov V. N., Solodkova I. M., Ilyasov D. F. *The model of state-public management of education: collection of scientific and methodological materials* [Modeli gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya obrazovaniem: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2014, pp. 56–58.

11. *The use of monitoring tools within the internal system of quality assessment in additional professional education: the collection of teaching materials* [Ispol'zovanie monitoringovogo instrumentariya v ramkah vnutrennej sistemy ocenki kachestva v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: sbornik metodicheskikh materialov],

Yu. Yu. Baranova, I. D. Borchenko; ed. by M. I. Solodkova, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2015. 76 p.

12. Koptelov A. V. *Features of the formation of an internal system for assessing quality of education in the institution of additional professional education* [Osobennosti formirovaniya vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2016, No. 3 (28), 5 p.

13. Koptelov A. V., Oboskalov A. G., Mashukov A. V. *Development of professional competence of Heads of educational organizations of additional professional programs* [Razvitie professional'noj kompetentnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij sredstvami dopolnitel'nyh professional'nyh programm], Scientific and methodical electronic journal “Concept”, 2017. Vol. 31, pp. 811–815 [Web resource], access mode: <http://e-koncept.ru/2017/970177.htm> (accessed date: 09/09/2017).

14. Dubrovskaya V. A. *The motivation of staff: methodical recommendations* [Motivacija personala : metodicheskie rekomendacii], KRIATRE, 2009. 52 p.

15. *The program of development of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” for 2016–2017* [Programma razvitija gosudarstvennogo bjudzhetnogo uchrezhdenija dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya “Cheljabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya” na 2016–2017 gody], ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016. 60 p.

УДК 378.091.398

Методы актуализации содержания программ дополнительного профессионального образования

Т. А. Сваталова

Updating methods of the content of additional professional education programs

T. A. Svatalova

Аннотация. В статье представлена модель формирования содержания образовательной программы дополнительного профессионального образования на основе изучения образовательных и профессиональных потребностей педагогов. Нормативно-законодательные документы в сфере образования содержат требования обеспечения субъектности обучающихся в меняющихся условиях профессиональной деятельности и социальной среды. Это предполагает использование соответствующих методов разработки образовательных программ повышения квалификации. Одним из средств, позволяющих достигать поставленных целей, могут стать экспертные карты, содержащие перечни теоретических представлений (знаний) и способов профессиональной деятельности (умений), входящих в состав стандартных профессиональных задач педагога дошкольного образования. Актуальность содержания экспертных карт достигается за счет их оценивания и корректировки педагогическим сообществом. В статье дано описание их применения на этапе курсовой подготовки в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Abstract. The article presents a model for the formation of the content of educational program for additional professional education on the basis of studying the educational and professional needs of teachers. The regulatory and legislative documents in the sphere of education contain the requirements of students' subjectivity in the changing conditions of professional activity and the social environment. These requirements involve the use of appropriate methods for the development of educational development programs. One of the tools that can achieve

these goals can be expert maps containing lists of theoretical concepts (knowledge) and ways of professional activity (skills) that are part of the standard professional tasks of the teacher of preschool education. The relevance of the content of expert cards is achieved through evaluation and adjustment by the pedagogical community. The article describes the application at the stage of coursework in institutions of additional vocational education.

Ключевые слова: компетентность педагога дошкольного образования, актуальные компетенции, содержание программ дополнительного профессионального образования, профессиональные функции, профессиональные обязанности педагогов дошкольного образования.

Keywords: competence of preschool education teacher, actual competencies, content of additional professional education programs, professional functions, professional duties of preschool education teachers.

Усиление адресной направленности дополнительного профессионального образования обусловлено требованиями нормативных документов. В частности, в законе «Об образовании в РФ» в ст. 76. устанавливается, что дополнительное профессиональное образование должно быть направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1]. Другими словами, на законодательном уровне отражены особенности профессиональной деятельности, содержание которой будет меняться в прямой зависимости от «условий профессиональной дея-

тельности и социальной среды». В то же время современные попытки стандартизировать саму педагогическую деятельность к настоящему моменту не внесли ясности в понимание того, как же на практике это возможно реализовать. На наш взгляд одной из причин такого положения дел является отсутствие гибкого, динамичного, способного меняться по запросу времени инструментария как оценивания, так и корректировки содержания профессиональной компетентности педагогов [2].

То соотношение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии компетентность, обуславливает его исторический характер. Понятие компетентность лишается смысла, если его рассматривать как внеисторическую, абстрактную категорию. Можно предположить, что изменение претерпевает и содержание понятия того или иного вида профессиональной компетентности в зависимости от того, каков в данный момент критерий «успешного» выполнения соответствующей деятельности относительно актуальных совокупных представлений педагогической общественности об эффективной профессиональной деятельности [3].

Поэтому актуальность разработки соответствующего инструментария оценивания профессиональной компетентности, способного отражать изменения в представлениях общества, педагогического сообщества об эффективности профессиональной деятельности педагога в настоящий исторический период очевидна [4]. Следуя требованиям профессионального стандарта педагога [5], такой инструмент должен содержать перечни знаний (представлений, сведений) и способов профессиональной деятельности педагогов, позволяющих решать стандартные профессиональные задачи. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [6] определено, что квалификация педагогов должна соответствовать Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [7]. Сравнение требований этих трех документов, являющихся нормативными для описания профессиональной компетентности педагогов, подводит к выводу, что должностные инструкции специалистов на каждом

из уровней образования должны включать конкретизированные перечни профессиональных задач, в которых педагог обязан разбираться и за которые несет ответственность по должности, иными словами – компетенции. Должностные инструкции каждого отдельно взятого педагога в конкретной, отдельно взятой организации и есть его профессиональные компетенции в данной организации, качество реализации которых зависит от его квалификации. Безусловно, стремительные перемены и вызовы времени вносят поправки в списки решаемых педагогом профессиональных задач, а это значит, что статичный характер перечней быстро перестает соответствовать действительности, или как принято говорить, морально устаревает. Именно об этом ведет речь в своей статье С. М. Климов [8].

По мнению доктора экономических наук, профессора, ректора Санкт-Петербургского Института внешнеэкономических связей, экономики и права, вице-президента общества «Знание» С. М. Климова, профессиональная компетентность является интеллектуальным ресурсом личности.

В свою очередь, интеллектуальные ресурсы личности – это сформированные в процессе формального и неформального обучения знания, информация и креативные способности человека, обладающие такими специфическими особенностями, как старение знаний и изменение соотношения явного и неявного знания в их структуре. Под процессом старения знаний понимается не утрата знания, связанная с биофизическим старением работника, а явление, аналогичное моральному износу оборудования, в основе которого лежит старение объективированного в этом оборудовании знания.

Также в статье отмечается такой феномен как период полураспада знаний, который определяется как время после завершения обучения, в течение которого профессионалы теряют половину первоначальной компетентности. Сегодня считается, что период полураспада знаний в сфере образования составляет около двух лет. Кстати, это явление учтено в современном законе «Об образовании в РФ» в ст. 47, п. 5, п. 2. Педагогические работники имеют... 2) право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года [1].

Образовательный процесс, педагогическая деятельность в государственных образовательных организациях призвана реализовывать цели и задачи, которые приоритетны, в первую очередь, на уровне государства. Государством также определяется номенклатура видов компетентности, что является способом социального нормирования, конкретизацией на нормативном уровне социального заказа, т. е. заказа на то, в каких вопросах профессиональной деятельности должен разбираться педагог и какие задачи он обязан уметь решать.

На наш взгляд, обозначенные в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [7] общие виды компетентности педагогов (правовая, информационная, коммуникативная, профессиональная) носят инвариантный характер, а наполняться и конкретизироваться должны в зависимости от профессиональных задач, решаемых педагогом соответствующего уровня образования в каждой отдельно взятой образовательной организации. Ведя речь об актуальных компетенциях педагогов дошкольного образования необходимо уточнить, какие основания можно использовать для выявления степени актуальности имеющихся у педагога представлений и способов профессиональной деятельности. На наш взгляд, это цели и задачи, поставленные в основной образовательной программе дошкольной образовательной организации, в программе развития и годовом плане дошкольной образовательной организации. Другими словами, мы будем определять степень актуальности компетенций педагога, соотнося их с теми профессиональными функциями, задачами, которые стоят перед педагогом в данный момент в данной конкретной организации. Современный компетентностный подход к определению инвариантного состава профессиональной компетентности предполагает уточнение и описание содержания теоретических представлений (знаний) и способов профессиональной деятельности (умений), входящих в состав компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения.

Формирование компетентности как результата деятельности образовательной организации логично предполагает обновление форм, методов и приемов работы с обучающимся. Универсальный характер утверждения прояв-

ляется как в справедливости в отношении организации образовательного процесса в организациях дополнительного образования, так и в дошкольных образовательных организациях. Компетентность объединяет интеллектуальную и деятельностьную составляющие; предполагает формирование образовательной подготовки в любой образовательной организации «от результата», т. е. от фактического состояния имеющихся у обучающегося знаний и умений; интегративна по своей сути, вбирает в себя знания и умения, относящиеся к сферам культуры и деятельности.

Другими словами, необходимость постоянного мониторинга за качеством имеющихся у обучающегося знаний и умений заложена в самом понятии компетентность, что и актуализирует переход на новую систему оценки качества образования как в целом, так и на отдельных его уровнях.

Подводя итог изложенному выше, можно отметить, что для достижения заданного в нормативных документах качества профессионального развития педагогов как в условиях дополнительного профессионального образования, так и в режиме самообразования, необходимо учесть несколько факторов:

- построение образовательной траектории специалиста на основе обеспечения адресности содержания образования, что в корне меняет существующие подходы к проектированию содержания образовательных программ дополнительного профессионального образования на основе статичного содержания.

- учет современного представления об эффективности и актуальности имеющихся у специалиста теоретических представлений и способов профессиональной деятельности при проектировании содержания образования или самообразования

- учет дискретности обучения педагогов в учреждениях дополнительного профессионального образования и непрерывный характер самообразования в межкурсовой период.

Процесс формирования содержания образовательной программы дополнительного профессионального образования на основе определения актуального уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, участвующих в курсовой подготовке, относительно эталонного представления о со-

держании профессиональной компетентности можно представить в виде модели [3]. Создание эталонных представлений о содержании профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования рассматривается нами следующим образом.

1 этап. На этом этапе происходит определение содержания и признаков профессиональной компетентности, являющимися актуальными для данной категории педагогов в данный исторический период, уточняются критерии оценивания степени их выраженности. Представленное таким образом содержание профессиональной компетентности далее формализуется в экспертных картах оценивания степени выраженности теоретических представлений и способов профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Этот этап не входит в образовательный процесс курсовой подготовки, но необходим для целостного представления модели формирования содержания программ дополнительного профессионального образования на основе определения актуальных компетенций педагогов дошкольного образования.

Справедливости ради, необходимо уточнить, что изучение актуальных представлений самих педагогов о содержании профессиональной компетентности можно совместить с этапом входного оценивания.

2 этап – входное оценивание. На этом этапе проводится оценивание профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, начинающих курсовую подготовку, на основе экспертных карт. По результатам оценивания определяется первичный «профиль» группы. Он служит для оперативного корректирования содержания образовательных занятий (лекций, семинарских, практических).

3 этап – итоговое оценивание. На этом этапе, после освоения содержания образовательной программы педагоги вновь заполняют экспертные карты, выводится итоговый «профиль» группы.

Соотнесение первичного «профиля» группы и итогового позволяют сделать выводы о динамике изменений профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, участвующих в курсовой подготовке и эффективности освоения содержания образовательной программы дополнительного профессио-

нального образования (повышения квалификации).

Экспертные карты представляют собой содержание образовательных программ дополнительного профессионального образования в виде списка формируемых компетенций, конкретизированных до описания входящих в их состав теоретических представлений и способов профессиональной деятельности. Педагогам предлагается напротив позиции, которую они определяют, как необходимую для освоения, поставить условный знак «х». Технология обработки результатов автоматизирована, осуществляется с помощью компьютерной программы и позволяет получить обобщенные сведения по группе.

Так, например, позиции, получившие наибольшее количество выборов, определяют востребованность и актуальность формируемых компетенций. Также определяется степень сформированности теоретических представлений и способов профессиональной деятельности по видам компетенций.

В экспертной карте предусмотрены строки, в которых педагоги вписывают те способы деятельности и теоретические представления, которые, по их мнению, важны, но отсутствуют в экспертной карте. Этот шаг позволяет использовать экспертные карты как инструмент систематического пополнения и обновления содержания образовательных программ дополнительного профессионального образования.

На наш взгляд, содержание дополнительного образования, корректируемое на основе экспертных карт, позволяет выстраивать образовательную траекторию специалиста на основе обеспечения адресности содержания образования, позволяет учитывать современные представления об эффективности и актуальности имеющихся у специалиста теоретических представлений и способов профессиональной деятельности при проектировании содержания образования или самообразования, учитывает дискретность обучения педагогов в учреждениях дополнительного профессионального образования и непрерывный характер самообразования в межкурсовый период, служит основанием преемственности и согласованности в осуществлении целенаправленного характера саморазвития педагогов дошкольного образования.

Таким образом, описанные нами методы актуализации содержания программ дополнительного профессионального образования на основе определения актуальных компетенций педагогов дошкольного образования позволяют решать задачи учета образовательных потребностей педагогов и оценки эффективности и востребованности содержания образования, реализуемого в ходе курсовой подготовки.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) [Электронный ресурс] // Российская газета, № 303, 31.12.2012. – Режим доступа : <http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/> (дата обращения: 10.09.2017).

2. Сваталова Т. А. Функционально-деятельностный подход к разработке инструментария оценивания профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / Т. А. Сваталова, Г. В. Яковлева // «Современные исследования социальных проблем». – 2013. – № 9 (29). – С. 88.

3. Сваталова Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования: повышение квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. А. Сваталова. – Челябинск, 2009. – 194 с.

4. Коптелов А. В. Особенности формирования внутренней системы оценки качества образования в учреждении дополнительного профессионального образования / А. В. Коптелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2016. – № 3 (24). – С. 5–15.

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/prikaz/> (дата обращения: 10.09.2017).

6. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерально-

го государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/6261> (дата обращения: 10.09.2017).

7. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» (зарегистрирован в Минюсте РФ 06.10.2010 № 18638) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/> (дата обращения: 10.09.2017).

8. Климов С. М. Компоненты человеческого капитала [Электронный ресурс] / Сергей Михайлович Климов. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/1932> (дата обращения: 17.04.2017).

References:

1. The federal law of the Russian Federation of 29/12/2012 No. 273 “About Education in the Russian Federation” [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii] [Web resource], access mode: <http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob> (accessed date: 20/09/2017).

2. Svatalova T. A., Yakovleva G. V. *Functional-activity approach to the development of tools for assessing the professional competence of the teacher of preschool education* [Funkcional'no-dejatel'nostnyj podhod k razrabotke instrumentarija ocenivaniya professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya], Modern Studies of Social Problems, 2013, No. 9 (29), pp. 88.

3. Svatalova T. A. *Formation of professional competence of teachers of preschool education in the system of additional vocational education: advanced training* [Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: povyshenie kvalifikacii], Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences, Chelyabinsk, 2009. 194 p.

4. Koptelov A. V. *Features of the formation of an internal system for assessing the quality of education in the institution of additional professional education* [Osobennosti formirovaniya vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'nogo

obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2016, No. 3 (24), pp. 5–15.

5. The Order of Russian Federation Ministry of Labour of 18/10/2013 No. 544n “About the approval of the professional standard: Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” [Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)”] [Web resource], access mode: <http://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/prikaz/> (accessed date: 10/09/2017).

6. The Order of Russian Federation Ministry of Education and Science No. 1155 of 17 October 2013 “About the approval of the federal state educational standard of preschool education” [Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dosh-

kol'nogo obrazovaniya] [Web resource], access mode: <http://минобрнауки.рф/документы/6261/> (accessed date: 10/09/2017).

7. The Order of Ministry of Health and Social Development of Russian Federation of 26/08/2010 No. 761n “About the approval of the Unified Qualification Handbook of posts of managers, specialists and employees, the section “Qualification characteristics of the positions of educators” [Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih, razdel “Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya”] [Web resource], access mode: <http://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/> (accessed date: 10/09/2017).

8. Klimov S. M. *Components of human capital* [Komponenty chelovecheskogo kapitala] [Web resource], access mode: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/1932> (accessed date: 17/04/2017).

УДК 378.091.398

«Актобе-Өрлеу»: новые стратегии и возможности непрерывного образования педагогов

Н. К. Кибатаева

“Актобе-Өрлеу”: New strategies and opportunities for continuous education of teachers

N. K. Kibataeva

Аннотация. В статье раскрываются особенности современной системы повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Рассматриваются вопросы непрерывного образования педагогов в условиях перехода на новый формат повышения квалификации. Обозначен смысл повышения квалификации педагогических кадров на уровнях и обновленных курсах заключающийся во внедрении системы критериального оценивания учебной деятельности, формировании нового взгляда и навыков, умения оперировать предметным содержанием знаний, способности проектировать и моделировать профессиональную деятельность, направленную на развитие функциональной грамотности учащихся, активизацию их самостоятельной работы в школе.

Аргументируется становление тенденции перехода от традиционных учебно-тематических планов и программ, к более гибким, устанавливающим новые цели, задачи и ожидаемые результаты в конце курсов. Декларируется задача непрерывного профессионального образования сохранять и развивать субъектную позицию учителя на основе самоанализа, самооценки, самоорганизации в профессиональной среде. Обосновывается, что новый формат повышения квалификации содержит перспективы развития принципиально новой психологической составляющей, которая должна помочь учителю прогнозировать, проектировать, формировать и мотивировать педагогическую деятельность. Новый формат повышения квалификации, инновационное моделирование учебных курсов, модулей, многообразия форм повышения квалификации в посткурсовой период, профессиональное общение

в сетевых сообществах открывают широкие возможности для непрерывного образования педагогов, а также самореализации профессиональной, личностной, индивидуальной Я-концепции.

Abstract. The article reveals the features of the modern system of advanced training of pedagogical staff of the Republic of Kazakhstan. The issues of continuous education of teachers in the context of new format transition for advanced training are considered. The sense of upgrading the qualifications of pedagogical staff at updated courses is indicated. These courses is about the adoption of a system of criterial evaluation of learning activity, the formation of a new view and skills, the ability to operate with the subject content of knowledge, the ability to design and model professional activity aimed at developing the functional literacy of students, enhancing their independent work at school. It is argued that the transition from traditional curriculum-thematic plans and programs is becoming more flexible, setting new goals, objectives and expected results at the end of the course. The transition from traditional curriculum-thematic plans and programs to more flexible one, setting new goals, objectives and expected results at the end of the course is argued.

The task of continuing professional education is declared to preserve and develop the teacher's subjective position on the basis of self-analysis, self-evaluation, and self-organization in a professional environment. It is substantiated that the new format of advanced training contains the prospects for developing a fundamentally new psychological component that should help a teacher predict, design, formulate and motivate pedagogical activity. A new format of advanced training, innovative modeling of training courses, modules, a variety of forms of con-

tinuing education in the post-course period, professional communication in the network communities offer the opportunities of continuing education of teachers, as well as self-actualization of the professional, personal, individual Self-Conception.

Ключевые слова: слова: педагог, непрерывное образование, повышение квалификации, саморазвитие, Я-концепция, проектирование.

Keywords: teacher, continuous education, advanced training, self-development, Self-Conception, projection.

В начале XXI века мир переживает качественные перемены, которые вызваны устойчивым развитием общества, новыми стратегическими ориентирами в экономике, политике, необходимости освоения людьми новых социальных ролей с учетом открытости общества, его быстрой информатизации и динамичности. В этих условиях очевидным становится возрастание роли и значения качества образования как одного из важнейших факторов экономического и социального прогресса общества и развития творческого потенциала человека.

Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев в Послании народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный фактор развития Казахстана» отметил: «Важно повышать качество педагогического состава; надо усилить... требования к повышению квалификации преподавателей школ и вузов» [1]. В контексте изложенного актуализируется взрослыми обучающимися приоритетность и необходимость образования через всю жизнь. Составной частью непрерывного образования является образование взрослых, работа в андрагогической практике.

В современных условиях быстроизменяющегося мира образование взрослых устойчиво называют «образованием через всю жизнь», «обучением длиной в жизнь», обращая серьезное внимание на главный принцип образования взрослых – непрерывность. Надо отметить, что в «эпоху знаний», «общества знаний», в «век культурного человека» образование взрослых перестает означать только передачу знаний, оно становится обменом человеческим опытом, интересами, которые впоследствии помогают строить как жизнь каждого в отдельности, так и жизнь общества. Успешный переход к рыночной экономике и обществу, основанному на знании, действительно должен сопровождаться

процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (lifelong learning) [2, с. 69].

Серьезной угрозой наших дней является отставание способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. Так, по данным исследователей России, после окончания вуза ежегодно теряется в среднем 20% знаний. Хотя данных по системе образования не приводится, однако с полным основанием можно утверждать, что постоянное обновление знаний становится и для педагогов необходимым условием сохранения их квалификации.

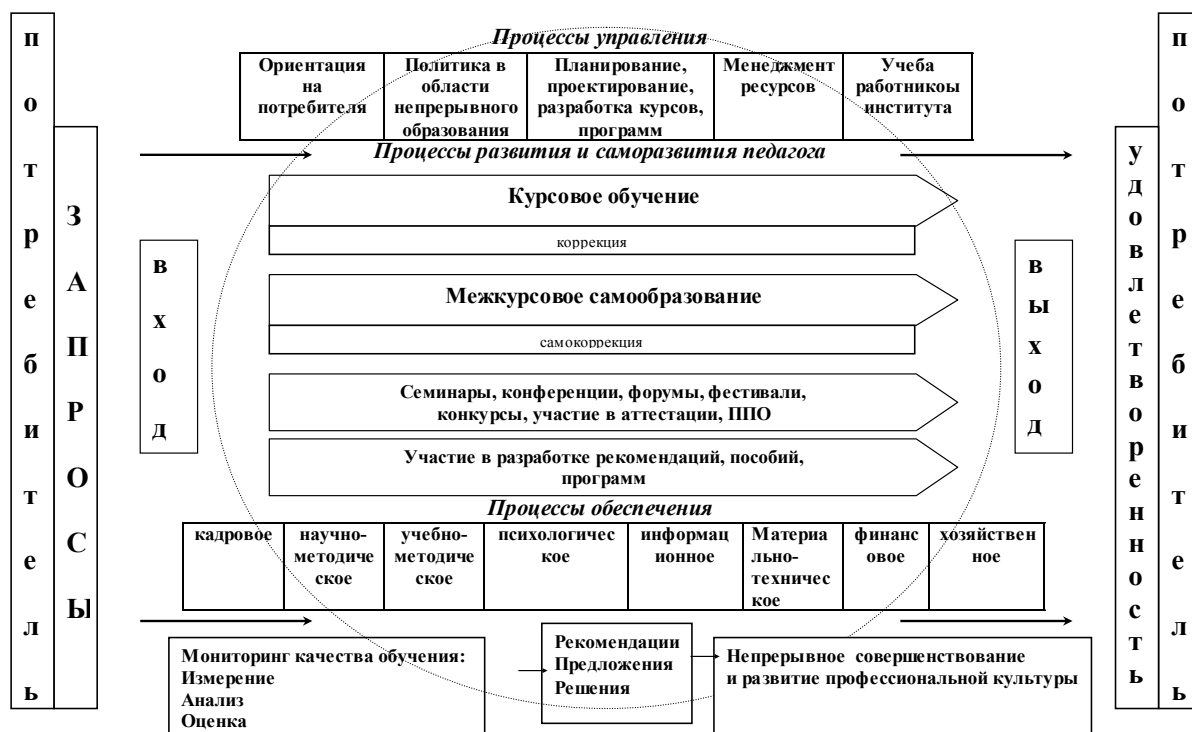
В настоящее время система повышения квалификации работников образования претерпевает значительные перемены, развивается, обновляется в связи с возрастанием требований к профессиональной компетентности педагогов в рамках модернизации образования Республики Казахстан. В условиях обновления содержания образования, цель, проблема повышения квалификации педагогических кадров приобретает особую актуальность, ибо поднять учебно-воспитательный процесс на качественно новый уровень невозможно без активного педагогического поиска тех, кто непосредственно претворяет в жизнь социальный заказ общества школе.

Несомненно, созданные в республике новые структуры – Центры педагогического мастерства при АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», а также АО «Национальный центр повышения квалификации» «Өрлеу» с филиалами в областях, являются новым прорывным проектом в системе образования. Определены новые стратегии повышения квалификации педагогов, направленные на развитие их профессиональной и личностной готовности к восприятию новых ценностей и целей образования.

В названном контексте педагогам предлагается широкий спектр разнообразных по целям, задачам, содержанию, технологиям проведения курсы повышения квалификации: от краткосрочных к длительным (до 4-х месяцев).

И ключевой задачей для филиалов АО «НЦПК «Өрлеу» является обеспечить качество повышения квалификации педагогов в рамках обновления содержания образования. Смысл обновленного содержания образования заключается в развитии функциональной грамотности – не только знать, но и уметь!

Модель
процесса повышения квалификации как открытой образовательной среды развития и саморазвития педагога



Все это находит реальное отражение в модели повышения квалификации как открытой образовательной среды профессионального развития и саморазвития педагога в филиале АО «НЦПК» «Өрлеу» – ИПК ПР по Актыубинской области, максимально приближенной к запросам потребителей [3].

В условиях перехода на новый формат повышения квалификации наметилась определенная тенденция перехода от традиционных учебно-тематических планов и программ, которые определяют содержание обучения, к созданию более гибких программных рамок, трактующих новые цели, задачи и ожидаемые результаты в конце курсов. В качестве инструмента управления гибкой организации учебного процесса и педагогического опыта является новая концепция образовательных программ в системе повышения квалификации. Данная концепция смещает фокус с преподавания на обучение людей учиться, переключается с передачи и получения информации на основе компетентностного подхода к знаниям и на формирование навыков, необходимых для обу-

чения и продолжения образования на протяжении всей жизни.

Учебный процесс в институте строится на основе реализации образовательных программ по повышению квалификации педагогических работников в соответствии с их целями, формами организации, направленностью обучения (на изменение образовательной практики). Первичную экспертизу образовательных программ проводит экспертная комиссия филиала, в результате которой определяется рейтинг и статус каждой программы: общего уровня, повышенного уровня, продвинутого уровня, а затем – Республиканский учебно-методический Совет. В них предполагается отражение последних достижений науки, техники, культуры и других сфер общественной деятельности, приоритетность тех ли иных вопросов и разделов программы, связанных с профессиональными затруднениями учителя [4].

Обновление содержания обучения педагогов, создание Национального образовательного портала повышения квалификации педагогов РК по обучению учителей в режиме

смешанного обучения – Blended learning, улучшение материально-технического оснащения Актюбинского филиала позволили на новом качественном уровне предоставлять образовательные услуги.

Система повышения квалификации предусматривает получение сертификатов через независимые признаваемые и аккредитованные организации. С целью внедрения международного преподавания реализуется проект по приглашению иностранных преподавателей – высококвалифицированных специалистов международного уровня из Великобритании, США, Новой Зеландии, ЮАР и других стран. Появилась в АО «НЦПК «Өрлеу» реальная возможность обмена педагогическим опытом с зарубежными коллегами (Сингапур, Южная Корея, Франция, Англия, Австралия, Россия).

В институте обучение на курсах по уровневым программам предполагает: на третьем (базовом) уровне – подготовка учителей к руководству процессом обучения в классе; в рамках второго уровня – подготовка учителей к руководству процессом в школе; в рамках первого уровня – подготовка к руководству процессом обучения в школе и сети школ. Обучение в рамках уровневых программ не только обогащает методический арсенал учителя, но и способствует преодолению стереотипов в профессиональной деятельности.

Мониторинговые исследования, проводимые филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, показывают, что в системе повышения квалификации педагогу была предоставлена возможность осмысления, обобщения и трансляции своих профессиональных достижений. Одним из вариантов профессионального роста стал переход педагога на уровень научной рефлексии, включение его в проектную, экспериментальную, исследовательскую и другие виды деятельности. Важно, чтобы непрерывное профессиональное образование способствовало сохранению и развитию субъектной позиции учителя на основе самоанализа, самооценки, самоорганизации в дальнейшем освоении поля профессиональной активности.

Новый формат повышения квалификации учителя содержит в себе перспективы развития принципиально новой психологической составляющей, которая должна помочь учителю про-

гнозировать, проектировать, формировать и мотивировать педагогическую деятельность. На практических занятиях, мастер-классах, площадках успешности педагогами демонстрируются конкретные примеры по проектированию современного урока, а также в посткурсовой период проводятся консультации, семинары, тренинги по проблемам психолого-педагогического сопровождения учебного процесса, внедрения системы критериального оценивания учебной деятельности учащихся.

Однако никакие курсы и семинары не будут эффективными без систематических самостоятельных занятий педагога. Поэтому самообразование и саморазвитие, на наш взгляд, принято считать одной из основных форм повышения квалификации. Успех самостоятельной работы педагога в решающей степени зависит от его усилий и желаний. Положительные результаты самообразование может принести только в том случае, если оно будет вестись целенаправленно, планомерно и систематически. Вот почему так важно иметь перспективный план индивидуальной научно-методической работы и программу саморазвития учителя.

Безусловно, важную роль в совершенствовании и саморазвитии играет постоянная поддержка учителей в посткурсовой период. Одной из форм организации взаимодействия тренеров, преподавателей и учителей являются сетевые сообщества.

Сетевые сообщества способствуют созданию единого информационного пространства, доступного для каждого члена сообщества; организации формального и неформального общения на профессиональные темы; распространению успешных педагогических практик; поддержке новых образовательных инициатив [5].

В целях оценки и контроля знаний и навыков, полученных педагогами на курсах повышения квалификации, проводится входное и выходное тестирование.

Так, диагностика слушателей ПК показала, что разнообразные методы и приемы, используемые на занятиях, способствовали проявлению особого интереса ко всем темам, предлагаемым на курсах (лекции, практическая работа, тренинги, ролевая игра и т. д.).

Несомненными преимуществами обучения на курсах повышения квалификации в рамках

обновления содержания образования педагоги считают развитие и формирование способности по-новому планировать свою профессиональную деятельность, работать в команде, презентовать обществу себя и свою работу. Большинство учителей отметили, программа курсов очень насыщена, что позволяет себя мобилизовать, включить внутренние резервы (индивидуальные, личностные, профессиональные).

На вопрос: «Из каких источников вы получаете информацию об инновационных подходах к образованию?» большинство педагогов считают курсы повышения квалификации – 75,2%, интернет-ресурсы, сетевое сообщество – 59,7%, межкурсовая работа ИПК (семинары, конференции и т. д., в т. ч. online) – 32,8%.

Профессиональный и личностный рост педагога предполагает новый взгляд на привычное, открытость к информации, решение проблем и конфликтных ситуаций и, самое главное, – жизнелюбие и позитив. Учитель готовится к урокам всю жизнь. Этот тезис отражает саму суть профессии педагога. Невозможно научить тому, что не умеешь сам. Невозможно отдавать то, чего не имеешь сам. А отдавать с каждым годом нужно все больше. Бурно растущий поток информации приводит к усложнению школьных предметов и быстрому моральному износу ранее полученных учителем знаний. Быстро растет кругозор учащихся, заметно повышается уровень их общего развития. Это позволяет учителю самому конструировать профессиональный рост и карьеру [6].

Чтобы стать и быть хорошим педагогом, надо не только любить учить других, но и любить учиться самому, постоянно повышать свою квалификацию. Об этом свидетельствуют результаты мониторинговых исследований среди учителей. К примеру, по итогам мониторинга среди учителей-предметников были получены следующие ответы, подтверждающие факт постоянного стремления к расширению профессионального кругозора (96,7%), чаще да, чем нет (2,8%), скорее нет, чем да (0,5%). И в условиях обновляющегося общества учитель перестает быть лишь тем, кто просвещает и поучает, а становится сотворцом новой личности. Основным методом обучения избирается не монолог, а диалог, урок превращается в учебную деятельность школьника; педагогику мероприятий заменяет педагогика включения его

в социально значимые, воспитывающие ситуации. Объектом оценивания для учителя становится личность ученика во всем многообразии ее проявлений.

Таким образом, в условиях перехода на новый формат повышения квалификации инновационное моделирование учебных курсов, модулей, организация и проведение курсов в рамках обновления содержания образования, новых предметно-языковых курсов для учителей предметов естественно-научного цикла (на английском языке с приглашением иностранных лекторов), обучение педагогов в режиме *blended learning*, по программе «Основы робототехники», внедрение *smart*-технологий и многообразие форм повышения квалификации в посткурсовой период, профессиональное общение в сетевых сообществах открывают широкие возможности для непрерывного образования педагогов, а также самореализации профессиональной, личностной, индивидуальной Я-концепции.

Действительно, «образование через всю жизнь» – это путь к профессиональному успеху учителя, деятельность которого ориентирована на результат – обеспечение качества образования [7].

Библиографический список:

1. Назарбаев Н. А. Социально-экономическая модернизация – главный фактор развития Казахстана / Н. А. Назарбаев // Послание Президента страны народу Казахстана. – Астана, 2012.
2. Образование через всю жизнь: взгляд из Боровичей / под ред. А. Л. Гаврикова, Н. П. Литвиновой, Р. М. Шерайзиной. – Боровичи, 2002. – С. 116.
3. Кибатаева Н. К. Андрагогические основы профессионального развития педагога в системе повышения квалификации : уч. пособие / Н. К. Кибатаева. – Актобе, 2015. – С. 61.
4. Ахметова Г. К. Образовательные программы, учебно-тематические планы курсов повышения квалификации работников образования / Г. К. Ахметова, Ж. Караев // Алматы : ТОО «Кредосс-Трейд», 2014. – 458 с.
5. Информационно-методический журнал «Педагогический диалог». – 2013. – № 1, № 2.
6. Шамшидинова К. Н. От образовательной политики к практике и исследованию / К. Н. Шам-

шидинова // Педагогический диалог. – 2014. – № 4 (10). – С. 12–15.

7. Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане / А. К. Кусаинов. – Алматы, 2013. – С. 193–194.

References:

1. Nazarbayev N. A. *Socio-economic modernization is the main factor of Kazakhstan's development* [Social'no-jekonomicheskaja modernizacija – glavnyj faktor razvitija Kazahstana], Astana, 2012.

2. Gavrikova A. L., Litvinova N. P., Sherayzina R. M. *Education through life: experience of Borovichi* [Obrazovanie cherez vsju zhizn': vzgljad iz Borovichej], Borovichi, 2002, pp. 116.

3. Kibatayeva N. K. *Andragogical foundations of professional development of a teacher in advanced training system* [Andragogicheskie osnovy

professional'nogo razvitija pedagoga v sisteme povyshenija kvalifikacii], 2015. 61 p.

4. Akhmetova G. K. *Educational programs and thematic plans for advanced training courses for educators* [Obrazovatel'nye programmy, uchebno-tematicheskie plany kursov povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija], Almaty, 2014. 458 p.

5. *Informational and methodical journal "Pedagogical dialogue"* [Informacionno-metodicheskij zhurnal "Pedagogicheskij dialog"], 2013, No. 1, No. 2.

6. Shamshidinova K. N. *From educational policy to practice and research* [Ot obrazovatel'noj politiki k praktike i issledovaniju], Pedagogical dialogue, 2014, No. 4 (10), pp. 12–15.

7. Kusainov A. K. *The quality of education in the world and in Kazakhstan* [Kachestvo obrazovanija v mire i v Kazahstane], Almaty, 2013, pp. 193–194.

Исследования молодых ученых

УДК 371.12

Управленческое содействие адаптации молодых специалистов в образовательной организации дополнительного профессионального образования

Ю. В. Денисова, И. Д. Борченко, Н. М. Хмиль

Managerial assistance of adaptation of young specialists in the educational organization of additional professional education

Yu. V. Denisova, I. D. Borchenko, N. M. Hmil

Аннотация. Авторами статьи проанализирован имеющийся опыт исследования профессиональной адаптации. Выявлена причина оттока молодых специалистов из сферы образования, в том числе дополнительного профессионального образования, раскрыты факторы, влияющие на формирование успешной профессиональной адаптации.

В статье рассмотрены основные составляющие процесса педагогической адаптации, обоснована важность правильной организации процесса адаптации молодого специалиста. Также проанализировано понятие «молодой специалист», определена обобщенная характеристика данного понятия.

Профессиональная адаптация молодого специалиста – перманентный процесс преодоления внутренних и внешних трудностей, препятствий. Это создает те или иные стрессовые состояния, преодоление и недопущение которых требует дополнительных усилий и специальной подготовленности как со стороны самого молодого специалиста так и со стороны администрации образовательной организации.

При этом администрация напрямую заинтересована в успешности адаптации и становлении перспективного и успешного сотрудника, так как это влияет на образовательную

деятельность и весь учебный процесс образовательной организации.

Abstract. Authors of article have analyzed the available experience of a research of professional adaptation. The reason of outflow of young specialists from education sphere, including additional professional education is established and also the factors influencing formation of successful professional adaptation are opened.

The main concepts of pedagogical adaptation process are considered; importance of the correct organization of adaptation process of the young specialist is proved. The situation with absence in the law of the concept “young specialist” is also revealed. In this regard the generalized characteristic of this concept is defined.

Professional adaptation of a young specialist is permanent process of overcoming internal and external difficulties. It creates different stressful states which overcoming and prevention demands additional efforts and special readiness both from a youngest specialist and from administration of the educational organization which is directly interested in success of adaptation and formation of the perspective and successful employee.

Ключевые слова: молодой специалист, адаптация, профессиональная адаптация, педагогическая адаптация, педагогическая адаптация молодого специалиста.

Keywords: *young specialist, adaptation, professional adaptation, pedagogical adaptation, pedagogical adaptation of a young specialist.*

Повышение качества потенциала кадров образовательной организации и приток в нее молодых специалистов является важным условием развития современного образования в Российской Федерации. Потребность в молодых педагогах, способных адекватно реагировать на изменения в образовании, внедрение различных инноваций, новые условия профессиональной деятельности, имеющих новое педагогическое мышление в данный момент ощущается особо остро. Имеется перспективный опыт профессиональной адаптации молодых педагогов в ряде регионов страны, в том числе в Челябинской области, который требует научного обоснования, осмысления и обобщения.

Необходимо заметить, что причиной оттока молодых специалистов из сферы образования не всегда является неудовлетворенность заработной платой. На первом месте, как показывает практика, находятся проблемы, связанные с особенностями взаимодействия с коллегами, стилем общения с ними, не быть воспринятым в целом и в итоге потерять работу или перспективы продвижения. Научные исследования по профессиональной адаптации показывают, что начальный период вхождения в профессиональную деятельность и образовательную среду характеризуется повышенной напряженностью [1]. Содействие же профессиональной адаптации молодого специалиста существенно «сглаживает» этот процесс. Зарубежный и отечественный опыт введения педагога в профессию свидетельствует о том, что это позволяет способствовать комфортности вхождения в профессию, а также повысить эффективность всего образовательного процесса.

Исходя из этого, становится понятной актуальность организации управленческого содействия адаптации молодых педагогов в профессиональной деятельности и в образовательной организации дополнительного профессионального образования. В период так называемого «вхождения» в должность новый сотрудник проходит несколько этапов периода адаптации. В связи с этим в научной

литературе представлена совокупность процедур, имеющих цель сократить период адаптации в коллективе [2].

Говоря о сущности и специфике адаптации молодого специалиста, необходимо раскрыть само понятие «адаптация» и его интерпретацию в современной науке.

В большом психологическом словаре адаптация (от лат. *adaptare* – приспособлять) в широком смысле определяется как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза – поддержание постоянства внутренней среды организма. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного уровня до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида [3, с. 13].

Все живые существа практически постоянно на протяжении своей жизни в той или иной степени сталкиваются с адаптацией. Это связано с изменяющимися внешними или внутренними условиями живых организмов. Мы рассматриваем адаптацию человека в трех ее основных аспектах: биологическом, психологическом и социальном.

Нами будет рассмотрен особый вид адаптации человека – адаптация к профессии.

Профессиональная адаптация заключается в активном освоении профессии, ее тонкостей, специфики, необходимых навыков, приемов, способов принятия решений для начала стандартных ситуаций [4, с. 181].

Правильно организованный процесс адаптации должен привести:

- к уменьшению стартовых издержек за счет уменьшения сроков достижения новым сотрудником установленных стандартов выполнения работ;
- сокращению текучести кадров;
- экономии времени непосредственного руководителя и рядовых работников;
- возникновению у нового члена коллектива чувства удовлетворенности работой, снижению тревожности и неудовлетворенности [5, с. 177].

Профессиональная адаптация может быть первичной, то есть процесс приспособления работников, не имеющих никакого трудового опыта. Как правило, это касается выпускников учебных заведений и вторичная – процесс приспособления работников, имеющих трудовой опыт, но переходящих либо на новое рабочее место, либо в другую организацию.

Из этого следует, что под адаптацией человека мы будем понимать приспособление человека к изменяющимся условиям существования. Под профессиональной адаптацией будет пониматься процесс вхождения человека в профессию, гармонизация его взаимодействий с профессиональной средой.

Образовательная практика показывает, что без дополнительной профессиональной подготовки, выраженной в организации системы адаптации молодых специалистов в образовательной организации, трудно получить современного педагога современной школы. Имеющийся в настоящее время отечественный и зарубежный опыт введения в профессию педагога свидетельствует о том, что это позволяет повысить эффективность образовательной деятельности. Исходя из этого, становится актуальной организация управленческого содействия адаптации молодых педагогов в профессиональной деятельности образовательной организации.

Имеющиеся исследования профессиональной адаптации показывают, что начальный период вхождения в профессиональную деятельность и образовательную среду характеризуется повышенной напряженностью (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов и др.) [6]. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли молодой учитель как профессионал, останется ли он в сфере образования.

П. А. Просецкий справедливо считал, что одной из трудностей адаптации личности является недостаточная профессиональная подготовленность, самоорганизация, слабость воли [7].

Профессор Е. А. Климов вообще выделяет направление в психологии – психологию труда, которая имеет практико-ориентированный подход в области формирования человека как субъекта труда. Одним словом, призвана помочь адаптироваться молодому специалисту [8, с. 85].

Поскольку нами будут рассмотрены особенности адаптации молодых специалистов в дополнительном профессиональном образовании, то необходимо остановиться также на рассмотрении характеристик и особенностей представителей этой социально-профессиональной группы. Некоторую трудность для решения данной задачи представляет отсутствие в настоящем трудовом законодательстве формулировки понятия «молодой специалист».

Во времена и в условиях социалистической экономики это понятие распространялось на выпускников вузов и средних специальных учебных заведений, не имеющих опыта работы по приобретенной специальности и обязанных проработать на конкретном предприятии не менее трех лет.

С утратой институтами функции распределения выпускников данное определение перестало соответствовать социальным условиям.

Анализ законодательной базы показал, что на данный момент на федеральном уровне не закреплено понятие «молодой специалист», что, в целом, весьма отрицательно сказывается на положении и статусе такой особой категории работников.

Поэтому каким образом выделять эту категорию специалистов и как стимулировать начало их трудовой деятельности – государство дает право решать в самостоятельном порядке на региональном уровне.

По результатам анализа документов и практики работы с молодыми специалистами в регионах Российской Федерации можно составить общую характеристику такого сотрудника.

Под молодым специалистом понимается работник предприятия, организации, учреждения в возрасте от 22 до 30 лет (в некоторых регионах до 35–36 лет), имеющий диплом о получении среднего или высшего профессионального образования.

Необходимым условием для работников сферы образования является поступление на работу в государственное учреждение, а также начало трудовой деятельности непосредственно в год получения образования (не позднее 3 месяцев с начала учебного года). Статус молодого специалиста устанавливается на три года и присваивается однократно.

Молодой специалист должен владеть большим объемом профессиональных знаний, уметь ставить и достигать цели, обладать творческими способностями и быть восприимчивым к внедрению инноваций, знать свои права и обязанности, непрерывно повышать уровень знаний. Отчасти эти требования обусловлены растущей шириной диапазона современной квалификации. Узкой специализации сегодня недостаточно для овладения новой техникой и современными технологиями. Этот недостаток особенно сильно проявляется в ситуации, когда профессиональная проблема выходит за рамки своей области и соприкасается с другими сферами жизни.

В настоящее время положение молодых специалистов на рынке труда характеризуется такими проблемами, как отсутствие резервных накоплений и собственного жилья, а также рост безработицы, связанный с невостребованностью полученных во время учебы знаний или нежеланием работодателей набирать сотрудников без опыта работы. В результате рыночных реформ молодежь оказалась наименее защищенной частью трудовых коллективов, как показали работы исследователей, занимающихся вопросом адаптации молодых специалистов.

В связи с этим можно предложить примерный перечень основных профессиональных и личностных характеристик молодого специалиста, отвечающего современным требованиям трудовых отношений:

- высокий уровень профессиональных знаний и умение использовать их в работе;
- способность быстро адаптироваться к изменениям техники и технологии;
- творческие способности;
- стремление к саморазвитию;
- самостоятельность и ответственность;
- инициативность, социальная активность;
- коммуникабельность, умение работать в коллективе.

Адаптация молодых специалистов существует в разных профессиях. Сама профессия определяет специфические особенности адаптации, факторы, влияющие на ее успешное прохождение, сроки и план работы по содействию адаптации молодого специалиста. Нам будет интересна профессиональная адаптация специалиста в сфере дополнительного про-

фессионального образования (педагога), т. е. педагогическая адаптация.

Педагогическая адаптация – это процесс ознакомления, приспособления работника к содержанию и условиям трудовой деятельности, а также к социальной среде образовательной организации [9, с. 12]. В дальнейшем мы будем называть ее профессиональной адаптацией педагога, либо молодого специалиста в сфере образования.

Научно доказано [10, с. 16–24], что начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития начинающего педагога. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле (подобная ситуация во многом типична для начинающих специалистов и в других сферах деятельности).

В течение первых пяти лет педагогической деятельности молодой специалист приобретает начальный практический педагогический опыт, осваивает основные профессиональные навыки. Именно в этот период меняется одна из ведущих деятельностей начинающего педагога: учебную деятельность заменяет «производственная» – педагогическая.

Вступая в педагогическую деятельность, молодой специалист попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействия. В связи с этим с первых дней вступления в трудовую деятельность перед каждым молодым специалистом встает ряд взаимообусловленных задач.

В первую очередь, – найти оптимальные варианты взаимодействия со всеми участниками образовательной деятельности – слушателями, коллегами, администрацией образовательной организации; умело применять знания и практические навыки, полученные в вузе, предварительно оценив уровень использования инновационных методов в образовательной деятельности и целесообразность внедрения нововведений.

Во-вторых, перестроить студенческий стереотип поведения в соответствии с изменив-

шимися внешними социальными условиями (ценностями и нормами культуры образовательной организации), условиями труда, приспособиться к новому ритму, режиму и приоритетам новой деятельности. В то же время необходимо, наблюдая за «чужим» поведением, оценить соответствие собственных способностей требованиям нового социального окружения, профессиональной деятельности и при необходимости постараться скорректировать свое поведение.

Содействие молодому педагогу в последовательном решении перечисленных задач является необходимым условием для его благоприятной последующей профессиональной адаптации и удачного начала трудовой жизни. При этом важно учитывать, что с первого же дня работы начинающий педагог имеет те же обязанности и несет ту же ответственность, что и педагоги с многолетним стажем. Обучающиеся, родители, как правило, не делают скидки на молодость и неопытность.

Для выстраивания грамотной модели управленческого содействия адаптации молодому преподавателю необходимо понимать, через какие этапы в своей адаптации он проходит в данный момент. Классической в современной науке является точка зрения, в соответствии с которой процесс адаптации проходит следующие четыре стадии или этапы адаптации.

1. Ориентация (ознакомление), т. е. получение информации о новой ситуации в целом, критериях оценки деятельности, нормах поведения. Продолжительность стадии ориентации (начального ознакомления) – от одного до нескольких месяцев.

2. Приспособление – усвоение работником организационных стандартов, правил и стереотипов, установление конструктивных отношений с коллегами. Однако на этом этапе работник еще продолжает сохранять многие свои установки. Продолжительность этого этапа – от нескольких месяцев до одного года.

3. Ассимиляция – предусматривает приспособление к среде, принятие ее традиций, норм, системы ценностей. Происходит постепенная интеграция работника в организацию. Продолжительность этого этапа определяется индивидуально.

4. Идентификация, т. е. отождествление целей служащего с целями коллектива и организации в целом. Продолжительность этого этапа также зависит от индивидуальных особенностей каждого отдельного работника. Полностью идентифицированные работники – «ядро» любой организации, они являются наиболее добросовестными и преданными.

Согласно мнению Т. Ю. Базарова и Б. Л. Еремина, процесс профессиональной адаптации можно разделить на четыре стадии.

1. Оценка уровня подготовленности специалиста. Если педагог имеет не только специальную подготовку, но и опыт работы в других образовательных учреждениях, период его адаптации будет минимальным. Поскольку организационная структура зависит от ряда параметров, таких как технология деятельности, внешняя инфраструктура и персонал, новичок неизбежно попадает в неизвестную ему ситуацию. Адаптация должна предполагать собой не только знакомство с индустриальными особенностями учреждения, но и включение в коммуникативные сети, знакомство с персоналом, с корпоративными особенностями коммуникаций, правилами поведения и т. д.

2. Ориентация. Практическое знакомство молодого педагога со своими обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны образовательного учреждения. В эту работу вовлечены как руководители новичков, так и сотрудники по управлению персоналом.

3. Эффективная адаптация. Приспособление работника к своему статусу, включение в межличностные отношения с коллегами. В рамках данной стадии необходимо, чтобы дать шанс новичку работать активно в различных сферах, проверяя себя и обдумывая полученные знания об учреждении. Самое важное в рамках этой стадии, чтобы дать максимальную поддержку молодому педагогу, регулярно вместе с ним делать оценку эффективности деятельности и особенностей взаимодействия с коллегами.

4. Функционирование. Последний этап процесса адаптации. Характеризуется постепенным преодолением производственных и межличностных проблем и переходом к стабильной работе. Как правило, при самопроиз-

вольном процессе адаптации эта стадия наступает после 1–1,5 года работы. Если процесс адаптации своевременно регулировать, то стадии эффективного функционирования может наступить уже через несколько месяцев. Такое сокращение приспособляемого периода способно принести значительную финансовую выгоду, особенно если в организации вовлечено значительное количество персонала [11].

Изменение стадий вызывает трудности, поскольку влияние социальной среды обычно резко увеличивается. В результате, у педагогического работника появляется чувство тревоги, беспокойства, напряжения, возникновения потребности для более активного освоения до настоящего времени неизвестного [12].

Период адаптации зависит от многих факторов и может составлять срок от одного года до трех лет. В это время человек, делая выводы из последствий своего предыдущего опыта, сознательно корректирует и меняет свое поведение.

Это находит отражение в том, что новый сотрудник, познавая свою функциональную роль, учится расставлять акценты в выполняемой им работе с позиции ее важности для организации, оценки качества его работы; учится выполнению таких формально-процедурных действий, как назначение и проведение встреч, заполнение различных форм и анкет, получение и отправка информации и т. п.; учится понимать и занимать свое место в организации (т. е. правильно вести себя с коллегами и руководством), учится, как решать свои собственные задачи и добиваться своих целей в организации.

При индивидуальном введении в должность непосредственный руководитель представляет его коллективу, знакомит с подразделением и обстановкой в нем, подробно излагает требования, сообщает о трудностях, которые могут встретиться.

Руководитель контролирует первые шаги молодого специалиста, выявляет сильные и слабые стороны его подготовки, определяет реальную потребность в дополнительном профессиональном образовании.

В результате новый специалист должен знать общие правила, требования к работе,

стандарты ее выполнения, действия в случае опоздания или болезни, требования к внешнему виду, к поведению и т. д. [13, с. 179].

Успешность профессиональной адаптации молодого специалиста в первую очередь зависит от его личностных и других психологических особенностей. Безусловно, огромное значение имеет поддержка коллег и грамотно выстроенная модель поддержки и содействия со стороны администрации образовательной организации, в том числе в системе дополнительного профессионального образования.

Одной из таких особенностей выступает соответствие представлений специалиста об условиях жизни и деятельности при осуществлении профессиональной деятельности.

Иными словами, адекватность образа профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие представлений и ожиданий человека о реальных условиях его предстоящей жизнедеятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с неожиданными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации. Важным индивидуально-личностным параметром, оказывающим влияние на процесс адаптации, выступают уровень и характер самооценки как сложного системного психического образования личности.

Уровень самооценки личности преимущественно влияет на направленность ее активности, а характер самооценки – на стабильность и динамику поведения и действий личности, на стиль ее взаимодействия с окружающей средой, на степень уверенности личности в себе.

Профессиональная адаптация молодого специалиста – перманентный процесс преодоления внутренних и внешних трудностей, препятствий.

Это создает те или иные стрессовые состояния, преодоление и недопущение которых требует дополнительных усилий и специальной подготовленности.

К тому же успешная адаптация невозможна без постоянного самообразования и самовоспитания специалиста. Все это предполагает наличие у молодого специалиста навыков саморегулирования, достаточной волевой подготовленности.

Библиографический список:

1. Черкасова И. И. Методологические основания концепции управления профессиональной адаптацией молодых педагогов / И. И. Черкасова, Т. А. Яркова // Современные исследования социальных проблем. – 2012 – № 11(19).

2. Маслова В. М. Управление персоналом: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. М. Маслова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 492 с.

3. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с. – С. 13.

4. Маслова, В. М. Управление персоналом: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. М. Маслова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 492 с.

5. Маслова, В. М. Управление персоналом: учебник для бакалавров / В. М. Маслова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 492 с.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

8. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1988. – 350 с.

9. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 12.

10. Барыбина И. А. Организация наставничества в школе / И. А. Барыбина // Справочник педагога-психолога. Школа. – 2012. – № 7. – С. 16–24.

11. Управление персоналом / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

12. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М., 2004. – 84 с.

13. Маслова, В. М. Управление персоналом: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. М. Маслова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 492 с.

References:

1. Cherkasova I. I. *Methodological foundation of the management concept of professional adap-*

tation of young teachers [Metodologicheskie osnovaniya koncepcii upravleniya professional'noj adaptaciej molodyh pedagogov], Modern research of social problems, 2012, No. 11 (19).

2. Maslova V. M. *Personnel Management: textbook for the academic bachelor degree* [Upravlenie personalom: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata], Urayt publishing house, 2016, Vol. 2, 492 p.

3. *Great psychological dictionary* [Bol'shoj psihologicheskij slovar'], ed. by B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko, 2003. 672 p.

4. Maslova V. M. *Personnel Management: Textbook for Bachelors* [Upravlenie personalom: uchebnik dlja bakalavrov], Urayt publishing house, 2013. 492 p.

5. Maslova V. M. *Personnel Management: Textbook for Bachelors* [Upravlenie personalom: uchebnik dlja bakalavrov], Urayt publishing house, 2016. 492 p.

6. Zeer E. F. *Psychology of professions: Manual for students of higher education institutions* [Psihologija professij: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov], Academic Project, Yekaterinburg: Business book, 2003. 336 p.

7. Zimnyaya I. A. *Pedagogical psychology: textbook for higher education institutions* [Pedagogicheskaja psihologija: uchebnik dlja vuzov], Moscow: Logos, 2005. 384 p.

8. Klimov E. A. *Introduction to psychology of work: textbook for higher education institutions* [Vvedenie v psihologiju truda: Uchebnik dlja vuzov], Moscow: Culture and sport, UNITY, 1988. 350 p.

9. Bim-Bad B. M. *Pedagogical Encyclopedic Dictionary* [Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'], 2002. 12 p.

10. Barybina, I. A. *The organization of mentoring in school* [Organizacija nastavnichestva v shkole], 2012, No. 7, pp. 16–24.

11. *Personnel management* [Upravlenie personalom], ed. by T. Yu. Bazarova, B. L. Eremina, Moscow: UNITY, 2002. 560 p.

12. Verbitsky A. A. *Competence approach and the theory of contextual learning* [Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija], 2004. 84 p.

13. Maslova V. M. *Personnel Management: Textbook for Bachelors* [Upravlenie personalom: uchebnik dlja bakalavrov], Urayt publishing house, 2016. 492 p.

УДК 372.881.1+371.26

Методическая система учителя по оцениванию речевых и языковых компетенций учащегося

С. В. Тетина

Teacher' methodical system of speech and language competences evaluation of student

S. V. Tetina

Аннотация. В условиях модернизации образования в России для реализации задач образовательной политики особую актуальность приобретает наличие методической системы учителя, направленной на достижение высокого уровня профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Стремление учителя к непрерывному образованию и постоянному пополнению дефицита знаний являются основными признаками правильно функционирующей методической системы. Наличие у учителя иностранного языка сформированной методической системы является показателем результативности его деятельности. В качестве системообразующего компонента методической системы современного учителя иностранного языка автор предлагает оценочную деятельность. Обучение иностранному языку не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается учащимися материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач.

Правильное функционирование методической системы позволяет учителю устанавливать действительный уровень владения иностранным языком на основе анализа результатов оценивания, а также умение своевременно вносить соответствующие коррективы в организацию образовательного процесса. Активное использование оценочного компонента методической системы формирует представление учителя о том, насколько учащиеся усвоили языковой материал, овладели видами речевой деятельности, а также позволяет планировать процесс обучения иностранному языку.

Abstract. The availability of a teacher's methodical system becomes particularly topical in conditions of modernization of Russian education for the realization of the objectives of education policy aimed at achieving a high level of professional activity in the educational-training process.

The desire of teachers to continuous learning and constant replenishment lack of knowledge are the main signs of properly functioning methodical system. Foreign language teachers have formed a methodical system is an indicator of the impact of its activities. As a pivotal component in methodic system of modern foreign language teachers, the author offers assessment activities. Learning a foreign language cannot be complete without a regular and objective information on the how to digest the material students as they apply their knowledge to solve practical problems.

The proper functioning of the methodical system allows the teacher to establish a valid language level on the basis of the analysis of the results of the evaluation, as well as the ability to make timely adjustments in the organization of educational process. Active use of the evaluation component of the methodical system generates a representation of teachers about how much students have learned the language material, captured views of speech activities, as well as allows you to plan the process of learning a foreign the language.

Ключевые слова: учитель, методическая система учителя, оценочная деятельность, языковые и речевые компетенции.

Keywords: teacher, methodical system of teacher, evaluation activity, language and speech competence.

Методическая система учителя важная составляющая его профессиональной деятельности. Обратимся к понятию «методическая система учителя» и рассмотрим ее компоненты. Методическая система представляет собой своеобразное структурное образование, в качестве элементов которого выступают цели, методы, формы и средства обучения. Методическая система «персонифицирована, неповторима, инерционна и в то же время динамична, поскольку обогащается профессиональным и жизненным опытом учителя» [1, с. 62]. В современной практике образования особое внимание уделяется развитию личности обучающегося, в соответствии с этим методическая система обогащается новыми компонентами такими как «результат обучения и учет индивидуальности обучающихся» [2, с. 10]. В состав методической системы включены методы, формы и средства, которые используются при осуществлении ведущих функций учебного процесса (планирование, осуществление, контроль и т. п.) и нацелены на достижение планируемых результатов обучения. В рамках данной статьи рассмотрим контроль как один из ведущих компонентов методической системы учителя на примере иноязычного образования. Контроль уровня сформированности иноязычной коммуникации становится наиболее важной задачей в преддверии обязательного экзамена по иностранным языкам. Попробуем разобраться «что такое контроль», а также «кому и зачем нужно оценивание», и «какое оно современное оценивание».

Термин «контроль» используется в узком значении как этап (часть) урока, во время которого осуществляется проверка, например, домашнего или выполненного в классе задания. Термин «контроль» также употребляется и в случае контроля со стороны учителя как способ управления образовательным процессом, учебной деятельностью учащихся. В широкой трактовке данный термин включает в себя надзор, проверку, оценку, измерение, управление.

Контроль как составная часть образовательного процесса необходим для установления уровня владения иностранным языком, насколько учащиеся продвинулись в изучении иностранного языка [3]. Контроль является основным источником информации о том, что происходит в учебном процессе, контроль по-

могает учителю проверить «уровень овладения способами действия при анализе языковых явлений, степень овладения видами речевой деятельности» [4, с. 7]. Особое значение при рассмотрении контроля придается единству его собственно контролирующей и обучающей функций. Суть этого единства заключается в том, что «содержание, приемы и методика контроля должны носить обучающий характер», синтезировать ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечивать их повторение и закрепление [5].

Совершенно очевидно, что в становлении индивидуальной методической системы учителя иностранного языка большую роль играет позиция самого учителя к оценочной деятельности. Оценочная деятельность учителя направлена на выявление достижения планируемых результатов и осуществляется на основе правильно подобранного контроля. Предлагаем рассмотреть три вида контроля: текущий, промежуточный и итоговый.

Текущий контроль – самый распространенный и наиболее эффективный вид контроля, призван обеспечивать своевременную обратную связь и способствовать улучшению учебного процесса. Текущий контроль обнаруживает все функции контроля в обучении иностранному языку: проверочная, оценочная, стимулирующая и др.

Промежуточный контроль преследует цель проверки усвоения целого раздела (юнита) изученного материала.

Итоговый контроль проводится в конце каждого года обучения или по завершении освоения курса иностранного языка. Итоговый контроль направлен на выявление достигнутого уровня обученности, определение степени сформированности иноязычной коммуникативной компетентности учащихся. Итоговый контроль предназначен для того, чтобы объективно подтвердить достигнутый уровень обученности в различных видах иноязычной речевой деятельности по завершению определенного этапа обучения. При итоговом контроле доминирует оценочная функция.

Прежде чем перейдем к более подробному рассмотрению видов контроля, отметим, что для правильного функционирования методической системы учителя иностранного языка, необходимо понимать задачи контроля в ино-

язычном образовании на различных этапах и уровнях обучения.

Текущий контроль является одним из основных видов проверки становления знаний, умений и навыков учащихся. Иногда контроль данного вида помогает учителю выяснить непосредственно в ходе урока, насколько понятно излагаются новые сведения, в какой степени объяснение доступно учащимся, как усваиваются элементы нового материала. При выполнении учащимися лексических и грамматических упражнений и речевых задач к учителю поступает информация, т. е. показатели качества действий обучаемых. На основании этих показателей принимаются оперативные решения по коррекции процесса обучения. Е. М. Товма считает, «такой контроль, не прерывая процесса обучения, не нарушая его логической структуры, предоставляет в распоряжение учителя возможность соответствующим образом управлять обучением, вносить необходимые изменения в свою деятельность и деятельность учащихся [6, с. 3]. Основной задачей текущего контроля является регулярное управление учебной деятельностью учащихся и их корректировка. Поскольку этот вид контроля будет осуществляться в процессе становления речевых умений, то основным объектом контроля будет степень сформированности языковых компетенций. В отдельных случаях возможен контроль какого-либо одного вида речевой деятельности. Текущий контроль необходим для проверки первичного усвоения лексических единиц, грамматических явлений и др. Учитель не отводит специального времени на уроке для текущего контроля, контроль происходит в процессе обучения. Текущий контроль позволяет получать непрерывную информацию о ходе и качестве усвоения учебного материала и на основе этого оперативно вносить изменения в учебный процесс. Важными задачами текущего контроля являются стимулирование регулярной, напряженной и целенаправленной работы учащихся, а также определение уровня овладения учащимися умениями самостоятельной работы, создание условий для их формирования.

Промежуточный контроль позволяет определить качество изучения учащимися учебного материала по определенным темам («юнитам»). Данный вид контроля проверяет овладения учащимися определенных знаний в результате изучения достаточно большого объема материала.

Такой контроль проводится на специально запланированных уроках несколько раз в четверть или семестр. Промежуточный контроль позволяет проверить прочность усвоения полученных знаний. С помощью данного вида контроля обобщается и усваивается целый раздел, выявляются логические взаимосвязи с другими разделами. Поэтому уместно утверждать, что объектом контроля в этом случае будут речевые умения.

Итоговый контроль является интегрирующим контролем, именно он позволяет судить об общих достижениях учащихся. При подготовке к итоговому контролю происходит более углубленное обобщение и систематизация усвоенного материала.

У учащихся проявляется в большей степени развивающий эффект обучения, поскольку на этом этапе особенно интенсивно формируются интеллектуальные умения и навыки. Итоговый контроль определяет соответствие проверяемых речевых и языковых компетенций, тому или иному уровню обучения, заданным параметрам, предусмотренный программой.

Проведение итогового контроля имеет две особенности. Во-первых, проверке подлежат речевые умения в чтении, аудировании, говорении, письме.

Проверка всех видов речевой деятельности обусловлена тем, что данная проверка должна установить уровень коммуникативной компетенции в целом.

Поэтому, можно сделать вывод, что итоговый контроль – это контроль степени овладения учащимися коммуникативной компетенцией на том или ином уровне.

В образовательном процессе и в методической системе учителя контроль как органический компонент выполняет определенные функции. Эти функции весьма разнообразны и многоаспектны. В отечественных методических публикациях выделяются следующие функции контроля:

- собственно контролирующая (проверочная);
- оценочная;
- обучающая;
- управляющая (управленческая) и, в частности, корректирующая;
- диагностирующая (диагностическая);
- предупредительная, стимулирующая и мотивирующая;

– обобщающая;
– развивающая, воспитывающая и дисциплинирующая.

В методической системе учителя иностранного языка, как ранее уже отмечали, контроль и его функции играют важную роль в оценивании достижений планируемых результатов. Остановимся лишь на некоторых из них подробнее.

Проверочная функция осуществляет проверку достижений определенного уровня усвоений иноязычных компетенций. В общедидактическом плане структура контроля предполагает функционирование обратной связи, без которой невозможно обеспечить регулирование и корректирование этого процесса, проектирование и конкретизацию новых целей обучения. Данная функция позволяет учителю управлять образовательным процессом, действовать осмысленно и системно.

Оценочная функция контроля несет в себе большую воспитательную нагрузку, в ней заложен стимул, под воздействием которого у учащихся формируется мотив изучения иностранного языка. Именно от оценочной функции во многом зависит психолого-педагогическое воздействие на учеников. Не вызывает сомнения тот факт, что любая деятельность на уроке нуждается в оценке. Совершив небольшой исторический экскурс. В 1918 году отменили балльную систему отметок, и перевод из класса в класс осуществлялся по решению педсовета (постановление Наркомпроса «Об отмене отметок»). В 1935 году вводится пятибалльная вербальная система отметок («очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «отлично»). Данная система отметок утверждена постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе». И только в 1944 году постановлением СНК РСФСР «О введении цифровой 5-балльной системы успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» были дополнены вербальные отметки цифровыми.

Здесь следует обратиться к эволюции вопроса оценивания: от отметки к оценке, от оценки к оцениванию. Отметка – это количественное выражение оценки и в традиционной школьной шкале имеются следующие отметки: «два», «три», «четыре», «пять». Оценка – это результат любого процесса оценивания. Оценивание –

это измерение уровня образовательных достижений, процесс стремления к положительному результату, например, в изучении иностранного языка. Современное оценивание в иноязычном образовании отходит от субъективного и приближается к субъективно-объективному, переходит от формально-языкового к содержательно-критериальному, стремится к сочетанию внутренней и внешней экспертизе. Современное оценивание должно быть гибким, многоинструментальным, понятным, психологически комфортным, двухсоставным: суммативным и формативным. Главным инструментом оценочного арсенала современного учителя иностранного языка является балльно-рейтинговое оценивание. Критериально и нормативно ориентированное оценивание помогает и учителю, и ученику.

Диагностирующая функция проявляется в способности произвести диагностику обученности, определить существенный уровень владения учащимися иноязычными компетенциями на конкретном этапе или уровне обучения, обнаружив тем самым «успешность или неуспешность учения, и в зависимости от обнаружения результатов строить дальнейшую обучающую деятельность» [7]. Особенно проявляется данная контролирующая функция в иностранном языке. При контроле сформированности языковых навыков диагностическая функция работает на устранение ошибок. При контроле же речевых умений основное внимание учителя направляется на акт общения и решения коммуникативной задачи. Ошибки в этом случае рассматриваются дополнительными критериями оценивания, например, критерии оценивания языкового оформления речи. Овладение иностранным языком – процесс формирования у учащихся иноязычных компетенций и достижение определенного уровня владения языком в терминах Совета Европы (A2 – пороговый, B1 – допороговый и B2 – продвинутый пороговый).

В ходе процесса обучения изменяется уровень языка: либо осуществляется положительная динамика, либо обнаруживается отрицательный результат. Именно во втором случае необходим контроль, который выявляет эти проблемы, устраняет причину возникновения проблем и одновременно диагностирует трудности, испытываемые учащимися. Диагностическая функ-

ция контроля реализуется в ходе всего образовательного процесса усвоения языкового материала и развития речевых умений на всех этапах и уровнях обучения. «В содержание диагностической функции входит не только установление фактора успешности/неуспешности в обучении, но и анализа причин, приведших к этому факту». Диагностическая функция контроля помогает своевременно корректировать эффективность избранной методики обучения иностранному языку. Ценность диагностического контроля заключается в том, что помогает сопоставлять результаты достижения учащихся. Таким образом, диагностирующая функция контроля направляет деятельность учителя на выявление и измерение достижений и недостатков в обучении иностранному языку.

Развивающая функция контроля заключается в том, что способствует развитию личности учащихся, способствует формированию его познавательных способностей. Контроль протекает в условиях обостренной работы внимания, памяти, мышления, воображения. Контроль способствует развитию интеллекта учащихся, совершенствует культуру логику и культуру мышления. При контроле учащимся необходимо воспроизводить усвоенное, перерабатывать и систематизировать имеющиеся знания, делать выводы, обобщать, приводить доказательства, что эффективно содействует развитию учащегося. Особенно усиливается развивающая функция контроля в процессе решения определенных мыслительных операций.

Для правильного функционирования методической системы учителя иностранного языка, необходимо понимать, на какие категории участников образовательных отношений направлен контроль.

Начнем с учителя, для которого функция контроля неотъемлемая часть методической системы. Учитель использует контроль для определения подготовки учащегося на определенном этапе и уровне обучения, отслеживает прогресс в обучении и корректирует индивидуальную траекторию учащегося, мотивирует учащихся. Контроль также необходим учителю для осуществления мониторинга эффективности образовательной программы по предмету «Иностранный язык». Результат контроля позволяет обеспечить связь между учителем, учеником и родителями.

Обратим внимание на контроль с позиции ученика. Для учащихся контроль необходим для оценивания результатов своей учебной деятельности, корректировки собственной учебной деятельности и дальнейшего развития. Контроль указывает ученикам на их проблемы или пробелы в знаниях, и ориентирует учащихся на их устранение. Контроль школьникам необходим для развития умения самооценки, взаимной оценки и рефлексии.

И наконец, зачем нужен контроль родителям учащихся? Прежде всего, получать объективные доказательства уровня обученности учащихся, отслеживать прогресс в обучении, обеспечить своему ребенку поддержку в процессе обучения. Контроль родителям также необходим для установления обратной связи с учителями.

Понимание преобразований в современном иноязычном оценивании способствует развитию индивидуальной методической системы учителя иностранного языка.

Современное оценивание в иноязычном образовании должно быть гибким, многоинструментальным, понятным, психологически комфортным. Для достижения результатов в иноязычном образовании при коммуникативно-когнитивном подходе необходимо в полной мере использовать современную технологию оценивания.

При этом очень важно использовать дихотомическую (верно/неверно) и аналитическую (критерии) шкалы оценивания, например, при оценивании таких видов речевой деятельности как говорение или письмо, наиболее целесообразно использовать аналитическую шкалу. Ведь очень важно учитывать решение коммуникативной задачи в обучении иностранным языкам.

А вот для оценивания лексико-грамматических умений наиболее правильный вариант использования дихотомической шкалы.

В данной статье мы рассмотрели контроль (оценивание) как один из компонентов методической системы учителя, который помимо прямых задач по оцениванию решает и попутные, не планируемые специально, а обусловленные самой логикой оценочных процедур, мотивирует учителя к саморазвитию, совершенствованию по управлению педагогическим процессом.

Библиографический список:

1. Поздняк С. Н. Проектирование содержания методической подготовки учителя географии в контексте требований компетентностного подхода / С. Н. Поздняк // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 60–67.

2. Саранцев Г. И. Методика обучения математике: методология и теория : учеб. пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Математика») / Г. И. Саранцев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 292 с.

3. Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: учебное пособие / З. Н. Никитенко. – М. : Прометей, 2013. – 288 с.

4. Гулеватая О. Н. Оценка и контроль учебных достижений учащихся в условиях введения ФГОС основного общего образования / О. Н. Гулеватая // Русский язык в школе. – 2016. – № 3. – С. 7–9.

5. Зимняя И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурин // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 47–53.

6. Товма Е. Л. Текущий контроль в процессе обучения иностранными языками способы его осуществления / Е. Л. Товма // Объекты и формы контроля при обучении иностранными языкам : сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 223. – М., 1989. – С. 3–14.

7. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – М. : ТетраСистемс, 2011. – 304 с.

References:

1. Pozdnyak S. N. *Projection of content of the methodical training of the geography teacher in the context of the requirements of the competence approach* [Proektirovanie soderzhaniya metodi-

cheskoj podgotovki uchitelja geografii v kontekste trebovanij kompetentnostnogo podhoda], 2009, No. 3, pp. 60–67.

2. Sarantsev G. I. *Methodology of teaching mathematics: methodology and theory: for students of higher educational institutions in the direction of "Pedagogical Education" (profile "Mathematics")* [Metodika obuchenija matematike: metodologija i teorija: ucheb. posobie dlja studentov bakalavriata vysshih uchebnyh zavedenij po napravleniju Pedagogicheskoe obrazovanie (profil' Matematika)], Kazan: Center of Innovative Technologies, 2012. 292 p.

3. Nikitenko Z. N. *Technique of mastering a foreign language at the initial stage of school education: textbook* [Metodika ovladenija inostrannym jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie], 2013. 288 p.

4. Gulevataya O. N. *Evaluation and control of educational achievements of students in the context of the introduction of Federal state educational standard of preschool education* [Ocenka i kontrol' uchebnyh dostizhenij uchashhihsja v uslovijah vvedeniya FGOS], Russian language at school, 2016, No. 3, pp. 7–9.

5. Zimnyaya I. A. *Current control as a component of speech activity and the levels of its formation* [Samokontrol' kak komponent rechevoj dejatel'nosti i urovni ego stanovlenija], 2012, No. 8, pp. 47–53.

6. Tovma E. L. *Current control in the process of teaching foreign languages ways of its implementation* [Tekushhij kontrol' v processe obuchenija inostrannym jazykami sposoby ego osushhestvlenija], Collection of scientific works of the Moscow State Pedagogical University, Issue, 223. 1989, pp. 3–14.

7. Konyshева A. V. *Modern methods of teaching English* [Sovremennye metody obuchenija anglijskomu jazyku], 2011. 304 p.

Современная школа

УДК 316.454.5+316.624

Психолого-педагогические аспекты выстраивания педагогом коммуникативного взаимодействия с учащимися, проявляющими склонность к отклоняющемуся поведению

А. В. Ильина, Д. Н. Погорелов

Psychological and pedagogical aspects of teacher's communicative interaction with students which have tendency to deviant behavior

A. V. Il'ina, D. N. Pogorelov

Аннотация. В статье авторы рассматривают психолого-педагогические аспекты выстраивания эффективного коммуникативного взаимодействия педагогических работников с учащимися с отклоняющимся поведением на основе понимания педагогами возможных предикторов указанного поведения. В то же время авторы обращают внимание на то, что педагогу необходимо учитывать возможные взаимосвязи склонности к отклоняющемуся поведению с другими психологическими феноменами. Понимание представленных тенденций позволяет педагогическим работникам более выверено выстраивать коммуникативное взаимодействие не только с детьми, учитывая их гендерную принадлежность, но и также с родителями таких обучающихся. Кроме того, представленные в статье основания могут быть использованы педагогами-психологами при планировании своей деятельности. Для административно-управленческого персонала учет особенностей восприятия учащимися окружающей действительности позволяет выстраивать ориентированные на личность воспитательные системы, осуществлять адресную методическую поддержку педагогических работников.

Abstract. The authors consider the psychological and pedagogical aspects of teachers' effective communicative interaction with students which have ten-

dency to deviant behavior on the basis of teachers' understanding of possible predictors of this behavior. However, the authors draw attention to the fact that the teacher must take into account the possible interrelationships of tendency to deviant behavior with other psychological phenomena. The understanding of the presented tendencies allows pedagogical workers to project communication interaction not only with children, taking into account their gender identity, but also with the parents of such students. In addition, the grounds presented in the article can be used by educational psychologists in planning their activities. Taking into account the students' perceptions of the surrounding reality makes it possible to build personality-oriented educational systems and to carry out targeted methodological support for pedagogical workers.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, психолого-педагогические аспекты, склонность к отклоняющемуся поведению, тревожность, повышение квалификации педагогов, коммуникативное взаимодействие, предиктор отклоняющегося поведения, несогласованность поведения.

Keywords: pedagogical activity, psychological and pedagogical aspects, tendency to deviant behavior, anxiety, teachers' advanced training, communicative interaction, predictor of deviant behavior, inconsistency of behavior.

В последнее время все чаще акцентируется внимание на необходимости овладения педагогом новыми практиками образования в части выстраивания коммуникативного взаимодействия с учащимися. Собственно утверждается, что педагог, осознающий неотвратимость перемен во взаимодействии с учащимися, способен выстраивать эффективную работу с различными категориями учащихся, в том числе с учащимися, проявляющими склонность к отклоняющемуся поведению. Безусловно, в любой школе обучаются дети и подростки со склонностью к отклоняющемуся поведению, в связи с чем проблема взаимодействия педагога с такой категорией детей приобретает особую актуальность. Педагоги называют таких детей по-разному: «трудновоспитуемые», «дети группы риска», «девиантные дети».

Известно, что отклоняющееся поведение, представляя собой действия, которые противостоят официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе моральным и правовым нормам, влекут за собой санкции определенного рода. По сути, отклоняющееся поведение характеризуется несогласованностью с нормами социальной группы, несоответствием ожиданиям общества [1].

В реальной школьной практике педагоги связывают сложности взаимодействия с детьми с отклоняющимся поведением, с наличием у них низкой мотивации учения [2; 3].

В то же время отклоняющееся поведение – более сложный феномен. И, соответственно, для построения эффективной работы педагога с данной категорией учащихся необходимо учитывать возможные взаимосвязи склонности к отклоняющемуся поведению с другими психологическими категориями.

Так, понимание педагогом связи причин проявления отклоняющегося поведения и его возможных предикторов важно с точки зрения отбора эффективных форм и методов работы, что, в свою очередь, требует систематического повышения квалификации по овладению психолого-педагогическими знаниями, на основе которых формируется собственное методически-обоснованное видение решения профессиональных проблем.

Проиллюстрируем представленное выше утверждение. При выстраивании коммуникативного взаимодействия с ребенком, например,

в урочной и внеурочной деятельности, при реализации программ воспитания и социализации, осуществлении коррекционно-развивающей деятельности педагогу важно понимать, что одним из факторов, лежащих в основе несогласованности поведения учащихся с нормами социальной группы, является их высокий уровень тревожности. Другими словами, тревожность служит предиктором, обуславливающим отклонения поведения учащихся от общепринятого эталона.

Исследователями неоднократно отмечалось, что тревожность выступает в качестве стабильного, либо ситуативного свойства личности, заключающегося в склонности к проявлению повышенного беспокойства, тревоги и страха в специфических социальных ситуациях [4]. В данном контексте место специфической социальной ситуации занимает ситуация неодобрения учителем определенных компонентов личности учащегося и (или) его поведения с позиций норм и эталонов поведения, принятых в социуме. Иными словами, речь идет о несоответствии поведения ребенка официально установленным и традиционно существующим в данном обществе нормам и правилам, следование которым оценивается обществом с позиций нормы.

Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности в рамках неблагоприятных условий выступает в качестве фактора, катализирующего отклоняющееся поведение. Частое и интенсивное переживание учащимся тревоги выступает как фактор его неблагоприятия, которое характеризуется повышенным моторным напряжением и сенсорным вниманием в ситуациях предполагаемой опасности. Более того, тревожность способствует угнетению творческой активности учащихся [5]. Все это ведет к снижению уровня адаптивности учащихся, к нарушению процесса их самоактуализации, к уклонению от осуществления нравственного и эстетического контроля над собственным поведением, и, следовательно, служит основой для отклоняющегося поведения [6].

Представленное теоретическое утверждение находит достаточно яркое практическое воплощение в отношении детей, испытывающих сложности в освоении содержания образова-

тельных программ, при проведении учителем различного рода оценочных процедур (на лабораторных и практических работах, контрольных работах и пр.). Учитель использует единственно верный, по его мнению, инструментарий (оценочные материалы), который зачастую не учитывает такие факторы, как уровень освоения ребенком дидактических единиц, особенности его психофизиологического состояния и др., тем самым нивелируя идеи индивидуализации и дифференциации образовательной деятельности, предоставления равного доступа к образованию.

При выстраивании коммуникативного взаимодействия педагогу также важно учитывать то, что отклоняющееся поведение связано с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста. Одной из причин данных личностных феноменов также выступает тревожность. Как отмечает И. Маслова, криминогенность тревожности заключается не только в том, что она включает в себя беспокойство, субъективное ощущение своей уязвимости, незащищенности, личностной неопределенности. Она детерминирует специфическое, точнее, соответствующее мироощущение, восприятие подростками окружающей среды тоже как неопределенной, расплывчатой, неясной, чуждой и даже враждебной. Поэтому непонятны и чужды ее нормы, предписания и запреты, перестающие играть регулирующую роль. Именно совокупность этих двух моментов образует тревожность не только как состояние, но и как личностную черту, формирующую в конечном счете дезадаптированность индивида как его отношение к миру [7]. Также важно отметить факт того, что детей и подростков с приверженностью к аддиктивному поведению отличает высокая тревожность и стремление к уходу от ответственности [8]. Представленные позиции расширяют пространство для адресного, т. е. с учетом особенностей традиционного контингента учащихся конкретной образовательной организации, выстраивания программ воспитания и социализации, разработки мероприятийной части указанной программы, отбору содержания курсов внеурочной деятельности и др.

Преодоление тревожности еще в детском возрасте препятствует проявлению отклоняющегося поведения в подростковом возрасте.

Соответственно педагогу при выстраивании коммуникативного взаимодействия важно понимать, что причиной возникновения тревожности в подростковом возрасте может быть внутренний конфликт или противоречивость стремлений. Внутреннее состояние подростка может быть вызвано противоречивыми требованиями к нему, исходящими из разных источников (от учителей-предметников, родителей, сверстников), неадекватными требованиями, несоответствующими возможностям и стремлениям; негативными требованиями, которые ставят субъекта в униженное, зависимое положение. В результате возникает чувство «потери опоры»; утраты прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире. Чем выше уровень проявляемой тревожности подростка, тем сложнее ему регулировать свои эмоции, и свое поведение. Под воздействием тревожности дети склонны к меньшей сознательной координации своих действий.

Представленные выводы подтверждаются и результатами наших исследований. Так, данные, полученные в ходе опроса педагогических работников, осваивающих содержание дополнительных профессиональных программ, позволяют утверждать, что более 87% педагогов в своей профессиональной деятельности не учитывают различия в склонности к отклоняющемуся поведению, которые характерны для учащихся различного пола. Иными словами, при выстраивании профессиональной деятельности педагогические работники не учитывают наличие у девочек склонностей к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, а у мальчиков – склонности к преодолению норм и правил, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Знание того, что для девочек характерен низкий уровень волевого контроля эмоциональной сферы, позволило бы педагогам избегать ситуаций, в которых девочки демонстративно показывают нежелание контролировать свои поведенческие проявления эмоциональных реакций (имеются в виду ситуации, когда девочки демонстрируют негативные эмоции непосредственно в поведении) [13; 14]. Понимая, что мальчики имеют повышенную предрасположенность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, педагогическим работникам было бы полезно в

рамках освоения дополнительных профессиональных программ обратить внимание на освоение тренинговых технологий, технологий эффективного коммуникативного взаимодействия.

Понимание данных тенденций позволяет классному руководителю, учителю-предметнику, социальному педагогу, педагогу-организатору более выверено выстраивать коммуникативное взаимодействие с детьми, учитывая их гендерную принадлежность, а также с родителями таких обучающихся. Кроме того, данные исследования могут быть использованы педагогами-психологами при планировании своей деятельности. Для административно-управленческого персонала учет особенностей восприятия учащимися окружающей действительности позволяет выстраивать ориентированные на личность воспитательные системы, осуществлять адресную методическую поддержку педагогических работников.

Таким образом, можно утверждать, что при выстраивании коммуникативного взаимодействия с учащимися с отклоняющимся поведением педагогу важно учитывать уровень тревожности ребенка, так как он лежит в основе специфического восприятия им окружающей среды. Также важно понимать, что склонность к отклоняющемуся поведению есть проявление сформированной у учащихся на предшествующих этапах социально-неодобряемой личностной диспозиции в форме осознанной готовности субъекта к определенным противоправным оценкам ситуации и определенному асоциальному поведению.

А это влечет за собой необходимость освоения педагогом техник общения, позволяющих нивелировать ситуацию проектирования в сознании ребенка ситуаций неуспеха, формирования самоповреждающего и саморазрушающего поведения.

Библиографический список:

1. Погорелов Д. Н. Взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению и эмоциональной устойчивости в юношеском возрасте / Д. Н. Погорелов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – № 5 (9). – С. 102–109.

2. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М. : МедПресс, 2001. – 324 с.

3. Маркина Н. В. Соотношение мотивов «Надежда на успех» и «Избегание неудачи» у педагогов образовательных учреждений различного типа / Н. В. Маркина, Д. Н. Погорелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 45–52.

4. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М., 1964. – 294 с.

5. Анохина А. П. Особенности мотивации учащихся, определяющие интеграцию результатов их творческой деятельности в группе / А. П. Анохина // Региональные модели сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей материалы VII Международной научно-практической конференции. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – С. 8–14.

6. Змановская Е. В. Девиантология / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 233 с.

7. Маслова И. С. Коррекция депрессивного состояния как средство профилактики девиантного поведения подростков / И. С. Маслова. – М, 1999. – 345 с.

8. Реан А. Агрессия и агрессивная личность / А. Реан. – СПб. : Питер, 1996. – 218 с.

9. Польская Н. А. Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения / Н. А. Польская // Психологический журнал. – 2009. – № 30 (1). – С. 96–105.

10. Фетискин Н. П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 362–370.

References:

1. Pogorelov D. N. *Interrelation of propensity to deviant behavior and emotional stability in adolescence* [Vzaimosvyaz' sklonnosti k otklonyayushchemusya povedeniyu i emotsional'noy ustoychivosti v yunosheskom vozraste], Modern additional professional pedagogical education, 2016, No. 5 (9), pp. 102–109.

2. Mendeleevich V. D. *Psychology of Deviant Behavior* [Psikhologiya deviantnogo povedeniya], 2001. 324 p.

3. Markina N. V., Pogorelov D. N. *Correlation of the motives “Hope for success” and “Avoidance of failure” among educators of educational institutions of various types* [Sootnosheniye motivov “Nadezhda na uspekh” i “Izbeganiye neudachi” u pedagogov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy razlich-

nogo tipa], Scientific support of a system of advanced training, 2016, No. 4 (29), pp.45–52.

4. Levitov N. D. *Mental states of a person* [O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka], 1964. 294 p.

5. Anokhina A. P. *Features of students' motivation, which determine the integration of the results of their creative activity in a group* [Osobennosti motivatsii uchashchikhsya, opredelyayushchiye integratsiyu rezul'tatov ikh tvorcheskoy deyatel'nosti v gruppe], Regional models of support of gifted and promising children, materials of the VII International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017, pp. 8–14.

6. Zmanovskaya E. V. *Deviantology* [Deviantologiya], 2003. 233 p.

7. Maslova I. S. *Correction of the depressive state as a means of preventing deviant behavior of adolescents* [Korreksiya depressivnogo sostoyaniya kak sredstvo profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov], 1999. 345 p.

8. Rean A. *Aggression and aggressive personality* [Agressiya i agressivnaya lichnost'], Saint Petersburg, 1996. 218 p.

9. Pol'skaya N. A. *Predictors and mechanisms of self-damaging behavior* [Prediktory i mekhanizmy samopovrezhdayushchego povedeniya], Psychological journal, 2009, No. 30 (1), pp. 96–105.

10. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups* [Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp], 2002, pp. 362–370.

УДК 378.091.398

Диагностика уровня знаний основ экологии учителей географии на курсах повышения квалификации

С. Н. Трошков, Е. В. Кузнецова

Diagnosics of knowledge level of ecology fundamentals of geography teachers in advanced training courses

S. N. Troshkov, E. V. Kuznetsova

Аннотация. Актуализируется проблема диагностики уровня знаний основ экологии учителей географии на курсах повышения квалификации в свете требований профессионального стандарта педагога. Уточняется понятие «знание основ экологии». При определении уровня знаний основ экологии выделены такие параметры, как виды знаний, этапы усвоения знаний, качества знаний. Обозначены элементы диагностического компонента системы повышения квалификации педагогов. Представлены критерии определения изменений в уровне знаний основ экологии учителей географии (нормативно-правовой, психолого-педагогический, содержательно-процессуальный и прикладной). Показаны методы изучения уровня усвоения знаний основ экологии учителями географии (наблюдение, беседа, анкетирование, самооценка, тестирование, решение педагогических ситуаций, экспертная оценка методического проекта учебного занятия). Анализируются и оцениваются полученные в ходе исследования результаты работы, являющиеся основанием совершенствования дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Профессиональная деятельность педагога (обучение) по учебному предмету «География» в условиях реализации ФГОС общего образования».

Abstract. The problem of diagnostic of knowledge level of ecology fundamentals of geography teachers at the courses of advanced training based on requirements of the professional standard of the teacher is updated. The notion of “knowledge of the foundations of ecology” is specified. When determining the level of knowledge of

the fundamentals of ecology of geography teachers, such parameters as types of knowledge, stages of mastering knowledge, and quality of knowledge are identified. The elements of the diagnostic component of the teacher’s advanced training system are indicated. The criteria for determining changes in the level of knowledge of the fundamentals of the ecology of geography teachers (normative, legal, psychological-pedagogical, substantive-procedural and applied) are presented. Methods for studying the level of mastering the knowledge of the basics of ecology by geography teachers (observation, conversation, questioning, self-assessment, testing, solving pedagogical situations, expert evaluation of the methodical project of the training session) are shown. The results of the research are analyzed. These results are the basis for the improvement of the additional professional development program “Professional activities of the teacher in the subject “Geography” in the context of the implementation of the Federal state educational standard of preschool education”.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональный стандарт, учитель географии, знание, экология, диагностика, критерий, результаты.

Keywords: advanced training, professional standard, geography teacher, knowledge, ecology, diagnostics, criteria, results.

Поэтапное внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) общего образования актуализировало необходимость изменения норм профессиональной деятельности педагогических работников. Это явилось одним из оснований разработки, утверждения и введения в образовательную

практику профессионального стандарта «Педагог». Профессиональный стандарт педагога предъявляет в качестве требования к педагогической деятельности учителя необходимые знания основ экологии. Дополнительным основанием актуальности нашего исследования является Указ Президента РФ В. В. Путина «О проведении в Российской Федерации Года экологии» от 5 января 2016 г.

Для того чтобы уточнить понятие «знание основ экологии», необходимо определить значение терминов «знание» и «экология». Обычно знание определяется как результат познания, научные сведения; совокупность сведений в какой-либо области. Следует отметить, что в научной литературе существуют различные трактовки понятия «знание». Их наличие и разнообразие определяется сферой применения данного термина. Конкретизация понятия «знание» осуществляется на конкретно-научном уровне познания и находит отражение в том числе в педагогической литературе.

Термин «экология» впервые был предложен немецким биологом Э. Геккелем в 1866 г. По мнению ученого, экология – «сумма знаний, относящихся к экономике природы: изучение всей совокупности взаимоотношений животного с окружающей его средой» [1, с. 5]. На III международном ботаническом конгрессе в 1910 г. были выделены следующие разделы экологии: аутоэкология, изучающая взаимодействие индивидуального организма или вида с окружающей средой; демэкология, рассматривающая взаимодействие популяций особей одного вида внутри популяции и с окружающей средой; синэкология, исследующая функционирование сообществ и их взаимодействия с биотическими и абиотическими факторами. С середины XX в. в связи с усилением воздействия человека на природу экология приобрела особое значение как научная основа рационального природопользования и охраны живых организмов. Сам термин «экология» получил более широкий смысл как наука, включающая одновременное исследование всех взаимоотношений живого с органическими и неорганическими компонентами окружающей среды. На V международном экологическом конгрессе в 1990 г. было предложено еще одно определение экологии как биологической науки, исследующей структуру и функционирование систем надорганизменного уровня (популяции,

сообщества, экосистемы) в пространстве и времени в естественных и измененных человеком условиях.

Современная экология представляет собой стремительно развивающуюся науку, изучающую широкий круг проблем, имеющую собственную теорию и методологию. В начале третьего тысячелетия важнейшую роль стали играть экологическое образование, воспитание и просвещение, которые призваны объединить различные слои гражданского общества для решения экологических проблем [2]. В настоящее время экология рассматривается как учебная дисциплина, в содержание которой входит изучение взаимоотношений живых организмов с окружающей средой, общих закономерностей взаимодействия природы и общества, вопросов охраны окружающей среды и целесообразного использования природных ресурсов.

Следовательно, знание основ экологии представляет собой комплексное понятие, которое может быть рассмотрено на разных уровнях и в разных аспектах. В силу этого в нашем случае под знанием основ экологии мы понимаем результат направленного усвоения учителями географии как слушателями курсов повышения квалификации исходных, главных положений (фактов, представлений, понятий, теорий, законов) науки, рассматривающей взаимоотношения человеческого общества и окружающей среды, который достигается на различных этапах курсового обучения.

Профессиональный стандарт «Педагог» как нормативно-правовой документ не только включает перечень профессиональных и персональных требований к учителю, но и является основой совершенствования дополнительного профессионального образования педагогических кадров. Поэтому в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин разработана и реализуется дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Профессиональная деятельность педагога (обучение) по учебному предмету «География» в условиях реализации ФГОС общего образования» (утверждена решением ученого совета ГБУ ДПО ЧИППКРО от 23.11.2016 № 10/3).

На курсах повышения квалификации учителей географии общеобразовательных организа-

ций Челябинской области преподавателями кафедры учитываются цели и задачи основной общеобразовательной программы, а также рабочей программы учебного предмета, направленные на формирование основ экологической культуры школьников, соответствующей современному уровню экологического мышления, на приобретение учащимися опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях (готовность к исследованию природы, к занятиям сельскохозяйственным трудом, к художественно-эстетическому отражению природы, к занятиям туризмом, в том числе экотуризмом, к осуществлению природоохранной деятельности). Примерная основная образовательная программа основного общего образования в качестве метапредметных образовательных результатов определяет формирование и развитие экологического мышления школьников, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации. Опираясь на работу В. И. Маслова, отмечаем, что необходимые учителю географии знания основ экологии «дифференцируются на методологические и нормативные, общетеоретические (психолого-педагогические) и организационно-методические, конкретно-должностные и предметно-специфические» [3, с. 92].

В системе повышения квалификации учителей географии знания основ экологии приобретаются и совершенствуются в процессе очного и заочного (с использованием дистанционных образовательных технологий) обучения педагогов, а также их самообразования. Количество (объем, полнота) знаний основ экологии, подлежащих усвоению учителями, определяется дополнительной профессиональной программой повышения квалификации в соответствии с логикой школьного учебного предмета «География», психологическими и возрастными особенностями взрослых. Мы поддерживаем мнение Т. А. Сваталовой, что «повышение уровня профессиональной компетентности как интегральной характеристики учителя сегодня не может быть сведено к увеличению объема профессиональных знаний. Это процесс, ориентированный, прежде всего, на развитие методологического, рефлексивного типа мышления, формирование ценностного, личностного от-

ношения к новому знанию и способам его получения» [4, с. 102]. Следовательно, профессиональная компетентность учителя географии проявляется в мобильности знаний и обеспечивает функциональную грамотность педагога, его готовность к оценке и переоценке наличного уровня профессионального знания, к использованию усвоенной информации не только для решения текущих практических и теоретических задач, но и для поиска и получения новой информации.

От эффективности курсового обучения учителей географии зависит качество знаний основ экологии и их практическая направленность. По нашему мнению, полноценное усвоение научно-теоретических знаний предполагает предварительное построение в сознании педагогов предметов соответствующих наук, развитие у них способности теоретического отношения к явлениям. Поэтому усвоение учителями географии знаний основ экологии разворачивается по законам предмета самой науки в соответствии с формами ее понятий. Научно-теоретическое знание, прежде всего, выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности, средствами искусственного и естественного языка.

При определении уровня знаний основ экологии учителей географии на курсах повышения квалификации нами учитываются такие описанные в дидактике и психологии параметры знаний, как виды знаний (знания о фактах, понятия и термины, законы и теории, знания о способах деятельности и методах познания); этапы усвоения знаний (понимание, применение в знакомых и новых условиях); качества знаний (системность, обобщенность, мобильность, действенность, полнота, прочность, глубина, систематичность, оперативность, гибкость, конкретность, развернутость, свернутость, осознанность).

В процессе повышения квалификации учителей географии возникает необходимость оперативного изучения изменения уровня их знаний основ экологии. Базой для выявления уровня таких знаний выступает диагностический компонент системы повышения квалификации педагогических работников. Данный компонент в нашем исследовании включает в себя следующие элементы: 1) критерии и пока-

ходе исследования профессиональных дефицитов (затруднений) и потребностей учителей географии по совершенствованию знаний основ экологии.

По первому критерию нами использовалась методика самооценки учителей географии на основе анкеты Н. В. Немовой [7], позволяющей оперативно оценить уровень знаний нормативных документов по вопросам экологического образования. В анкетировании приняли участие 127 слушателей курсов. Большинство учителей географии (73%) указали в анкете, что имеют лишь некоторые представления о правовых основах экологического образования, однако их недостаточно, чтобы успешно осуществлять образовательную деятельность. Только 27% анкетированных педагогов считали, что имеют достаточные знания по этому вопросу.

Для нивелирования выявленных профессиональных дефицитов на учебных занятиях курсов повышения квалификации актуализировались вопросы экологического образования в свете международных материалов и государственной образовательной политики Российской Федерации на современном этапе. К таким документам и материалам международного и федерального уровней мы относим прежде всего следующие:

– Программа ООН по окружающей среде (1972 г.) и Международная программа в области экологического образования (1992 г.), определяющие глобальную стратегию экологического образования и подготовки кадров с учетом современных требований к природоохранному движению, а также меры содействия правительствам стран в организации системы экологического просвещения широких слоев населения;

– Федеральный закон «Об охране окружающей среды» (2008 г.), в котором устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования и просвещения;

– Указ Президента РФ «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (2012 г.), в котором поставлена конкретная задача обеспечения направленности процесса воспитания и обучения в общеобразовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в

ФГОС соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся.

На курсах повышения квалификации слушатели постигают нормативно-правовые основы экологического образования в условиях устойчивого природопользования, осознают, что охрана окружающей среды – важное направление социально-экономической политики Российского государства. Фиксируя остроту отечественных экологических проблем, важно понимать, что по широкому кругу параметров Россия относится к числу благополучных стран планеты, является «крупнейшей экологической державой» [8, с. 90].

По второму критерию нами использовался тест итоговой аттестации слушателей курсов повышения квалификации. Наибольшие затруднения у учителей географии вызвал вопрос теста о том, что включает в себя понятие «здоровый образ жизни». Лишь 34% педагогов смогли дать наиболее полный ответ, включающий характеристику здорового образа жизни как ориентированность человека на то, чтобы формировать, сохранять и укреплять свое здоровье.

В рамках курсового обучения осуществлялось изучение современных психолого-педагогических концепций экологического образования и воспитания в условиях модернизации российской школы. Следуя рекомендациям Е. А. Улановой [9], на учебных занятиях учителя географии познакомились с психологическими аспектами взаимоотношения человека и окружающей среды, анализировали психологические последствия воздействия на человека тех или иных природных и социальных условий и изучали способы создания оптимальной среды для формирования и функционирования психики.

По третьему критерию нами использовалась методика решения педагогических ситуаций на основе проблемного метода курсового обучения. В нашем случае под проблемным методом обучения в повышении квалификации педагогических работников понимается совокупность действий, приемов, направленных на усвоение учителями географии знаний основ экологии через активную мыслительную деятельность, содержащую постановку и решение проблемных

вопросов и задач, содержащих учебные или реальные противоречия и способствующих успешной реализации целей дополнительного профессионального образования.

В. Д. Сухоруков и В. Г. Суслов подчеркивают [10], что экологизация является одним из ключевых направлений обновления содержания образования по географии. Как отмечается в проекте Концепции развития географического образования в Российской Федерации, знание этого предмета является необходимой базой для выявления и решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия человечества с окружающей средой. Это важный педагогический ресурс, имеющий глубокий универсальный смысл и способный перепрограммировать человеческое пространство. Учебная деятельность слушателей по вопросам экологизации географического образования организуется в формате ролевых игр («Заседание городского совета») [11], имитационных моделей («Всемирная деревня») [12] и творческих лабораторий («Образ Челябинской области») [13]. В ходе исследования нами отмечена тенденция роста гностических умений слу-

шателей курсов (с 51 до 78%) систематически пополнять, расширять, добывать новые знания путем постановки и решения проблемных вопросов и задач по основам экологии.

По четвертому критерию нами использовался метод экспертной оценки методических проектов учебных занятий по эколого-географическому образованию, разработанных слушателями курсов с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области.

Как отмечает Т.В. Соловьева, обучение на курсах способствует повышению готовности учителей к отбору содержания образования (в том числе с учетом национально-региональных и этнокультурных особенностей), к его реализации в учебном процессе с применением эффективных образовательных технологий, к осмыслению собственного педагогического опыта [14, с. 77].

Преподаватели кафедры проводят экспертизу методических проектов, опираясь на критерии оценивания (см. табл.), определенные в учебно-методическом пособии для слушателей ГБУ ДПО ЧИППКРО [15].

Таблица 1

Критерии и результаты оценки методических разработок учебных занятий учителей географии – слушателей курсов повышения квалификации в 2017 г. (количество слушателей – 127 чел.)

Уровневая оценочная шкала	Показатели оценивания проекта учебного занятия	Результаты оценки методических разработок
<i>Высокий</i>	Методический проект полный, последовательный, выполнен в соответствии с технологией разработки учебного занятия и правилами оформления письменного текста. Проведен мастер-класс для слушателей группы по теме занятия. Содержание занятия способствует формированию комплексных образовательных результатов и развитию экологической культуры школьников	29%
<i>Средний</i>	В методическом проекте обнаруживается некоторая неполнота элементов учебного занятия или имеют место две-три несущественные неточности. Представлен электронный вариант конспекта учебного занятия с мультимедийной презентацией. В содержании занятия отражена методика достижения метапредметных и предметных образовательных результатов с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области	54%

Уровневая оценочная шкала	Показатели оценивания проекта учебного занятия	Результаты оценки методических разработок
<i>Низкий</i>	В методическом проекте обнаруживается наличие основных элементов учебного занятия по географии или имеют место одна–две значительные ошибки, нарушения технологии разработки занятия и правил оформления письменного текста. Представлен бумажный текст плана учебного занятия. Содержание занятия направлено на достижение предметных образовательных результатов по географии	17%

Таким образом, использование преподавателями на курсах повышения квалификации перечисленных критериев, показателей и методов позволяет более достоверно и точно диагностировать уровень знаний основ экологии учителей географии. Объективная информация об уровне усвоения учителями географии знаний основ экологии дает возможность анализировать и оценивать результаты курсового обучения, совершенствовать дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Профессиональная деятельность педагога (обучение) по учебному предмету «География» в условиях реализации ФГОС общего образования». Процесс профессионального роста учителей на диагностической основе отражается на повышении качества географического образования и экологического воспитания школьников. Проведенное нами исследование может послужить основой для создания модели экологической компетентности учителя географии.

Библиографический список:

1. Ларина О. В. Удивительная экология / О. В. Ларина. – М. : ЭНАС-КНИГА, 2017. – 256 с.
2. Геоэкология окружающей среды. 10–11 классы : учеб. пособие / Н. Ф. Винокурова, Б. И. Кочуров, Н. Н. Колосова и др. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 136 с.
3. Маслов В. И. Непрерывное повышение квалификации: планирование и организация / В. И. Маслов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 91–95.
4. Сваталова Т. А. Отбор содержания образовательной программы дополнительного профессионального образования на основе опреде-

ления актуального уровня профессиональных компетенций педагогов до-школьного образования / Т. А. Сваталова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 2 (27). – С. 101–105.

5. Хридина Н. Н. Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой / Н. Н. Хридина. – Екатеринбург : УКИ, 2003. – 384 с.

6. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 168 с.

7. Немова Н. В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования : метод. пособие / Н. В. Немова, Т. П. Афанасьева. – М. : АПК и ППРО, 2004. – 168 с.

8. Ключев Н. Н. Экологическая география России: природопользование на рубеже веков / Н. Н. Ключев, Л. М. Яковенко. – М. : Русское слово – учебник, 2017. – 96 с.

9. Уланова Е. А. Психология как экологически ориентированная наука / Е. А. Уланова // Тезисы докладов VI регион. науч.-практ. конф. «Проблемы экологии, экологического образования и просвещения в Челябинской области». – Челябинск, 2002. – С. 11–13.

10. Сухоруков В. Д. Методика обучения географии : учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Д. Сухоруков, В. Г. Суслов. – М. : ЮРАЙТ, 2016. – 359 с.

11. Малхазова С. М. Опыт преподавания «Экологии человека» на географических факультетах университетов / С. М. Малхазова, Е. Г. Королева // География в школе. – 2017. – № 3. – С. 46–50.

12. Стрелова О. Ю. Дидактическая игра-конструктор «Всемирная деревня» / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2010. – № 1. – С. 16–19.

13. Кузнецова Е. В. Изучение экономической и социальной географии Южного Урала в свете стратегии развития Челябинской области / Е. В. Кузнецова, А. А. Егорова, Е. Ф. Павленко и др. // Проблемы культурного образования : материалы IV всеросс. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 2. – Челябинск : Край Ра, 2014. – С. 90–96.

14. Соловьева Т. В. Разработка программы курса литературы с учетом национально-региональных и этнокультурных особенностей как результат повышения квалификации учителя-словесника / Т. В. Соловьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 1 (30). – С. 75–82.

15. Проектирование и анализ эффективности учебных занятий [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей общественных и художественно-эстетических дисциплин / В. М. Кузнецов, Ю. Г. Бобовкина, и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 56 с. – Режим доступа: <http://ipk74.ru> (дата обращения: 10.09.2017).

References:

1. Larina O. V. *Amazing Ecology* [Udivitel'naja jekologija], 2017. 256 p.

2. Vinokurova N. F., Kochurov B. I., Kuposova N. N. *Geo-ecology of the environment*. 10–11 grades [Geojekologija okružhajushhej sredy. 10–11 klassy], 2012. 136 p.

3. Maslov V. I. *Continuous professional development: planning and organization* [Nepřeryvnoe povыshenie kvalifikacii: planirovanie i organizacija], 1990, No. 8, pp. 91–95.

4. Svatalova T. A. *Selection of the content of the educational program of additional professional education on the basis of the definition of the current level of professional competence of teachers of pre-school education* [Otbor sodержaniya obrazovatel'noj programmy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya na osnove opredeleniya aktual'nogo urovnja professional'nyh kompetencij pedagogov doškol'nogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2016, No. 2 (27), pp. 101–105.

5. Khridina N. N. *Concept-terminological dictionary: management of education as a social sys-*

tem [Ponjatijno-terminologičeskij slovar': upravlenie obrazovaniem kak social'noj sistemoj], Yekaterinburg, 2003. 384 p.

6. Belkin A. S. *The situation of success. How to create it: book for the teacher* [Situacija uspeha. Kak ee sozdat': kniga dlja uchitelja], 1991. 168 p.

7. Nemova N. V. *Professional Development of the Personnel of the Municipal Education System* [Professional'noe razvitie kadrov municipal'noj sistemy obrazovaniya: metod. posobie], ААТРЕ, 2004. 168 p.

8. Klyuev N. N. *Ecological geography of Russia: nature management at the turn of the century* [Jekologičeskaja geografija Rossii: prirodopol'zovanie na rubezhe vekov], 2017. 96 p.

9. Ulanova E. A. *Psychology as an ecologically oriented science* [Psihologija kak jekologičeskij orientirovannaja nauka], Abstracts of VI region. scientific-practical. Conf. "Problems of ecology, environmental education and education in the Chelyabinsk region", Chelyabinsk, 2002, pp. 11–13.

10. Sukhorukov V. D. *Methodology of teaching geography* [Metodika obuchenija geografii], 2016. 359 s.

11. Malkhazova S. M., Koroleva E. G. *The experience of teaching "Human Ecology" at the geographical faculties of universities* [Opyt prepodavaniya "Jekologii čeloveka" na geograficheskikh fakul'tetah universitetov], 2017, No. 3, pp. 46–50.

12. Strelova O. Yu. *Didactic game-constructor "World Village"* [Didaktičeskaja igra-konstruktor "Vsemirnaja derevnja"], 2010, No. 1, pp. 16–19.

13. Kuznetsova E. V., Egorova A. A., Pavlenko E. F. The study of the economic and social geography of the South Urals based on development strategy of the Chelyabinsk region [Izuchenie jekonomičeskij i social'noj geografii Južnogo Urala v svete strategii razvitija Čeljabinskoj oblasti], Problems of cultural education: materials of IV Russian scientific-practical. Part 2, Chelyabinsk, 2014, pp. 90–96.

14. Solovyeva T. V. *The development of the program of the literature course taking into account national-regional and ethno-cultural features as a result of improving the skills of the teacher-philologist* [Razrabotka programmy kursa literatury s učetom nacional'no-regional'nyh i jetnokul'turnyh osobennostej kak rezul'tat pov-

ysheniya kvalifikacii uchitelja-slovesnika], Scientific support of a system of advanced training, 2017, No. 1 (30), pp. 75–82.

15. Kuznetsov V. M., Bobovkina Yu. G. *Designing and analyzing the effectiveness of training sessions: the teaching method. manual for students of advanced training courses and professional retraining of teachers of public and*

esthetic disciplines [Proektirovanie i analiz jef-fektivnosti uchebnyh zanjatij: ucheb.-metod. posobie dlja slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki uchitelej obshhestvennyh i hudozhe-stvenno-jesteticheskikh disciplin], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017. 56 p. [Web resource], access mode: <http://ipk74.ru> (accessed date: 10/09/2017).

УДК 372.893+378.091.398

Технологии реализации историко-культурологического подхода в повышении квалификации учителей истории

Н. В. Останина

Implementation technologies of historical and cultural approach in advanced training of history teachers

N. V. Ostanina

Аннотация. Актуализируются требования к качеству исторического образования, обусловленные появлением Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и историко-культурного стандарта. В целях реализации образовательных и воспитательных приоритетов данной Концепции обосновывается потребность в организации курсов повышения квалификации учителей истории. Выделены и охарактеризованы некоторые акценты, которые были сделаны в процессе реализации программы повышения квалификации учителей: необходимость интерпретации исторических событий, ментальностных оснований мышления, поведения, деятельности людей различных культурно-исторических сред с позиции историко-культурологического подхода, роль педагогических технологий в процессе обучения истории, создание документально-методических комплексов как способ работы с историческими документами. Показана их роль в формировании профессиональной компетентности учителя в сфере реализации современных подходов к обучению истории. Обозначена и аргументирована проблема достижения сбалансированного изучения региональной, федеральной и локальной истории. Анализируются возможности формирования двух форм самосознания полиэтнической России – собственно этнической и национальной общероссийской через развитие у обучающихся различных форм идентичности.

Abstract. The requirements for quality history education are actualized due to the emergence of the concept of a new educational-methodical com-

plex of Russian history and historical and cultural standard. The need to organize advanced training courses for history teachers is justified in order to implement the educational priorities of this concept.

The accents that were made in the process of implementation of the program of professional development of teachers are characterized: the need for interpretation of historical events, mental grounds of thinking, behavior, activities of people of different cultural and historical environments from the position of historical-cultural approach, the role of educational technologies in history teaching, the creation of documentary materials as a way to work with historical documents.

The role of these aspects in the formation of professional competence of teachers in the sphere of implementation of modern approaches to teaching history is presented. The issue of achieving a balanced study of regional, federal, and local history is argued. The possibility of formation of two forms of identity of multiethnic of Russia is analyzed: the ethnic and national of Russia through the development of students' various forms of identity.

Ключевые слова: учитель истории, повышение квалификации, Концепция нового УМК по отечественной истории, историко-культурологический подход, диалоговые методики, технология сторителлинга, документально-методический комплекс, национально-региональный компонент, основные формы идентичности.

Keywords: history teacher, advanced training, new concept of academic and methodological complex of Russian history, historical and cultural studies approach, dialogue methods,

technology of storytelling, documented and methodical complex, national-regional component, main forms of identity.

В 2014 г. была принята Концепция нового УМК по отечественной истории [1]. Одним из образовательных и воспитательных приоритетов школьного курса истории России в Концепции выделен историко-культурологический подход, задачей которого является «формирование способности школьников к межкультурному диалогу, способности воспринимать цивилизационные и культурные особенности» [1, с. 19].

Данная Концепция использована при подготовке текстов соответствующих линеек школьных учебников по отечественной истории издательствами «Дрофа», «Просвещение», «Русское слово».

В 2014–2017 гг. в Институте развития образования и социальных технологий Курганской области реализуется дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Новые подходы к преподаванию отечественной истории в условиях реализации ФГОС общего образования». Необходимость реализации данной программы была обусловлена следующими обстоятельствами:

1) изменившимся нормативно-правовым обеспечением учителя истории в условиях реализации ФГОС ОО (Концепция нового УМК по отечественной истории, историко-культурный стандарт);

2) анализом содержания школьных учебников истории России с позиции историко-культурологического подхода, что позволило бы педагогам определиться с дальнейшим выбором учебно-методического комплекта (появление новых УМК по истории России издательств «Дрофа», «Просвещение» для 6–10 классов, «Русское слово» для 6–9 классов);

3) дидактическим потенциалом педагогических технологий, актуальных в процессе реализации ФГОС и Концепции нового УМК по отечественной истории.

Реализация первого (концептуально-педагогического) модуля программы повышения квалификации включала:

– характеристику ФГОС общего образования, характеристику личностных, предметных и метапредметных результатов освоения Примерной основной образовательной программы

основного общего образования, требования к рабочей программе учителя истории;

– особенности формирования современной модели школьного исторического образования в условиях введения и реализации нового стандарта;

– тенденции формирования содержания исторического образования в соответствии с вызовами современности и тенденциями развития исторической науки в XXI веке;

– характеристику Концепции нового УМК по отечественной истории (ее роль, назначение, методологическая основа, требования при подготовке текстов школьных учебников, образовательные и воспитательные приоритеты обучения истории);

– концептуальные основы и содержание историко-культурного стандарта.

В рамках реализации второго модуля программы «Модернизация содержания образования» нам важно было определить, каким образом на страницах школьных учебников находят отражение интерпретации событий отечественной истории с позиции историко-культурологического подхода, что должно было помочь учителю определиться с выбором линейки учебников.

Например, говоря об изучении духовной культуры с позиции историко-культурологического подхода, обращаем внимание на следующие аспекты:

– материал средневековой культуры не поддается тому расчленению, к какому мы привыкли при изучении культуры современной, выделяя такие сферы деятельности, как эстетика, философия, историческое знание или экономическая мысль;

– историческое познание представляет собой самосознание: изучая историю другой эпохи, люди сопоставляют ее со своим временем (при этом понять культуру прошлого можно только при строго историческом подходе);

– игнорирование системы ценностей, лежащих в основе мирозерцания людей другой эпохи, не позволяет понять их культуру;

– особый интерес представляют не только причины исторических событий, но и побуждения, которые воодушевляли людей в те или иные эпохи и приводили к социальным и идейным коллизиям; поступки людей всегда мотивированы ценностями и идеалами их эпохи и среды [2];

– художественное творчество, право и другие отрасли духовной деятельности людей необходимо рассматривать в более широком культурно-историческом контексте.

Таким образом, проблемное изучение вопросов духовной культуры России на курсах повышения квалификации будет содействовать формированию профессиональной готовности педагогов к реализации Концепции нового УМК по отечественной истории и историко-культурного стандарта.

В рамках реализации третьего модуля программы «Использование новых педагогических технологий» обращаем внимание на следующие аспекты.

1. Формирование у педагогов навыков смыслового чтения с учетом историко-культурологического подхода. В первую очередь нас интересуют такие характеристики смыслового чтения как умение интерпретировать тексты и умение критически оценивать содержание текста:

а) интерпретация как толкование, объяснение, раскрытие смысла текста, например, осмысление связи поведения людей прошлого с их культурными традициями; изучение представлений подданных о власти, ритуалов и церемоний, в которых эта власть являла себя подданным; понимание культуры прошлого при строго историческом подходе;

б) критический анализ текста как процесс определения правдивости и достоверности информации. Так, вопрос о потерях сторон в том или ином сражении достаточно часто бывает дискуссионным и авторы учебников по-разному представляют обучающимся численность потерь участников сражения с обеих сторон (например, численность потерь русских воинов и немецких рыцарей в Ледовом побоище); говоря о последствиях того или события, явления, авторы учебников также склонны порой отдавать приоритет тем или иным фактам (например, перечисление последствий монгольского нашествия для Руси).

Таким образом, можно констатировать, что формирование навыка смыслового чтения у педагогов является актуальной задачей повышения квалификации в условиях реализации Концепции нового УМК по отечественной истории и выбора учебников, поскольку потребуется не только увидеть, но и донести до уча-

щихся логику событий отечественной истории с позиции историко-культурологического подхода.

2. Использование педагогических технологий при обучении истории. Воспитание российской гражданской идентичности, осознание своей этнической принадлежности, усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества – все эти требования стоят на первом месте в перечне личностных результатов ФГОС общего образования.

2.1. Говоря о возможностях проектной технологии (наряду с технологией развития смыслового чтения данная технология является метатехнологией) в обучении истории, делаем особый акцент на такие аспекты, как:

– проектная деятельность обучающихся в контексте требований ФГОС ОО к результатам освоения основной образовательной программы общего образования;

– специфика учебных проектов по истории. Так, по мнению О. Ю. Стреловой [3], в условиях реализации нового стандарта актуальным становится переход от двух первых уровней развития исторического мышления школьников «Я знаю, это было так, как описано...», «Я знаю, это было так, потому что...» к новым уровням развития исторического мышления: «Я знаю, это было так, потому что ... но могло быть иначе...», «Я не могу знать, как это было (история дана мне в текстах), но я могу построить собственную версию исторических событий (создать свой текст);»

– виды проектов по истории, их направленность на развитие исторического мышления школьников (поисковые («Имена на обелиске»), информационные («Исторический календарь России и других стран мира»), практико-ориентированные («Семейный архив»), исследовательские («Войны памятников в современном мире»), творческие (виртуальный музей «Удачи России в XX веке»), ролевые (Посмотрите на картину и вы услышите...).

2.2. Особую актуальность представляют диалоговые методики в процессе обучения истории. Основными вопросами использования диалоговых методик являются следующие: Как вести межкультурный диалог? Как непротиворечиво интегрировать инокультурный опыт? Как он воздействует на наше сознание? Как

влияет образ «другого» на взаимоотношения с ним? Почему так сложно понять «другого», «чужого»? Что нужно трансформировать в себе, чтобы способствовать своему личностному развитию? [4]. Одним из образовательных продуктов, подготовленных по итогам курсов повышения квалификации, является проект урока, где педагоги на примере конкретной темы используют приемы развития навыков понимания (эмпатия, преодоление стереотипов, преодоление этноцентризмов) и способы создания пространства диалога на уроке (формирование идентичности, способность проникать в культурно-генетическое ядро социума, культурный шок).

2.3. Важное место в методике обучения истории играет технология сторителлинга (рассказывания историй). На практических занятиях с педагогами рассматриваются возможности использования таких видов социального сторителлинга, как культурный, социальный, семейный, дружеский, личный, что, в свою очередь, содействует активизации познавательной деятельности обучающихся, формированию устойчивого интереса к предмету.

2.4. Создание линейных и многовекторных документально-методических комплексов (ДМК). Документально-методический комплект понимается нами как система исторических документов по определенной теме и вопросы к ним. ДМК должен соответствовать следующим требованиям: четкая, корректно сформулированная тема; все источники (текстовые, изобразительные, аудиоисточники и т. п.), содействующие раскрытию поставленной темы равнозначны; разноуровневые вопросы, направленные на развитие универсальных учебных действий обучающихся. Слушателями курсов были разработаны однолинейные ДМК: «Экономическое развитие России во второй половине XVIII в.», «Отмена крепостного права в России», «Советские плакаты времен Великой Отечественной войны» и др.; многовекторные ДМК: «Степан Разин: разбойник или герой?», «„Новый“ порядок», «Женщины и война», «А. А. Громыко: великий дипломат советской эпохи и «Господин „Нет“» и другие.

Особо следует остановиться на проблемах изучения национально-регионального компонента в условиях реализации Концепции нового УМК по отечественной истории. В данном

контексте интерес представляют следующие образовательные и воспитательные приоритеты школьного исторического образования:

1. Многоуровневое представление истории, которое подразумевает сочетание истории Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю (прошлое родного города, села) [1, с. 4].

2. Многоаспектный (многофакторный) характер истории: изучение культуры и культурного взаимодействия народов России – СССР, что должно способствовать формированию у школьников представлений об общей исторической судьбе нашей Родины [1, с. 17–18].

3. Человек в истории. Речь идет об обращении «к ярким примерам трудовых и воинских подвигов многих поколений россиян. Величие побед и тяжесть поражений убедительно раскрываются через жизнь и судьбы людей, в том числе отцов и дедов школьников, через историю их рода и семьи.» [1, с. 18]. «Наряду с событийной историей в стандарте предполагается расширение материала о повседневной жизни людей в различные исторические эпохи. История должна предстать как увлекательный рассказ о прошлом, о людях и их характерах о повседневной жизни» [1, с. 17–18].

4. Историко-культурологический подход: пространство диалога, «включающий характеристику многообразия и взаимодействия культур народов, вошедших на разных этапах истории в состав многонационального Российского государства, что помогает формировать у учащихся чувство принадлежности к богатейшему общему культурно-историческому пространству, уважение к культурным достижениям и лучшим традициям своего и других народов» [1, с. 19].

Говоря о возможностях изучения национально-регионального компонента в процессе обучения истории необходимо учитывать «внутринаучный» методологический вызов «Глобализация и регионализация как мировые явления». В контексте такого вызова Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова [5] выделяют следующие позиции: 1) главный предмет изучения в школах исследователей исторической памяти – не просто событие прошлого, а память о нем и его актуализация, в том числе в учебниках истории; 2) актуализация исторического прошлого, наряду с языком, религией, системой обра-

зования является важнейшим фактором формирования наций и национального самосознания; 3) искаженное восприятие собственной истории, – существенный фактор в процессе формирования нации».

Проблема достижения сбалансированного изучения региональной, федеральной и локальной истории является актуальной для многонациональных государств и постоянно обсуждается на различных международных конференциях, посвященных данной проблеме. Так, Хэймер Джон [6], консультант по вопросам образования Соединенного Королевства, в своей статье «Сбалансированный подход в преподавании региональной, национальной и мировой истории: опыт Соединенного Королевства» обозначил следующие проблемы:

– Общество обсуждает то, что значит быть британцем. Для нас актуальной является проблема понимания и формирования национальной и конфессиональной идентичности, с одной стороны, и развитие гражданской идентичности, с другой: «Что значит быть русским (татарин, башкиром и т. д.), россиянином?»

– Осторожное отношение к тому, как используются понятия «государство», «нация», «страна», «регион». Подобно тому, как современное понятие «регион» подразумевает четыре страны: Англию, Шотландию, Уэльс и северную часть Ирландии, которые вместе составляют национальное государство Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, так и история современной России включает историю разных государств, наций, стран и регионов. В этой связи нельзя не считаться с тем, что у каждой нации сильное чувство собственной идентичности (самосознания) со своими культурными традициями и языком. В этой связи актуальным становится формирование различных форм идентичности обучающихся именно на уроках краеведения.

– Внутри тех регионов, которые относятся к Великобритании, существуют территории, которые считают, что у них есть четкая и отдельная культурная идентичность. Их можно рассматривать как регионы внутри регионов (например, графство Корнуэлл). Для отечественной истории это означает, что внутри крупных регионов (Уральский регион) выделяются несколько регионов (например, Курганская, Че-

лябинская, Свердловская области), со своей историей, символикой (флаг, герб) и т. п.

– внутри Соединенного Королевства есть один регион – Англия, который намного больше всех других и играет такую важную роль, что два названия – «Англия» и «Британия» часто используются как подменяющие друг друга. По этой причине часто критикуются некоторые курсы и учебники по истории Британии, которые по сути являются учебниками по истории Англии, а не Британии. Для школьного курса «Истории России» актуальным является вопрос: какую историю мы изучаем (можно ли отождествлять историю России только с историей русского народа)?

– Многие в Северной Ирландии настаивают на своей принадлежности к общей традиции и общей культуре не той нации, гражданами которой они являются – Великобритании, а другого национального государства – Республики Ирландия. Для отечественной истории актуальной остается проблема культурной, конфессиональной и исторической сопричастности мусульманских народов, проживающих в РФ, с другими мусульманскими народами, мусульманскими странами (например, Турция).

– В своем взгляде на прошлое история должна признавать плохое так же, как и хорошее, провалы так же, как и успехи, несправедливость и подавление так же, как и достижения. Для Британии, как и для других стран, это означает обращение к некоторым исключительно неприятным и неудобным темам и проблемам: преподавание истории не может игнорировать преследований евреев в Средние века, работорговлю из Африки в Америку и Восточную Индию; обращение с туземцами (местным населением), сопровождавшее экспансию Британской Империи в Индию, Новую Зеландию и далее; эксплуатацию детей и взрослых на фабриках и рудниках во время промышленной революции XVIII века. Для отечественной истории, пожалуй, важным становится расставление акцентов в освещении такого вопроса, как расширение территории Российского государства; вхождение народов в состав Российской империи; результаты развития народов в составе Российского государства.

– Преподавание, нацеленное на формирование национальной самоидентификации, не означает, что связи между современными жителями и

населением прошлого должны преподаваться как четкие и непрерывные. Национальная идентичность британца, как и жителя большинства других стран, составляется из того, что в нее внесли волны пришельцев – некоторые приходили как завоеватели и поселенцы, другие – как мирные мигранты – но все они внесли свой вклад в формирование нас такими, какие мы есть. В рамках курса региональной (локальной) истории зададимся вопросом «кто такие жители Курганской области»? Так, в учебнике «История и культура народов Южного Урала» [7] обозначены «волны» переселенцев на Южный Урал (на примере украинцев): вторая половина XVIII–XIX вв. (восстания на Украине и в Польше, ссылки); конец XIX – начало XX в. (аграрные реформы А. П. Столыпина, строительство Транссибирской железной дороги и открытие Челябинского переселенческого пункта; переселенцы – крестьяне, ремесленники и железнодорожники); 1914–1916 гг. (беженцы из Волынской губернии и австро-венгерской Галиции); 1920–1930-е гг. (голод, коллективизация и индустриализация; беженцы и «спецконтингент» – раскулаченные); 1941–1943 гг. (беженцы и эвакуированные); 1990-е гг. – распад СССР (переселенцы из Средней Азии и Казахстана).

Беседы, круглые столы с педагогами показывают, во-первых, неоднозначное принятие вышеобозначенных подходов, во-вторых, необходимость предельной корректности в интерпретации фактов межнационального взаимодействия. Сегодня представители разных этнокультурных традиций неоднозначно трактуют такие исторические сюжеты, как взятие Казани, Кавказские войны, Переяславскую раду, присоединение к России Средней Азии и т. д.

Несмотря на трудности, есть причины, по которым надо придавать региональное измерение преподаваемой нами истории. Педагогическая причина означает вовлечение детей в изучение истории с того, что их окружает. Самый естественный и очевидный способ вхождения в прошлое – через историю места и общества, в котором они живут. Вторая причина – важность формирования чувства идентичности (самосознания, сопричастности). Знакомство с разнообразными аспектами политической, экономической, социальной и культурной истории своего края, отмечает В. М. Кузнецов [8], содействует формированию самосознания, включа-

ющего свои «корни» и осознания себя как части своего сообщества.

В этом смысле показателен опыт разработки Регионального историко-культурного стандарта преподавателями кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» совместно с Челябинским областным обществом краеведов. Сформированный перечень «сквозных» сюжетов и «трудных вопросов» по истории Южного Урала основан на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей мировой, национальной, региональной и локальной [9].

В настоящее время в новом поколении федеральных учебников предпринята попытка выхода на региональную историю (учебники издательств «Дрофа» [10], «Просвещение» [11]). Объективная сложность подготовки таких учебников, по мнению И. А. Мишиной [4], заключается в том, что они, как правило, пишутся на основе приоритетной роли политических, социально-экономических и внешнеполитических факторов, в то время как региональные учебники содержат материал, больше отражающий этноконфессиональную специфику региона.

Объективно сложно совместить два различных подхода (конфронтационный, ориентированный на поиск и нахождение противоположностей, на их противостояние, противоречия, и идентификационный подход, способствующий сопряжению локальной, региональной, федеральной и всемирной истории).

Процесс идентификации – это процесс самоидентификации личности с другим человеком или общественной группой, подразумевающий ответ на вопрос «кто мы?». В этой связи учитель должен провести учащихся по всем основным формам идентичности, которые выработало человечество: семейно-родственной (родо-племенной); гендерной; локально-региональной; сословно-корпоративной; этнокультурной; религиозно-культурной; общенационально-государственной; личностной; социально-профессиональной; гражданско-правовой; идеологической; цивилизационно-культурной; общечеловеческой (планетарной).

Аргументированный анализ и соотнесение разных исторических периодов и форм идентичности, проведенные И. А. Мишиной [4], позволяют понять и обосновать структуру учебников локальной истории: в рамках первобытной и древней истории изучаются первые пять форм идентичности людей, включая и этнокультурную, в рамках средневековой истории упор делается на изучение религиозной формы идентичности. Эти формы идентичности доминируют и интегрируют людей в традиционном обществе; в курсах новой и новейшей истории мы сосредоточиваем основное внимание на общенациональной, личностной, социально-профессиональной, гражданско-правовой и идеологической формах идентичности. Это формы идентичности, объединяющие людей в модернизирующемся обществе. Особенности современного мира помогают людям осознать свою цивилизационно-культурную и общечеловеческую формы идентичности.

Таким образом, формирование исторического сознания в России как стране полиэтничной, поликультурной и полиментальной неизменно порождает плюрализм культурно-исторических миров – этнонациональных ценностных систем. Сегодня особую значимость приобретает задача формирования двух ипостасей самосознания полиэтничной России – собственно этнической и национальной общероссийской, и особая роль здесь отводится именно учителям истории.

Делая выводы о необходимости реализации историко-культурологического подхода в повышении квалификации учителей истории, отметим, что в этом случае у педагогов формируется способность рефлексировать ментальные основания мышления и поведения, деятельности и массового сознания людей из различных культурно-исторических и социокультурных сред (методологическая компетентность); умение анализировать исторические источники, которые помогают реконструировать историческое прошлое, осознавать и оценивать текущие события (исследовательская компетентность); терпимое отношение к другим взглядам, мнениям, духовным (этнокультурным, религиозно-культурным) традициям; стремление участвовать в диалогических формах общения при обсуждении неоднозначно трактуемых вопросов исторического прошлого и современного обще-

ственного развития (коммуникативная компетентность).

Библиографический список:

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Вестник образования. – 2014. – № 13. – С. 10–124.
2. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 350 с.
3. Стрелова О. Ю. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной деятельности / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 10. – С. 9–17.
4. Мишина И. А. Новые подходы к сбалансированному преподаванию региональной, национальной и мировой истории [Электронный ресурс] / И. А. Мишина. – Режим доступа: <http://davaiknam.ru/text/programma-sotrudnichestva-mejdu-rossiej-i-sovetom-evropi-v-che-page-4> (дата обращения: 09.09.2017).
5. Вяземский Е. Е. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников : методическое пособие / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 136 с.
6. Хэймер Дж. Сбалансированный подход в преподавании региональной, национальной и мировой истории: опыт Соединенного Королевства [Электронный ресурс] / Дж. Хэймер. – Режим доступа: <http://davaiknam.ru/text/programma-sotrudnichestva-mejdu-rossiej-i-sovetom-evropi-v-che-page-4> (дата обращения: 09.09.2017).
7. История и культура народов Южного Урала : методическое пособие для учителей краеведения Челябинской области / Е. И. Артюшкина, В. М. Кузнецов, и др. ; под ред. В. М. Кузнецова. – Челябинск : АБРИС, 2010. – 112 с.
8. Кузнецов В. М. Модели историко-краеведческого образования в школе (на материале Челябинской области) / В. М. Кузнецов // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 7. – С. 13–19.
9. Кузнецов В. М. Научно-методическое сопровождение внедрения историко-культурного стандарта на региональном уровне / В. М. Кузнецов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование : сетевой научно-методический журнал. – 2016. – № 4. – С. 30–35.

10. Андреев И. Л. История России: XVI конец XVII в. 7 кл. : учебник / И. Л. Андреев и др. – М. : Дрофа, 2016. – 253, [3] с. : ил., карт.

11. История России. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1. / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов и др. ; под ред. А. В. Торкунова. – М. : Просвещение, 2016. – 112 с. : ил., карт.

References:

1. *The concept of a new teaching and methodological complex on the national history* [Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории], *Vestnik obrazovaniya*, 2014, No. 13, pp. 10–124.

2. Gurevich A. Ya. *Categories of medieval culture* [Категории средневековой культуры], 1984. 350 p.

3. Strelova O. Yu. *Organization of the project activity of schoolchildren at the lessons of history and extracurricular activities* [Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной деятельности], *Teaching history in the school*, 2013, No. 10, pp. 9–17.

4. Mishina I. A. *New Approaches to Balanced Teaching of Regional, National and World History* [Новые подходы к сбалансированному преподаванию региональной, национальной и мировой истории] [Web resource], access mode: <http://davaiknam.ru/text/programma-sotrudnichestva-mejdu-rossiej-i-sovetom-evropi-v-che-page-4> (accessed date: 09/09/2017).

5. Vyazemsky E. E. *Phenomenon of falsification of the history of Russia and the histori-*

cal education of schoolchildren: methodical manual [Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников], 2014. 136 p.

6. Hammer J. *Balanced approach in teaching regional, national and world history: the experience of the United Kingdom* [Web resource], access mode: <http://davaiknam.ru/text/programma-sotrudnichestva-mejdu-rossiej-i-sovetom-evropi-v-che-page-4> (accessed date: 09/09/2017).

7. Artyushkina E. I., Kuznetsov V. M. *History and culture of the peoples of the South Urals* [История и культура народов Южного Урала], Chelyabinsk: ABRIS, 2010. 112 p.

8. Kuznetsov V. M. Models of historical of area study education in school (on the material of the Chelyabinsk region) [Modeli istoriko-kraevedcheskogo obrazovaniya v shkole (na materiale Cheljabinskoy oblasti)], *Teaching history in school*, 2016, No. 7, pp. 13–19.

9. Kuznetsov V. M. *Scientific and methodological support of the adoption of the historical and cultural standard at the regional level* [Научно-методическое сопровождение внедрения историко-культурного стандарта на региональном уровне], *Modern additional professional pedagogical education*, 2016, No. 4, pp. 30–35.

10. Andreev I. L. *History of Russia: XVI end of the XVII century* [История России: XVI конец XVII в.], Дрофа, 2016. 253 p.

11. Arsentiev N. M., Danilov A. A. *Russian history*. 7th grade. Textbook [История России], Moscow, Vol. 1, 2016. 112 p.

Сведения об авторах

ЗАНИНА Лариса Витольдовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального образования Южного Федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ИНГЕРЛЕЙБ Михаил Борисович, старший преподаватель кафедры психологии образования Южного Федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

РЕНДИКОВА Алевтина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого областного института последиplomного педагогического образования, Украина, г. Донецк.

СМИРНОВА Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой воспитания и развития личности ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», Республика Коми, г. Сыктывкар.

КИСЕЛЕВА Алина Константиновна, методист центра развития образовательных систем ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», Республика Коми, г. Сыктывкар.

КИЙКОВА Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

БЕНКО Елизавета Вячеславовна, младший научный сотрудник лаборатории мониторинговых исследований Учебно-методического центра профессиональной переподготовки ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

АБРАМОВСКИХ Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КИБАТАЕВА Нурсулу Казангаповна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по УМР филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Актыобинской области, г. Актобе, Казахстан.

ДЕНИСОВА Юлия Владимировна, секретарь ректора ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ХМИЛЬ Наталья Михайловна, учитель начальных классов МАОУ «Лицей № 35» (филиал), г. Челябинск.

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.

ТЕТИНА Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ИЛЬИНА Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий учебно-научным центром учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ПОГОРЕЛОВ Дмитрий Николаевич, младший научный сотрудник центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ТРОШКОВ Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 84 г. Челябинска», г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА Елена Валерьевна, старший преподаватель кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ОСТАНИНА Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории и документоведения ФГБОУ «Курганский государственный университет», доцент кафедры гуманитарного и эстетического образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий» Курганской области, г. Курган.

Information about authors

ZANINA Larisa Vitoldovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education of Southern Federal University, Rostov-on-Don.

INGERLEYB Mikhail Borisovich, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education of Southern Federal University, Rostov-on-Don.

RENDIKOVA Alevtina Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", Chelyabinsk.

VOLOBUYEVA Tatyana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Vice-Rector of Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Regional Institute of Postgraduate Teacher Education, Ukraine, Donetsk.

SMIRNOVA Svetlana Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Education and Personality Development of Komi Republican Institute of Educational Development, Republic of Komi, Syktyvkar.

KISELEVA Alina Konstantinovna, Methodist of the Center for the Development of Educational Systems of Komi Republican Institute of Educational Development, Republic of Komi, Syktyvkar.

KYIKOVA Nadezhda Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Special (Correctional) Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", Chelyabinsk.

BENKO Elizaveta Vyacheslavovna, Junior Researcher of the Laboratory of Monitoring Studies of the Educational 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.

ABRAMOVSKIY Tatyana Aleksandrovna, Senior Lecturer of the Department of Management, Economics and Law of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", Chelyabinsk.

SVATALOVA Tamara Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor 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.

KIBATAEVA Nursulu Kazangapovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of educational and methodical work of the branch of NCPD "ORLEU" Institute of Advanced Training of Educators of Aktyubinsk region, Aktobe, Kazakhstan.

DENISOVA Yulia Vladimirovna, Secretary of the Rector of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", Chelyabinsk.

HMIL Natalia Mihajlovna, Teacher of primary classes of "Lyceum No. 35" (branch), Chelyabinsk.

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.

TETINA Svetlana Vladimirovna, 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.

ILINA Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Educational and Scientific Center of Educational, Methodological and Scientific Support for the Education of 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.

POGORELOV Dmitry Nikolaevich, Junior Researcher of the Educational and Scientific Center of Educational, Methodological and Scientific Support for the Education of 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.

TROSHKOV Sergey Nikolaevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Educational Work of “Secondary school No. 84”, Chelyabinsk.

KUZNETSOVA Elena Valerievna, Senior Lecturer of the Department of Artistic and Aesthetic Disciplines of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

OSTANINA Natalia Valerievna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of Russian history and records management FEDERAL state budget institution “Kurgan state University”, associate Professor of humanitarian and aesthetic education of GAOU DPO “Institute of education development and social technologies” Kurgan region, Kurgan.

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 познакомиться 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 _____