



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3 (36) / 2018**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Кеспииков В. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы	5
Везиров Т. Г. Практика применения дистанционного обучения в курсах повышения квалификации учителей	15
Ячменев В. Д., Квашнин Е. Г. Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития	22
Дочкин С. А. Самостоятельная работа слушателей системы дополнительного профессионального образования в сетевую эпоху	31
Волобуева Т. Б. Фасилитация развития профессионализма педагогов	41

Гипотезы, дискуссии, размышления

Селезнев В. А. Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов	51
Беткер Л. М. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования	60
Файн Т. А. Повышение квалификации участников президентского гранта в условиях дополнительного профессионального образования	67
Попов В. С., Сидоренко О. А. Система методического обеспечения повышения квалификации работников образования	78
Дьяченко Н. В. Лекция в дополнительном профессиональном образовании: вчера и сегодня	86

Исследования молодых ученых

Логонова Н. Ф. Профессиональное становление молодых педагогов: ситуация, способы действия и перспективы	92
--	----

Современная школа

Горовая О. А. Развитие готовности учителя начальных классов к конструированию оценочных материалов в системе повышения квалификации	102
--	-----

Сведения об авторах	112
----------------------------------	-----

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. Кеспииков, д-р пед. наук, доцент,
заслуженный учитель РФ

Зам. главного редактора

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

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, д-р филос. наук,
профессор

Редакционная коллегия:

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

Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов
А. Э. Санько
Н. А. Лазариди
А. О. Шарухина
М. В. Соглаева

Адрес редакции, издательства, типографии:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-71707 от 23.11.17
ISSN 2076-8907

Подписной индекс по каталогу в объединенном
каталоге «Пресса России» Агентства «Книга-
Сервис» – 43460.

Подписная цена одного номера журнала:
534 руб. 00 коп.

Подписано в печать 28.09.2018
Дата выхода в свет: 05.10.2018

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,88
Тираж 150 экз. Заказ № 69

Учредитель:

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



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3 (36) / 2018

**CHEL YABINSK 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 (36) 2018

CONTENTS

Scientific reports

- Kespikov V. N.** Continuous professional development of teachers: modern approaches 5
- Vezirov T. G.** The practice of applying distance learning in teacher advanced training courses 15
- Yachmenev V. D., Kvashnin E. G.** Trajectory design of professional growth of teacher in the process of continuous professional development 22
- Dochkin S. A.** Independent work of students of the system of additional professional education in the network age 31
- Volobueva T. B.** Facilitation of professional development of teachers 41

Hypotheses, discussion, reflection

- Seleznev V. A.** Project-oriented system of advanced training of teachers 51
- Betker L. M.** Experience use of special conditions creating for pupils with disabilities in teachers' training to implement inclusive education 60
- Fain T. A.** Advanced training of participants of presidential grant in the conditions of additional professional education 67
- Popov V. S., Sidorenko O. A.** The methodological support system of advanced training of educators 78
- Dyachenko N. V.** Lecture in additional professional education: yesterday and today 86

Young researchers

- Loginova N. F.** Professional development of young teachers: situation, ways of action and prospects 92

Modern school

- Gorovaya O. A.** Development of readiness of a primary school teacher to design assessment materials in the system of advanced training 102

Information about the authors 112

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

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, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Editorial team:

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

A. V. Koptelov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
V. M. Kuznetsov, Candidate of Historical Sciences, Docent

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

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

T. V. Soloveva, 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
A. E. Sanko
N. A. Lazaridi
A. O. Sharuhina
M. V. Soglaeva

Address of Editorial, Publishing house and Printing house:
454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88
"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators"
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru
Certificate of registration of the media
SP № FS 77-71707 (11/23/2017)
ISSN 2076-8907

Index in catalog of "Pressa Rossii" from Agency "Kniga-Servis" – 43460
Price of one issue of the journal: 534 RUB
Print date: 09/28/2018
Release date: 10/05/2018

Founder:
"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators"
454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 378.091.398

Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы

В. Н. Кеспи́ков

Continuous professional development of teachers: modern approaches

V. N. Kespikov

Аннотация. Статья посвящена современным подходам организации непрерывного профессионального развития педагогических работников с учетом приоритетов и ведущих трендов государственной политики в сфере образования. На основе представленного опыта Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (далее – ЧИППКРО) по организации непрерывного профессионального образования обосновывается возможность дальнейшего введения инноваций, позволяющих оперативно реагировать на новые вызовы системы общего и дополнительного профессионального образования. Выделяются основные функции (а именно: профессиональная, социальная, личностная) современного непрерывного профессионального образования. Автором анализируются результаты исследования уровневой оценки профессиональных компетенций учителей русского языка и математики, проведенного Министерством образования и науки Российской Федерации в 2017 году. На основе проанализированных данных делается вывод о недостаточном продвижении учреждениями дополнительного профессионального образования, с одной стороны, и недооценки педагогическим работниками – с другой, дополнительных профессиональных программ, ориентированных на развитие у педагогов психолого-педагогических и комму-

никативных компетентностей. В заключение автор определяет тренды развития дополнительного профессионального образования на среднесрочную перспективу, к которым он относит: организацию сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы; персонализацию реализации программ повышения квалификации, в том числе посредством тьюторской поддержки и адресного консалтинга; «ометодичивание» использования новейших технологий, в том числе цифровых, обеспечивающих современное качество образования.

Abstract. The article is devoted to the modern approaches to the organization of the continuous professional development of teachers with the priorities and leading trends of state policy in the field of education. Based on the experience presented by the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (CIRIPSE) in the organization of continuing professional education, the possibility of further introducing innovations that allow them to respond quickly to new challenges of the system of general and continuing professional education is justified. The main functions of modern continuing professional education are distinguished: professional, social, personal. The author analyzes the results of study about the level assessment of professional competencies of teachers of Russian language and

mathematics, conducted by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in 2017. Based on the analyzed data, conclusion is made about the insufficient promotion by the institutions of additional professional education, on the one hand, and the underestimation of educators of additional professional programs aimed at the development of psychological, pedagogical and communicative competences among teachers, on the other. In conclusion, the author identifies trends in the development of additional professional education for the future. The trends include: the organization of network interaction of educational organizations that implement additional professional programs; the personalization of the implementation of advanced training programs, through tutor support and targeted consulting; using the latest technologies, including digital, providing modern quality education.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, функции непрерывного образования, неформальное образование, информальное образование, тренды развития дополнительного профессионального образования, сетевое взаимодействие организаций дополнительного профессионального образования, персонификация программ повышения квалификации.*

Keywords: *additional professional education, continuous education, functions of continuous education, non-formal education, informal education, trends in the development of complementary professional education, network interaction of organizations of additional professional education, personification of advanced training programs.*

Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников всегда было основной задачей дополнительного профессионального образования вне зависимости от места, технологий и форм его получения. При этом приоритетные направления, а в отдельных случаях, технологии повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов определялись ведущими трендами государственной политики на каждом этапе развития образования.

Сегодня конкуренция в сфере дополнительного профессионального образования является достаточно масштабной в связи с тем, что насыщенная информационно-образовательная среда и новые технологии подготовки слушате-

лей становятся доступными для педагогов, и у них имеется реальный выбор качественной и необходимой для них образовательной услуги. Как следствие, набирает обороты система неформального и информального образования, которая имеет свои особые преимущества по отношению к формальному образованию, предлагаемому соответствующими образовательными организациями [1; 2; 3].

Данная ситуация заставляет образовательные учреждения быть конкурентоспособными за счет современных подходов к формированию содержания и применению новых технологий реализации дополнительных профессиональных программ. Кроме того, обеспечение непрерывности профессионального развития педагогов достигается посредством инновационных форм сотрудничества учреждений дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) с другими образовательными организациями.

Опыт Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (далее – ЧИППКРО), по нашему мнению, позволяет констатировать, что услуги института являются востребованными в системе образования не только Челябинской области, но и других субъектов Российской Федерации. Об этом свидетельствуют следующие направления деятельности института:

– осуществляется деятельность федеральной инновационной площадки по реализации направлений приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» по теме «Педагогический франчайзинг развертывания сети дополнительных общеобразовательных программ на уровне муниципальных образований Челябинской области»;

– обеспечивается реализация на территории Челябинской области федерального проекта «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» [4];

– осуществляется научно-методическое сопровождение введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на территории Челябинской области (в частности, это нашло выражение в разработке региональных модельных образовательных программ основного общего образования Челябинской области, которые представлены двумя ин-

формационными системами: «Региональная модельная основная образовательная программа начального общего образования Челябинской области» [5] и «Региональная модельная основная образовательная программа основного общего образования Челябинской области»); специалисты института являются авторами-разработчиками Концепции психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области на период до 2020 года;

– осуществляется научно-методическое сопровождение деятельности региональных инновационных площадок, открытых на базе общеобразовательных организаций Челябинской области [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14];

– осуществляется научно-методическое сопровождение региональных этапов Всероссийских конкурсов профессионального мастерства «Учитель года», «Педагогический дебют» [15], «Воспитать человека», «Самый классный классный» [16], «Сердце отдаю детям» [17], «Воспитатель года» и областных конкурсов «Лидер в образовании», «Современные образовательные технологии», «Новой школе – новые стандарты»;

– развивается научная школа доктора педагогических наук, профессора Д. Ф. Ильясова «Дополнительное профессиональное образование в проблемном поле андрагогики» (научная школа объединяет более 40 специалистов из учреждений общего, высшего и дополнительного профессионального образования, которые работают в различных субъектах Российской Федерации; в рамках научной школы подготовлены и защищены 3 докторские и 24 кандидатские диссертации по различным аспектам дополнительного профессионального образования [18; 19; 20]);

– реализуется 180 научно-прикладных проектов совместно с образовательными организациями Челябинской области; создана Сеть научно-прикладных проектов (<https://ipk74.ru/set-npp/>) – специально организованное виртуальное пространство совместной деятельности образовательных организаций по разработке и продвижению инновационных образовательных продуктов;

– функционирует Сетевая школа консультантов по вопросам достижения современного качества общего образования – региональное сетевое профессиональное сообщество, обеспечивающее научно-методическое сопровождение професси-

онального развития работников общего образования Челябинской области; ее целью является формирование пространства обмена знаниями, аккумулирующего человеческие и интеллектуальные ресурсы системы общего образования Челябинской области по мобильному распространению эффективных инновационных практик достижения качества общего образования [21; 22];

– реализуется 125 дополнительных профессиональных программ, по которым обучается ежегодно от 12 000 до 20 000 слушателей (показатель индекса удовлетворенности слушателей различными сторонами образовательного процесса в ГБУ ДПО ЧИППКРО в 2017 году составил 87,4%).

Представленный выше опыт работы, который является своеобразной стартовой площадкой для дальнейшего введения инноваций, позволяет оперативно реагировать на новые вызовы системы общего и дополнительного профессионального образования.

Современный контекст понимания сущности непрерывного образования позволяет выделить следующие его основные функции, а именно: профессиональную, социальную, личностную. Профессиональная функция обеспечивает развитие у взрослого человека необходимых профессиональных компетенций и квалификаций, а также формирование взрослым человеком новых профессиональных возможностей, увеличение его трудовой динамики. Социальная функция помогает дополнить и обогатить процесс взаимодействия взрослого человека с обществом, экономической сферой, государством в целом за счет ознакомления с языком, культурой, новыми видами деятельности, общечеловеческими ценностями, современными технологиями социального взаимодействия, в том числе информационными, формируя грамотность взрослого человека в различных сферах.

Личностная функция обеспечивает удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей взрослого человека, интересов, увлечений (как правило, сопровождает повседневную жизнь).

Казалось бы, что основная проблематика профессионального развития педагогов определяется развитием именно профессиональной функции.

Однако сегодняшние требования профессионального стандарта педагогических работников,

развитие технологий цифрового образования, быстрое развитие современных технологий производства, бизнеса и жизнедеятельности в целом актуализируют тесную взаимосвязь всех трех функций для профессионального развития педагогов.

В связи с этим, по нашему мнению, современной миссией дополнительного профессионального образования должно стать создание условий, обеспечивающих развитие у педагогов мотивов профессионального роста в условиях современной информационно-образовательной среды, необходимости быстрого и эффективного освоения инновационных технологий жизнедеятельности, в том числе профессиональной, и предоставления им такой возможности.

Развивая обозначенную выше проблематику, обратимся к результатам исследования, проведенного в 2017 году в рамках апробации новой модели аттестации учителей, представленной заместителем Министра образования и науки Российской Федерации Т. Ю. Синюгиной на Российском совещании специалистов системы дополнительного профессионального образования (26.03.2018, г. Калининград). Речь идет об уровне оценки профессиональных компетенций учителей русского языка и математики. В исследовании приняли участие 4,5 тысячи учителей из 13 субъектов Российской Федерации. В качестве инструментария использовались 20 предметных задач, 3 методических задания, профессиональные задачи и видеоурок. Анализ результатов обозначенных заданий показал, что:

- не справились (выполнено менее 50% задач) – 30% учителей;
- не справились с профессиональной задачей – 75% учителей;
- полностью справились – 4% учителей.

Данные, полученные по результатам исследования, позволяют определить проблематику необходимости нивелирования выявленных профессиональных дефицитов педагогов, а также создания условий для удовлетворения их образовательных потребностей. Кроме того, данные результаты должны стать основанием для выбора новых подходов к модернизации дополнительного профессионального образования на уровне учреждений дополнительного профессионального образования.

В том же исследовании Министерства образования и науки Российской Федерации определя-

ются причины посещения педагогами курсов повышения квалификации. В частности, потребность ознакомиться с современными методами преподавания назвали 60% педагогов. Углубление знаний в основной предметной области/областях выбрали 58% учителей. И только 5% в качестве причины повышения квалификации назвали профессиональный дефицит. Вместе с тем при исследовании вопроса о необходимости своего профессионального развития 39% педагогов ответили, что не видят никаких препятствий в своем профессиональном развитии и 30% указали на отсутствие у них профессиональных дефицитов (выбрали вариант ответа «всего достаточно»).

При сопоставлении результатов выполнения педагогами заданий по направлениям профессиональной деятельности с результатами исследования причин обучения на курсах повышения квалификации можно сделать следующие выводы:

- 30% педагогов, которые указали на отсутствие у них каких-либо профессиональных дефицитов, никак «не умещаются» в 4% педагогов, полностью справившихся с заданиями диагностики;
- 58% педагогов считают обязанностью системы дополнительного профессионального образования углублять их знания в основной предметной области, что, вообще говоря, является зоной ответственности высшего и среднего профессионального образования и, безусловно, областью самообразования и саморазвития;
- только 60% педагогов указывают на потребность ознакомиться с современными методами преподавания, при цифре 75% педагогов, которые не справились с решением профессиональной задачи.

В связи с этим мы можем констатировать, что структура и характер основных форм повышения квалификации остаются неизменными при том, что требования к качеству подготовки педагогов существенно изменились.

Это объясняется различными обстоятельствами, в том числе наличием определенных затрат ресурсов системы дополнительного профессионального образования на углубление знаний педагогов в предметной области, что, как выше уже было сказано, не является основной функцией системы дополнительного профессионального образования.

Еще одно обстоятельство – это недостаточный уровень продвижения дополнительных профес-

сиональных программ, которые обеспечивают повышение психолого-педагогической и коммуникативной компетентностей педагогов, так как они остаются как маловостребованными педагогами, так и недооцениваются руководителями образовательных организаций.

Учитывая все вышеизложенное, позволим определить тренды развития дополнительного профессионального образования на среднесрочную перспективу.

Если программы повышения квалификации должны стать, с одной стороны, многоаспектными, с другой стороны, – максимально адресными, то актуализируется необходимость выстраивания реального сетевого взаимодействия организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, как минимум на уровне региона, как максимум на уровне нескольких субъектов Российской Федерации. При этом необходимо учитывать следующие принципы взаимодействия:

- оптимальное использование имеющихся ресурсов (кадровые, материально-технические, учебно-методические, информационно-образовательные);

- взаимовыгодное сотрудничество;

- согласованность целей и ценностей, механизмов совместной работы по обеспечению необходимого качества дополнительного профессионального образования педагогических работников.

У института имеется достаточно продуктивный опыт такого взаимодействия, который нарабатывался в рамках мероприятий Федеральной целевой программы развития образования в 2011–2015 годах [23; 24]. В 2017 году такая программа была реализована при взаимодействии с институтом дополнительного профессионального образования Краснодарского края в рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения [4]. В этом же году была достигнута договоренность с Издательской группой «Просвещение» о разработке под их эгидой программы повышения квалификации для педагогов по системам оценивания с участием нескольких, как минимум трех институтов из различных регионов РФ. Институт входит сегодня в Национальную ассоциацию организаций дополнительного профессионального педагогического образования. Но широкой, реальной практики реализации таких программ в регионе пока нет. И здесь стоит

вопрос объединения усилий при соблюдении интересов всех участников сети, что является самой сложной проблемой, поскольку пока образовательные организации предпочитают в большей степени конкурировать друг с другом, чем договариваться о разделении сфер конкуренции при взаимовыгодном сотрудничестве. При этом каждая организация сильна своими позициями, кадровым обеспечением в определенных направлениях работы, апробированными и реализуемыми инновациями, и это может стать хорошим ресурсом для качественно организованной сети дополнительных профессиональных программ на территории Челябинской области.

Данное направление работы имеет особое значение для усиления работы по обеспечению персонализации реализации программ повышения квалификации для отдельных категорий педагогических работников. Например, для тех, кто испытывает значительные затруднения в профессиональной деятельности, что сказывается на уровне освоения обучающимися основных образовательных программ, а также для тех педагогов, которые в превентивном порядке имеют потребность осваивать новые педагогические технологии, то есть ярко выраженную потребность в профессиональном развитии.

При наличии хорошо налаженной работы такой сети программ можно обеспечивать тьюторскую поддержку для таких педагогов на уровне региона при выборе ими образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития.

Особую ценность объединения усилий образовательных организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, может иметь система адресного консалтинга для педагогов, организованного на сетевой площадке участников сети. Поскольку области профессиональных затруднений педагогов в какой-то части индивидуальны, а в какой-то части могут быть одинаковыми, кроме того, разброс необходимых направлений помощи тоже может быть широким, то подготовка консультаций потребует усилий многих специалистов различного профиля деятельности в сфере образования.

Еще одним важным направлением совершенствования системы разработки и реализации дополнительных профессиональных программ считаем своевременное, оперативное «ометодичивание» использования новейших технологий, бес-

печивающих современное качество образования учащихся. Сегодня специалисты Института изучают опыт использования 3D-технологий в организациях профессионального образования, дополнительного образования и в отдельных общеобразовательных организациях. Также исследуется вопрос возможности и необходимости применения таких технологий для преподавания учебных предметов, различных курсов и дисциплин в системе общего образования.

Кроме того, данная работа должна проводиться в контексте развертывания методического сопровождения использования педагогами новых информационно-образовательных ресурсов, создаваемых на уровне Федерации и региона. К ним, например, мы относим ресурс Российской электронной школы (<http://resh.edu.ru/>), ресурсы модельных региональных программ начального основного и среднего общего образования [5].

В заключение отметим, что выстраивание работы образовательных организаций, в том числе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, в соответствии с современными трендами развития системы дополнительного профессионального образования позволит перевести проблемное поле профессиональных дефицитов педагогов на уровень мотивационного поля их непрерывного профессионального развития.

Библиографический список:

1. Гибадуллина Ю. М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 11–10. – С. 2253–2257.
2. Ройтблат О. В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования / О. В. Ройтблат // *Мир науки, культуры, образования* – 2009. – № 7–2. – С. 210–213.
3. Окерешко А. В. Виды неформального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя / А. В. Окерешко // *Человек и образование*. – 2015. – № 1 (42). – С. 74–78.
4. Модели поддержки общеобразовательных организаций с низкими результатами общего образования и общеобразовательных организаций, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : методические рекоменда-

ции [Электронный ресурс] / М. И. Солодкова, Е. А. Тюрина и др. ; под ред. Е. А. Коузовой, В. Н. Кеспилова // Сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. – Челябинск, 2016. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/upload/iblock/e69/e69252e9bcca3dbffe9e37e489eff44b.pdf> (дата обращения: 22.09.2018).

5. Чипышева Л. Н. Региональная основная образовательная программа начального общего образования как основа проектирования уникальной основной образовательной программы школы / Л. Н. Чипышева, Л. Р. Уторова // *Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 24–26 ноября 2016 г.)* / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – С. 137–140.

6. Ильина А. В. Особенности научно-методического сопровождения развития инновационной инфраструктуры общего образования Челябинской области [Электронный ресурс] / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27834> (дата обращения: 23.08.2018).

7. Емельянова Л. А. Методологические аспекты преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Л. А. Емельянова, А. В. Машуков // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27289> (дата обращения: 23.09.2018).

8. Ильина А. В. К вопросу профессиональной ориентации школьников на основе учета региональной специфики [Электронный ресурс] / А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, С. Н. Коваленко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27023> (дата обращения: 23.09.2018).

9. Коптелов А. В. Особенности формирования образовательной среды естественно-научной направленности в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, Н. А. Зайцева, И. Ю. Шереметьева // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27023>

ru/ru/article/view?id=26996 (дата обращения: 23.09.2018).

10. Коптелов А. В. Технологизация управления индивидуализацией образовательной деятельности в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, В. Н. Маслакова, Н. А. Яшина // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27378> (дата обращения: 23.09.2018).

11. Хафизова Н. Ю. К вопросу о формировании у обучающихся готовности к выбору инженерных профессий [Электронный ресурс] / Н. Ю. Хафизова, А. Г. Обоскалов, Л. Н. Смушкевич // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27235> (дата обращения: 23.09.2018).

12. Костенко О.А. и др. Раннее личностное и профессиональное самоопределение сельских школьников средствами образовательного туризма [Электронный ресурс] / О.А. Костенко, А. А. Севрюкова, Д. Ф. Ильясов, Н. П. Костина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27244> (дата обращения: 23.09.2018).

13. Стоянкина Н. Н. Педагогическая поддержка становления готовности учащихся к выбору профессии в области исследовательской деятельности / Н. Н. Стоянкина, Л. С. Науменко, Д. Ф. Ильясов и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27286> (дата обращения: 23.09.2018).

14. Каримова Н. Г. Психолого-педагогические средства формирования у школьников мотивов к ознакомлению с инженерными и высокотехнологичными рабочими профессиями / Н. Г. Каримова, Н. Е. Скрипова, Е. А. Селиванова и др. // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6 (125). – С. 142–148.

15. Обоскалов А. Г. Возможности образовательной агломерации для реализации региональной концепции интегративной модели конкурсов профессионального мастерства / А. Г. Обоскалов, А. В. Машуков, А. В. Коптелов // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего : сборник статей Девярых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы

Управления образовательными системами (25 января 2017 г.) / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М. : МПГУ, 2017. – С. 131–134.

16. Журба Н. Н. Конкурс профессионального мастерства «Самый классный классный» : учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации / Н. Н. Журба. – Челябинск : ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2014. – 168 с. – (Педагогическая мастерская: новые стандарты в действии).

17. Журба Н. Н. Конкурс профессионального мастерства педагогов дополнительного образования : учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации / Н. Н. Журба, Г. С. Шушарина. – Челябинск, 2012. – 154 с.

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

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

20. Piyasov D. Teacher's functions of chelyabinsk institute of improvement of professional skill in the popularization of scientific knowledge among the educators / D. Piyasov // Европейское обозрение общественных наук. – 2016. – Т. 3. – № 4. – С. 43–50.

21. Коптелов, А. В. Сетевая школа консультантов как ресурс достижения современного качества общего образования [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, Ю. Ю. Баранова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: www.science-education.ru/117-13227 (дата обращения: 18.09.2018).

22. Ильина А. В. Организация проектной деятельности педагогических работников по разработке инновационных методических продуктов [Электронный ресурс] / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27557> (дата обращения: 04.05.2018).

23. Государственно-общественное управление качеством общего образования: специфика осуществления на различных уровнях принятия решений : монография / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, Ю. Ю. Баранова и др. ; науч. ред. д-р пед. наук. В. Н. Кеспииков. – Челябинск, 2015. – 300 с.

24. Опыт организации зарубежных стажировок : сборник материалов / сост. : М. И. Солодкова, А. В. Коптелов ; под ред. В. Н. Кеспиикова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 224 с.

References:

1. Gibadullina Yu. M. *Professional training of teachers in the process of integration of formal, non-formal and informal education* [Professional'naya podgotovka pedagogov v processe integracii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya], *Fundamental research*, 2014, No. 11–10, pp. 2253–2257.

2. Roitblat O. V. *Formal education of adults in the system of advanced qualification by means of non-formal education* [Formal'noe obrazovanie vzroslyh v sisteme povysheniya kvalifikacii sredstvami neformal'nogo obrazovaniya], *World of Science, Culture, Education*, 2009, No. 7–2, pp. 210–213.

3. Okereshko A. V. *Kinds of informal education as semantic factors of personal-professional development of a teacher* [Vidy informal'nogo obrazovaniya kak smysloobrazuyushchie faktory lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelya], *Man and Education*, 2015, No. 1 (42), pp. 74–78.

4. Solodkova M. I., Tyurina E. A. *Models of support of general education organizations with low results of general education and general education organizations operating in adverse social conditions: guidelines* [Modeli podderzhki obshcheobrazovatel'nyh organizacij s nizkimi rezul'tatami obshchego obrazovaniya i obshcheobrazovatel'nyh organizacij, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah : metodicheskie rekomendacii] [Web resource], ed. by E. A. Kouzova, V. N. Kespikov, access mode: <http://ipk74.ru/upload/iblock/e69/e69252e9bcca3dbffe9e37e489eff44b.pdf> (accessed date: 09/22/2018).

5. Chipysheva L. N., Utorova L. R. *Regional basic educational program of primary general education as the basis for designing a unique basic*

educational program of the school [Regional'naya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya kak osnova proektirovaniya unikal'noj osnovnoj obrazovatel'noj programmy shkoly], *Experience and problems of adoption federal state educational standards of general education: materials of the V Russian scientific and practical conference*, ed. by M. I. Solodkova. Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016, pp. 137–140.

6. Ilina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V. *Features of scientific and methodological support of the development of innovative infrastructure of general education of Chelyabinsk region* [Osobennosti nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya razvitiya innovacionnoj infrastruktury obshchego obrazovaniya Chelyabinskoy oblasti] [Web resource], *Modern problems of science and education*, 2018, No. 4, access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27834> (accessed date: 08/23/2018).

7. Yemelyanova L. A., Mashukov A. V. *Methodological aspects of continuity of pre-school and primary general education in the development of design abilities of children of preschool and primary school age* [Metodologicheskie aspekty preemstvennosti do-shkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya v razvitii konstruktorskih sposobnostej detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta] [Web resource], *Modern problems of science and education*, 2017, No. 6, access mode: <https://science-education.ru/en/article/view?id=27289> (accessed date: 08/23/2018).

8. Ilina A. V., Makovetskaya Yu. G., Kovalenko S. N. *Professional orientation of schoolchildren based on regional specificity* [K voprosu professional'noj orientacii shkol'nikov na osnove ucheta regional'noj specifiki] [Web resource], *Modern problems of science and education*, 2017, No. 5, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27023> (accessed date: 08/23/2018).

9. Koptelov A. V., Zaitseva N. A., Shermetyeva I. Yu. *Features of the formation of the educational environment of a natural science orientation in a general education organization* [Osobennosti formirovaniya obrazovatel'noj sredy estestvennonauchnoj napravlenosti v obshcheobrazovatel'noj organizacii] [Web resource], *Modern problems of science and education*, 2017,

No. 5, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26996> (accessed date: 08/23/2018).

10. Koptelov A. V., Maslakova V. N., Yashina N. A. *Technologization of the management of individualization of educational activities in a general education organization* [Tekhnologizatsiya upravleniya individualizatsiej obrazovatel'noj deyatel'nosti v obshcheobrazovatel'noj organizatsii] [Web resource], Modern problems of science and education, 2018, No. 1, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27378> (accessed date: 08/23/2018).

11. Khafizova N. Yu., Oboskalov A. G., Smushkevich L. N. *Formation of students' readiness to choose engineering professions* [K voprosu o formirovanii u obuchayushchihhsya gotovnosti k vyboru inzhenernyh professij] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 6, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27235> (accessed date: 08/23/2018).

12. Kostenko O. A., Sevryukova A. A., Ilyasov D. F., Kostina N. P. *Early personal and professional self-determination of rural schoolchildren by means of educational tourism* [Rannee lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie sel'skih shkol'nikov sredstvami obrazovatel'nogo turizma] [Web resource], Modern Problems of Science and Education, 2017, No. 6, access mode: <http://science-education.ru/en/article/view?id=27244> (accessed date: 08/23/2018).

13. Stoyankina N. N., Naumenko L. S., Ilyasov D. F., etc. *Pedagogical support of the development of students' readiness to choose a profession in the field of research activity* [Pedagogicheskaya podderzhka stanovleniya gotovnosti uchashchihhsya k vyboru professii v oblasti issledovatel'skoj deyatel'nosti] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 6, access mode: <http://science-education.ru/en/article/view?id=27286> (accessed date: 08/23/2018).

14. Karimov N. G., Skripova N. E., Selivanova E. A., etc. *Psychological and pedagogical means of forming motives for schoolchildren to familiarize themselves with engineering and high-tech working professions* [Psihologo-pedagogicheskie sredstva formirovaniya u shkol'nikov motivov k oznakomleniyu s inzhenernymi i vysokotekhnologichnymi

rabochimi professiyami], Kazan Pedagogical Journal, 2017, No. 6 (125), pp. 142–148.

15. Oboskalov A. G., Mashukov A. V., Koptelov A. V. *Educational agglomeration possibilities for the implementation of the regional concept of an integrative model of professional skill competitions* [Vozmozhnosti obrazovatel'noj aglomeratsii dlya realizatsii regional'noj koncepcii integrativnoj modeli konkursov professional'nogo masterstva], Prospects for the development of modern education: from preschool to higher: Collection articles of the Ninth Russian Shamov Pedagogical Readings of the Scientific School of the Management of Educational Systems (January 25, 2017) Vol. 1, Moscow: MPSU, 2017, pp. 131–134.

16. Zhurba N. N. *Professional skill competition "The best class": methodical manual for students of advanced training courses* [Konkurs professional'nogo masterstva "Samyj klassnyj klassnyj": uchebno-metodicheskoe posobie dlya slushatelej kursov povysheniya kvalifikatsii], Chelyabinsk: CIRPSE, 2014. 168 p.

17. Zhurba N. N., Shusharina G. S. *Competition of professional skills of teachers of additional education: methodical manual for students of advanced training courses* [Konkurs professional'noo masterstva pedagogov do-polnitel'nogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya slushatelej kursov povysheniya kvalifikatsii], Chelyabinsk, 2012. 154 p.

18. Ilyasov D. F., Solodkova M. I. *Features of advanced training of teachers in the institution of additional professional and pedagogical education* [Osobennosti povysheniya kvalifikatsii pedagogov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya], Pedagogical education and science, 2010, No. 1, pp. 64–69.

19. Ilyasov D. F. *Organization of training teachers in the institution of staff development* [Organizatsiya obucheniya pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikatsii kadrov], Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2010, No. 2 (92), pp. 30–35.

20. Ilyasov D. *Teacher's functions of Chelyabinsk institute of improvement of professional skill in the popularization of scientific knowledge among the educators*, European Social Sciences Review, 2016, Vol. 3, No. 4, pp. 43–50.

21. Koptelov A.V., Baranova Yu. Yu. *Network school of consultants as a resource for achieving modern quality of general education* [Setevaya

shkola konsul'tantov kak resurs dostizheniya sovremennogo kachestva obshchego obrazovaniya] [Web resource], Modern problems of science and education, 2014, No. 3, access mode: www.science-education.ru/117-13227 (accessed date: 09/18/2018).

22. Ilina A.V., Koptelov A. V., Mashukov A. V. *Organization of project activities of pedagogical workers for the development of innovative methodical products* [Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti pedagogicheskikh rabotnikov po razrabotke innovatsionnykh metodicheskikh produktov] [Web resource], Modern problems of science and education, 2018, No. 3, access mode: <http://science-education.ru/en/article/view?id=27557> (accessed date: 05/04/2018).

23. Solodkova M. I., Ilyasov D. F., Baranova Yu.Yu., etc. *State-public management of the quality of general education: the specifics of implementation at various levels of decision-making: monograph* [Gosudarstvenno-obshchestvennoe upravlenie kachestvom obshchego obrazovaniya: specifikosushchestvleniya na razlichnykh urovnnyah prinyatiya reshenij: monografiya], ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk, 2015. 300 p.

24. Solodkova M. I., Koptelov A. V. *Experience in organizing international internships: collection of materials* [Opyt organizatsii zarubezhnykh stazhirovok: sbornik materialov], ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016. 224 p.

УДК 378.091.398:004

Практика применения дистанционного обучения в курсах повышения квалификации учителей

Т. Г. Везилов

The practice of applying distance learning in teacher advanced training courses

T. G. Vezirov

Аннотация. В статье рассматривается практика применения дистанционного обучения в курсах повышения квалификации учителей при Дагестанском институте развития образования, в частности учителей информатики. Предлагается авторская программа «Актуальные педагогические технологии обучения информатике и ИКТ в условиях реализации ФГОС», а также авторский сетевой учебный курс «Портальная технология в педагогическом образовании». Выделены следующие основные возможности электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий для преподавателя и слушателей: методическая поддержка деятельности учителя, возможность профессионального общения с коллегами; возможность работы с виртуальными лабораториями, тренажерами, справочными системами, виртуальными музеями и другими образовательными ресурсами сети интернет; возможность ведения совместных проектов в области реализации образовательных программ и научных исследований. Предлагаются пути совершенствования процесса развития электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в курсах повышения квалификации учителей Республики Дагестан.

Abstract. The article deals with the practice of applying distance learning in the courses of advanced training of teachers at Dagestan Institute of Education Development, in particular, computer science teachers. The author's program "Actual pedagogical technologies of teaching computer science and ICT in the context of Federal State Educational Standard implementation", as well as the author's network training course "Portal tech-

nology in teacher education" are proposed. The following basic opportunities of e-learning with the use of distance educational technologies for the teacher and listeners are highlighted: methodical support of the teacher's activity, the possibility of professional communication with colleagues; the opportunity to work with virtual laboratories, simulators, reference systems, virtual museums and other educational resources of the Internet; the possibility of joint projects in the implementation of educational programs and scientific research. The ways of improving the development of e-learning with the use of distance educational technologies in the courses of advanced training of teachers of the Dagestan Republic are suggested.

Ключевые слова: дистанционное обучение, курсы повышения квалификации, учитель, сетевой учебный курс, авторская программа, электронное обучение, основные возможности, пути совершенствование.

Keywords: distance learning, advanced training courses, teacher, network training course, author's program, e-learning, basic opportunities, improvement ways.

Современные технологии меняют педагогическую деятельность учителя: учебные материалы поступают по электронной почте, используют педагогические возможности сервисов интернет и т. д. Поэтому требуются новые подходы и методы обучения в системе повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

Современные средства информатизации, массовой коммуникации и глобализации образования предоставляют неограниченные технические возможности в размещении, хранении,

обработке и доставке информации на любые расстояния и любого объема и содержания. В этих условиях на первый план при организации системы дистанционного обучения (ДО) выходит педагогическая, содержательная его организация. Имеется в виду не только отбор содержания для усвоения, но и структурная организация учебного материала. Востребованность дистанционного обучения сейчас достаточно высока как среди взрослого населения, так и среди подростков. Эта востребованность будет с годами расти, поскольку все большее количество людей желают получить полноценное образование или углубить свои знания по отдельным предметам, не имея возможности посещать занятия очно или будучи не удовлетворены качеством образования на местном уровне.

Дистанционное обучение является одной из наиболее востребованных и перспективных систем повышения квалификации педагогов. Появление и активное распространение дистанционных форм обучения является адекватным откликом системы образования в целом на происходящие в мире процессы интеграции, движение к информационному обществу. В связи с развитием открытого образовательного пространства и в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» в образовательную практику введены новые категории: «сетевая форма реализации образовательных программ», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии» [1].

В этом законе в статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1].

Наиболее распространенными моделями организации электронного обучения, как отмечается в статье М. Э. Эльмурзаевой [2], являются: модель комбинированного обучения, модель

дистанционного обучения и модель открытого обучения.

Мы в своей статье рассматриваем модель дистанционного обучения в системе повышения квалификации учителей, где работают подсистемы обучения: нормативно-правовое, учебно-методическое, программно-техническое, организационно-административное, мониторинга и оценивания качества.

Т. В. Николаева дистанционное обучение определяет как взаимодействие преподавателя и обучающегося между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [3].

Авторы работы В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин и О. В. Трайнев обобщают опыт использования системы дистанционного обучения (СДО) в отечественной и зарубежной практике, а также рассматривают основные методические подходы к созданию и внедрению технологии дистанционного обучения. Они главное внимание акцентируют на создании и использовании СДО с учетом психолого-педагогических факторов и дидактических принципов [4].

Электронное обучение (ЭО) с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) активно организуется в дополнение к традиционному обучению. Показательные примеры – популярность и активное развитие таких платформ, как Якласс, Foxford, МЭШ, РЭШ и т. д. Создание и развитие ЭО с применением ДОТ в России определено одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования.

Сегодня технологии дистанционного обучения в той или иной степени применяются на всех уровнях образовательного процесса – от обучения школьников до повышения квалификации специалистов.

Многие вузы предлагают свои образовательные услуги с использованием дистанционных образовательных технологий, способствуя тем самым расширению возможностей получения образования и лучшему удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Для преподавателя и обучающегося ЭО с использованием ДОТ открывает множество возможностей:

- методическую поддержку деятельности учителя, возможность профессионального общения с коллегами;
- возможность работы с виртуальными лабораториями, тренажерами, справочными системами, виртуальными музеями и другими образовательными ресурсами сети интернет;
- возможность ведения совместных проектов в области реализации образовательных программ и научных исследований.

Это и методическая поддержка деятельности учителя, и возможность повышения квалификации на дистанционных курсах, и участие в различных олимпиадах, конкурсах, и возможность профессионального общения с коллегами и педагогами.

ДО, как и любой учебный процесс, помимо содержательной части, обязательно включает организационный компонент. Для организации обучения на курсах повышения квалификации в дистанционной форме в первую очередь было разработано «Положение об использовании дистанционных образовательных технологий в Дагестанском институте развития образования (ДИРО)».

Техническое сопровождение реализации дистанционного обучения обеспечивается отделом it-сопровождения и дистанционного обучения.

Подготовкой приказов на зачисление слушателей на курсовую подготовку и о завершении обучения занимается учебный отдел Дагестанского института развития образования.

Также уточним, что, согласно Положению, Координация и контроль за внедрением ДО возлагаются на учебную часть ДИРО (п. 4.1 Положения).

Обязательным условием осуществления полноценного ДО является возможность использования современных средств телекоммуникации, включающих в себя компьютерные сети, телефонную, телевизионную, спутниковую связь для обмена разнообразной информацией между преподавателем и обучающимся, а также между преподавателями. В настоящее время в ДИРО созданы программно-технические предпосылки для использования дистанционной формы обучения курсовой подготовки

учителей информатики. Более того, наметилось отставание реализации идей ДО от возможностей, предоставляемых техническими средствами.

Для организации ДО выбрана платформа Moodle. По определению в Википедии, Moodle – система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда (англ.). Является аббревиатурой от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения.

Технические возможности используемого оборудования и программного комплекса позволяют покрыть все наши потребности с нагрузкой от 500 до 3000 слушателей, одновременно зашедших на портал.

Система на сегодня предоставляет доступ к 21 программе повышения квалификации с объемами 72 и 108 часов.

Одной из такой программой является авторская программа «Актуальные педагогические технологии обучения информатике и ИКТ в условиях реализации ФГОС», которая разработана на основе модульной технологии и включает следующие модули.

Модуль 1. Информационные процессы и системы.

- 1.1. Информация и кодирование.
- 1.2. Алгоритмизация и программирование.
- 1.3. Алгебра логики.
- 1.4. Моделирование и компьютерный эксперимент.
- 1.5. Социальная информатика.

Модуль 2. Информационные и коммуникационные технологии.

- 2.1. Основные устройства информационных и коммуникационных технологий.
- 2.2. Программные средства информационных и коммуникационных технологий.
- 2.3. Технология обработки текстовой информации.
- 2.4. Технология обработки графической и звуковой информации.
- 2.5. Технология обработки информации в электронных таблицах.

2.6. Технология хранения, поиска и сортировки информации в базах данных.

2.7. Телекоммуникационные технологии.

Сетевое изучение курса ведется при помощи специально разработанного сетевого учебного курса.

Программы дисциплины и другие учебные материалы организованы по модульному принципу. В конце изучения каждого модуля предусмотрено тестирование.

По результатам прохождения происходит переход к следующему модулю или повторное изучение этого модуля при непрохождении порога результатов.

В учебном пособии [5] предлагается стандартная структура представления материала сетевого учебного курса, включающая учебно-методический материал (учебное пособие, методическое руководство по изучению дисциплины, тесты, практикумы и т. п.). На курсах повышения квалификации учителя информатики знакомятся с разработанным нами сетевым учебным курсом «Портальная технология в педагогическом образовании», который имеет следующую структуру:

1. Инструктивный блок (описание целей, организация учебного процесса, методические рекомендации по самостоятельному изучению курса).

2. Информационный блок (учебная информация, структура учебного пособия).

3. Коммуникативный блок (электронные семинары, консультации, дистанционные практикумы, лабораторные работы).

4. Контрольный блок (тестовый и рейтинговый контроль в авторизованном режиме).

5. Сетевое взаимодействие (вебинар, чат, форум, контакты).

Данный сетевой учебный курс размещен на сайте <https://kulibekovan.wixsite.com/1234>, на образовательном веб-сайте магистрантов <http://magustrfmf.ru>, а также на сайте электронного обучения «СКИФ» Донского государственного технического университета <http://moodle.dstu.edu.ru/course/index.php?categoryid=395>.

На 2018 год в планах ДИРО на обучение заложено число 12 000 слушателей, 20% из которых (2400 человек) – в дистанционной форме. Статистика по курсам за истекший период (январь – май 2018 г.) такова (рис. 1):

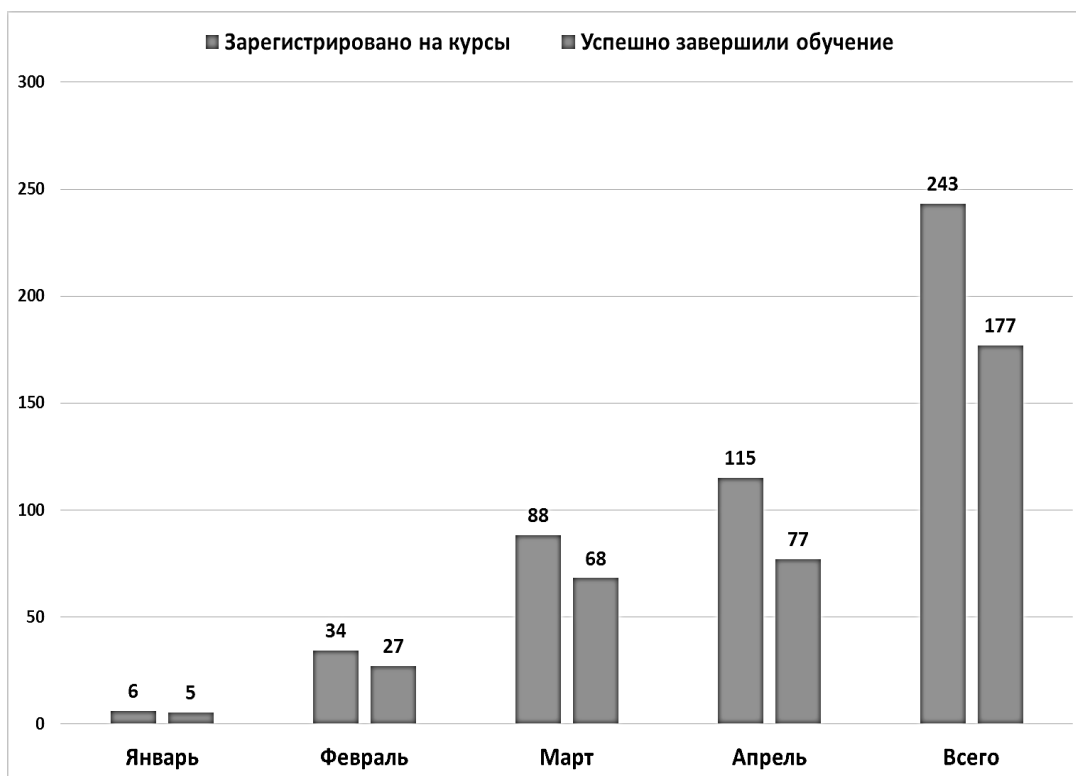


Рис. 1

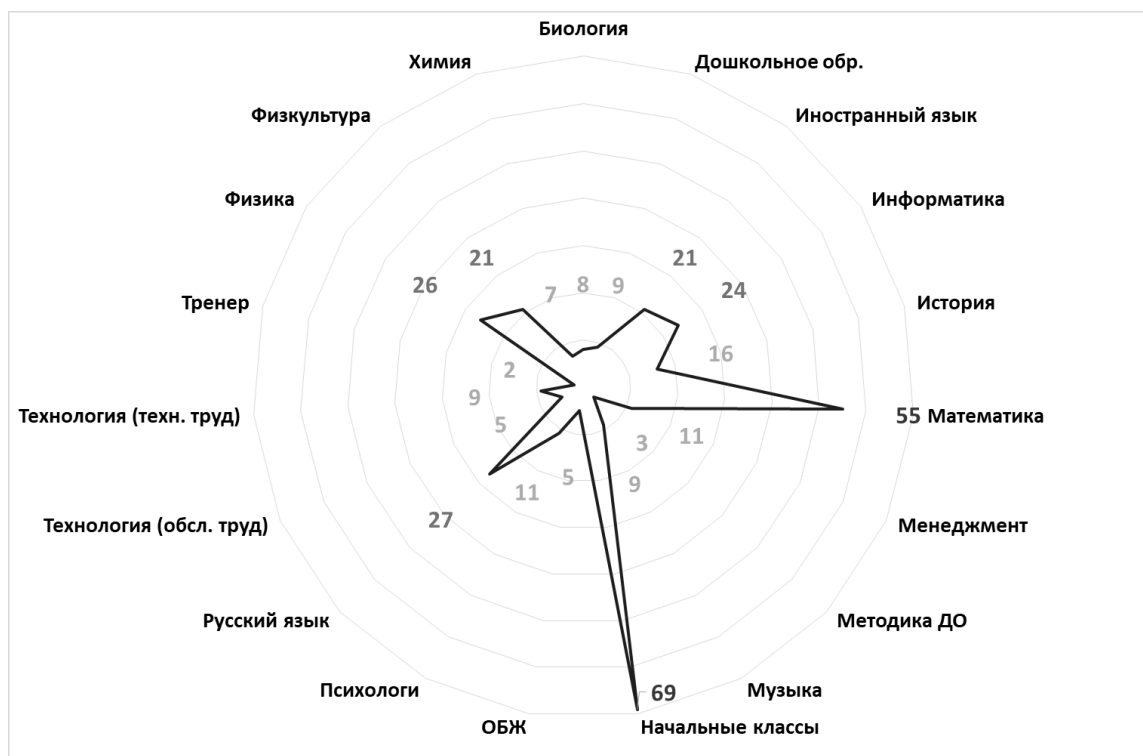


Рис. 2

Число слушателей, записавшихся на курсы в форме ДО, по предметам отражено в диаграмме (рис. 2).

Обучение проходит по потокам каждый месяц. Запись на дистанционную форму обучения идет постоянно, без выходных, в любое время суток.

Для слушателей, записавшихся на курсы повышения квалификации в дистанционной форме, созданы вполне комфортные условия для обучения:

1. Для регистрации на выбранный курс им не нужно лично обращаться куда-то в ДИРО. Все этапы от регистрации до последнего итогового контроля – все проходит дистанционно.

2. Регистрация на курсы организована через официальный сайт ДИРО. При регистрации слушатель указывает свои данные в специальной анкете, а также прикрепляет сканы трех документов: паспорта, диплома об образовании по соответствующему направлению и удостоверения о пройденных ранее курсах.

В этом месте хотелось бы обратиться с предложением «поработать над» / «доработать» некоторые пункты Положения. Во-первых, в нем нет никакого упоминания отдела, который

обеспечивает выполнение значительной доли работ.

Второй момент, это пункт, касающийся именно прикрепления документа о пройденных ранее курсах.

В Положении сказано:

«3. 5. К дистанционному обучению допускаются педагоги, имеющие соответствующее высшее базовое образование, работающие по направлению специализации соответствующего диплома и проходившие ранее очные курсы повышения квалификации в ДИРО».

Мы считаем, что не стоит столь строго ограничивать круг слушателей на ДО только «своими» выпускниками.

При регистрации очень важно правильное указание адреса электронной почты. Некоторые ошибаются, к сожалению, а потом ожидают ответа – ответа нет, поскольку адрес неверен. Есть еще один нюанс – учителя указывают при регистрации адрес электронной почты школы. Потом другой учитель из этой же школы при регистрации, указав тот же адрес той же школы, ожидает ответа на тот же адрес – ответа не будет. Система принимает один адрес электронной почты только один раз.

Если регистрация прошла успешно, то заявитель получит на свой адрес электронной почты письмо-подтверждение и полностью продублированную анкету – такое письмо поступает и к нашему специалисту. Проверив все данные и наличие необходимых данных документов, он заносит его в систему дистанционного обучения. Заявитель автоматически получает письмо на свой ящик с данными для доступа в систему, в свой личный кабинет: с логином и паролем. Курс станет доступен в его личном кабинете в сроки потока, на который он записан.

В личном кабинете слушатель может зайти на свой курс, просмотреть и изучить представленные материалы, пройти текущей и итоговый контроль в форме тестирования.

У слушателя 5 попыток на каждое тестовое испытание. Для прохождения обучения ему необходимо пройти каждый с результатом не ниже 70% по каждому.

В установленные сроки специалист отдела ДО готовит списки зарегистрировавшихся на очередной поток и пересылает их в учебный отдел для подготовки приказа на зачисление.

По завершении срока обучения потока формируются списки с результатами прохождения текущих и итогового контроля. Списки передаются в учебный отдел для подготовки приказа о завершении обучения. После подписания приказа готовятся удостоверения о прохождении курса повышения квалификации.

Одной из проблем организации ДО является форма представления учебного материала. В данный момент все содержание – это документы с текстовой информацией. Подобное представление материала не сильно мотивирует к его изучению.

Лишь единицы программ (нет, единицы тем в программах) имеют сопровождение в виде презентаций (о качестве этих презентаций пока речь не идет).

Явно не хватает мультимедийного наполнения, содержательных, интересных, информационных видеоматериалов или хотя бы ссылок на внешние источники, где эти мультимедийные материалы есть.

И нельзя не отметить, что в данный момент используется только одна форма контроля – тестирование. Ведется уже работа в использовании дополнительных форм контроля. Но тут

тоже необходимо быть осторожным – задание должно строго отражать содержание предложенного материала и быть направлено на проверку освоения последнего, а не проверку знаний по предмету вообще.

Для развития электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в курсах повышения квалификации учителей нами предлагается:

1. Для создания и реализации дистанционных учебных курсов создать лабораторию «Электронное обучение».

2. Использовать онлайн-социальные сети в процессе дистанционного обучения. В частности, информационно-образовательной сети 4portfolio.ru.

3. Проработать механизм обучения преподавателей кафедр использованию СДО Moodle.

4. Разработать дополнительные оценочные средства в существующей СДО.

Проведенное исследование позволяет нам изложить следующие выводы.

Анализ литературы и нормативно-правовых документов показал, что дистанционное обучение является одной из наиболее востребованных и перспективных систем повышения квалификации педагогов.

Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий активно организуется в дополнение к традиционному обучению.

Предложена авторская программа «Актуальные педагогические технологии обучения информатике и ИКТ в условиях реализации ФГОС», состоящая из модулей «Информационные процессы и системы» и «Информационные и коммуникационные технологии», которые изучаются учителями информатики и ИКТ при прохождении курсов повышения квалификации в дистанционной форме обучения.

В курсах повышения квалификации учителя информатики и ИКТ знакомятся с разработанным нами сетевым учебным курсом «Портальная технология в педагогическом образовании» с использованием портала дистанционного обучения «СКИФ».

Описаны условия организации дистанционного обучения в Дагестанском институте развития образования и предлагаются рекомендации по совершенствованию данной формы обучения учителями общеобразовательных школ.

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/online> (дата обращения: 17.09.2018).
2. Эльмурзаева Э. М. Тенденции развития и перспективы использования электронного обучения в подготовке бакалавров / Э. М. Эльмурзаева // Модернизация системы непрерывного образования : VIII Международная научно-практическая конференция. – Дербент, 2017. – С. 490–494.
3. Николаева Т. В. Преподавание в сети Интернет / Т. В. Николаева. – Кострома : ГОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования». – 28 с.
4. Трайнев В. А. Дистанционное обучение и его развитие (Обобщение методологии и практики использования) / В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2006. – 294 с.
5. Преподавание в сети Интернет : учебное пособие / под. ред. проф. В. И. Солдаткина. – М., 2003. – 35 с.

References:

1. *About the education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: federal'nyj zakon RF]* [Web resource], access mode: <http://www.consultant.ru/online> (accessed date: 09/17/2018).
2. Elmurzaeva E. M. *Trends of development and prospects for using e-learning in the preparation of bachelors* [Tendencii razvitiya i perspektivy ispol'zovaniya ehlektronnogo obucheniya v podgotovke bakalavrov], Modernization of the system of continuous education. VIII International Scientific and Practical Conference, 2017, pp. 490–494.
3. Nikolaeva T. V. *Teaching on the Internet* [Prepodavanie v seti Internet], Kostroma Regional Institute of Educational Development, 28 p.
4. Traynev V. A., Gurkin V. F., Traynev O. V. *Distance learning and its development* [Distancionnoe obuchenie i ego razvitie], Publishing and Trading Corporation “Dashkov and Co.”, 2006. 294 p.
5. V. I. Soldatkin *Teaching on the Internet*. Textbook [Prepodavanie v seti Internet. Uchebnoe posobie], 2003. 35 p.

УДК 371.12

Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития

В. Д. Ячменев, Е. Г. Квашнин

Trajectory design of professional growth of teacher in the process of continuous professional development

V. D. Yachmenev, E. G. Kvashnin

Аннотация. В статье рассматриваются организационные и методические аспекты проектирования траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития. Актуализируется система работы с педагогами, предполагающая создание интегрированного методического сопровождения. Обозначены условия, позволяющие обеспечить непрерывный профессиональный рост педагога в зависимости от выявленных профессиональных дефицитов. В частности, представлена модель курсов повышения квалификации педагогических работников по дополнительной профессиональной программе.

Приведено описание организационного, диагностического, теоретико-практического и итогово-аналитического этапов курсов. Представлен макет программы совершенствования индивидуального педагогического роста учителя, включающей инвариантный и вариативный разделы и их взаимосвязь с курсами повышения квалификации.

Разработана многоуровневая технология адресной методической поддержки учителей. Обозначены и охарактеризованы разные уровни методической поддержки учителей, включающие региональный, межмуниципальный, муниципальный, институциональный уровни.

Abstract. The article deals with the organizational and methodological aspects of designing the trajectory of professional growth of a teacher in the process of continuous professional development. The system of work with teachers, involving the creation of an integrated methodological support, is updated. The conditions allowing to provide continuous professional growth of the teacher

depending on the revealed professional deficits are designated. In particular, the model of advanced training courses for teachers for additional professional program is presented. The description of the organizational, diagnostic, theoretical and practical, and the final analytical stages of the courses. The model of the program of improvement of individual pedagogical growth of the teacher including invariant and variable sections and their interrelation with professional development courses is presented. A multi-level technology of targeted methodological support for teachers is developed. Different levels of methodological support for teachers, including regional, inter-municipal, institutional levels, are identified and characterized.

Ключевые слова: квалификации, этапы курсов повышения квалификации, индивидуальная программа совершенствования учительского роста, многоуровневая система работы, адресная методическая поддержка учителей.

Keywords: trajectory of professional growth of teacher, model of advanced training courses, stages of advanced training courses, individual program of improvement of teacher growth, multi-level system of work, targeted methodological support for teachers.

За последнее время в образовании произошли колоссальные изменения. Как и любая другая профессиональная деятельность, работа педагога подверглась стандартизации. Были разработаны и приняты профессиональный стандарт педагога, федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней общего образования, которые формулируют требования к работникам образовательных учреждений [1]. Современной школе для ее

развития и функционирования в соответствии с современными требованиями необходимы учителя, соответствующие требованиям профессионального стандарта и способные решать задачи, определенные федеральными государственными образовательными стандартами общего образования: обладающие творческим потенциалом, аналитическими и коммуникативными способностями, умениями самообразовываться и непрерывно профессионально развиваться, что, как ожидается, ведет к профессиональному росту.

Стандартизация общего образования и введение профессионального стандарта предполагают системное переосмысление существующей практики деятельности педагогических работников. Профессиональный стандарт [2] выступает в условиях профессионального развития учителя нормой, образцом (мерилом) современных требований к педагогу, своего рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности [3; 4].

Проблемам профессионального развития педагога посвящены исследования К. А. Абульхановой-Славской [5], Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьминой [6], А. К. Марковой [7], В. А. Сластенина, В. Д. Шадрикова [8] и др.

Анализ научных работ ученых показывает, что имеются различия относительно понимания профессионального развития педагога. Одни исследователи рассматривают профессиональное развитие с позиций профессионально-психологического развития личности, другие – как развитие профессиональной деятельности, обеспечивающей профессиональные достижения.

По мнению В. А. Сластенина, профессиональное развитие – это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях [9, с. 15].

Под профессиональным развитием Э. Ф. Зеер понимает изменение в психике в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности [10, с. 22].

По мнению Л. М. Митиной, интегральные характеристики личности учителя – педагоги-

ческая направленность, гибкость – детерминируют эффективность труда и являются объектом профессионального развития [11, с. 15].

Проблеме непрерывного профессионального развития педагога, построению его траектории профессионального роста посвящены работы Т. А. Файн, Н. А. Криволаповой, Н. Н. Войткевич, которые под целью непрерывного профессионального образования понимают формирование разносторонне развитой, гармонично, свободно мыслящей, творческой личности учителя [12; 13].

Однако в последнее время наиболее часто выделяется позиция, объединяющая личностный и деятельностный аспекты в профессиональном развитии педагога.

Нам наиболее близка позиция П. Г. Щедровицкого, который рассматривает профессиональное развитие педагога как процесс направленных, закономерных личностных и деятельностных изменений, проявляющихся в способности профессионала (человека, владеющего определенной технологией деятельности) изменять собственную деятельность (ломать прежнюю и строить новую) за счет смены средств деятельности [14, с. 57–58].

В статье мы рассматриваем профессиональное развитие учителя с позиций проектирования его профессионального роста как развитие деятельности, направленной на профессиональные достижения, рост профессионализма и достижение качества образования.

Если раньше образование рассматривалось с позиций «знаниевой» парадигмы, то теперь приоритетными становятся задачи развития творческой личности в процессе «деятельностной» парадигмы. Необходимо активное включение педагога, учителя в педагогическое творчество, исследовательскую и проектную деятельность, участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации, освоение и применение современных психолого-педагогических технологий; использование и апробация специальных подходов в обучении в целях включения в образовательную деятельность всех обучающихся; освоение способов формирования у обучающихся универсальных учебных действий, высокой мотивации к обучению и многое другое. Без соответствующей квалифицированной профессиональной поддержки с таким объемом педагогической деятельности

учителю справиться сложно. Своевременная поддержка педагога и грамотно спланированная система информационно-методического сопровождения создает условия для успешного овладения профессиональными компетентностями. Актуальной становится задача, направленная на изменение подходов к организации повышения квалификации и методической работы с учителями, поиск новых точек профессионального роста учителя. Наряду с другими организациями, занимающимися вопросами профессионального роста педагога, образовательная организация – центральное звено, в котором обеспечивается профессиональный рост учителя и ее задача – помочь педагогу осознать в себе способность показывать высокие результаты труда и демонстрировать лучшие профессиональные качества.

Задача образовательной организации – эффективная консультативная поддержка, направленная на стимулирование профессионального роста педагога.

Важным условием, обеспечивающим успешность процесса повышения качества образова-

ния, является разработка многоуровневой системы комплексной поддержки учителей.

Для осуществления системности в работе с педагогами целесообразно выделить основные взаимосвязанные направления этого вида деятельности:

- повышение научной, предметно-теоретической, практической, психолого-педагогической, методической подготовки;
- изучение и внедрение в практику преподавания передового педагогического опыта и основных достижений педагогической науки.

Система работы с педагогами предполагает создание интегрированного методического сопровождения на всех уровнях (региональном, межмуниципальном, муниципальном и институциональном) и сочетается с принципами индивидуальных и групповых форм профессионального развития, тьюторского сопровождения профессионального развития педагога, сетевого межмуниципального и муниципального взаимодействия. Она включает: курсы повышения квалификации и технологию методической поддержки учителей.

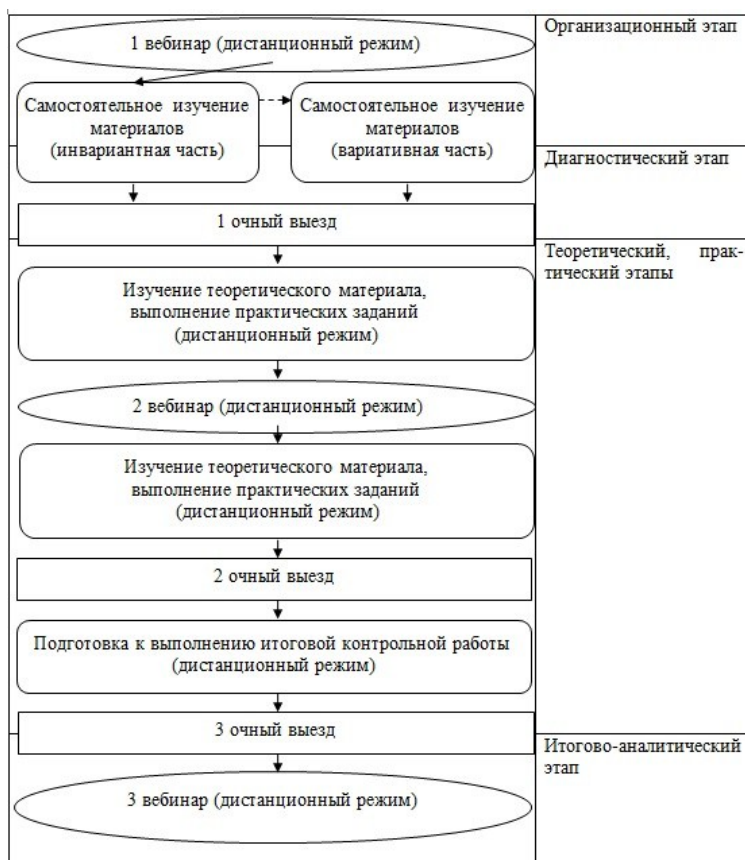


Рис. 1. Модель курсов повышения квалификации учителей

Современные требования к профессиональным компетентностям педагогических работников образовательных организаций, определенных в профессиональном стандарте педагога, связанные с изменениями в подходах к организации учебного процесса, использованию образовательных технологий, владению предметным содержанием, обеспечиваются на курсах повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Проектирование и реализация индивидуальных программ совершенствования учительского роста». Модель курсов представлена на рис. 1.

На первом (организационном) этапе курсов определяется тема курса и состав слушателей, проводится обзор литературы, до сведения обучаемых доводится перечень обязательных заданий, учителя слушают лекцию «Индивидуальная программа совершенствования учительского роста педагогического работника». Лекция проводится в форме вебинара (дистанционный режим) с использованием видеоконференцсвязи. Материалы первого этапа курсов размещаются в «Сообществе учителей» на официальном сайте обучающей организации – института развития образования (далее – ИРО) для самостоятельного изучения учителями.

Для усвоения содержания программы разрабатывается индивидуальная образовательная траектория повышения квалификации для каждого слушателя. Самостоятельная работа учителей под руководством преподавателей ИРО предполагает проектирование индивидуальных программ совершенствования учительского роста на основе результатов входного контроля.

Диагностический этап включает входную диагностику – пробный тест по заданиям базового уровня в формате ЕГЭ без ограничения времени прохождения и количества попыток с автоматической обработкой результатов, который позволяет оценить каждому слушателю уровень своих знаний и компетенций в начале курсовой подготовки, и промежуточная диагностика – проверочные работы в конце каждой темы с тестовыми заданиями в формате ЕГЭ и ответами для самоконтроля; собеседование со слушателями по итогам диагностических мероприятий с обсуждением индивидуальной траектории повторения, углубление теоретических знаний, что позволяет выявить профессиональ-

ные затруднения педагогов и провести корректировку дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

На втором (теоретическом и практическом) этапе курсов реализуется вариативный раздел дополнительной профессиональной программы «Проектирование и реализация индивидуальных программ совершенствования учительского роста».

Раздел включает изучение вопросов теории и методики преподаваемого предмета: технологию выполнения и методику изучения наиболее проблемных заданий из содержательных разделов программы учебного предмета как в очном, так и в дистанционном режиме. Например:

1) возможности электронных образовательных ресурсов и сервисов интернета для организации урока;

2) перечень образовательных сервисов интернета, обеспечивающих организацию образовательной деятельности;

3) регистрация на образовательных сервисах интернета по подготовке учащихся к государственной итоговой аттестации;

4) предметный практикум по выполнению и методике изучения проблемных заданий по преподаваемому предмету и др.

По ходу работы организованы индивидуальные дистанционные консультации в режиме offline на странице сообщества учителей-предметников или по электронной почте.

После изучения каждой темы проводится электронное тестирование (проверочная работа). Таким образом, создается банк информации об уровне профессиональных (предметных и методических) компетенций учителей для дифференциации дальнейшей работы. На завершающей стадии реализации раздела проводится электронное тестирование (проверочная работа) по изученному материалу.

По мере выполнения заданий выявляются педагогические и методические затруднения учителя-предметника, которые служат основанием для включения в аналитический раздел индивидуальной программы совершенствования учительского роста.

Практический этап предусматривает проведение очных семинаров, практикумов, во время которых отрабатываются теоретические навыки, проводится коррекция знаний слушателей, разбираются технологические карты уроков с

описанием методических приемов и формируемых у обучающихся действий.

Педагогические и методические затруднения учителя-предметника, наряду с результатами анализа промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся, внутреннего контроля и внутренней оценки качества образования, служат основой для написания администрацией образовательной организации учителю рекомендаций по составлению индивидуальной программы, работе по ней и контролю за ее реализацией. На основе выявленных затруднений учитель определяет цель и задачи индивидуальной программы совершенствования учительского роста на определенный период времени, составляет план по разделам:

1. Методическая работа.

2. Прохождение курсов повышения квалификации по теме «Проектирование и реализация индивидуальных программ совершенствования учительского роста».

Результаты курсов заполняются по схеме:

а) методические проблемы по результатам диагностики (заполняется учителем) _____

б) педагогические и методические затруднения по результатам промежуточной и итоговой

аттестации обучающихся (заполняется учителем) _____

в) при выполнении входного тестирования затруднений не возникло.

Рекомендации (заполняется администрацией образовательной организации): _____

Цель индивидуальной программы: _____

Задачи: _____

Срок реализации программы _____

1. Самообразовательная деятельность (заполняется учителем совместно с администрацией образовательной организации):

а) источники самообразования;

б) направления самообразовательной деятельности: изучение литературы, разработка методических материалов и др.

Контроль за реализацией программы осуществляет администрация образовательной организации. Осуществление контроля проводится в соответствии со следующими критериями: соблюдение запланированных сроков, выполнение всех запланированных видов работ, динамика преодоления профессиональных затруднений и степень роста профессиональных компетентностей.

Таблица 1

№	Тема	Форма контроля	Результат	Рекомендации (заполняется преподавателем на курсах)
1.	Инвариантный раздел «Индивидуальная программа совершенствования учительского роста»			
2.	Вариативный раздел «Технология выполнения и методика изучения наиболее проблемных заданий из содержательных разделов рабочей программы по учебному предмету			
3.	Итоговая аттестация. Зачет			

Таблица 2

№	Виды выполняемых работ	Сроки	Результат
1.	Повышение профессиональных компетенций		
2.	Трансляция педагогического опыта		
3.	Обобщение опыта		

Технология адресной методической поддержки учителей (рис. 2) представляется многоуровневой (региональный, межмуниципальный, муниципальный, школьный).

Адресная методическая поддержка учителей включает деятельность регионального координатора, муниципальных методических служб, межмуниципальных информационно-методических центров, образовательных организаций. Деятельность осуществляется в различных организационных формах.

Региональный координатор (преподаватель профильной дисциплины ИРО или методист):

- проводит диагностику затруднений педагогов на основе выполнения контрольных заданий (очно, дистанционно);
- проводит согласование тем методических мероприятий, содержательных разделов дополнительных профессиональных программ повышения квалификации с учетом выявленных затруднений;

- организует проведение обучающих семинаров и/или вебинаров по выявленным затруднениям: по использованию методов и форм оценки качества образования (стандартизированные устные и письменные работы схожие по структуре и заданиям ВПР и ГИА, проекты, практические работы, самооценка и др.);

- организует консультации в виртуальной школе учителя-предметника;

- реализация программы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации.

Муниципальные методические службы:

- организуют согласование с руководителями школ тем методических мероприятий;
- осуществляют составление заявки в ИРО на методическое обеспечение на следующий год;
- создают методический совет из администрации образовательных организаций (методическое объединение) по согласованию интересов администрации школ и педагогов;



Рис. 2. Технология адресной методической поддержки учителей

– организуют планирование обучающих, аналитических, проектных мероприятий на муниципальном уровне по укреплению кадрового потенциала (проведение семинаров-практикумов по распространению лучшего опыта (в рамках работы муниципальных или межмуниципальных методических объединений));

– планируют работу муниципальных профессиональных методических объединений учителей-предметников по формированию профессиональных компетенций учителей, содержания собственной деятельности по обеспечению качества образования;

– организуют привлечение высококвалифицированных специалистов, организуют обобщение и изучение успешного опыта;

– для оказания адресной методической помощи по наиболее сложным темам учебных предметов организуют работу тьюторов из числа наиболее подготовленных педагогов;

– организуют наставничество для молодых учителей, испытывающих затруднения (взаимодействие между образовательными учреждениями муниципального образования);

– проводят разработку индивидуальных планов стажировок, «каникулярных школ», консультаций для молодых педагогов;

Межмуниципальные информационно-методические центры отвечают:

– за межмуниципальное взаимодействие по вопросам профессионального роста педагогов;

– создание и организацию работы проблемных группы как на уровне образовательной организации, так и на муниципальном и межмуниципальном уровнях, объединяющие педагогов, заинтересованных в освоении, развитии компетенций, которые помогут достичь лучших результатов через решение конкретной профессиональной проблемы;

– проведение межмуниципальных мероприятий по заявкам педагогов на всех уровнях (лекции, тренинги, консультации, практикумы, стажировки, методические объединения учителей-предметников), на которых обсуждаются результаты обучения и воспитания учащихся и проблемы, влияющие на их достижения, представляется опыт педагогов и др.;

– организацию работы стажерских площадок для педагогов, «каникулярных школ», создаваемых на базе успешных школ.

Образовательные организации:

– организуют индивидуальную образовательную деятельность педагогов по выявленным проблемам;

– организуют разработку индивидуальных программ совершенствования учительского роста (технологических карт);

– организуют наставничество;

– организуют разработку системы обучающих школьных или муниципальных семинаров и мастер-классов, педагогических проектов с педагогами, испытывающими затруднения;

– обеспечивают участие педагогов в стажировке на базе успешных школ, «каникулярных школы» для учителей.

Администрация осуществляет внутренний контроль качества преподавания и результатов обучения.

По результатам внутреннего контроля и мониторинговых исследований администрация принимает различные управленческие решения:

– с целью повышения эффективности работы учителя провести диагностику профессиональной компетентности учителя;

– посещение уроков учителей, испытывающих профессиональные дефициты;

– в план-график внутреннего контроля включается классно-обобщающий контроль за работой учителей и др.

Таким образом, грамотное проектирование траектории профессионального роста педагога в зависимости от выявленных психолого-педагогических и методических дефицитов приводит к совершенствованию профессиональных компетентностей педагога, которые формируются только в процессе непрерывного профессионального развития.

Система работы с педагогами, включающая интегрированное методическое сопровождение: курсы повышения квалификации по выявленным проблемам, адресную методическую поддержку, планирование самообразовательной деятельности и многоуровневый контроль на всех уровнях организации (от регионального до институционального), в сочетании с разными формами повышения профессионального мастерства, обеспечивает планируемый результат.

Внедренная интегрированная модель курсов повышения квалификации позволяет обеспечить предметно-теоретическую и психолого-педагогическую подготовку учителей.

Разработанная педагогом индивидуальная программа совершенствования учительского роста на основе результатов входного контроля способствует совершенствованию практической и методической подготовленности.

Построенная система работы с учителями формирует у педагогов опыт непрерывного образования, профессионального общения, в том числе в предметных сетевых сообществах.

Важным является и то, что деятельность всех служб, направленных на поддержку учителя, становится скоординированной и нацеленной на достижение конечного результата – ликвидацию профессиональных дефицитов учителя.

Библиографический список:

1. Профстандарт педагога [Электронный ресурс] // Менеджер образования. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (дата обращения 07.09.2018).

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Профессиональный стандарт „Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)“» [Электронный ресурс] // Сайт системы «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения 12.09.2018).

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс] // Сайт системы «Гарант». – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения 10.09.2018).

4. Файн Т. А. Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров : монография / Т. А. Файн. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 97 с.

5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с.

6. Кузьмина Н. В. Проблема повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – М., 1989. – 127 с.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

9. Сластенин В. А. Профессиональная педагогика: акмеологический подход / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 4. – С. 10–22.

10. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – С. 22.

11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие / Л. М. Митина. – М., 2004. – С. 15.

12. Криволапова Н. А. Организация повышения квалификации в системе непрерывного педагогического образования Курганской области / Н. А. Криволапова, Н. Н. Войткевич // Методист. – 2018. – № 3. – С. 8–13.

13. Криволапова Н. А. Организационно-функциональная модель поддержки школ по повышению качества образования в Курганской области / Н. А. Криволапова // Методист. – 2018. – № 3. – С. 18–24.

14. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий – М., 1993. – С. 57–58.

References:

1. *Teacher's professional standard* [Profstandart pedagoga] [Web resource], access mode: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (accessed date: 09/07/2018).

2. Order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation 10/18/2013 No. 544n “*Professional standard “Teacher (pedagogical activity in preschool, primary General, basic General, secondary General education) (teacher)”* [Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii “Professional'nyj standart “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'”)”] [Web resource], access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (accessed date: 06/12/2018).

3. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 06/12/2013

No. 499 “About approval of the order of organization and implementation of educational activities for additional professional programs” [Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii “Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam”] [Web resource], access mode <http://base.garant.ru/70440506/> (accessed date: 06/10/2018).

4. Fain T. A. *Competence paradigm in professional retraining and advanced training of teachers: monograph* [Kompetentnostnaya paradigma v professional'noj perepodgotovke i povyshenii kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: monografiya], Ulyanovsk, 2016. 97 p.

5. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *The Strategy of life* [Strategiya zhizni], 1991. 299 p.

6. Kuzmina N. B. *The Problem of increasing professionalism and productivity of pedagogical activity* [Problema povysheniya professionalizma i produktivnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti], 1989. 127 p.

7. Markova A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologiya professionalizma], 1996. 308 p.

8. Shadrikov V. D. *Problems of systemogenesis of professional activity* [Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti], 1982. 185 p.

9. Slastenin V. A. *Professional pedagogy: acmeological approach* [Professional'naya pedagogika: akmeologicheskij podhod], Siberian pedagogical journal, 2006, No. 4, pp. 10–22.

10. Zeer E. F. *Psychology of professional development* [Psihologiya professional'nogo razvitiya], 2006. 22 p.

11. Mitina L. M. *Psychology of labor and professional development of teachers: textbook* [Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: uchebnoe posobie], 2004. 15 p.

12. Krivolapova N. A. Voitkevich N. N. *Organization of training in system of continuous pedagogical education of Kurgan region* [Organizaciya povysheniya kvalifikacii v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya Kurganskoj oblasti], 2018, No. 3, pp. 8–13.

13. Krivolapova N. A. *Organizational-functional model of support for schools to improve the quality of education in Kurgan region* [Organizacionno-funkcional'naya model' podderzhki shkol po povysheniyu kachestva obrazovaniya v Kurganskoj oblasti], 2018, No. 3, pp. 18–24.

14. Shchedrovitsky P. G. *Essays on the philosophy of education* [Ocherki po filosofii obrazovaniya], 1993, pp. 57–58.

УДК 378.091.398

Самостоятельная работа слушателей системы дополнительного профессионального образования в сетевую эпоху

С. А. Дочкин

Independent work of students of the system of additional professional education in the network age

S. A. Dochkin

***Аннотация.** Значимость самостоятельной работы слушателей в процессе повышения квалификации растет по мере внедрения современных моделей обучения и сетевых информационно-коммуникационных технологий в дополнительное профессиональное образование. Большинство современных моделей основываются на высокой самостоятельности обучающегося, его самомотивации, на умении работать самостоятельно и продуктивно. Однако не всегда слушатели обладают требуемым уровнем самостоятельности, самомотивации, самоуправления в обучении. Это обосновывает необходимость разработки эффективных моделей управления самостоятельной работы в рамках сетевого обучения. В таких моделях значительно меняется роль и позиция преподавателя, который опосредованно организует самостоятельную работу слушателей. В ходе исследования были определены риски, возникающие в ходе самостоятельной работы слушателей в сетевой среде, способные сорвать управляемость учебного процесса. Основными механизмами борьбы с выявленными рисками выступили система по специальной подготовке педагогов к самостоятельной деятельности в сетевой среде и комплекс психолого-педагогических методик по развитию самостоятельности. Структурирована модель управления, включающая интеграцию педагогического управления, самоуправления и взаимного соуправления. В основе модели разработка алгоритмов освоения учебного контента и подготовка педагогических сценариев по достижению поставленных учебных целей (освоению компетенций). Каждый из алгоритмов*

направлен на решение конкретной задачи: по планированию; по методическому обеспечению; по техническому обеспечению; по координации и взаимодействию; контроль результатов. Особое внимание при этом было обращено на действия преподавателя, а также на развитие готовности слушателей и преподавателя к управлению самостоятельной работой в среде сетевого обучения. Комплексирование компонентов, обеспечивающих функции педагогического управления, самоуправления и совместного управления, позволило повысить эффективность самостоятельной работы слушателей и нивелировать возникающие риски.

***Abstract.** The importance of independent work of students in the process of advanced training is growing with the introduction of modern learning models and network information and communication technologies in additional professional education. Most modern models are based on the student's high independence, self-motivation, and ability to work independently and productively. However, students do not always have the required level of independence, self-motivation, and self-management in learning. The need to develop effective models of managing independent work in the network learning is justified. The role and position of the teacher, who indirectly organizes the independent work of students, are significantly changed in such models. The study identified the risks arising from the independent work of students in a network environment that could disrupt the manageability of the educational process. The main mechanisms to combat the identified risks were the system for the special training of teachers*

for independent activities in the network environment and a complex of psychological and pedagogical methods for the development of independence. A management model is structured, including the integration of pedagogical management, self-government, and mutual co-management. The model is based on the development of learning content mastering algorithms and the preparation of pedagogical scenarios for achieving the set learning objectives (mastering competences). Each of the algorithms is aimed at solving a specific problem: planning; on methodological support; technical support; on coordination and interaction; control results. Special attention was paid to the actions of the teacher, as well as to the development of the readiness of students and the teacher to manage independent work in the network learning environment. Integration of the components that provide the functions of pedagogical management, self-management and joint management has made it possible to increase the effectiveness of the students' independent work and to level the emerging risks.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, сетевое обучение, сетевая среда, модель управления, соуправление, информационно-коммуникационные технологии, профессиональное образование.*

Keywords: *independent work, network training, network environment, management model, co-management, information and communication technologies, professional education.*

Рассматривая тенденции, характерные для российского образования за последние десять лет, можно выделить две основные: многоуровневую поэтапную информатизацию образовательного процесса и образования в целом, а также рост значения самостоятельной работы и ее доли в освоении образовательных программ разных уровней.

Внедрение информационных технологий в педагогическую науку и практику инициировало, по сути, новый этап развития дидактики высшей школы, является значимым фактором интеграции России в международное образовательное пространство, обуславливается переходом современного общества на информационную стадию развития и повышает интерес к уровню самостоятельности слушателей (обучающихся разных категорий). В свою оче-

редь, рекомендации и прямые требования по усилению и обеспечению условий для эффективной самостоятельной работы, развития проявления самостоятельности и личной ответственности за результаты обучения содержатся в Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрине образования Российской Федерации, Сорбонской декларации европейских стран, федеральных государственных образовательных стандартах, а также фиксируются в профессиональных стандартах. Соответственно, самостоятельная работа, как значимая форма современного процесса обучения, в настоящее время является важным средством реализации новой образовательной парадигмы и фактором повышения эффективности всего процесса образования, в том числе – важнейшей основой дальнейшей информатизации сферы образования, что выражается качеством образовательных результатов обучающихся на всех уровнях: от школьников до слушателей системы дополнительного профессионального образования.

В целом эти две тенденции взаимосвязаны – средства информационных технологий только тогда могут существенно повлиять на образовательный процесс, когда использующие их слушатели обладают необходимым уровнем самостоятельной работы; в свою очередь развитие самостоятельности и новых форм и методов самостоятельной работы обучающихся основывается на эффектах и результатах процесса комплексной информатизации образования. Если же слушателями курсов повышения квалификации, использующих средства информационных технологий, выступают педагогические работники, то к ним предъявляются требования не только по готовности к самостоятельному использованию сетевых образовательных сервисов, но и по способности к развитию требуемого уровня самостоятельности у обучающихся, с которыми они работают на своем рабочем месте.

Таким образом, уже длительное время не ослабевает внимание исследователей к качеству самостоятельной работы студентов и условиям по обеспечению ее высокой эффективности, что связано с дальнейшим внедрением средств информатизации в вузы, потенциальными дидактическими и техническими возможностями информационно-коммуни-

кационных и дистанционных образовательных технологий, с их ролью в организации и управлении самостоятельной работы студентов. Новый импульс для исследований самостоятельной работы, особенно принципов ее управления, придает постепенный перенос процесса обучения (а в иных случаях и образования в целом) в сетевую среду в рамках развития не только традиционных, но и формирования инновационных теорий обучения, а также неформальных и информальных форм образования. Прежде чем приступить к моделированию определенных систем, нами были рассмотрены роль и место самостоятельности слушателей и их навыков в самостоятельной работе в современных теориях.

Одной из актуальных теорий обучения, на наш взгляд, является теория обучения в цифровую эпоху (иначе – теория коннективизма), предложенная Дж. Сименсом и С. Даунсом. Коннективизм, по сути, является не столько теорией преподавания, сколько основой для понимания нового подхода к обучению [1]. В коннективистской модели, истоки которой можно найти еще в теории конструктивизма, образовательное сообщество описывается как узел, который всегда является частью более крупной сети. Узлами могут быть внешние сущности, которые мы можем использовать для формирования сети. Узлами могут быть люди, организации, библиотеки, веб-сайты, книги, журналы, базы данных, или любой другой источник информации. Узлы, по сути, возникают из точек соединения, которые находятся внутри сети. Сама сеть состоит из двух или более узлов, связанных для того, чтобы совместно использовать ресурсы [2]. Исходя из этого, Дж. Сименс [3] предлагает рассматривать обучение, как процесс в «неопределенной, изменяющейся и динамично развивающейся среде». С. Даунс, описывая теорию, отмечает, что обучение заключается в том, чтобы включить себя в сеть [2]. Обучающиеся самостоятельно продвигаются в своем образовании, взаимодействуя с практиками. Интересно, что основой сети в первую очередь является сообщество, а вот ресурсы (которым обычно придают значение) имеют вторичное значение. Только личное знание составляет сеть, поддерживающую развитие сообщества, которое в свою очередь поддерживает разви-

тие сети и через ее развитие обучение остальных участников (обучающихся). Обучение представляется в виде процесса трансформации знаний в смысл и действие посредством взаимодействия с другими людьми, в том числе и с преподавателем. Как видно, основной акцент авторами данной теории делается на способности обучающихся самостоятельно находить требуемые данные и организовывать собственную самостоятельную работу с ними с учетом личного целеполагания.

Практической реализацией идей коннективизма является внедрение технологии сетевого обучения, которая базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией самостоятельного взаимодействия участников (обучающихся). В свою очередь, сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения (т. е. учения и обучения по модели «равный к равному») в отличие от традиционной педагогики и андрагогики.

Концепция модели «равный к равному» в настоящее время считается перспективным направлением в профессиональном образовании, в том числе и в области дополнительного профессионального образования. В сетевом обучении данная модель реализуется посредством информационно-коммуникационных технологий – обучающиеся взаимодействуют в режиме учебного сообщества, внося равный (по возможности) вклад в решение общих проблем. В этом случае речь идет об «управляемой» коммуникации с целью освоения образовательных программ, в том числе и дополнительных профессиональных программ. Но следует подчеркнуть, что рассматриваемая модель «равный к равному» для реализации требует активного взаимодействия его участников (слушателей), внутренне мотивированных и умеющих самостоятельно работать, ставить перед собой цели и разрабатывать мероприятия по их достижению. В этой связи в рамках сетевого обучения, с максимальным использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, выделяются две модели обучения: индивидуальная и персональная [4].

В основе индивидуальной модели организации учебного процесса – личное взаимодей-

ствие преподавателя только лишь с одним обучающимся, в рамках которого с учетом его личностных особенностей создаются психолого-педагогические условия для его обучения и развития. Данная модель подразумевает наличие управления со стороны преподавателя-руководителя, который выстраивает траекторию обучения под слушателя (обучающегося), и в этой связи средства информационно-коммуникационных технологий (обучающие среды, обучающие программы, сетевые ресурсы) играют роль инструмента реализации педагогического сценария. Данная модель учитывает, что не все слушатели обладают критическим мышлением и способны отфильтровать тот массив информации, который им сейчас могут предложить интернет-сети, хранилища образовательных ресурсов или то самое информационное (обучающее) сообщество (состоящая из узлов коммуникаций сеть), которое было сформировано в рамках коннективистской концепции (модели), следовательно, действия преподавателя играет требуемую управляющую роль.

В то же время достоинством обучения с использованием такой модели является возможность адаптации содержания, методов и темпов учебной деятельности обучающегося с учетом его личностных особенностей, что в итоге позволит достичь высоких результатов в освоении дополнительных профессиональных программ.

При этом отметим, что сетевое обучение и информационно-коммуникационные технологии при использовании данной модели позволят преподавателю реализовывать функции управляющего обучающего взаимодействия с широким кругом лиц (слушателей). Однако необходимо отметить, что, несмотря на значительную роль преподавателя, как организатора самостоятельной работы слушателя, в дальнейшем именно слушатель (обучающийся) в соответствии с предложенной траекторией обучения самостоятельно ведет свою познавательную деятельность.

Модель персонального обучения еще в большей степени ориентирована на самостоятельность, так как основывается на отношении самого слушателя к своему образованию, то есть на личном осознании необходимости обучения по той или иной дополнительной

профессиональной программе, получения конкретной информации для себя. К достоинствам данной модели относят самостоятельность в управлении собственным обучением; самостоятельную процедуру при определении и формулировании учебных целей; организацию обучения в темпе, определяемом самостоятельно, в зависимости от окружающих условий; разработку персонального плана работы, в рамках которого слушатель выбирает для учебы только то, чего он не знает; возможность индивидуального общения с преподавателем; возможность включения в учебную группу со слушателями разного уровня обученности; постоянный контроль усвоенных знаний. Отметим, что, представляя самостоятельность как достоинство данной модели, следует четко понимать, что слушатели курсов повышения квалификации должны обладать достаточным и необходимым уровнем развития самостоятельности (как свойства личности) для того, чтобы реализовать данную модель для своего обучения (самообучения). В рамках проведенного пилотного исследования нами было выявлено, что с переводом группы слушателей на персональную модель обучения их активность в учебной деятельности снижается на 22–24%, а доля выполненных заданий – с 87 до 57,5%, особенно в первые два месяца.

Рассматривая организационную сторону для данной модели, отметим, что для ее реализации требуется персональная среда обучения, включающая инструменты, сообщества, службы и совокупность ресурсов, на которых развертывают и функционируют индивидуальные образовательные платформы, предназначенные для использования обучаемыми. Так, типовая персональная среда обучения (Personal Learning Environment, PLE) может включать в себя учебные блоги, видеохостинги (по типу YouTube), новостные ленты информационных агентств, выход на социальные сети и ресурсы. То есть такая персональная система обучения создает слушателю курсов повышения квалификации условия для самостоятельного управления своим обучением и самостоятельной постановки учебных целей, а также реализуется особый подход к обучению. По мнению И. Иллича, идеальную образовательную систему можно представить в виде «учебной

паутины», обеспечивающей доступ к имеющимся ресурсам в любое время и независимо от их возраста (по сути – систему управления обучением, по типу Learning Management System (LMS) Moodle); предоставляющей возможность всем, кто хочет поделиться своими знаниями и умения, найти тех, кто хочет у них научиться; дающей возможность представлять на обсуждение результаты своего обучения [5].

Развивая идеи персонального обучения, С. Френе идет еще дальше, предлагая представлять обучение как решение конкретных проблем, анализ и экспертизу ситуаций, заменяя учебные задания на вопросы, которые задаются обучающимися, вместо оценок использовать личные предложения, а ошибки считать «недоразумениями». В то же время предлагаемая им подобная свобода действий в учебной сети без планов, без преподавателей, без организованной группы слушателей должна основываться на «индивидуальном и групповом планировании», наличии руководителя (преподавателя), организующего «общее дело», решающего «общие проблемы» в рамках сообщества, которым, по его мнению, должны править нормы общения, принятые самими обучающимися [6]. На наш взгляд, такой подход может быть реализован как школьная корреспондентская сеть, как сеть обмена учебной и социальной информацией между педагогами или образовательными организациями (по принципу методической копилки), но рассматривать ее как целостную обучающую систему преждевременно. Слишком много в такой модели обучения напрямую зависит от уровня самостоятельности и сознательности обучающегося слушателя, его мотивированности, понимания тех целей, которых он планирует достичь, а также от умения самостоятельно такие цели ставить. К сожалению, наши исследования показывают, что только 27,6% слушателей курсов повышения квалификации проявляют осознанную самостоятельность при освоении модулей дополнительных профессиональных программ в режиме электронного обучения, уровень самостоятельности преподавательского состава также остается невысоким – 47,1% (по результатам повышения квалификации профессорско-преподавательского состава с использованием дистанционных об-

разовательных технологий). В то же время по результатам опроса, 87% слушателей заявили о готовности и желании обучаться с использованием дистанционных образовательных технологий, в том числе 67,3% отметили у себя высокую степень самостоятельности.

Еще одна модель, которая основывается на средствах информационно-коммуникационных технологиях и самостоятельности обучающегося, – так называемая «горизонтальная модель взаимного обучения» (P2P-обучение, peer-to-peer), которая нашла практическую реализацию в рамках проекта Peer 2 Peer University (P2PU). По своей сути, P2PU (peer-to-peer) – модель открытого образования, в основе которой организация процесса обучения вне стен традиционных образовательных организаций дополнительного профессионального образования и вузов, дающая обучающимся возможность самостоятельно оценить свои достижения.

Отметим, что одним из современных трендов в последнее время является развитие и внедрение в профессиональное образование именно открытых онлайн-курсов (массовые открытые онлайн-курсы, MOOC) по различной тематике, которые получили определенную государственную поддержку [7]. Массовые онлайн-курсы в этой связи воспринимаются как средство расширения возможностей электронного обучения, учитывая открытый доступ к предлагаемому контенту. Кроме того, они дают возможность внедрять новые Learning-модели, включающие в себя элементы открытого образования. И представленная модель P2PU (peer 2 peer university) основывается на использовании таких открытых образовательных ресурсов, для этого создается сетевое сообщество из открытых групп по изучению небольших курсов. Примерами подобных платформ, могут считаться Coursera, edX, Udacity, Courseware, OpenCulture, «Универсарриум», «Лекториум», «Интуит», «Национальная платформа открытого образования». При всей видимости «открытости» и заявленной автономности обучение по модели P2PU (peer 2 peer university) требует управления: так, перед началом занятий составляется предварительный план обучения; обучающиеся могут объединяться в группы и совместно заниматься поиском, изучением образовательных ре-

сурсов, обсуждать и выполнять задания по выбранным темам и курсам; итоговые задания предлагаются внешним экспертом, который и оценивает их выполнение [8].

Рассмотренные выше модели, технологии и подходы к организации сетевого обучения не ограничивают его возможности. Так, для реализации персонального обучения рекомендуют такое новое направление, как ризоматическое обучение, в соответствии с которым познавательная траектория обучения представляет собой «растущую ветвь», у которой нет начала, центра, конца; принципом деятельности обучающегося является девиз: «изучать только то, что интересно или важно на данный момент времени для него» (причем определить, что важно на данный момент – самое важное и сложное). В сетевом обучении, кроме «ризоматического обучения», появилось еще одно новое понятие – «мобильный кампус», под которым понимается совокупность инструментов, сетевых сервисов и педагогических технологий в рамках мобильного обучения, позволяющая совместить неформальный и социальный виды учебной деятельности с формальным обучением в рамках традиционного вуза [9].

Подчеркнем, что практически все обучение с применением дистанционных образовательных технологий, а именно они составляют основу современного сетевого обучения, проходит в открытом коммуникативном пространстве посредством интерактивных занятий. Это создает как дополнительные возможности для анализа результатов учебной деятельности, так и сложности для организации продуктивного обучения. Созданная «дружественная среда» не только способствует свободному общению между обучающимися, преподавателями, другими участниками образовательного процесса, взаимодействующими для достижения целей обучения, но и предъявляет требования к активности ее пользователей.

Как показало проведенное нами исследование, все инновационные модели сетевого обучения имеют высокую зависимость от результативности самостоятельной работы обучающегося и продуктивности использования им средств информационно-коммуникационных технологий. Эта зависимость определяется необходимостью выполнять самостоятельный

поиск информации в сетях, сетевых библиотеках, банках и базах данных и выполнять обработку найденной информации (в соответствии с самостоятельно определенной целью); приводить самостоятельную работу к соответствующему виду, проводить обсуждение выявленных проблемных ситуаций на тематических форумах и учебными обменяться материалами, проявляя активность.

На первый взгляд, это положительно отражается на сформировавшейся тенденции по сокращению аудиторной нагрузки на обучающихся и возрастанию доли самостоятельной работы обучающихся, которая в настоящее время обусловлена изменением целей образования, согласно которым вместо пассивного усвоения знаний обучающийся должен научиться самостоятельно «добывать» их, что в дальнейшем обеспечит возможность для развития профессиональной мобильности и осуществления самообучения и саморазвития. И действительно, все рассмотренные модели предлагают использовать открытые обучающие среды, предоставляющие информацию, целью которых являются формирование обучающимися собственного индивидуального знания. Содержанием такой среды являются открытые образовательные ресурсы, а в качестве технических средств обучения – сетевые технологии и сервисы сети интернет. И соответственно, основной, практически единственной организационной формой обучения в таких условиях становится самостоятельная работа слушателей, использующих в качестве ведущих методов обучения методы самообучения, сетевого сотрудничества и сотворчества. Деятельность преподавателя также меняется, основной его функцией становится проектирование, создание и представление в сетевой среде образовательных ресурсов, отвечающих тематике обучения; второй функцией преподавателя становится координационная деятельность по выбору и предложению обучающимся различных траекторий обучения. В данном случае результативность работы обучающегося в открытой образовательной сетевой среде обеспечивается уровнем его самоорганизации.

Рассматривая сетевые модели обучения, используемые в виде образовательных сред, можно отметить, что именно самостоятельная

работа слушателей является системоформирующим фактором в их представлении как педагогической системы. Более того, наблюдается интеграция основных точек зрения на самостоятельную работу слушателя, которая представляет собой и деятельность обучающегося без участия преподавателя, и конкретную форму организации образовательного процесса в рамках дополнительной профессиональной программы. Более того, иногда самостоятельная работа обучающихся в сетевой среде рассматривается как особый вид деятельности исследовательского характера и специфическая форма обучения, требующая контроля и управления [10].

Анализ исследований и результатов практического опыта применения информационно-коммуникационных технологий при построении открытой образовательной сетевой среды в педагогической теории и практике позволил выявить не только преимущества и достоинства учебного процесса в сетевой среде, но и ряд серьезных рисков, которые могут привести к неуправляемости всего учебного процесса, развитию информационной зависимости и информационной перегрузки обучающихся слушателей курсов повышения квалификации, формирования у них «клипового мышления», снижения уровня аналитических способностей и в итоге – отходу от поставленных образовательных целей.

К таким рискам нами были отнесены: потенциальная возможность отклонения получаемых образовательных результатов от запланированных; несамостоятельное и/или неполное выполнение работ, несвоевременность их представления для проверки; вероятность упрощения оценочных критериев, что приводит к снижению качества выполнения заданий; технические сбои при передаче работ и сообщений, искажение информации в них; возможность отклонения от запланированных целей обучения и получение незапланированных знаний и компетенций в ущерб требуемым, сокращение возможности для систематизации знаний и развития способностей обучающихся; получение недостаточной и/или недостоверной информации; возникновение межличностного недопонимания, несогласованности действий обучающихся и преподавателей (тьюторов, кураторов). Отметим, что одним из

источников большинства рисков является неготовность самого слушателя к продуктивной самостоятельной работе и отсутствия опосредованного управления его деятельностью. Возникновение и проявление данных рисков в итоге может привести к ошибочному выполнению всей работы, искажению исходных требований, росту неудовлетворенности обучающихся всей организацией самостоятельной работы, а преподавателей – ее эффективностью, а в результате – к срыву получения образовательных результатов требуемого качества.

В связи с этим увеличение доли самостоятельной работы слушателей повышения квалификации в образовательном процессе и смещение обучения в сеть ведет не только к росту уровня самостоятельности потребителей образовательных услуг и расширению «свободы» в выборе и деятельности, но и необходимости учета и контроля за спонтанностью в действиях [11].

Наши исследования показали, что при уменьшении «контрольных» мероприятий и отсутствии четкого алгоритма прохождения тем и учебных модулей степень освоения учебных предметов снижается: на 27–29% при изучении дисциплин специального цикла, 31–33,6% – для гуманитарных дисциплин. Слушатели отходят от рекомендованных траекторий обучения, разработанных с учетом требований стандартов и работодателей-партнеров, и стараются выбрать менее затратные по времени и простые в освоении учебные элементы курса. Соответственно, в данном случае на первое место по значимости в организации самостоятельной работы при сетевом обучении выходит необходимость ее управления как со стороны слушателя курсов (обучающегося), так и со стороны преподавателей (создателей курса).

При этом, с учетом особенностей сетевой среды, именно самоуправление своей самостоятельной работы как сознательное воздействие обучающегося на самого себя для результативного применения собственных возможностей, способностей и навыков является основным в процессе организации самостоятельной работы. По мнению Н. Б. Стрекаловой, Б. Г. Юдина, Т. А. Дворникова, Ю. С. Мануйлова, Л. В. Николаевой, для качественной и продуктивной

самостоятельной работы в рамках концепции сетевого обучения требуется формирование у обучающихся умений и навыков самомотивации, самоорганизации, самоконтроля и самооценки [10; 12–15].

В ходе наших исследований было отмечено, что роль преподавателя при организации самостоятельной работы слушателей (обучающихся) в сетевой среде также не снижается. В условиях сетевого обучения организация самостоятельной работы слушателей (обучающихся) предполагает выполнение преподавателем ряда важных управленческих задач:

- по планированию (формулировка учебных целей, перечня осваиваемых компетенций, содержания и видов заданий, разработка тематического плана-графика);

- по методическому обеспечению (подготовка методических материалов, технологических карт, подбор дополнительных электронных образовательных и информационных ресурсов);

- по техническому обеспечению (подготовка методических материалов в формате, адаптированном к сетевой среде; разработка индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов; определение элементов обратной связи; подготовка и проверка актуальности ссылок на информационные ресурсы);

- по координации и взаимодействию (организация чатов, форума, возможности интерактивного диалога и онлайн-мониторинга хода выполнения работы, графика совместных мероприятий, работы в группах);

- контроль результатов – определение качественно-количественных критериев оценивания работ, видов отчетности, форм и сроков контроля, выработка системы информирования слушателей об их достижениях и ошибках.

Сделан вывод, что перенос самостоятельной работы слушателей в сетевую среду заставляет по-иному рассматривать процесс управления самостоятельной работы как процесса. Определяя действия преподавателя по организации самостоятельной работы слушателей в сетевой среде как реализацию функции педагогического управления, отметим, что ее эффективность существенно возрастает за счет интеграции с функциями самоуправления, реализуемыми каждым обучающимся. При этом данная функция координа-

ции и взаимодействия совместной деятельности занимает ключевое место, выступая связующим звеном для объединения данных компонентов [15].

Рассмотрение процессов управления самостоятельной работы слушателей как сочетание педагогического управления со стороны преподавателя и самоуправления ведет к развитию новых подходов к применению понятий «сотрудничество», «сотворчество», «соуправление», которые способны создать комфортные условия для творческой самореализации обучающихся. По сути, сетевое обучение позволяет на практике обеспечить перенос принципов соуправления на самостоятельную работу обучающихся, тем самым позволяет обеспечить эффективное сетевое сотрудничество и сотворчество преподавателей и слушателей (обучающихся), координацию их совместной сетевой деятельности, обеспечить результативную самоорганизацию познавательной деятельности в целях получения образовательных результатов.

Таким образом, современные модели управления самостоятельной работы слушателей в сетевой среде должны включать в себя интегрированный комплекс компонентов, обеспечивающих функции педагогического управления (со стороны преподавателя), самоуправления (со стороны обучающегося) и совместного управления (со стороны преподавателя и обучающегося). Именно такое сочетание позволит нивелировать возникающие риски, выявленные ранее. В ходе исследования данной проблемы модель управления самостоятельной работы слушателей была дополнена входными бизнес-процессами, обеспечивающими подготовку преподавателя к организации самостоятельной работы в сетевой среде, подготовку слушателей к самостоятельной работе в режиме сетевого обучения, определение исходного уровня готовности участников процесса управления к решению задач; выходными бизнес-процессами, обеспечивающими проведение оценочных процедур, мониторинга процесса управления и корректировки управляющих воздействий, обеспечивающих решение управленческих задач, достижение образовательного результата.

Характерный для современных условий перенос самостоятельной работы обучающегося

и всего процесса обучения в целом в сетевые образовательные среды требует изменения подходов к самостоятельной работе, воспринимаемой ранее как деятельность слушателей без непосредственного участия преподавателя. Более того, складывающиеся условия, характерные для сетевого обучения: увеличение объемов материалов, предлагаемых для освоения; повышение вариативности информационных технологий обучения; возможность учиться в любом месте, в удобное время; увеличение роли каналов коммуникационного взаимодействия «обучающийся – преподаватель»; опасность информационной перегрузки обучающихся и манипулирования их поведением и восприятием, обуславливают необходимость исследований по совершенствованию способов управления самостоятельной работой и обеспечению ее качества.

Соответственно, одним из основных подходов к повышению результативности самостоятельной работы является разработка и внедрение эффективных моделей управления данным процессом на основе комплексирования управленческих воздействий со стороны преподавателей и обучающихся и обеспечение соуправления данным процессом.

Библиографический список:

1. Гуреева Л. В. Коннективистская теория обучения [Электронный ресурс] / Л. В. Гуреева, Н. А. Козьмина // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 695–697. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/65/10617/> (дата обращения: 04.10.2018).
2. Downes S. New technology supporting informal learning / S. Downes // *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*. – 2010. – 2 (1). – P. 27–33.
3. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age / G. Siemens // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. – 2005. – 2 (1). – P. 3–10.
4. Нагаева И. А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития / И. А. Нагаева // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2013. – № 3–4 (16–17). – С. 31–37.
5. Иллич И. Учебная паутина / И. Иллич // *Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир*. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
6. Френе С. Избранные педагогические сочинения / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона ; пер. с франц. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
7. О приоритетных проектах в сфере образования : материалы заседания президиума Совета при Президенте по стратегическому развитию и приоритетным проектам, 24 августа 2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/news/24274> (дата обращения: 04.10.2018).
8. Дочкин С. А. Особенности реализации открытых онлайн-курсов в дополнительном профессиональном образовании / С. А. Дочкин // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 4–8.
9. Травкин И. Ю. Df. Мобильный кампус [Электронный ресурс] / И. Ю. Травкин // *Fun of Teaching*, 31.07.2012. – Режим доступа: funofteaching.tumblr.com/post/28336249496/pdf (дата обращения: 05.10.18).
10. Стрекалова Н. Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой образовательной среде: монография / Н. Б. Стрекалова. – М. : Издательство «Перо», 2016. – 190 с.
11. Дробышевский А. А. Модель организации самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения / А. А. Дробышевский, Г. И. Железовская // *Вестник Университета Российской академии образования*. – 2001. – № 1. – С. 121–123.
12. Юдин Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям / Б. Г. Юдин // *Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке. В честь 70-летия Игоря Михайловича Ильинского* / колл. моногр. ; под общ. ред. В. А. Лукова. – М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006. – С. 187–214.
13. Дворников Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т. А. Дворников // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. – 2007. – № 4. – С. 278–284.
14. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. –

№ 1. – Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-11> (дата обращения: 05.10.18).

15. Николаева Л. В. Информационно-образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов / Л. В. Николаева // Инновационные технологии в системе высшего и среднего профессионального образования : сб. материалов науч.-метод. конф. – Новосибирск, 2011. – С. 91–95.

References:

1. Gureeva L. V., Kozmina N. A. *Connectivist theory of education* [Konnektivistiskaya teoriya obucheniya], 2014, No. 6, pp. 695–697 [Web resource], access mode: <https://moluch.ru/archive/65/10617/> (accessed date: 10/04/2018).

2. Downes, S. *New technology supporting informal learning*. Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence, 2010, No. 2 (1), pp. 27–33.

3. Siemens G. *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2005, No. 2 (1), pp. 3–10.

4. Nagaeva I. A. *Network training: the formation and development prospects* [Setevoe obuchenie: stanovlenie i perspektivy razvitiya], Scientific support of a system of advanced training, 2013, No. 3–4 (16–17), pp. 31–37.

5. Illich I. *Educational Web* [Uchebnaya pautina], Exemption from Schools. Proportionality and the modern world, 2006. 160 p.

6. Freinet C. *Selected pedagogical works* [Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya], Ed. by B. L. Wulfson, 1990. 304 p.

7. About priority projects in the field of education. Proceedings of the meeting of the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects, 08/24/2016 [O prioritnykh proektakh v sfere obrazovaniya. Materialy zasedaniya prezidiuma Soveta pri Prezidente po strategicheskomu razvitiyu i prioritnym proektam] [Web resource], access mode: <http://government.ru/news/24274> (accessed date: 10/04/2018).

8. Dochkin S. A. *Features of the implementation of open online courses in additional professional education* [Osobennosti realizatsii otkrytykh

onlajn-kursov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii], Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences, 2017, No. 3, pp. 4–8.

9. Travkin I. Yu. *Mobile campus* [Mobil'nyj kampus] [Web resource], access mode: funofteaching.tumblr.com/post/28336249496/pdf (accessed date: 10/05/2018).

10. Strekalova N. B. *Quality management of independent work of students in an open educational environment: monograph* [Upravlenie kachestvom samostoyatel'noj raboty studentov v otkrytoj obrazovatel'noj srede], 2016. 190 p.

11. Drobyshevsky A. A., Zhelezovskaya G. I. *Model of the organization of independent work of students with the use of computer technology training* [Model' organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov s primeneniem komp'yuternykh tekhnologiy obucheniya], Bulletin of the University of the Russian Academy of Education, 2001, No. 1, pp. 121–123.

12. Yudin B. G. From humanitarian knowledge to humanitarian technologies [Ot gumanitarnogo znaniya k gumanitarnym tekhnologiyam], Humanitarian knowledge: development trends in the 21st century, 2006, pp. 187–214.

13. Dvornikov T. A. *Educational strategies as a means of organizing independent work of students* [Uchebnye strategii kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov], Bulletin of St. Petersburg University, 2007, No. 4, pp. 278–284.

14. Manuilov Yu. S. *Conceptual bases of the environmental approach in education* [Konceptual'nye osnovy sredovogo podhoda v vospitanii], Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy, Psychology, Social work, Juvenology, Sociokinetics. 2008, No. 1 [Web resource], access mode: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-11> (accessed date: 10/05/2018).

15. Nikolaeva L. V. *Information and educational environment as a means of organizing students' independent work* [Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov], Innovative technologies in the system of higher and secondary vocational education: collection of materials of the science, Novosibirsk, 2011, pp. 91–95.

УДК 371.12+378.091.398

Фасилитация развития профессионализма педагогов

Т. Б. Волобуева

Facilitation of professional development of teachers

T. B. Volobueva

Аннотация. В данной статье идея фасилитации пролонгируется на развитие профессионализма педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Аргументируется единство фасилитации интерактивных занятий на курсах повышения квалификации, на межкурсовых мероприятиях и в процессе самообразования. На основе анализа психолого-педагогической литературы по данной теме формируется педагогическая платформа фасилитационного воздействия. Обозначены и аргументированы преимущества групповой работы. Актуализируется структура взаимодействия педагогов. Проводится сравнительный анализ традиционного и фасилитационного взаимодействия при обсуждении проблемы. Выделены и охарактеризованы аспекты зоны влияния фасилитатора при работе с группой. Акцентируется внимание на фасилитации профессионального развития управленческих кадров системы образования. Аргументируются особенности подготовки фасилитаторов. Анализируется проблемное ядро фасилитационного управления, результативность использования фасилитации на курсах повышения квалификации и на межкурсовых мероприятиях в институте дополнительного педагогического образования. Смоделирована стратегическая сессия.

Abstract. The idea of facilitation extended to the development of professionalism of teachers in the system of additional professional education. The author argues that the unity of facilitation of interactive sessions on professional development courses, activities between courses and during the process of self-education. The author creates a pedagogical platform of facilitation effects based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the topic. Benefits of group work are identified and justified. The structure of the inter-

action between teachers is actualized. Comparative analysis of traditional and facilitation of interaction in the discussion of problems is carried out. Aspects of the zone of influence of the facilitator when working with a group are dedicated and characterized. The author focuses on facilitating professional development of management personnel of education system. Peculiarities of training of facilitators are argued. The problem core of the falsitational management, the effectiveness of the use of facilitation in refresher courses and inter-course events at the institute of additional pedagogical education are analyzed. Strategic session is modeled.

Ключевые слова: фасилитация, взаимодействие, группа, педагог, интерактивное занятие, фасилитатор, повышение квалификации, обучение.

Keywords: facilitation, interaction, group, teacher, interactive session facilitator, professional development, training.

Обучение взрослых имеет свою специфику и опирается на принципы андрагогики [1, с. 127], т. к. необходимо учитывать профессиональный и жизненный опыт обучающихся, их личностные установки, ориентирование на решение проблем, развитые в достаточной мере самообразовательные компетенции. Обучение педагогов специфично еще и тем, что одновременно с содержательной составляющей занятия изучается технология подачи материала. Методы и приемы, используемые преподавателем на курсах повышения квалификации, могут быть применены слушателями в педагогической практике. Многолетний опыт последипломного образования позволяет сделать вывод, что интерактивное обучение педагогических кадров является наиболее продуктивным, хотя требует больших усилий и подготовки преподаватель-

ского состава. А фасилитация становится ведущей ролью сотрудников института дополнительного профессионального образования.

«Фасилитация (от англ. *facility* – благоприятные условия) – усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей и содейателей» [2, с. 255].

Педагогическая фасилитация – это повышение эффективности образования и развития обучающихся за счет особенного управляемого стиля их общения. [3, с. 119]. Поэтому основными ролевыми функциями преподавателя на курсах повышения квалификации и на межкурсовых мероприятиях являются: мотивация, активизация, поддержка, управление.

Фундаментальных работ по фасилитации немного. К. Роджерс [4] выделил условия взаимоотношений, при которых происходят конструктивные личностные изменения. Конкретизируют и дополняют условия успешной развивающей фасилитации Л. Н. Куликова [5] и Е. Г. Врублевская [6]. Методологическое обоснование проблемы и результаты апробации этой технологии в системе повышения квалификации педагогов даются в работах Р. С. Димухаметова [1]. Психологические особенности фасилитации исследуют Э. Ф. Зеер, И. В. Жижина. [7]. Анализ педагогической и психологической литературы показал, что данная проблема недостаточно разработана. Фасилитация практически реализуется, в основном, в психологии, психотерапии и на управленческих тренингах. Накопленный опыт работы со взрослой аудиторией, богатые традиции, инновационная активность и достижения позволяют внедрить в систему дополнительного профессионального образования педагогических кадров фасилитацию профессионального развития, которая разветвляется на фасилитацию интерактивных курсов повышения квалификации, фасилитацию межкурсовых мероприятий (тренингов, педагогических мастерских, студий, коучингов, супервизий, методических ателье, школ новаторства, фокус-групп и других научно-методических акций) и фасилитацию самообучения педагогов. В последнем случае максимально используется индивидуальная фасилитация, в процессе формального и неформального обучения – групповая.

На рисунке 1 представлена педагогическая платформа фасилитации.

На интерактивных занятиях курсов повышения квалификации педагогических кадров и межкурсовых мероприятиях взаимообучение является ключевым педагогическим инструментом. При этом используются все виды групповой работы с максимальным использованием их преимуществ (рис 2).

Фасилитатор следит за тем, чтобы каждый педагог чувствовал себя равным среди равных, независимо от стажа работы, звания и категории. Группа поддерживает разноплановые взаимоотношения, обеспечивает поддержку большого числа коллег, разносторонность сравнения мнений, оценивания. Эмоциональные проявления становятся более корректными под воздействием общего психологического фона. Деструктивные позиции отдельных участников группы встречаются пониманием и благожелательным исправлением. Педагоги получают различные формы обратной связи, пользуются широкими возможностями самопознания, оттачивают свои коммуникативные компетенции. Атмосфера солидарности, равнодушия, причастности к решению важнейших проблем и освоению перспективных методов способствует нахождению оптимальных педагогических решений, стимулирует привлечение дополнительных усилий и готовность к рискам. В процессе взаимодействия фасилитатор создает условия для активизации потенциальных возможностей обучающихся, осознанного обучения, инициирования нестандартных идей, самоактуализации, саморазвития, свободу выбора при воспроизводстве изученного. Им контролируется вовлеченность и заинтересованность каждого педагога, сохранение рассуждений в пределах цели и задач, временные рамки и достижение реального консенсуса. Фасилицированное взаимодействие (см. рис. 3) становится более конструктивным. Каждый педагог может быть уверен, что его выслушают, доброжелательно прокомментируют его мнение, поощрят творческий подход и оценят новые мысли. В таблице 1 приведено сравнение взаимодействия при обсуждении проблемы традиционно и при фасилитации. Фасилитатор культивирует на занятиях тактичность, объективность, позиционирует профессионализм, поддерживает глубокое погружение в проблему, поиск оригинальных версий. При этом он не доминирует над группой, а грамотно направляет.

<p>Педагогическое воздействие: инициация, мотивация и стимулирование осмысленного обучения</p>	<p>Ф а с и л и т а ц и я</p>	<p>Обучение: свободное и самостоятельно инициированное, личностно вовлеченное, развивающее, оцениваемое самим обучающимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личного опыта</p>
<p>Атрибуты атмосферы: истинность и открытость, принятие и доверие, эмпатическое понимание</p>		<p>Педагогические условия: безусловное позитивное принятие других обучающихся; активное эмпатическое слушание; конгруэнтное самовыражение в общении; побуждение развития сознания, интеллектуальной независимости, свободы выбора обучающихся</p>
<p>Атрибуты учебного процесса: деятельность, субъект, функция, мотив, цель, способ, предмет, метод, средства, взаимодействие, результат</p>		
<p>Популярные техники: ментальные карты; «важное и желаемое», ранжирование, матричная диаграмма; мировое кафе, анализ волн и др.</p>		

Рис. 1. Педагогическая платформа фасилитации

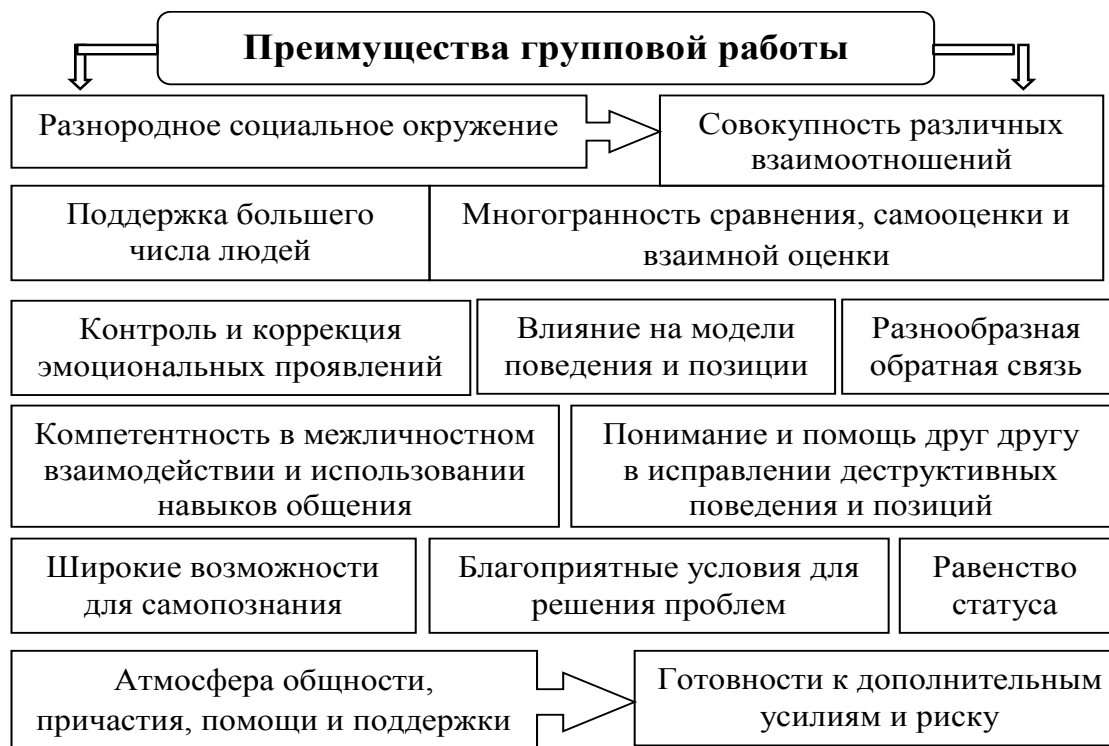


Рис. 2. Основные преимущества групповой работы

Фасилицированное взаимообучение развивает и углубляет учебную компетентность педагогов. Акцентируется внимание на личной значимости учения, на ценности способности к эффективному поиску знаний.

За счет безоговорочного признания ценности индивида и отмены внешнего оценивания достигается психологическая безопасность, свобода самовыражения.

Очень важным моментом фасилитационного взаимодействия педагогов является способность коррекции профессиональных деформаций, которое достигается благодаря максимальному учету личностных особенностей участников.

Не каждый преподаватель готов стать фасилитатором. Кроме таких важнейших качеств, как эмпатия, лидерство, коммуникативность, рефлексия, он должен владеть определенными техниками, инструментами, моделями поведения, которые задействует в зависимости от складывающейся ситуации. Фасилитатор отвечает за качество процесса и результата. А группа – за содержание. В процессе взаимодействия он использует целый диапазон ролей: лидер, консультант, эксперт, сподвижник, промоутер, управленец, психолог, слушатель и другие.

На рисунке 4. Показаны зоны фасилитационного влияния преподавателя.

Учет этапов работы предполагает подготовительную часть, начало (совместная выработка правил интерактивного занятия, управление процессом целеполагания и каскадирования

цели на задачи, обсуждение ограничений и критериев, прогнозирование результатов и рисков и др.), основную часть и завершение (фасилитация рефлексии, подведения итогов).

Чтобы не переключаться на смежные темы, необходима фокусировка группы. Задание фасилитатора – помочь группе установить курс работы, выработать маршрут продвижения к цели, следить за траекторией развития взаимодействия. При возникновении побочных тем следует фиксировать их для отдельного обсуждения или модифицировать их в соответствии с текущими задачами. Нужно постоянно подводить промежуточные итоги. Очень важно управлять временем, т. к. излишняя говорливость – показатель профессионального выгорания педагогов или отсутствия умения четко выражать свои мысли, что снижает продуктивность занятия.

При сборе информации и мнений фасилитатор использует разнообразный арсенал генерации идей: мозговой штурм, мировое кафе, метод Дельфи, модерационные карты, ранжирование, мыслерешето, дерево решений, дискуссии, дебаты, займи позицию, форум, аквариум, ментальные карты, ажурная пилка и пр. [8].

Для фиксации результатов обсуждения и их визуализации применяются флипчарты, пробковые и магнитные доски, картинки, образы, коллажи. Если есть специалисты по инфографике, то параллельно к обсуждению готовится инфоплакат.

Таблица 1

Сравнение взаимодействия при обсуждении проблемы

Взаимодействие	
Традиционное	Фасилитированное
90% времени захватывают более активные педагоги	100% участие всей группы
Случаи перебивания друг друга, общий гул	Каждый имеет возможность обдумать ответ и высказать свое мнение
Конфликты при различных мнениях	Поощрение противоположных точек зрения как основы оптимального решения
Фиксация на формулировке своего мнения, а не на высказывании других	Внимательное слушание каждого для адекватного комментирования
Избегание отдельными педагогами высказываний на «острые» темы, приватные обсуждения	По «горячим» вопросам обязательное высказывание каждого педагога
Первое решение часто признается окончательным	Решение проблемы принимается только после осознания аргументации каждым педагогом

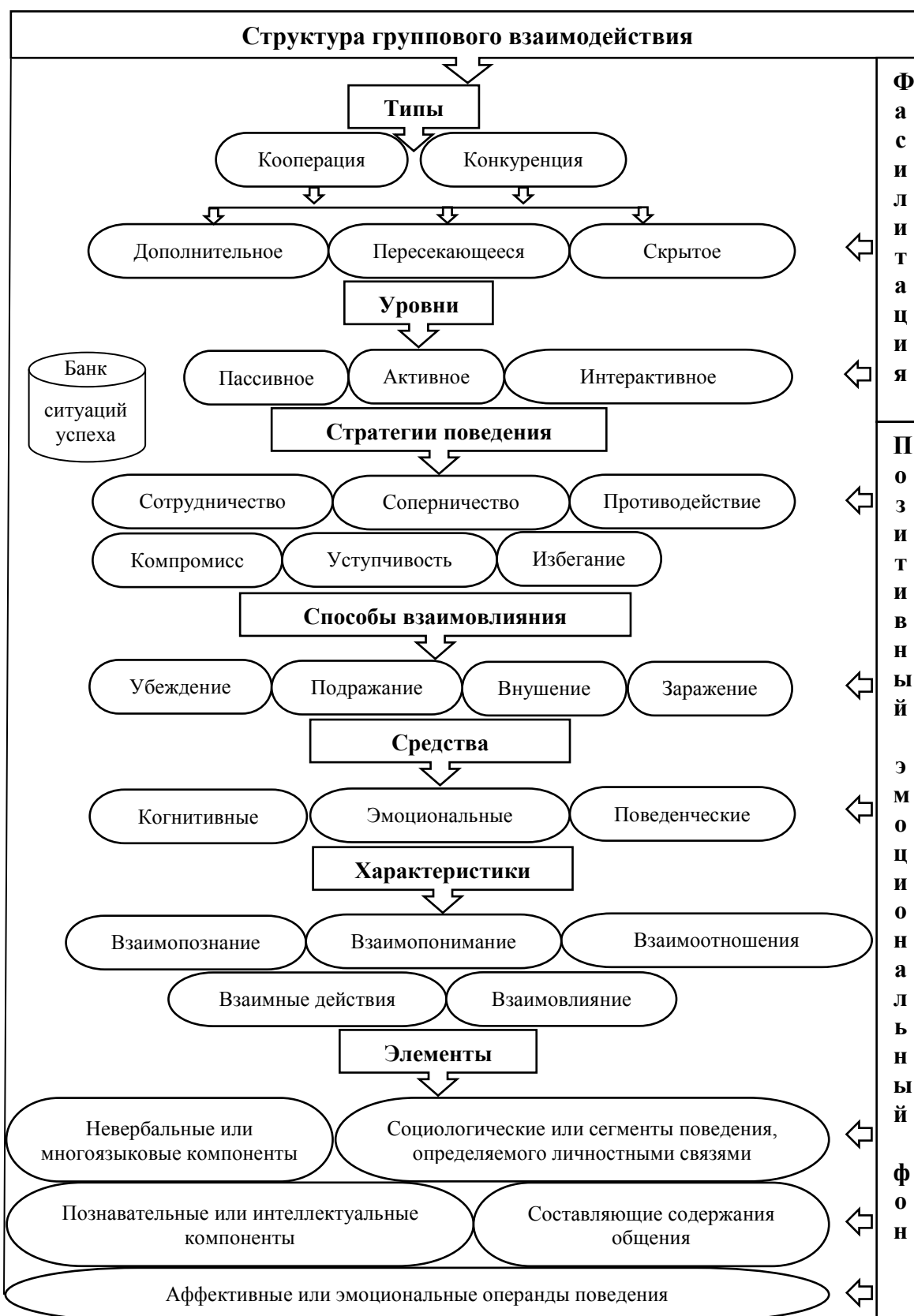


Рис. 3. Структура взаимодействия

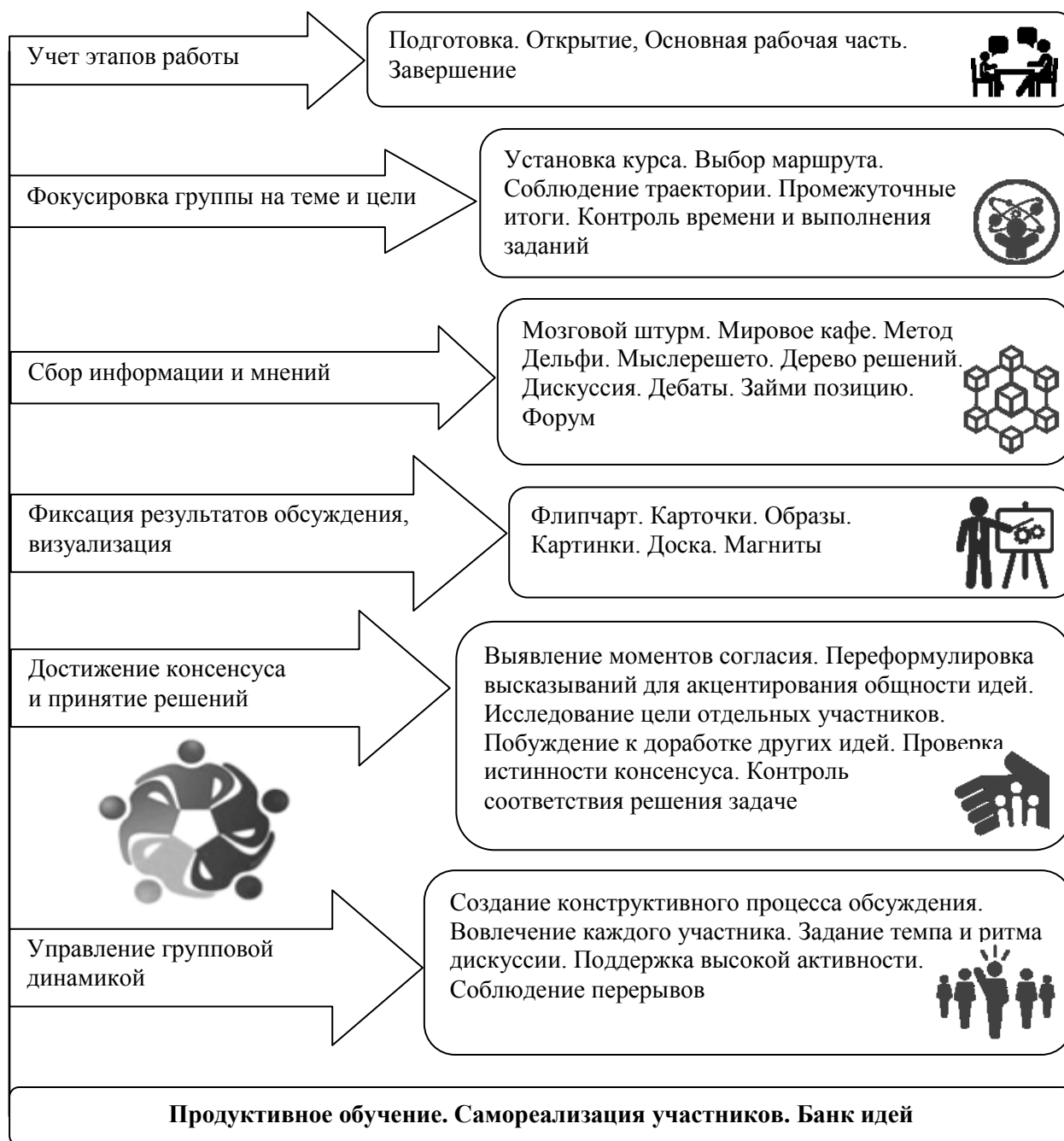


Рис. 4. Аспекты зоны влияния фасилитатора при групповой работе

Фасилитация достижения согласия и принятия решений включает:

- определение позиций консенсуса;
- дооформление мнений для смягчения противоречий;
- переформулировка утверждений для подчеркивания общности мнений;
- изучение цели, оппонирующей большинству участников;

- побуждение к доработке идей других участников;
- проверка истинности консенсуса;
- контроль соответствия решения задаче.

В процессе всего занятия важна фасилитация групповой динамики:

- создание конструктивного процесса обсуждения;
- вовлечение каждого участника;

- задание темпа и ритма дискуссии;
- поддержка высокой активности;
- соблюдение перерывов.

Сохраняя беспристрастность, фасилитатор активно поощряет каждого педагога делать свой вклад в работу, следит за правильным пониманием содержания взаимодействия, контролирует эффективность собственных действий, корректирует проявление дисфункционального поведения (осознанного или неосознанного проявления неудовольствия, скрытого саботажа, выпадения из общения), регулирует стремление к доминированию.

Более опытные фасилитаторы умеют создать атмосферу конкурентного сотрудничества, которая превращает занятие в эвристическое соиздание (процесс открытия и изобретения).

Действенными методами мотивации на всех этапах фасилитации являются длительный зрительный контакт, обращение по имени, авансирование похвалы, создание ситуаций успеха, оптимистические прогнозы о возможностях обучающихся. Отдельно следует подчеркнуть необходимость конгруэнтного поведения фасилитатора, т. е. адекватного, искреннего.

Особую значимость фасилитация приобретает при работе с директорами образовательных организаций, их заместителями, заведующими городских и районных методических служб, так как одним из заданий выбирается поиск оптимального управленческого решения. На рисунке 5 приведен пример модели стратегической сессии.



Рис. 5. Модель стратегической сессии

Ее можно использовать и в работе с педагогами для выработки стратегии педагогического поведения. Но чаще проводятся управленческие стратегические сессии. Немного расшифруем РОEMS-анализ на примере темы «Апробация инновационного проекта». Каждый участник получает стикеры и заранее подготовленный шаблон с пятью графами. В течение 10 минут нужно записать ответы на вопросы. Примеры вопросов:

People/люди

– Как можно кратко охарактеризовать участников проекта?

– Что волнует участников проекта?

– Кто помогал апробации проекта?

Objects/предметы

– На каких уроках (занятиях, мероприятиях) апробировался проект?

– Какое оборудование задействовано?

– Как в проекте реализуется метапредметность (интеграция)?

Environment/окружающая среда

– В каких условиях реализуется проект?

– Какова психологическая атмосфера апробации проекта?

– Что можно улучшить?

Messages/Коммуникационные послания

– Какие виды общения использованы в ходе проекта?

– Как информируются коллеги, родители, социум о ходе апробации проекта?

– Какие виды коммуникаций требуют улучшения?

Services/услуги

– Какие Web-сервисы использовались?

– Какие услуги понадобились в ходе апробации проекта?

Далее участники в группах по пять человек обсуждают результаты. Затем объединяются их ответы на одном большом шаблоне, выделяются и озвучиваются кластеры. Отдельно по каждой из категорий обсуждаются результаты. Первая группа зачитывает ответы из категории «Люди», другие группы дополняют. После обсуждения на парковочных досках записываются выводы. Вторая группа делится итогами по группе «Предметы». И так далее. Потом каждая группа в течение 15 минут обсуждает и описывает (рисует, конструирует из Lego, создает коллаж) контекст, в котором будет реализовываться тема. Группы презентуют свои работы.

После обсуждения их выступлений записываются выводы на парковочных досках. Эта аналитическая техника широко используется в работе с директорами и их заместителями, а также при проведении управленческих совещаний в образовательных организациях.

Анализ опроса преподавателей-фасилитаторов института (64 респондента) позволил определить проблемное ядро фасилитации профессионального развития педагогов (на курсах повышения квалификации, на межкурсовых мероприятиях и в самообразовании):

– информационная перегруженность (62%);

– недостаточная устойчивость внимания (54%);

– чрезмерная вовлеченность во взаимодействие, часто вызывающая ошибочные действия или эмоциональные реакции (52%);

– глубокая сосредоточенность на процессе в ущерб вниманию к содержанию (46%);

– трудность развития группы до уровня работы без содействия (42%).

Анализ курсов повышения квалификации (186) и межкурсовых мероприятий (214) с фасилитацией профессионального развития на входном и выходном исследовании показал значительную положительную динамику в показателях следующих компетенций: управление вниманием (на 12%), осознанность обучения (на 36%), сотрудничество (на 28%), коммуникативные навыки (на 32%), критическое и системное мышление (на 14%), умение постановки задач (на 6%), эмоциональный интеллект (на 6%). Отдельно исследовалось развитие познавательной активности: любознательность, познавательный интерес (на 10%), чувство увлеченности, эмоциональный подъем (на 24%), стремление к достижениям (на 8%), стремление к лидерству (на 6%), личная значимость обучения (на 14%), стремление к самообразованию (на 14%). По актуальности, новизне знаний и технологий фасилицированные занятия высоко оценили 92% педагогов (4324 респондента), по уровню профессионального развития – 86%.

Выводы. Фасилитация развития профессионализма педагогических кадров реализуется на курсах повышения квалификации, на межкурсовых мероприятиях и в процессе самообразования. Фасилицированное обучение взрослых проходит на интерактивных занятиях. Его основополагающими идеями являются: призна-

ние значимости, цельности, самобытности личности обучающегося, его права на проявление способностей, развитие профессионализма, защита индивидуальности, равноправие в группе.

Педагогическая платформа фасилитации включает в себя педагогические условия, особенности обучения и взаимодействия, атрибуты учебного процесса и атмосферы, популярные техники. Ее технология представляет собой проектирование осознанного обучения. Фасилицированный образовательный процесс превращает усвоение знаний в средства профессионального развития.

Фасилитатор использует все преимущества групповой работы. Ключевые аспекты его влияния: учет этапов работы; фокусировка группы на теме и цели; сбор информации и мнений; фиксация результатов обсуждения и их визуализация; достижение консенсуса и принятие решений; управление групповой динамикой.

Подготовка фасилитаторов опирается на развитие личностных качеств преподавателя (эмпатия, лидерство, коммуникативность, рефлексия), освоение соответствующих инструментов, техник, методов, на учет выявленных проблем.

Реализация фасилитации происходит в условиях активного взаимодействия. Особенно действенна фасилитация развития профессионализма управленческих кадров образования, так как широко выбираются аналитико-прогностическая тематика занятий, стратегические сессии. Важным является отслеживание динамики индивидуального профессионального развития педагогов в начале и конце курсов повышения квалификации и серии межкурсовых мероприятий. Фасилитация оказывает влияние на развитие познавательной активности педагогических кадров.

Таким образом, фасилитация профессионального развития педагогических кадров – это новое осмысление учебных идей, ценностей, это развитая академическая культура взаимодействия.

Библиографический список:

1. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Р. С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
2. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2010. – 802 с.

3. Пундик И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2 (59). – С. 119–133.

4. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике / К. Р. Роджерс. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 426 с.

5. Куликова Л. Н. Преодоление субъективности знания в процессе педагогического исследования / Л. Н. Куликова. – Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2010. – 19 с.

6. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Г. Врублевская. – Хабаровск, 1999. – 226 с.

7. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.

8. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ : Видавництво Ф.С.К., 2007. – 144 с.

References:

1. Dimukhametov R. S. *Facilitation in the system of professional development of teachers: Dis. doct. of ped. sci.* [Fasilitaciya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov: Dis. dok. ped. nauk], Magnitogorsk, 2006. 398 p.
2. Myers D. *Social psychology* [Social'naya psihologiya], Saint Petersburg, 2010. 802 p.
3. Pundik I. Ya. *Facilitating function of pedagogical technologies in activity of the teacher of higher education institution* [Fasilitiruyushchaya funkciya pedagogicheskikh tekhnologij v deyatelnosti prepodavatelya vuza], Yaroslavl pedagogical Bulletin, 2009, No. 2 (59), pp. 119–133.
4. Rogers C. R. *Counseling and psychotherapy. New approaches in psychological practice* [Konsul'tirovanie i psihoterapiya. Novejshie podhody v psihologicheskoy praktike], Institute of General human studies, 2015. 426 p.
5. Kulikova L. N. *Overcoming the subjectivity of knowledge in the process of pedagogical research* [Preodolenie sub'ektivnosti znaniya v processe pedagogicheskogo issledovaniya], Ussuriysk, 2010. 19 p.

6. Vrublevskaya E. G. *Pedagogical conditions of development of the teacher's ability to facilitate communication in the course of his professional activity: Dis. cand. of ped. sci.* [Pedagogicheskie usloviya razvitiya u pedagoga sposobnosti k fasilitiruyushchemu obshcheniyu v processe ego professional'noj deyatel'nosti: Dis. kand. ped. nauk], Khabarovsk, 1999. 226 p.

7. Zhizhina I. V. *Psychological features of development of facilitation of the teacher: Dis. cand. of psychol. sci.* [Psihologicheskie osobennosti razvitiya fasilitacii pedagoga: Dis. kand. psihol. nauk], Ekaterinburg, 2000. 153 p.

8. Pometun O. I. *Encyclopedia of interactive learning* [Ehnciklopediya interaktivnogo obucheniya], Kyiv: Publishing House, 2007. 144 p.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов

В. А. Селезнев

Project-oriented system of advanced training of teachers

V. A. Seleznev

***Аннотация.** Проблема, рассматриваемая в статье, заключается в определении эффективной модели повышения квалификации педагогов, готовых к созданию нового, обладающих гибким мышлением, включившихся в процессы развития образования через проектно-исследовательскую деятельность.*

В статье приводится характеристика проектно-ориентированной системы повышения квалификации педагогов, методологическим основанием которой являются идеи системно-деятельностного, компетентностного и личностно-развивающего подходов.

Охарактеризованы концептуальные основы организации проектно-ориентированной системы повышения квалификации, к которым относятся стратегия проектного обучения; стратегия ситуационного обучения, стратегия коллаборативного обучения, стратегия рефлексивного обучения, стратегия экспериментального обучения. Выделены этапы организации проектно-ориентированной системы повышения квалификации педагогических кадров: поисково-диагностический; деятельностно-проективный; рефлексивно-аналитический; творческо-организационный. Определены организационно-методические инварианты процесса повышения квалификации педагогов, включающие диагностику, консультирование, тренинг, модерацию, проектирование и исследование. В качестве технологической основы проектно-ориентированной системы повышения

квалификации педагогов определена модель «перевернутого обучения». Описаны позиции преподавателя – консультант, модератор, тьютор. Дается характеристика результатов, образовательных продуктов (проектов). Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов охарактеризована как специфическое образовательное пространство трансформации имеющегося опыта слушателей в новый опыт самостоятельного осуществления своей деятельности и самореализации.

***Abstract.** The problem considered in the article is to determine an effective model of advanced training of teachers who are ready to create a new, flexible thinking, involved in the development of education through design and research activities. The article presents the characteristics of the project-oriented system of advanced training of teachers, the methodological basis of which are the ideas of system-activity, competence and personality-developing approaches. The conceptual bases of the organization of the project-oriented system of advanced training, which include the strategy of project training; strategy of situational training, strategy of collaborative learning, strategy of reflexive learning, strategy of experimental training are characterized. The stages of organization of the project-oriented system of advanced training of pedagogical personnel are allocated: search and diagnostic; activity-projective; reflexive-analytical; creative-organizational. Organization-*

al and methodological invariants of teachers' advanced training process including diagnostics, consulting, training, moderation, design and research are defined. The model of "inverted learning" is defined as the technological basis of the project-oriented system of advanced training of teachers. The position of faculty – advisor, moderator, tutor are described. The characteristic of results, educational products (projects) is given. The project-oriented system of advanced training of teachers is characterized as a specific educational space of transformation of the existing experience of listeners into new experience of independent implementation of the activity and self-realization.

Ключевые слова: система повышения квалификации педагогов, проектно-ориентированное обучение, стратегия обучения, обучение на основе опыта, обучение в группе, коллаборативное обучение, перевернутое обучение, проектирование.

Keywords: advanced training system of teachers, project-oriented training, learner strategies, experiential learning, group training, collaborative learning, inverted learning, designing.

Российская система образования переживает сегодня глубокие модернизационные процессы. Основная идея модернизации системы образования – внедрение профессиональных стандартов. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 года [1]. В данном документе содержатся требования к должностным обязанностям педагога, реализация которых должна повлечь изменения программ повышения квалификации педагогов. Однако современное состояние системы повышения квалификации педагогических кадров базируется на копировании форм и методов обучения студентов. Поиск эффективных моделей повышения квалификации педагогических кадров приобретает сегодня особую актуальность.

В отличие от базового образования, которое служит для того, чтобы снабдить человека основами знаний, процесс повышения квалификации направлен на оперативное удовлетворение новых потребностей в знаниях, умениях и навыках [2, с. 4].

В системе повышения квалификации педагогических кадров необходимо готовить педагогов, готовых к восприятию и созданию нового, инновационного, обладающих гибким мышлением, способных обеспечить не только трансляцию готовых знаний обучающимся, но и развивающих свою индивидуальность, творческие способности, креативность, включившихся в процессы развития образования через проектно-исследовательскую деятельность. Необходимость обновления системы повышения квалификации педагогических кадров вызвана тем, что инициативы, осуществляемые педагогами-практиками, зачастую оказываются противоречивыми, а исследования – незавершенными как в отношении профессионально-квалификационного развития самого педагога, так и той педагогической действительности, которую исследуют педагоги-практики. В процессе повышения квалификации педагогических кадров особое значение имеет создание ситуаций, когда педагоги выступают не только субъектами модернизации образовательной практики, но и одновременно субъектами собственных исследований. Внутренними факторами повышения квалификации педагогов являются готовность к творческой деятельности и самообразованию, способность отыскивать новые способы решения профессиональных задач.

По мнению А. Г. Каспржак, «педагогические видят необходимость основных действий по профессиональному развитию педагогов в разработке и институализации системы профессионального роста педагога, способного работать с моделью образования, ориентированного на результат» [3]. М. Н. Аверина указывает, что «педагогическая деятельность будет продуктивной при условии субъективного представления учителем образа-модели будущего продукта этой деятельности и осознания его как цели» [4, с. 95]. С. А. Писарева отмечает, что «в педагогической теории и практике получает распространение идея про-

ектирования как способа решения проблем в различных сферах и видах деятельности» [5, с. 64]. Д. М. Федяев считает, что «в любой области проектирования могут потребоваться специальные знания, которые, в свою очередь, требуют специальной подготовки, что выводит проектную задачу за пределы обычного комбинирования» [6, с. 48]. А. В. Комарова пишет, что «большую практическую значимость имеет проектно-ориентированное управление знаниями» [7, с. 95]. В. И. Драница указывает, что «культура социального проектирования может стать стимулом профессионального и личностного ресурсного развития педагогов» [8, с. 237].

Таким образом, для эффективного повышения квалификации педагогов учебный процесс должен быть проектно-ориентированным.

В основу проектно-ориентированной системы повышения квалификации педагогических кадров должны быть положены идеи системно-деятельностного, компетентностного, личностно-развивающего подходов.

Организованный на основе личностного и деятельностного подходов, процесс повышения квалификации максимально активизирует внутренний мир педагога, его опыт, возбуждает мотивы и включает в деятельность, творческий поиск, выработку собственной позиции в ходе учебного занятия.

Эффективное повышение квалификации педагогов не может быть проектно-ориентированным без опоры на собственный опыт.

Опыт является основой движения к цели, он проявляется как готовность к осуществлению определенных действий и операций, основанных на имеющихся у педагога знаниях, умениях и навыках. Таким образом, процесс проектно-ориентированного повышения квалификации педагогов должен быть персонифицирован. Системообразующей идеей персонифицированного повышения квалификации является формирование направленности педагога на непрерывное самообразование с учетом конкретных условий, в которых он работает, его трудовых функций, определяемых профессиональным стандартом.

В связи с вышеизложенным необходимо обновление моделей образования используе-

мых в системе повышения квалификации педагогических кадров.

«Стратегии обучения – это учебные модели, определяющие четкие результаты обучения и направленные на их достижение средствами специальным образом сконструированных учебных программ» [9, с. 10]. В данном случае определить стратегию – значит определить цель, разработать процесс усвоения содержания обучения, поддержку и сопровождение обучающихся и обратную связь.

В основе организации проектно-ориентированной системы повышения квалификации педагогических кадров лежат следующие стратегии обучения.

Стратегия проектного обучения основана на двух дидактических теориях – теории социального конструктивизма, утверждающей, что обучающиеся усваивают содержание образования, когда создают, или «конструируют» знание в контексте социального опыта. Вторая теория связана с «множественным интеллектом» означающим, что каждый человек имеет различные типы способностей. Проектное обучение использует и развивает данный потенциал способностей человека, что дает кумулятивный эффект. Проектное обучение учит переносить правила из одной ситуации в другие разнородные ситуации, стимулирует способность выдвигать гипотезы, открывать факты, создавать и реализовывать идеи, используя «множественный интеллект» [9, с. 66].

Стратегия ситуационного обучения, основанная на использовании в обучении моделей реальных ситуаций. Обучающимся необходимо проанализировать данную ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать из них лучшее [9, с. 61].

Метод кейсов (case study) способствует развитию навыков решения профессиональных практических задач.

Стратегия коллаборативного обучения (collaborative learning) рассматривает знание как консенсус: это то, что обучающиеся конструируют в процессе коммуникации. В обучении имеет место эффект совместности, когда участники создают свою собственную учебную ситуацию и интегрируют свои знания и компетенции [9, с. 52–53].

Стратегия рефлексивного обучения, основанная на «Модели Педагогического Рассуждения», включающая в себя цикл действий, которые должен выполнить учитель (преподаватель) для наиболее эффективного преподавания: осмысление, трансформация, оценка, обдумывание и новое осмысление.

Осмысление. Преподавать – значит, прежде всего понимать цели, структуру преподаваемого предмета и идеи внутри и за пределами дисциплины. Учителям нужно понимать, что они преподают и, если возможно, понимать это с различных точек зрения.

Трансформация. Ключ к определению базисных знаний преподавания находится в точке пересечения содержания и педагогики в способности учителя трансформировать знание в педагогически мощные и соответствующие возможностям учащегося формы.

Инструкция включает в себе многообразие обучающих действий. Она охватывает большинство ключевых аспектов педагогики: управление, представление, взаимоотношения, работа в группах, дисциплина, юмор, вопросы, узнавание и нахождение информации.

Оценка. Учителям необходимо воспринимать тестирование и оценку как продолжение инструкции, а не как отдельный от нее процесс. Процесс оценки включает в себя как проверку понимания в течение интерактивного обучения, так и тестирование понимания учащихся в конце урока или раздела.

Рефлексия означает повторение, реконструирование, проигрывание и критическое анализирование собственных способностей преподавания и группирование обдуманных объяснений в критерии, по которым будут сделаны изменения к более эффективному преподаванию.

Новое осмысление. Посредством обоснованных и рациональных действий, учителя достигают совершенно нового понимания целей образования, преподаваемого предмета, а также и личности учащихся и самих педагогических процессов [9, с. 38–40].

Стратегия экспериментального обучения, основанная на идее обучения на основе опыта (experiential learning). Обучение включает в себя цикл, состоящий из 4-х процессов, каждый из которых должен присутствовать, для

того чтобы процесс обучения был наиболее полным. Цикл обучения начинается с личного вовлечения обучаемого в особого рода опыт. Обучаемый рефлексивует по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, обучаемый выводит некоторые логические заключения (абстрактная концептуализация) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия (активное экспериментирование), которые ведут к новому конкретному опыту [9, с. 27–28].

Вхождение в ситуацию повышения квалификации как в определенную деятельность должно происходить поэтапно. В соответствии с этим можно выделить следующие этапы организации повышения квалификации педагогов.

Первый (поисково-диагностический) этап – осознание необходимости в повышении квалификации. Целью этапа является выявление готовности слушателей к повышению собственной квалификации, определение основных препятствий, тормозящих продуктивное, оптимальное развитие, а также определение наиболее эффективных способов «разрушения» этих препятствий в процессе обучения на курсах повышения квалификации. Педагог-практик должен быть заинтересован в собственном профессиональном росте. Отношения к повышению квалификации обусловлены индивидуальными особенностями педагога и связаны, с одной стороны, с достигнутым уровнем квалификации, а с другой – с влиянием различных аспектов профессиональной деятельности слушателя курсов повышения квалификации в данный момент.

Второй (деятельностно-проектный) этап – собственно повышение квалификации. Целью этапа является развитие способности личности к усвоению и переработке новых знаний, умений, компетенций. При повышении квалификации происходит освоение и присвоение новых знаний и умений, что усиливает стремление педагогов-практиков к самообразованию и самовоспитанию как основы их дальнейшей автономной деятельности.

Третий (рефлексивно-аналитический) этап – идентификация новых знаний. Целью этапа яв-

различных профессиональных сообществ. Таким образом, группу слушателей необходимо делить на команды. Причем по мере взаимодействия между членами команды осуществляется полная интеграция их развития и обучения, команда становится полноценным сообществом практической деятельности, имеющей собственное направление развития, возникает интегральное сообщество. Для этого необходимо четко продумывать и оформлять в виде методических указаний методы и средства, рекомендуемые к применению в рамках команд проектов для управления процессами сбора, создания, обработки, передачи и использования информации как внутри команды, так и при взаимодействии команды с внешней средой проекта. Обязательно подлежат методическому обеспечению такие достаточно сложные методы повышения творческой активности, как метод Дельфи, мозговой штурм и прочие. По отдельным (особо важным) методам и процессам необходимо проводить предварительные тренинги.

Процесс повышения квалификации педагогических кадров строится как сопровождение освоения педагогами проектно-исследовательской деятельности, их творческой преобразующей педагогическую реальность практики. Сопровождение осуществляется посредством интерактивного взаимодействия сопровождающего (преподавателя повышения квалификации) и сопровождаемого (слушателя курсов). В проектно-ориентированной системе повышения квалификации педагогических кадров меняется позиция преподавателя. Он выступает в трех ролях.

Педагог-консультант. Сущность данной модели сопровождения обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров состоит в отсутствии традиционного изложения материала преподавателем, замене обучающей функции консультированием, осуществляемом как в непосредственном взаимодействии, так и дистанционно. Консультант знает готовое решение, которое он предлагает слушателям, или обладает умениями и навыками деятельности, которые могут указать путь решения проблем.

Педагог-модератор. Модерация – деятельность, направленная на развитие способностей и раскрытие возможностей обучающихся. В

основе модерации лежит использование специальных технологий организации процесса свободной коммуникации, обмена суждениями, мнениями и подводящих обучающихся к принятию решений за счет реализации их внутренних возможностей. Основными методами работы педагога-модератора являются способы побуждения обучающихся к деятельности и их активизации, выявления существующих у них проблем и ожиданий, организации дискуссионного процесса, создании атмосферы товарищеского сотрудничества. Модерация групповой работы, с одной стороны, является сложной технологией организации групповой работы и принятия группового решения, а с другой стороны – процедурой управления дискуссией, обсуждением и т. д.

Педагог-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение слушателей, осуществляет разработку групповых заданий, занимается организацией решения групповых заданий, организует групповые дискуссии и обсуждения. Деятельность педагога-тьютора прежде всего направлена не столько на передачу информации, сколько на работу с личностным опытом слушателей.

Таким образом, в рамках проектно-ориентированной системы повышения квалификации педагогических кадров происходит переосмысление и изменение позиции преподавателя, который становится наставником и координатором. Он консультирует, мотивирует, фасилитирует и наблюдает.

Повышение квалификации заканчивается конкретным продуктом (результатом), разработанным слушателем (проектом, учебной программой, нормативно-правовым документом и т. д.), который оценивается с точки зрения освоенных знаний, сформированных компетентностей и его практического применения в конкретной ситуации [11].

Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогических кадров предусматривает создание слушателями ряда собственных образовательных продуктов (проектов) следующих типов: прикладные проектные задания (мини-проекты), методические разработки (программы элективных курсов и курсов по выбору, программы внеурочной деятельности, дополнительного образования и т. д.), исследовательские проекты

(в том числе проекты на получение грантовой поддержки). Для подготовки к разработке перечисленных образовательных продуктов слушателям предлагается изучить соответствующие теоретические вопросы и выполнить ряд подготовительных заданий двух видов: проектные индивидуальные задания к практическим занятиям и проектные задания для самостоятельной работы. Создание собственных образовательных продуктов (проектов) может осуществляться слушателями на базовом и продвинутом уровнях. На базовом уровне проектные задания разрабатываются на основе готовых методических материалов с внесением корректив, на продвинутом – на основе собственных профессиональных знаний и опыта. Представление практических результатов выполнения проектного задания происходит в форме защиты проекта, выступления на конференции и т. п.

Таким образом, проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогических кадров – это комплекс, включающий:

1. Современное содержание, передающееся слушателям, предполагающее не столько усвоение новых знаний, сколько создание условий развития профессионального опыта педагогов, адекватного современной педагогической практике. Содержание представляет собой совокупность учебных модулей, которые слушатели выбирают из перечня программы повышения квалификации в зависимости от своих интересов и профессиональных потребностей. Каждый учебный раздел программы включает в себя инвариантные и вариативные модули. Результаты освоения каждого модуля, входящего в структуру программы, по которой производится повышение квалификации, суммируются.

2. Современные методы обучения – активные способы взаимодействия обучающихся и их вовлечения в творческий проектно-исследовательский процесс обучения (дискуссионные, проблемные, игровые, тренинговые методы обучения), способствующие формированию необходимых профессиональных компетенций.

3. Современную инфраструктуру (технические средства) обучения, включающую организационную, технологическую, информационную и коммуникационную составляющие,

позволяющую эффективное использование преимуществ современных информационно-коммуникационных средств и технологий.

При этом слушатель курсов повышения квалификации может часть или даже весь курс осваивать самостоятельно путем дистанционного обучения на основе выполнения проектов.

Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогических кадров является специфическим образовательным пространством, в котором происходит трансформация имеющегося педагогического опыта слушателей через взаимодействие, осуществляемое посредством педагогической системы интегрирующей образовательный и проектно-исследовательский процесс на основе преобразования взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики в новый опыт самостоятельного осуществления своей деятельности и реализации своего потенциала.

Библиографический список:

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «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] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/docs/downloads/2/?f=%2Fuploadfiles%2Fprofstandart%2F01.001.pdf> (дата обращения: 13.08.2018).

2. Власов Е. А. Повышение квалификации рабочих кадров в условиях учебно-производственного комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Власов. – Волгоград, 2007. – 24 с.

3. Каспржак А. Г. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации / А. Г. Каспржак. – М. : Университетская книга, 2007. – 288 с.

4. Аверина М. Н. Теоретико-методологические основы субъектно-интегративного подхода к повышению квалификации учителя

лей [Электронный ресурс] / М. Н. Аверина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-subektno-integrativnogo-podhoda-k-povysheniyu-kvalifikatsii-uchiteley> (дата обращения: 23.08.2018).

5. Писарева С. А. Формирование познавательной базы и универсальных способов решения значимых для учащихся проблем / С. А. Писарева // Петербургская школа: образовательные программы / под ред. О. Е. Лебедева. – СПб., 1999. – 182 с.

6. Федяев Д. М. Проблема универсального в профессиональном образовании / Д. М. Федяев, Л. В. Федяева. – М. : Флинта, 2016. – 136 с.

7. Комарова А. В. Проектно-ориентированное управление знаниями: критерии классификации проектов [Электронный ресурс] / А. В. Комарова // Российский экономический интернет-журнал. – 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://www.e-rej.ru/Articles/2010/Komarova.pdf> (дата обращения: 23.08.2018).

8. Драница В. И. Культура социального проектирования педагогов в системе повышения квалификации [Электронный ресурс] / В. И. Драница // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-sotsialnogo-proektirovaniya-pedagogov-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 21.08.2018).

9. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 108 с.

10. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – М. : ЛУЧ, 2018. – 640 с.

11. Шакурова Л. Ф. Повышение квалификации педагогических кадров как условие реализации стратегии образования [Электронный ресурс] / Л. Ф. Шакурова // сайт института развития образования Республики Башкортостан. – Режим доступа: https://irorb.ru/files/magazineIRO/2014_1/5.pdf (дата обращения: 21.08.2018).

References:

1. Order of the Ministry of Labor of Russia 10/18/2013 No. 544n “About approval of the pro-

fessional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary, general, secondary education) (educator, teacher” [Приказ Минтруда России “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)”] [Web resource], access mode: <http://fgosvo.ru/docs/downloads/2/?f=%2Fuploadfiles%2Fprofstandart%2F01.001.pdf> (accessed date: 08/13/2018).

2. Vlasov E. A. *Advanced training in the conditions of training and production complex: Abstract of thesis cand. of ped. sci* [Povyshenie kvalifikatsii rabochnih kadrov v usloviyah uchebno-proizvodstvennogo kompleksa: Avtoref. dis. kand. ped. nauk], Volgograd, 2007. 24 p.

3. Kasprzhak A. G. *Formation of innovative resource of educators through the development of the system of advanced training* [Formirovanie innovatsionnogo resursa pedagogicheskikh kadrov sistemy obrazovaniya cherez razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii], University book, 2007. 288 p.

4. Averina M. N. *Theoretical and methodological bases of the subject-integrative approach to improvement of teachers' level of proficiency* [Teoretiko-metodologicheskie osnovy sub'ektno-integrativnogo podhoda k povysheniyu kvalifikatsii uchitelej] [Web resource], Yaroslavl pedagogical Bulletin, 2009, No. 2, access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-subektno-integrativnogo-podhoda-k-povysheniyu-kvalifikatsii-uchiteley> (accessed date: 08/23/2018).

5. Pisareva S. A. *Formation of cognitive base and universal ways to solve important problems for students* [Formirovanie poznavatel'noj bazy i universal'nyh sposobov resheniya znachimyh dlya uchashchihsya problem], Saint Petersburg school: educational programs, 1999. 182 p.

6. Fedyayev D. M., Fedyayeva L. V. *The problem of universal in professional education* [Problema universal'nogo v professional'nom obrazovanii], 2016. 136 p.

7. Komarova A. V. *Project-oriented knowledge management: criteria for the classification of projects* [Proektno-orientirovannoe upravlenie znaniyami: kriterii klassifikatsii proektov] [Web resource], Russian economic internet-journal, 2010, No. 4, access mode: <http://www.e-rej.ru/Articles/2010/Komarova.pdf> (accessed date: 08/23/2018).

8. Dranitsa V. I. *Culture social design teachers in system of improvement of qualification*

[Kul'tura social'nogo proektirovaniya pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii] [Web resource], Siberian pedagogical journal, 2007, No. 7, access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-sotsialnogo-proektirovaniya-pedagogov-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii> (accessed date: 08/21/2018).

9. *Educational strategies and learning technologies in the implementation of competence-based approach in teacher education with humanitarian technologies: methodical recommendation* [Obrazovatel'nye strategii i tekhnologii obucheniya pri realizatsii kompetentnostnogo podhoda v pedagogicheskom obrazovanii s uchetom gumanitarnykh

tekhnologij: metodicheskie rekomendatsii], Saint Petersburg, 2008. 108 p.

10. Klarin M. V. *Innovative Models of Education: Worldwide Study. Monograph* [Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta: monografiya], 2016. 640 p.

11. Shakurova L. F. *Professional development of pedagogical personnel as a condition of realization of education strategy* [Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov kak uslovie realizatsii strategii obrazovaniya] [Web resource], Institute of education development of the Republic of Bashkortostan, access mode: https://irorb.ru/files/magazineIRO/2014_1/5.pdf (accessed date: 08/21/2018).

УДК 376+378.091.398

Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования

Л. М. Беткер

Experience use of special conditions creating for pupils with disabilities in teachers' training to implement inclusive education

L. M. Betker

Аннотация. В статье автора представлен опыт создания специальных условий в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования (на примере реализации проекта сетевого центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум»). Описана совокупность условий по обеспечению доступности образовательного процесса, равного доступа к образованию для обучающихся разных нозологических групп с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Предметом внимания является трансляция опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через реализацию профильных лабораторий (кабинетов педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) центра «Инклюверсариум». Представлены варианты реализации сетевой технологии распространения данного опыта в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре через разработку и реализацию стажировочного модуля курсов повышения квалификации.

Abstract. The article presents the experience of special conditions creating for teachers' training for the implementation of inclusive education (based on the implementation of the complex center project Ugra "Incluversarium"). The set of organizational conditions for ensuring accessibility of educational process, equal access to education for pupils of different nosological groups, taking into account the diversity of special educational needs and individual

opportunities, is revealed. The subject of attention is experience sharing of special conditions creating for pupils with disabilities through the implementation of specialized laboratories (offices of the teacher-psychologist, teacher-speech therapist, special education teacher) of the Center "Incluversarium". A mechanism for the subsequent dissemination of this experience in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra through the development and implementation of an traineeship module for advanced training courses is presented.

Ключевые слова: педагог, инклюзивное образование, специальные условия образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, стажировка, курсы повышения квалификации.

Keywords: teacher, inclusive education, special education conditions, pupils with disabilities, special educational needs, psychological and pedagogical support, traineeship, advanced training courses.

Новым этапом развития систем общего и специального образования становится инклюзивное образование как социальная необходимость и законодательное гарантирование доступности качественного образования всем категориям учащихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Приоритеты образовательной политики в области обучения и воспитания детей с ограни-

ченными возможностями здоровья, ее ориентиры на инклюзивное образование потребовали от педагогов иной подготовки к формированию специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Необходимость совершенствования процесса профессиональной подготовки педагогов к созданию специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях обусловлено рядом недостатков [1]. Это, в первую очередь, отсутствие специально подготовленных педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Педагоги, традиционно осуществляющие учебную работу с «нормотипичными» детьми, как правило, не знакомы со специальной педагогикой и психологией.

Это ведет к трудностям в определении и учете при организации совместного обучения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, сложностям при проектировании адаптированных рабочих программ, подборе методов и приемов коррекционно-развивающей работы и пр.

Важность данной проблемы отмечают многие специалисты. В. И. Лубовский в своих работах предостерегал педагогическую общественность от необдуманного поспешного перемещения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в неподготовленную, агрессивную педагогическую среду.

Так, ученый говорил: «...где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [2].

О. С. Кузьмина и другие исследователи указывают на низкий уровень мотивационно-ценностной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Педагоги массовых школ не вполне готовы следовать целевым установкам и курсу общеобразовательных организаций на обеспечение каче-

ственного образования детей с особыми образовательными потребностями [3].

Следует подчеркнуть, что фактическая неготовность большинства организаций к предоставлению всего арсенала организационных, материально-технических, методических услуг показывает, что создать необходимые и достаточные условия для организации совместного обучения и воспитания в каждой организации в короткие сроки довольно сложная задача. Педагогические коллективы не владеют навыками проектирования инклюзивной образовательной среды.

Между тем, формирование инклюзивной образовательной среды является необходимым этапом реализации особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует также отметить, что в условиях неопределенности любой специалист, уже столкнувшийся с обучением детей с ОВЗ или предполагающий перспективу такой работы, испытывает потребность в знакомстве с аналогичным опытом реализации инклюзивного образования в деятельности своих коллег.

Научной и педагогической общественностью широко отмечается, что именно системная поддержка подготовки педагогов массовых школ к реализации инновационных технологий совместного обучения со стороны школ инклюзивного типа способствует продвижению идей инклюзивного образования, технологий его реализации в массовом образовании. Важным становится понимание того, что в подготовке педагога массовой школы к инклюзивному образованию наряду с теоретической подготовкой необходимо использовать ресурсы инновационных площадок, реализующих практику инклюзивного образования детей-инвалидов и /или обучающихся с ОВЗ в пилотном режиме [3; 4; 5; 6; 7].

Главным ресурсом инклюзивного образования и профессионального развития педагогических коллективов образовательных организаций в настоящее время являются сетевые технологии вовлечения специалистов инклюзивных школ в активное взаимодействие друг с другом в рамках методических объединений, курсов повышения квалификации.

Цель настоящей статьи – продемонстрировать опыт по созданию специальных условий

для подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования (на примере реализации проекта сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум»).

Для продвижения и поддержки образовательных инициатив в области инклюзивного образования, подготовки и повышения квалификации педагогов в 2016 году в АУ «Институт развития образования» разработан проект «Сетевой компетентностный центр инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум», которому была оказана грантовая поддержка федерального уровня по мероприятию «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования» [8; 9].

Основная идея проекта – развитие непрерывного инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

Цель проекта – создание инфраструктурной модели современной образовательной организации инклюзивного типа и последующее распространение данного опыта в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре и других регионах страны.

Площадкой по реализации проекта «Сетевой компетентностный центр инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум» стала общеобразовательная организация «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Ханты-Мансийска. Цель деятельности созданного на ее базе Центра – создание специальных условий для внедрения и реализации новых технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

С учетом предварительной оценки потребностей образовательной организации, контингента обучающихся с ОВЗ были оснащены и оборудованы профильные лаборатории:

- лаборатория интегративных педагогических технологий инклюзивного образования;
- лаборатория дефектологического сопровождения;
- лаборатория психологического сопровождения;
- лаборатория логопедического сопровождения;

– лаборатория консультирования родителей.

Основное назначение лаборатории интегративных педагогических технологий – обеспечение доступности образовательного процесса для различных категорий обучающихся с ОВЗ (обучающихся с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата). Так, в учебных кабинетах, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, установлено специальное оборудование:

– специальный видеувеличитель для удовлетворения образовательной потребности ребенка с нарушениями зрения при чтении;

– машина, сканирующая и читающая текст для детей с нарушениями зрения;

– нагреватель с термобумагой для создания тактильных изображений (рисунки, диаграммы, карты, схемы и т. д.) для незрячих и слабовидящих детей;

– FM-приемник с индукционной петлей и слуховой тренажер для удовлетворения особых образовательных потребностей слабослышащих обучающихся при передаче звука на слуховые аппараты;

– столы на колесах и стулья-опоры, накладки на клавиатуру и джойстик, выполняющий функцию компьютерной мышки для удовлетворения образовательных потребностей детей с детским церебральным параличом или с другими нарушениями опорно-двигательного аппарата при организации рабочего пространства во время уроков и пр.;

– сенсорный терминал с программным обеспечением, преобразующим информацию для лиц с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата в доступную для них форму.

Проектирование образовательного процесса, построение индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ – достаточно сложная задача для одного учителя инклюзивного класса. Необходимо привлечение к этой работе специалистов сопровождения.

Целевые ориентиры лабораторий психологического, логопедического и дефектологического сопровождения – организация полифункциональной интерактивной среды для дифференцированной многопрофильной помощи, эффективной коррекционно-развивающей работы. Структурная организация лабораторий педагога-психолога, учителя-дефектолога и учителя-

логопеда представляет собой взаимосвязанные и достаточно самостоятельные направления. В каждом из них выдвигаются специальные задачи.

В лаборатории психологического сопровождения оборудованы темная и светлая «сенсорные комнаты», установлена интерактивная панель, предназначенная для решения задач познавательного развития, стимуляции сенсорных процессов, преодоление нарушений в эмоционально-волевой сфере, коррекции высших корковых функций, психологической релаксации.

В лаборатории учителя-логопеда активно используется специальное программное обеспечение для комплексной многосторонней диагностики (В. А. Акименко), коррекции устной речи учащихся («Речевой калейдоскоп» Л. П. Назарова). Различные модули, используемые на логопедических занятиях с целью развития всех компонентов речи, сенсомоторных навыков, пространственной ориентации обучающихся, способствуют положительной динамике в коррекционно-образовательном процессе.

Кабинет учителя-дефектолога оснащен дидактическим инструментарием для коррекционно-развивающей работы: декоративно-развивающие панели; развивающие конструкторы, массажеры, игры для визуального восприятия (комплект игрушек, игр), что помогает развивать визуально-концентрационные навыки, наглядно показывать ребенку принцип «причина-следствие» и пр.

Особое значение имеет работа с родителями. Родители всех детей с особыми образовательными потребностями, поступающих в школу, имеют возможность посетить классные кабинеты, увидеть рабочие места, посмотреть в деле оборудование специальных кабинетов. Всеми специалистами проводятся многочисленные консультации, показывающие преимущества специального оборудования, результаты его использования.

Организационно-методическое сопровождение АУ «Институт развития образования» деятельности лабораторий психолого-педагогического сопровождения позволило, с одной стороны, объединить усилия всех специалистов школы, участвующих в реализации проекта, и родителей детей с ОВЗ. С другой стороны, созданная современная модель организационно-педагогических, материально-технических

условий инклюзивного образования послужила образцом для иллюстрации положительных примеров использования различных средств ассистивного оборудования, дидактических средств и пр. на стажировочных мероприятиях курсов повышения квалификации, конференциях, семинарах-практикумах для педагогов, реализующих инклюзивную практику.

Рассмотрим варианты реализации сетевой технологии распространения данного опыта в практике курсов повышения квалификации.

Согласно плану-графику реализации проекта на базе школы создан стажировочный пункт для педагогов. Этот вариант сетевой технологии является результатом разработки и внедрения в тематические образовательные программы, реализуемые АУ «Институт развития образования» стажировочного модуля «Создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья» для специалистов, которые проходят обучение на курсах повышения квалификации по следующим образовательным программам:

– «Организация образовательного процесса в условиях реализации ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (72 ч.);

– «Психолого-педагогические технологии организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» (72 ч.);

– «Особенности деятельности специалистов сопровождения при включении детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях» (72 ч.);

– «Особенности оказания психолого-педагогической помощи родителям, обеспечивающим дошкольное образование в форме семейного образования» (72 ч.).

Цель стажировочного модуля – формирование профессиональных компетенций педагогов по моделированию специальных условий получения образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Содержание стажировочного модуля предполагает демонстрацию опыта построения региональной модели инклюзивного образования и подходов к обеспечению доступности образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ

с использованием ресурсов сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум» и функционирующих на его базе лабораторий.

На стажировочных мероприятиях кураторы проекта и специалисты школы, участвующие в его реализации, демонстрируют слушателям свои достижения в области применения инновационных технологий по использованию вышеперечисленного специального оборудования в практике. Педагоги, в кабинетах у которых установлено специальное оборудование, делятся опытом обеспечения доступности образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ. На данный момент ими реализуется тема семинара-практикума «Обеспечение доступности образовательного процесса для обучающихся с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата».

Специалистами, курирующими лабораторию дефектологического профиля тема стажировочного модуля «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Специалисты делятся опытом использования специального оборудования в организации коррекционно-развивающей работы на занятиях с учителем-логопедом, педагогом-психологом, учителем-дефектологом.

Программы стажировок включают в себя открытые инклюзивные уроки, мастер-классы во внеурочной деятельности, открытые занятия с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом. Тематика стажировок формулировалась, исходя из специфики деятельности созданных в рамках деятельности лабораторий, а также с учетом запросов поступающих от специалистов школ. Информация о расписании и содержании стажировок размещалась в разделе «Курсы повышения квалификации» сайта АУ «Институт развития образования».

Второе направление реализации проекта «Инклюверсариум» связано с применением дистанционных форм взаимодействия, а именно размещение разработок кураторов и педагогов, участвующих в проекте на сайте АУ «Институт развития образования» в разделе «Центр «Инклюверсариум»». Смысл этой сетевой формы работы – обеспечение возможности обмена

опытом – не столько готовыми авторскими продуктами (учебно-методическими комплексами, рабочими программами, конспектами уроков и т. п.), сколько идеями создания доступной образовательной среды, специальных условий для обучающихся с ОВЗ на местах. Именно идеи и практические наработки могут получить индивидуально-ориентированную реализацию в каждом образовательном учреждении, так как данный опыт не универсален и подходит лишь под конкретные условия, в которых был создан. Размещение технологий использования специального оборудования в работе с детьми с ОВЗ, интегрированных в массовые школы, дает возможность получить обратную связь от других инклюзивных школ региона, чтобы с учетом полученных мнений доработать данный продукт на уровне собственной образовательной организации.

Таким образом, реализация проекта и созданного в процессе его осуществления сетевого компетентностного центра «Инклюверсариум» наглядно демонстрирует новый подход системной поддержки внедрения на муниципальном и институциональном уровне инклюзивной формы образования в регионе.

Во-первых, деятельность центра позволила создать специальные условия в общеобразовательной школе, обеспечить доступ детей, педагогов, родителей к применению оборудования и транслировать этот успешный опыт в массовую практику округа.

Во-вторых, осуществляется системная информационная и методическая поддержка педагогического сообщества Югры не только реальной практикой на базе школы, но и средствами виртуальных кабинетов, открытых на сайте АУ «Институт развития образования».

В заключение отметим, что знакомство педагогов с подобными примерами проектирования специальных условий для обучающихся с ОВЗ способно значительно повысить уровень их готовности к реализации инклюзивной практики и проектированию собственных траекторий профессионального роста.

Библиографический список:

1. Рекомендации парламентских слушаний по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и обще-

ства» [Электронный ресурс] // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию МГППУ «Образование без границ». – Режим доступа: <http://www.edu-open.ru> (дата обращения 15.11.2017).

2. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 61–66.

3. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 22 с.

4. Беткер Л. М. Стажировочные площадки и тьюторство в организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Беткер // Вестник Угроведения. – 2015. – № 2 (21). – С. 144–149.

5. Беткер Л. М. Стажировка в подготовке педагогов к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Беткер // Вестник Югорского государственного университета. – 2016. – № 1(44). – С. 25–28.

6. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство / С. В. Алехина и др. – М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – 148 с.

7. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов : методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / авторы-сост. : Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016. – 87 с.

8. Приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 27.09.2016 № 1468 «Об организации работы сетевого компетентного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduhmansy.ru/obrazovanie-lic-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami/inklyuzivnoe-obrazovanie> (дата обращения 15.11.2017).

9. Приказ АУ «Институт развития образования» от 24.10.2016 № 274-о «Об организации работы сетевого компетентного центра инклю-

зивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduhmansy.ru/obrazovanie-lic-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami/inklyuzivnoe-obrazovanie> (дата обращения 15.11.2017).

References:

1. *Recommendations of parliamentary hearings on the topic “Inclusive Education of Persons with Disabilities in the Russian Federation: Problems of Industry and Society”* [Rekomendacii parlamentskih slushanij po teme “Inkljuzivnoe obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov’ja v Rossijskoj Federacii: problemy otrasli i obshhestva”], Information and Methodological Portal on Inclusive and Special Education of the Moscow State Pedagogical University “Education without Borders” [Web resource], access mode: <http://www.edu-open.ru> (accessed date: 11/15/2017).

2. Lubovsky V. I. *Special Educational Needs* [Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti], Psychological Science and Education, 2013, No. 5, pp. 61–66.

3. Kuzmina O. S. *Training of teachers to work in conditions of inclusive education* [Podgotovka pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija]: the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences, Omsk, 2015.

4. Betker L. M. *Training platforms and tutoring in the organization of inclusive education of children with disabilities* [Stazhirovochnye ploshhadki i t'jutorstvo v organizacii inkljuzivnogo obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov’ja], 2015, No. 2 (21), pp. 144–149.

5. Betker L. M. *Probation in the training teachers for the organization of inclusive education for children with disabilities* [Stazhirovka v podgotovke pedagogov k organizacii inkljuzivnogo obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov’ja], Bulletin of Yugorsk State University, 2016, No. 1 (44), pp. 25–28.

6. Alekhina S.V. *The activity of the head of the educational organization when children with disabilities are included in the educational space* [Dejatel'nost' rukovoditel'ja obrazovatel'noj organizacii pri vkljuchenii obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov’ja i detej-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo], Moscow: State Pedagogical University, 2014. 148 p.

7. Betker L. M., Eremenko M. I., Lopatkina N. V. *Organization of inclusive education of students with disabilities and / or disabled children: methodological materials for managers, teachers, support specialists (teachers-speech therapists, special education teachers, teachers-psychologists, social educators, tutors)* [Organizacija inkljuzivnogo obrazovanija obučajushhihsja s ogranichennymi vozmožnostjami zdorov'ja i/ili detej-invalidov: metodicheskie materialy dlja rukovoditelej, pedagogov, specialistov soprovozhdenija (uchitelej-logopedov, uchitelej-defektologov, pedagogov-psihologov, social'nyh pedagogov, t'jutorov)], Khanty-Mansiysk, UDE, 2016. 87 p.

8. *The order of the Department of Education and Youth Policy of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra from September 27, 2016 No. 1468 “About the organization of the work of the network competence center of inclusive education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra “Incluversarium”* [Prikaz Departamenta obrazovanija i molodezhnoj politiki Hanty-

Mansijskogo avtonomnogo okruga – Jugry “Ob organizacii raboty setevogo kompetentnogo centra inkljuzivnogo obrazovanija Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga-Jugry “Inkljuversarium”] [Web resource], access mode: <http://eduhmansy.ru/obrazovanie-lic-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami/inklyuzivnoe-obrazovanie> (accessed date: 11/15/2017).

9. *Order of the Educational Institution “Institute for the Development of Education” of 10/24/2016 No. 274-o “About the organization of the work of the network of the competent center of inclusive education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra “Incluversarium”* [Prikaz “Institut razvitija obrazovanija” “Ob organizacii raboty setevogo kompetentnogo centra inkljuzivnogo obrazovanija Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga – Jugry “Inkljuversarium”] [Web resource], access mode: <http://eduhmansy.ru/obrazovanie-lic-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami/inklyuzivnoe-obrazovanie> (accessed date: 11/15/2017).

УДК 378.091.398

Повышение квалификации участников президентского гранта в условиях дополнительного профессионального образования

Т. А. Файн

Advanced training of participants of presidential grant in the conditions of additional professional education

T. A. Fain

Аннотация. Дополнительное профессиональное образование раскрывается как важнейший социальный институт конструктивного взаимодействия с гражданским обществом. Представлен положительный пример профессионально-педагогического сотрудничества ООО «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области» и ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников» при реализации президентских грантов. Выделена и охарактеризована значимость компетентностной парадигмы и ее ретрансляция в содержании программ повышения квалификации.

Представлены и проанализированы такие программы, как: «Управленческие ресурсы по организации проектной работы и ведения бизнеса у обучающихся и студентов»; «Психолого-педагогическое обеспечение проектной работы и бизнеса обучающихся и студентов», «Основы проектной работы и организации бизнеса» для управленческих и педагогических работников. Предложено актуальное содержание дополнительных образовательных программ повышения квалификации управленческих и педагогических работников – участников президентского гранта «Региональная академия проектной работы и бизнеса», который реализуется на территории Еврейской автономной области. Приведены данные мониторинга, обоснованы промежуточные результаты повышения квалификации участников президентского гранта в условиях дополнительного профессионального образования.

Abstract. Additional professional education is identified as the most important social institution

of constructive interaction with civil society. The example of professional and pedagogical cooperation of “Pedagogical Association of the Jewish Autonomous Region” and “Institute for Advanced Training of Educators” in the implementation of presidential grants is presented. The meaning of the competence paradigm and its retransmission in the content of the advanced training programs are singled out and characterized. The following programs developed and implemented in the course of the project are presented: “Management resources for the organization of project work and business management for students”; “Psychological and pedagogical support of project work and business of students”, “Fundamentals of project work and business organization for management and educators”. The actual content of additional educational programs for advanced training of administrative and pedagogical workers – participants of the presidential grant “Regional Academy of Project Work and Business”, which is being implemented in the territory of the Jewish Autonomous Region, is suggested. Data of monitoring are given; intermediate results of advanced training of participants of the presidential grant in the conditions of additional professional education are justified.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт педагогической деятельности, компетентностная парадигма, повышение квалификации, президентский грант, дополнительные образовательные программы повышения квалификации.

Keywords: additional professional education, professional standard of pedagogical activity, competence paradigm, advanced training, presi-

dential grant, additional educational programs of professional development.

В настоящее время российское общество предъявляет серьезные и обоснованные требования к образованию и его результатам [1]. Дополнительное профессиональное образование является одним из перспективных направлений в сфере образования, это важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории всех субъектов современного непрерывного образования. Актуализация содержания программ управленческих и педагогических работников способствует практической ретрансляции компетентностной парадигмы, обеспечивающей соответствие содержания образовательных услуг потребностям специалистов, формированию заинтересованности и личной ответственности в повышении их квалификации. Важно учитывать, что «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания» [2]. Таким образом, обосновывается позиция о том, что компетентностная парадигма является частичной, но дополняющей, критической, альтернативой знаниевой педагогики [3].

Проблема компетенции и компетентности рассматривается во многих работах, авторы которых выделяют этапы становления данной парадигмы в образовании. Особый интерес в рамках рассматриваемой проблемы представляет статья «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования», в которой И. А. Зимняя рассматривает данный вопрос с учетом многообразия научных позиций и точек зрения [3]. Именно профессор И. А. Зимняя обосновывает понятие парадигмы в связи с изменениями в сфере образования.

Важно, что И. А. Зимняя раскрывает основные этапы становления новой парадигмы. Первый этап (1960–1970) характеризуется введением категории «компетенции» в научный аппарат, созданием предпосылок для дифференциации понятий компетенции/компетентности. С тех пор понятие «коммуникативная компетентность» используется в теории и практике изучения языка. Второй этап (1970–1990 годы) характеризуется использованием категории компетенции/компетентности в теории и практике преподавания языка (особенно неродной),

а также профессионализма в области управления, руководства, менеджмента, обучения коммуникации; разрабатывается содержание понятия «социальная компетентность/компетенция». Третий этап формирования компетентности как категории науки и образования, который был начат в 90-х годах прошлого века, характеризуется появлением работ А. К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психология профессиональной компетентности труда становится предметом особого всестороннего рассмотрения [4; 5].

Компетентностная парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования, обеспечивающей применение на практике практической ориентации и инструментальной практики общего среднего образования, так же технологии их получения [6].

В России в 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность [7]. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыки – это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие „компетентность“ включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7].

Возможно обозначить этот этап как четвертый этап формирования и развития парадигмы компетенции, когда разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предложили разграничение компетенций в сферах и определили, что должна быть представлена структура ключевых компетенций [7]: компетенция в области независимой познавательной деятельности; компетенция в сфере гражданской и общественной деятельности; компетенция в области социальной и трудовой деятельности; компетенция в сфере труда, – компетенция в области культурной и досуговой деятельности.

Парадигма компетенции в области профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогического персонала непо-

речень компетентностей как необходимых и ожидаемых результатов освоения конкретной программы повышения квалификации.

В соответствии с современными требованиями к образованию и системе профессионального развития в содержании программ повышения квалификации управленческих и педагогических работников обязательны: раскрытие ведущих направлений в развитии современного образования, основные концепции образовательной деятельности (гуманизация, демократизация, основы обучения в области развития и т. д.), результаты научных исследований в области гуманитарных и естественно-научных знаний, современных, гуманитарных, педагогических технологий, форм и методов использования информационных технологий в образовании; открытый контент содержания, возможность его корректировки на основе результатов диагностики и самооценки уровня профессиональных потребностей учителей, руководителей образовательных организаций; ориентация содержания программы на выявление проблем для последующего самообразования; модульное построение учебных и учебно-тематических планов, дополнительных образовательных программ, наличие инварианта (независимо от ориентации на разные квалификационные категории) и вариационных модулей; необходимость учета уровня требований к конкретной квалификационной категории при разработке содержания вариационных модулей, особенностей образовательных потребностей педагогических работников, специфики образовательных программ, реализуемых через различные виды профессионального развития; важность соблюдения дифференцированного подхода к набору учебных групп учителей, руководителей образовательных организаций, готовых претендовать на ту или иную квалификационную категорию.

В соответствии с частью 4 статьи 76 Федерального закона № 273-ФЗ программы профессиональной переподготовки или повышения квалификации направлены на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Парадигма компетенции предъявляет свои требования не только к формулированию образо-

вательных целей, содержанию учебного процесса, но и к другим компонентам образовательных технологий обучения, включая средства мониторинга и оценки. Главное здесь – разработка и внедрение таких технологий, которые создавали бы ситуации с участием слушателей дополнительного профессионального образования в различных видах деятельности.

В этом контексте модуль представляет собой организационную и методологическую междисциплинарную структуру образовательных материалов в виде единого тематического блока образовательной информации, в том числе целенаправленной программы действий и методических указаний, обеспечивающих достижение дидактических целей обучения. Модуль формируется на основе двух или более разделов образовательных дисциплин, разделенных на обеспечение и предоставление. Целью модуля является обеспечение организационного и значимого единства междисциплинарной образовательной и профессиональной подготовки слушателей на разных этапах.

Цель обучения по модульному принципу в дополнительном профессиональном образовании состоит в том, чтобы сформировать у слушателей определенный уровень интеллектуализации официальной (педагогической) деятельности и соответствующий уровень профессиональной компетентности. Программа формирования профессиональных навыков (компетенций), разработанная на основе модели деятельности специалиста, должна содержать перечень компетенций и необходимых умений, выявленных в процессе анализа реальной профессиональной деятельности и определяемых федеральным государственным образовательным стандартом.

Переход к парадигме компетенции в сфере дополнительного профессионального образования предполагает длительный процесс исследований, понимания, принятия и развития административно взвешенных и научно обоснованных решений.

В настоящее время на территории Еврейской автономной области с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов реализуется социально-педагогический проект «Региональная академия проектной работы и биз-

дарственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО), обязательными содержательными компонентами основной образовательной программы образовательной организации (ООП ОО), когда учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся является и целью, и результатом работы каждой образовательной организации.

Понятно, что учебно-исследовательская и проектная деятельность направлена на формирование исследовательской культуры и проектной компетентности у обучающихся, которая выступает предпосылкой для будущего активного участия в проектном управлении.

Еврейская автономная область (ЕАО), как одна из территорий опережающего развития Дальнего Востока Российской Федерации, нуждается в настоящее время в развитии инвестиционной привлекательности и в практической реализации идеологии проектного управления, что пока не может быть в достаточной мере эффективным из-за кадровых дефицитов в сфере проектной работы и ведения бизнеса [10].

Необходимым условием для дальнейшего успешного социально-экономического развития ЕАО является разрешение (снижение) кадровых дефицитов через реализацию дополнительных образовательных программ в сфере проектной работы и ведения бизнеса для обучающихся, студентов, педагогических и управленческих работников образовательных организаций и среднего профессионального образования.

В ходе проекта обеспечена разработка и реализация дополнительных образовательных программ повышения квалификации для педагогических работников и руководителей образовательных организаций общего и среднего профессионального образования; дополнительной общеобразовательной программы для обучающихся образовательных организаций общего образования и студентов образовательных организаций среднего профессионального образования [10].

Проект направлен на формирование позитивного имиджа к проектной работе и ведению бизнеса у педагогических работников и руководителей, у обучающихся, студентов образовательных организаций общего, среднего профессионального образования на территории ЕАО; благодаря реализации дополнительных

образовательных программ у участников проекта формируются компетентности необходимые и достаточные для ведения основ бизнеса и практической реализации проектной работы, что позволяет активизировать на территории автономии разработку и реализацию разнообразных проектов, обеспечивающих развитие различных форм бизнеса, способствуя повышению качества жизни не только участников проекта, но и всех жителей ЕАО.

В настоящее время уже разработаны и апробированы дополнительные образовательные программы повышения квалификации, в том числе:

1. «Управленческие ресурсы по организации проектной работы и ведения бизнеса у обучающихся и студентов» – 72 часа – для руководителей образовательных организаций общего и среднего профессионального образования. Предназначена для очно-заочного повышения квалификации директоров и их заместителей образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, участников проекта «Региональная академия проектной работы и бизнеса». Данная программа может быть полезна руководителям образовательных организаций и педагогическим работникам для самостоятельной работы при повышении квалификации по модульно-накопительному принципу на основе дистанционных технологий, заочного обучения или экстерната.

Содержание программы реализуется через базовую и профильную части. Базовая часть включает следующие модули: «Управление проектной работой в образовательной организации», «Нормативно-правовые документы и локальные акты по организации проектной работы в условиях образовательной организации». Профильная часть реализуется через следующие модули: «Требования к организации и реализации проектной работы как основы бизнеса в содержании воспитательно-образовательного пространства образовательной организации», «Методики проектной работы как основы ведения бизнеса в образовательных организациях».

2. «Психолого-педагогическое обеспечение проектной работы и бизнеса обучающихся и студентов» – 72 часа – для педагогических работников образовательных организаций общего и среднего профессионального образования.

Предназначена для повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, участников проекта «Региональная академия проектной работы и бизнеса».

Данная программа может быть полезна руководителям образовательных организаций и педагогическим работникам для самостоятельной работы при повышении квалификации по модульно-накопительному принципу на основе дистанционных технологий, заочного обучения или экстерната.

Содержание программы реализуется через базовую и профильную часть. Базовая часть включает следующие модули: «Проектная работа в образовательной организации», «Основы компетентностей будущего организатора бизнеса». Профильная часть реализуется через следующие модули: «Бизнес как ценность образования», «Формирование у обучающихся и студентов компетентностей проектной работы и бизнеса».

3.«Основы проектной работы и организации бизнеса» – 72 часа – для обучающихся и студентов образовательных организаций общего и среднего профессионального образования. Данная программа может быть полезна руководителям образовательных организаций и педагогическим работникам для обеспечения психолого-педагогического и организационно-методического сопровождения обучающихся и студентов из образовательных организаций общего и среднего профессионального образования при организации проектной работы и основ бизнеса в образовательных организациях.

Содержание программы реализуется через базовую и профильную часть. Базовая часть включает следующие модули: «Проектная работа и бизнес как ценность современного общества», «Проектная работа как основа бизнеса».

Профильная часть реализуется через следующие модули: «Основы проектной работы», «Структура проектной работы и требования к ней».

Анализ данных мониторинга и самооценки по целевой группе «Руководители (заместители) образовательных организаций общего образования» на второй сессии по итогам всей программы показывает достаточное возрастание

(10% и более) по многим позициям. При этом продвижение наблюдается у руководителей по всем уровням, что и является причиной их относительного выравнивания, уход от низкого уровня (четвертая группа) полностью.

Анализ данных мониторинга и самооценки степени сформированности компетентности руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования по управлению проектной работой, ведению бизнеса и предпринимательства в образовательной организации показывает, что качества руководителя проявляются «почти всегда» у 52,3%. Владеют и проявляют управленческо-проектные компетентности «почти всегда» – 56,2% участников данной целевой группы. Личные качества руководителя как предпринимателя проявляют «почти всегда» – 67,9% участников этой целевой группы.

Очень высокий уровень руководителей (заместителей) включает проявление качеств по многим позициям «почти всегда». Необходимо отметить, что именно эти руководители (заместители) в количестве 59,0% – проявляют очень высокий уровень сформированности компетентности руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования по управлению проектной работой, ведению бизнеса и предпринимательства в образовательной организации.

Дальнейший анализ данных мониторинга и самооценки в данной целевой группе показывает, что качества руководителя проявляются «скорее часто, чем редко» у 46,7%. Владеют и проявляют управленческо-проектные компетентности «скорее часто, чем редко» – 43,0% участников данной целевой группы. Личные качества руководителя как предпринимателя проявляют «скорее часто, чем редко» – 30,1% участников этой целевой группы.

Высокий уровень руководителей (заместителей) включает проявление качеств по многим позициям «скорее часто, чем редко».

Необходимо отметить, что именно эти руководители (заместители) – в количестве 40,1% – проявляют высокий уровень сформированности компетентности руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования по управлению проектной работой, ведению бизнеса и предпринимательства в образовательной организации.

Третья группа – средний уровень – это руководители (заместители), у которых качества руководителя проявляются «скорее реже, чем чаще» – это 1,0%. Владеют и проявляют управленческо-проектные компетентности «скорее реже, чем чаще» – 1,0% участников данной целевой группы. Личные качества руководителя как предпринимателя проявляют «скорее реже, чем чаще» – 2,0% участников этой целевой группы. Средний уровень руководителей (заместителей) включает проявление качеств по многим позициям «скорее реже, чем чаще». Необходимо отмечать, что именно эти руководители (заместители) в количестве 0,9% – проявляют средний уровень сформированности компетентности руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования по управлению проектной работой, ведению бизнеса и предпринимательства в образовательной организации.

Четвертая группа – низкий уровень – это руководители (заместители), у которых качества руководителя проявляются «редко». Низкий уровень руководителей (заместителей) включает проявление качеств по многим позициям «редко». По данным мониторинга и самооценки таких в целевой группе проекта руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования не выявлено.

Очень низкий уровень руководителей (заместителей) включает проявление качеств по всем позициям «никогда».

По данным мониторинга и самооценки таких в целевой группе проекта руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования не выявлено.

Результаты по применению проектной технологии в педагогической деятельности соотносятся с результатами самооценки и мониторинга, когда не применяют данную технологию – 0%; применяют редко – 11,4%; применяют – 88,6%. Активное применение проектных технологий – является для участников проекта предпосылкой очень высокого и высокого уровней сформированности компетентности руководителей (заместителей) образовательных организаций общего образования по управлению проектной работой, ведению бизнеса и предпринимательства в образовательной организации, которых в данной целевой группе – 88,6%.

Оценка второй сессии данной программы соотносится с результатами мониторинга и самооценки – «отлично» – 82% участников; «хорошо» – 17,0% участников; «удовлетворительно» – 1,0% участников.

Анализ данных мониторинга и самооценки по целевой группе «Педагогические работники образовательных организаций общего и среднего профессионального образования» на второй сессии и по итогам всей программы показывает достаточное возрастание (10% и более) по многим позициям. При этом продвижение наблюдается у педагогических работников по всем уровням, что и является причиной их относительного выравнивания, уход от низкого уровня (четвертая группа) полностью.

По данным мониторинга и самооценки степени сформированности компетентности педагогических работников из образовательных организаций общего и среднего профессионального образования по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и студентов в проектной работе, бизнесе, предпринимательстве качества педагогического работника проявляются «почти всегда» у 57,5%. Владеют и проявляют проектно-педагогические компетентности «почти всегда» – 56,8% участников данной целевой группы. Личные качества педагогического работника как предпринимателя проявляют «почти всегда» – 62,7% участников этой целевой группы. Очень высокий уровень педагогических работников включает проявление качеств по многим позициям «почти всегда». Необходимо отмечать, что именно эти педагогические работники – в количестве 59,0% – проявляют очень высокий уровень сформированности компетентности педагогических работников образовательных организаций общего образования по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и студентов в проектной работе, бизнесе, предпринимательстве в образовательной организации.

Дальнейший анализ данных мониторинга и самооценки в данной целевой группе показывает, что качества педагогического работника проявляются «скорее часто, чем редко» у 42,0%. Владеют и проявляют проектно-педагогические компетентности «скорее часто, чем редко» – 42,2% участников данной целевой группы. Личные качества педагогического ра-

ботника как предпринимателя проявляют «скорее часто, чем редко» – 32,3% участников этой целевой группы. Высокий уровень педагогических работников включает проявление качеств по многим позициям «скорее часто, чем редко». Необходимо отмечать, что именно эти педагогические работники – в количестве 39,0% – проявляют высокий уровень сформированности компетентности педагогических работников образовательных организаций общего образования по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и студентов в проектной работе, бизнесе, предпринимательстве в образовательной организации.

Третья группа – средний уровень – это педагогические работники, у которых качества педагогического работника проявляются «скорее реже, чем чаще» – это 0,5%. Владели и проявляют проектно-педагогические компетентности «скорее реже, чем чаще» – 1,0% участников данной целевой группы. Личные качества педагогического работника как предпринимателя проявляют «скорее реже, чем чаще» – 5,0% участников этой целевой группы. Средний уровень педагогических работников включает проявление качеств по многим позициям «скорее реже, чем чаще». Необходимо отмечать, что именно эти педагогические работники – в количестве 2,0% – проявляют средний уровень сформированности компетентности педагогических работников образовательных организаций общего образования по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и студентов в проектной работе, бизнесе, предпринимательстве в образовательной организации.

Четвертая группа – низкий уровень – это педагогические работники, у которых качества педагогического работника проявляются «редко». Низкий уровень педагогических работников включает проявление качеств по многим позициям «редко».

По данным мониторинга и самооценки таких в целевой группе проекта педагогические работники образовательных организаций общего и среднего профессионального образования не выявлено.

Очень низкий уровень педагогических работников включает проявление качеств по всем позициям «никогда». По данным мониторинга и самооценки таких в целевой группе проекта

педагогические работники образовательных организаций общего и среднего профессионального образования не выявлено.

Результаты по применению проектной технологии в педагогической деятельности соотносятся с результатами самооценки и мониторинга, когда не применяют данную технологию – 0%; применяют редко – 4,8%; применяют 95,2%. Активное применение проектных технологий – является для участников проекта предпосылкой очень высокого и высокого уровней сформированности компетентности педагогических работников образовательных организаций общего и среднего профессионального образования по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и студентов в проектной работе, бизнесе, предпринимательстве в образовательной организации – 81,9%.

Оценка второй сессии данной программы соотносится с результатами мониторинга и самооценки – «отлично» – 84% участников; «хорошо» – 16% участников; «удовлетворительно» – 0% участников.

Деятельность ОО «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области» и ОГАОУ ДПО «ИПКПР» в ходе реализации проекта «Региональная академия проектной работы и бизнеса» была направлена, в том числе, на создание регионального портфеля (банка) учебных проектных предложений по организации молодежью проектной работы, бизнеса и предпринимательства на территории Еврейской автономной области.

Региональный портфель (банк) учебных проектных предложений слушателей всех целевых групп (руководители образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, педагогические работники образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, обучающиеся образовательных организаций общего образования и студенты образовательных организаций среднего профессионального образования) является важнейшим качественным результатом проекта «Региональная академия проектной работы и бизнеса».

Региональный портфель (банк) включает 61 учебное проектное предложение, представленное образовательными организациями, участвующими в проекте «Региональная акаде-

мия проектной работы и бизнеса». Каждому проектному предложению соответствует паспорт, прилагаемый в открытом интернет-доступе на веб-странице общественной организации «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области».

Главным достижением в учебных проектных предложениях от слушателей всех целевых групп проекта (руководители образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, педагогические работники образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, обучающиеся образовательных организаций общего образования и студенты образовательных организаций среднего профессионального образования) является осознанность в привлечении инвестиций для реализации каждого учебного проекта. Потребность в инвестициях для реализации разработанных учебных проектных предложений от руководителей составляет 22 071 104 руб.; педагогические работники просят от инвесторов 9 145 104 руб.; обучающиеся и студенты приглашают инвесторов потратить на их проекты 21 632 104 руб. Всего участники всех целевых групп проекта «Региональная академия проектной работы и бизнеса» просят от инвесторов 52 848 312 рублей.

Реализация проекта «Региональная академия проектной работы и бизнеса» уже способствует формированию позитивного имиджа к проектной работе и ведению бизнеса у педагогических работников и руководителей, у обучающихся и студентов образовательных организаций общего образования и среднего профессионального образования на территории Еврейской автономной области [10].

Выводы по статье. Анализ требований общества, обозначенных во введении, актуализирует проблему компетентностной парадигмы, которая раскрывает смыслы модернизации дополнительного профессионального образования. Изучение источников позволяет утверждать, что переход к парадигме компетенции в сфере дополнительного профессионального образования – это длительный процесс. Необходимы исследования, понимание проблем и смыслов, адекватное принятие и развитие административно взвешенных и научно обоснованных решений. Авторский вклад в рассмотрение проблемы заключается в выделении до-

полнительного, четвертого этапа в развитии теории и методологии компетентностного подхода. Наша позиция подтверждает необходимость нового поколения программ повышения квалификации. Важно, чтобы их разработка осуществлялась на основе интеграции научного знания. Обязательным при этом является учет тенденций развития педагогической науки и системы образования, запросов педагогического сообщества. Экономико-педагогическая интеграция стала основой по разработке и реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации в рамках президентского гранта.

Президентские гранты, как показывает наша деятельность, выступают важнейшим средством конструктивного взаимодействия общественных организаций, гражданского общества в целом и системы дополнительного профессионального образования. Такое сотрудничество направлено на большую открытость в организации процесса повышения квалификации и системы дополнительного профессионального образования в целом.

Результатом сотрудничества и взаимодействия выступает создание и реализация дополнительных образовательных программ повышения квалификации, обеспечивающих формирование профессиональных педагогических компетентностей управленческих и педагогических работников.

Ретрансляция и диссеминация результатов повышения квалификации, полученных при реализации Президентского гранта, требует дальнейшего научного анализа и методического сопровождения, содержание которого может быть представлено в иных научных публикациях.

Библиографический список:

1. Файн Т. А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей : монография / Т. А. Файн. – Saarbrücken, Германия, 2015. – 86 с.
2. Зимняя И. А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) / И. А. Зимняя, О. Ф. Алексеева, А. М. Князев и др. // Проблемы качества образования: Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М., Уфа, 2004. – С. 4.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – С. 30.
 4. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
 5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
 6. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] / Е. А. Ямбург. – Режим доступа: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (дата обращения: 06.08.2018).
 7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 102 с.
 8. Файн Т. А. Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров : монография / Т. А. Файн. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 97 с.
 9. Постановление Правительства России от 26 декабря 2017 года № 1642 «О переводе государственной программы „Развитие образования“ на проектное управление» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/30832/> (дата обращения: 21.08.2018).
 10. Файн Т. А. Экономико-педагогическая интеграция проектной работы в сфере образования / Т. А. Файн // Развитие социального и научно-технического потенциала общества : сборник статей Международной научно-практической конференции 15 января 2018 г., г. Москва. – М. : Импульс, 2018. – С. 667–678.
- References:**
1. Fain T. A. *Technologies of support of gifted and talented children– monograph* [Tekhnologii soprovozhdeniya odaryonnyh i talantlivykh detej. Monografiya], Saarbrücken, Germany, 2015. 86 p.
 2. Zimnyaya I. A., Alekseeva O. F., Knyazev M. A., Krivchenko T. A., Lapteva M. D., Morozova N. A. *Reflection of content of key social competencies in the existing texts of STATE VPO (theoretical-empirical analysis)* [Otrazhenie soderzhaniya klyuchevykh social'nykh kompetentnostej v tekstah dejstvuyushchih GOS VPO (teoretiko-empiricheskiy analiz)], Problems of education quality, Vol. 2, Ufa, 2004, P. 4.
 3. Zimnyaya I. A. *Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education* [Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii], 2004, P. 30.
 4. Markova A. K. *Psychology of teacher's labor* [Psihologiya truda uchitelya], 1993. 192 p.
 5. Markova A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologiya professionalizma], 1996. 312 p.
 6. Yamburg E. A. *Harmonization of pedagogical paradigms-strategy of education development* [Garmonizaciya pedagogicheskikh paradigm – strategiya razvitiya obrazovaniya] [Web resource], access mode: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (accessed date: 08/06/2018).
 7. *Strategy of modernization of the content of General education. Materials for the development of documents on updating general education* [Strategiya modernizacii soderzhaniya obshchego obrazovaniya. Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya], 2001.
 8. Fain T. A. *Competence paradigm in professional retraining and advanced training of teachers: monograph* [Kompetentnostnaya paradigma v professional'noj perepodgotovke i povyshenii kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: monografiya], Ulyanovsk, 2016. 97 p.
 9. *Decree of the Government of Russia dated 12/26/2017 No. 1642 “On the transfer of the state program “development of education” to the project management”* [Postanovlenie Pravitel'stva Rossii ot 26 dekabrya 2017 No. 1642 “O perevode gosudarstvennoj programmy “Razvitie obrazovaniya” na proektnoe upravlenie”] [Web resource], access mode: <http://government.ru/docs/30832/> (accessed date: 08/21/2018).
 10. Fain T. A. *Economic and pedagogical integration of project work in the field of education* [Ehkonomiko-pedagogicheskaya integraciya proektnoj raboty v sfere obrazovaniya], Development of the social, scientific and technical potential of society: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference 12/15/ 2018, pp. 667–678.

УДК 376+378.091.398

Система методического обеспечения повышения квалификации работников образования

В. С. Попов, О. А. Сидоренко

The methodological support system of advanced training of educators

V. S. Popov, O. A. Sidorenko

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования.

Обсуждаются возможности единого методологического контекстно-компетентного подхода для обеспечения повышения квалификации педагогических работников в условиях развития системы инклюзивного образования. Отмечается, что такой подход определяет активизацию обучения.

Актуализировано противоречие между необходимостью в специальных знаниях, которые обеспечивают профессионализм учителя в практической деятельности и отсутствием у большинства слушателей профессиональных умений и навыков обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предлагается авторская система выбора форм обучения, методов и приемов обеспечения повышения квалификации педагогических работников, призванная содействовать профессиональному росту педагогов, занятых в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особое внимание обращается на преодоление репродуктивного характера повышения квалификации. Для этого задействованным оказывается метод проблемного изложения учебной информации.

Определены ориентиры для разработки содержания повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций, основанных на учете требований ФГОС общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья для учителей всех дисциплин. Представлены результаты анкетирования слушателей.

Abstract. The article deals with the problem of improving the professional training of teachers for inclusive education. The possibilities of a unified methodological context-competence approach to ensure the advanced training of teachers in the development of inclusive education are discussed. It is noted that this approach determines the activation of training. The contradiction between the need for special knowledge, which ensures the professionalism of the teacher in practical activities and the lack of the majority of listeners of the professional skills to teach children with disabilities, is actualized. The author's system of the choice of forms of training, methods and techniques of providing advanced training of educators, designed to promote the professional growth of teachers engaged in teaching children with disabilities is presented. Special attention is paid to overcoming the reproductive nature of advanced training. The method of problem presentation of educational information is involved for this realization.

The guidelines for the development of the content of advanced training of teachers of educational organizations based on the requirements of Federal state educational standard of general education of children with disabilities for teachers of all disciplines. The results of the survey of listeners are presented.

Ключевые слова: система инклюзивного образования, подготовка педагогических кадров, виды и методы повышения квалификации, обобщенный опыт методического обеспечения, контекстное обучение, проблемная ситуация, практическая составляющая обучения.

Keywords: system of inclusive education, teacher training, types and methods of advanced training, generalized experience of methodological support, contextual training, problem situation, practical component of training.

Система инклюзивного образования рассматривается сегодня как социальный заказ общества, достигшего определенного уровня культурного и экономического развития.

Политика Российской Федерации в сфере образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) сегодня формируется по двум направлениям – развитие системы инклюзивного образования и поддержка существующей сети школ, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее – АООП). В России в 2016 году функционировало 39 944 класса для обучающихся с ОВЗ, из них 23 208 классов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а количество детей с ОВЗ в образовательных организациях увеличилось на 4,5%. Большое количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью обучалось инклюзивно. Инклюзивное обучение применяется в 20% школ, где дети с ОВЗ проходят обучение в обычных классах [1]. В 2016 году их число составило 241 381 человек. 01 сентября 2016 года вступили в силу утвержденные приказами Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 и № 1599 федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарты) [2; 3]. В соответствии со Стандартами разработаны и включены в государственный реестр примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с ОВЗ. В 2016 году по ним обучались 7,4% от общего числа обучающихся по основным общеобразовательным программам [1].

В настоящее время в Красноярском крае, в соответствии с действующим законодательством в сфере образования, продолжается работа по образованию детей с ОВЗ. Губернатор Красноярского края утвердил в 2017 году концепцию инклюзивного образования в крае на 2017–2025 годы, которая представляет собой систему взглядов на получение качественного доступного общего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья [4]. Одним из приоритетов концепции является подготовка педагогических кадров для работы с такими обучающимися. Признание инклюзивного

образования как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы образования со всей остротой обозначило проблему совершенствования профессиональной подготовки специалистов, работающих в общеобразовательных организациях с обучающимися с ОВЗ. Социальная значимость широкой интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду обуславливает актуальность совершенствования подготовки педагогических работников к профессиональной деятельности в общеобразовательных школах с классами совместного обучения, повышение профессиональной компетентности и компетенций. Кадровая проблема в образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ в настоящий момент в крае довольно острая, поэтому все специалисты образовательной деятельности должны пройти обучение на курсах повышения квалификации (минимально в объеме 72 часа) по особенностям организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и/или введения ФГОС НОО ОВЗ и/или ФГОС О у/о, подтвержденные удостоверением о повышении квалификации установленного образца [5].

Для педагогов всех уровней повышение квалификации и участие в системе непрерывного образования вообще является принципиальным. Повышение квалификации – рядовая процедура, через которую периодически проходят все работающие педагогические работники. Тенденция к «ускорению» обучения обязывает комбинировать образовательные формы, методы и подходы, реализовать активизацию обучения. Виды и методы повышения квалификации разнообразны и призваны содействовать профессиональному росту и освоения педагогом специальных образовательных методик. И понятно, что для учителя быть в русле изменений важно, поскольку именно от его способности к изменениям зависит и успешность его обучающихся. В условиях обновления содержания образования возросла потребность в учителе, способном модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта. Но усложняет ситуацию с повышением квалификации педагогических работников, реализующих АООП, незнание ими основ де-

фектологии. Поэтому основной целью системы последиplomного образования учителя, работающего с детьми с ОВЗ, является их ознакомление с основами дефектологии, с достижениями специальных методик обучения и воспитания детей с ОВЗ различных нозологических групп, с педагогической технологией работы с детьми с ОВЗ, углубление и расширение методических аспектов для преподавателей всех предметов.

Красноярским ИПК РО реализуется много программ повышения квалификации учителей общеобразовательных школ края по особенностям организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ. Особенностью групп, сформированных на курсах повышения квалификации по данным программам, являются существенные различия подготовленности слушателей. Небольшая их часть (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, психологи) уже имеют профессиональные знания основ специальной педагогики, подкрепленные опытом работы в соответствующей области. Но большинство слушателей не имеют опыта работы с обучающимися с ОВЗ. Различия уровней профессиональных знаний слушателей и опыта их работы приводят к значительным сложностям при построении учебного процесса повышения квалификации, в том числе и появлению своеобразных противоречий между необходимостью в специальных знаниях, которые обеспечивают профессионализм учителя в практической деятельности и отсутствием у большинства слушателей профессиональных умений и навыков обучения детей с ОВЗ; между задачей курсов – эффективность повышения квалификации работников образования и сохранением привычных схем подготовки слушателей курсов.

Эффективное разрешение поиска путей эффективности курсовой подготовки слушателей для обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования не может быть достигнуто, пока конкретно не будет определено, что нужно в этом качестве изменить, усовершенствовать. В связи с этим ставится задача повысить уровень освоения слушателями педагогической технологии инклюзивного образования, а также управления образовательным процессом.

Для реализации поставленной задачи предложена авторская система методического обеспечения повышения квалификации работников образования некоторыми методическими прие-

мами и активизацией обучения взрослых, предполагая, что результаты исследования помогут решить задачи подбора эффективных для всех участников группы методов обучения. Также предполагается, что подготовка материалов, актуальных для всех слушателей, позволит в какой-то мере преодолеть репродуктивный характер повышения квалификации и трудности, с которыми сталкивается педагог в инклюзивной ситуации.

Базой исследования эффективности предложенной авторской системы являлась кафедра общей и специальной педагогики и психологии Красноярского ИПК РО.

Конструирование образовательного процесса в современной педагогической практике при повышении квалификации осуществляется как на основе обучения через учебную информацию (академическая составляющая), так и на основе обучения через деятельность (практическая составляющая). Эти составляющие различаются по содержанию, средствам и результатам. Академическая составляющая на курсах повышения квалификации в узком плане в основном ориентирована на формирование знанцевой базы учителя, а практическая – на прикладную деятельность [7; 8]. Сложная взаимосвязь между содержанием этих составляющих курсовой подготовки определила логику методологического подхода к поиску эффективных путей повышения квалификации педагогических работников инклюзивного образования. Предполагается, что методологическим основанием хорошо будет служить идея синтеза принципов контекстного и компетентностного подходов из-за сходных процессуальных признаков.

Компетентностный подход обеспечивает смещение основного акцента повышения профессиональной подготовки с академической составляющей, направленной на усвоение значительных объемов информации, на практическую, обеспечивающую готовность учителя решать профессиональные задачи [9, с. 23]. Этот подход выдвигает на первый план готовность решать проблемы, возникающие в различных профессиональных ситуациях, направленность образования на развитие личностных характеристик слушателя, характеризуется системной ориентировочной основой компетентных практических действий, единством познавательной и практической деятельности. В этом

подходе смыслообразующей категорией выступают компетентность и компетенция. Первая рассматривается как система формируемых личностных качеств, обеспечивающая готовность эффективно выполнять определенный круг значимых профессиональных задач, а компетенция – как способность эффективно выполнять трудовые функции и соответствие требованиям трудоустройства, и характеризует то, чем человек обладает. Контекстный подход позволяет использовать обучающие социальные ситуации как форму контекстного обучения, концептуальной основой которой является теория контекстного обучения. Контекстное обучение предполагает применение в процессе обучения студентов активных методов и форм обучения, реализуя практическую составляющую профессионального образования в качестве средства решения профессиональных задач. Содержанием контекстного обучения является теоретическая подготовка слушателей, наложенная на будущую профессиональную деятельность. Единицей работы преподавателя и слушателей в контекстном обучении является профессиональная ситуация [10; 11].

Образовательная программа курсов повышения квалификации может включать любые виды учебных занятий: лекции, практические, семинарские занятия, а также круглые столы, деловые игры и др. В связи с этим возникает вопрос о целесообразности проведения занятий разных видов и соотношении времени на каждый из них, рассматривая при конструировании учебного процесса как академическую и практическую составляющие.

Одной из наиболее широко используемых техник обучения является лекция как основной метод академической составляющей. Традиционная лекция незаменима для систематизации и структурирования всего объема знаний по изучаемой дисциплине.

Лекции сами по себе не являются самым эффективным способом получения и передачи знаний, а тем более повышения квалификации. В настоящее время традиционная академическая лекция, как форма обучения, подвергается критическому рассмотрению по следующим основаниям:

– лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление и познавательную активность;

– не все слушатели из-за индивидуальных различий успевают осмыслить содержание лекционного материала.

Но лекционные знания достаточно важны: нужно знать, как учитывать в образовательной деятельности психологические закономерности развития ребенка с ОВЗ, нормативную базу организации их обучения, специальную педагогическую технологию обучения по своей дисциплине и т. д. Анализ учебно-тематических планов курсов повышения квалификации показывает, что до 30–40% занятий проводятся в форме лекции. Это объясняется объективными факторами (недостаточность учебного времени, большой объем учебного материала, недостаточно четкое отражение отдельных вопросов в методической литературе и др.).

Очевидно, для того, чтобы курсы повышали квалификацию, необходимо повышать эффективность лекционных занятий. В этом плане очень эффективна установка для слушателей на то, что лекционный материал необходим для использования в дальнейшей педагогической деятельности как базы для создания собственного творческого продукта. Повышают эффективность лекций заранее запланированные ошибки, постлекционное консультирование, дискуссии и диалог с аудиторией, минимальное использование специфической терминологии, а также позитивное эмоциональное воздействие на слушателей и высокая коммуникативная культура преподавателя. Это сводит к минимуму различные сдерживающие факторы перспективности обучения, позволяет преодолеть низкую самооценку слушателя и негативное отношение к образованию и обеспечивает уже с первых минут занятий психологический контакт и активное восприятие лекции. Однако самым эффективным в лекционном обучении является проблемное изложение учебной информации. Для анализа подбираются ситуации достаточно типичные и субъективно значимые для слушателей. Сущность такого метода заключена в подаче учебной информации в виде проблем. При этом знания приобретаются в результате активного поиска способов решения этих проблем и творческой исследовательской работы. Происходит естественное включение слушателей в обсуждение, поиск ответов. Практика показала, что

слушателями хорошо воспринимается обращение к их практическому опыту и знаниям.

Но лекционный метод обучения слушателей служит как бы пропедевтикой к получению практических умений и навыков. В этом плане наиболее важным является практическая составляющая курсовой подготовки, особенно для тех учителей, которые реализуют организацию совместного обучения. Различные практические занятия являются традиционным видом занятий, проводимых на курсах повышения квалификации. Слушатели в процессе выполнения практических работ приобретают необходимые им профессиональные навыки. В данной деятельности методологически самым эффективным оказался контекстный подход, реализованный через активное обучение. Смыслообразующей категорией контекстного обучения является «контекст», где основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация. Свою концепцию использования форм и методов активного обучения представил А. А. Вербицкий. Она представляет собой целостную, методически разработанную систему организации учебного процесса, сочетающую традиционные и инновационные методы обучения основам профессиональной деятельности [12]. Основной единицей задания в контекстном обучении выступает проблемная ситуация. Система таких ситуаций позволяет моделировать профессиональную деятельность и создает возможность для интеграции знаний и навыков разных дисциплин, необходимых для решения этих ситуаций. Учеба взрослых в этом случае концентрируется на профессиональных проблемах. В подготовке слушателей важно дать возможность приобрести опыт в процессе решения проблем, возникающих при реализации обучения детей с ОВЗ.

Практические занятия можно сделать эффективнее и короче во времени, если все необходимые материалы преподаватель подготовит заранее и, по мере необходимости, будет выдавать слушателям. Слушатели курсов повышения квалификации уделяют раздаточным материалам повышенное внимание по ряду причин, к которым можно отнести использование этих материалов не только в процессе занятий, но и за их пределами, включая время прохождения курсов и последующее самообразование.

В практике курсов замечено, что слушателям субъективно гораздо привлекательнее бумажные носители учебной информации. Нами подготовлен своеобразный сборник методических материалов, который отпечатан в ведомственной типографии и выдаваемый слушателям при выполнении практических работ. В этот сборник включен и кейс с проблемными психологическими ситуациями школьной жизни детей с ОВЗ. Одновременно этот сборник сокращает время и материальные затраты на «распечатки» для практических работ.

Повышение квалификации не ограничивается выдачей рецептов для преодоления конкретных трудностей, оно создает общую теоретико-практическую базу для самостоятельного решения множества профессиональных задач. Очевидно, чтобы получить реальные результаты, а не формальные удостоверения, требуется системное применение научных знаний андрагогики в конкретных ситуациях работы со слушателями [13].

Таким образом, представляется очевидным, что в рамках повышения квалификации наибольший объем должна занимать практическая составляющая обучения. Она дает основную возможность довести до слушателя необходимый комплекс специфических практических навыков работы с детьми.

В настоящий момент в учреждениях повышения квалификации взрослых при проведении лекций широко используют такие средства обучения, как презентации. Однако следует учитывать, что презентации малоэффективны для демонстрации слушателям новых знаний, поскольку обладают низкой информативностью, а применяемые в них визуальные эффекты играют отвлекающую роль. В целом они преследуют цель облегчить преподавателю проведение занятий и увеличить объем представляемой информации. Учитывая это, рационально будет предложить подготовку одной, но объемной презентации в виде самостоятельной работы слушателей, чтобы фиксировать изменения в процессе повышения квалификации. Слушатели читают на экране вопросы, а ответы на них фиксируют в своих конспектах. Такая самостоятельная работа слушателей наряду с лекционным обучением представляет важную форму учебного процесса и является существенной его частью.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов. Организация такой работы позволяет решить несколько задач:

– слушатели получают возможность черпать знания из различных источников научной информации;

– самостоятельная работа позволяет максимально использовать сильные стороны индивидуальных особенностей слушателей благодаря самостоятельному выбору времени и предпочитаемых носителей информации.

В системе повышения квалификации удачным решением представляется разработка учебно-методического комплекта по реализуемым программам в соответствии с ФГОС образования обучающихся с ОВЗ. Выдаваемый слушателям курсов повышения квалификации учебно-методический комплект включает собственную компьютерную информацию около 2-х гигабайт (она может быть записана на флеш-памяти). Объединение компьютерного комплекта с печатным сборником методических материалов позволяет обеспечить пользователей практически неограниченным объемом информации и одновременно дает возможность рационально уменьшить объем выдаваемого слушателям распечатанного материала. В этом случае значительная часть избыточной учебной информации, в особенности материалы, выходящие за пределы программы и плана повышения квалификации, слушателям на бумажных носителях не предоставляются.

Если в учебно-методический комплект включают компьютерные версии нормативных документов, обязательно должно быть оговорено, что они предназначены исключительно для учебных целей, так как не являются официальными документами. Поскольку нормативные документы или их фрагменты в ряде случаев необходимы для использования в учебном процессе, их включение в материалы методического обеспечения учебного процесса (с приведенными оговорками) вполне допустимо. Предлагаем осуществлять адекватное ежегодное обновление содержания такого УМК с учетом изменений образовательных потребностей педагогического сообщества.

Внешняя оценка реализованных дополнительных образовательных программ анкетированием слушателей курсов повышения квали-

фикации показала следующие результаты (см. табл. 1). На современном этапе развития российской школы складывается новый ролевой стандарт профессиональной деятельности учителя. Изменяются содержание и подходы к педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве. Предложенная система методического обеспечения курсов повышения квалификации педагогов имеет определенное теоретическое значение: продолжается совершенствование профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации, уточнены методические подходы процесса развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования. Практическая значимость системы методического обеспечения определена совокупностью теоретических положений и практических результатов, что способствует дальнейшему развитию повышения квалификации слушателей – педагогов массовых школ. В рамках практической значимости предложенная авторская система методического обеспечения слушателей на курсах повышения квалификации педагога позволяет снять вышеуказанные противоречия в практической реализации повышения профессионализма педагогов инклюзивного образования, дополнить теоретические и практические знания специалистов образования в соответствии с современными требованиями к уровню квалификации. Таким образом, предлагаемая авторская система методического обеспечения позволяет реально повысить квалификацию большей части слушателей курсов, включая и тех, чье отношение к занятиям можно назвать «прохладным», преодолеть имеющуюся инерционность традиционных форм повышения квалификации при сохранении единых критериев качества системы повышения квалификации. Заключительный контрольный этап в таких условиях в виде презентации «самостоятельной работы» обеспечил обратную связь со слушателями, подтвердил успешное прохождение курсов и позволил наметить дальнейшие пути их совершенствования. При этом зачетная оценка достигнутых результатов повышения квалификации становится необходимой формальностью и не используется как искусственный стимул для воздействия на слушателей.

Таблица 1

Реализуемые программы	Год обучения	Показатель анкетирования: удовлетворенность предложенными способами и методами обучения
«Обучение детей с умственной отсталостью в отдельных классах общеобразовательных школ». «Психолого-педагогические основания обучения детей с умственной отсталостью в общеобразовательных организациях»	2016/2017 учебный год	94,38%
«Обучение детей с умственной отсталостью в отдельных классах общеобразовательных школ». «Психолого-педагогические основания обучения детей с умственной отсталостью в общеобразовательных организациях»	2017/2018 учебный год	99,09%

Библиографический список:

1. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2016 год: 19 января 2018. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71725510/#ixzz517DUWsu7> (дата обращения: 11.06.2018).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 11.06.2018).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/ (дата обращения: 11.06.2018).

4. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017–2025 годы : указ Губернатора Красноярского края от 13.10.2017 № 258-уг [Электронный ресурс] // АО «Кодекс». – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/450363439> (дата обращения: 11.06.2018).

5. О введении ФГОС ОВЗ : письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. – Ре-

жим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256468/ (дата обращения: 11.06.2018).

6. Климов Е. А. Психология. Введение в профессию / Е. А. Климов. – М., 2008. – 208 с.

7. Петровский А. В. Введение в психологию : учебник для высшей школы / А. В. Петровский. – М. : Академия Центр, 1996. – 493 с.

8. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

9. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

10. Андреева Е. В. Принципы двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Андреева. – М., 1999. – 23 с.

11. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

12. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

13. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 272 с.

References:

1. *State report of the situation of children and families with children in the Russian Federation*

for 2016: 12/19/2018 [Gosudarstvennyj doklad o polozenii detej i semej, imeyushchih detej, v Rossijskoj Federacii za 2016 god] [Web resource], access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71725510/#ixzz517DUWsu7> (accessed date: 06/11/2018).

2. *The statement of the Federal state educational standard of the primary General education of students with limited opportunities of health: the order of the Ministry of education of Russia of 12/19/2014 No. 1598* [Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchih'sya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya] [Web resource], access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (accessed date: 06/11/2018).

3. *The statement of the Federal state educational standard of students with intellectual backwardness (intellectual violations): the order of the Ministry of education of Russia of 12/19/2014 No. 1599* [Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obuchayushchih'sya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nyimi narusheniyami)] [Web resource], access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/ (accessed date: 06/11/2018).

4. *The approval of the Concept of development of inclusive education in Krasnoyarsk for 2017–2025: the decree of the Governor of Krasnoyarsk of 13.10.2017 No. 258-yr* [Ob utverzhenii Konceptii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Krasnoyarskom krae na 2017–2025 gody] [Web resource], access mode: <http://docs.cntd.ru/document/450363439> (accessed date: 06/11/2018).

5. *Adoption of Federal state educational standard of disability: the letter of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 03/11/2016 No. VK-452/07* [O vvedenii FGOS OVZ: pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki

RF] [Web resource], access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256468/ (accessed date: 06/11/2018).

6. Klimov E. A. *Psychology. Introduction to the profession* [Psihologiya. Vvedenie v professiyu], Moscow, 2008. 208 p.

7. Petrovsky A. V. *Introduction to psychology: textbook for high school* [Vvedenie v psihologiyu: uchebnik dlya vysshej shkoly], Moscow, 1996. 493 p.

8. Bolotov V. A., Serikov V. V. *Competence model: from idea to educational program* [Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme], Pedagogy, 2003, No. 10, pp. 8–14.

9. Zimnya I. A. *Competence approach. What is its place in the system of approaches to the problems of education?* [Competence approach. What is its place in the system of approaches to the problems of education?], Higher education today, 2006, No. 8, pp. 20–26.

10. Andreeva E. V. *The principles of duplicity in a business game as a form of contextual learning. Abstract of thesis cand. of ped. sci.* [Principy dvuplanovosti v delovoj igre kak forme kontekstnogo obucheniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk], Moscow, 1999. 23 p.

11. Verbitsky A. A. *Competence approach and theory of context learning* [Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya], Moscow: Research center for the quality of training, 2004. 84 p.

12. Verbickij A. A. *Context-competence approach to the modernization of education* [Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya], Higher education in Russia, 2010, No. 5, pp. 32–37.

13. Zmeev S. I. *Andragogy: fundamentals of theory and technology of adult education* [Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya], Moscow, 2003. 272 p.

УДК 378.091.398

Лекция в дополнительном профессиональном образовании: вчера и сегодня

Н. В. Дьяченко

Lecture in additional professional education: yesterday and today

N. V. Dyachenko

Аннотация. Статья посвящена проблеме лекции как одной из ведущих форм организации обучения в дополнительном профессиональном образовании и в образовательном процессе вуза. Приведены различные точки зрения на лекцию С. И. Гессена, В. О. Ключевского, Н. Е. Жуковского, Н. И. Пирогова как форму проведения занятия не только с позиции педагогов, но и ученых, специалистов технического направления, философско-исторического. Рассмотрены основные критерии оценивания качества лекции с позиции методики преподавания. Указаны основные функции лекции: направляющая, организационная, информационная, системная, объяснительная, мировоззренческая, методическая, воспитательная, проблемно-развивающая, научно-исследовательская. Дан примерный перечень требований к современной лекции. Автором предложена подробная оценка положительных и отрицательных сторон лекции. В статье приводится примерный перечень требований к лекции. На основе проведенного исследования автор делает вывод, что лекция как форма организации обучения и сегодня является важным этапом в процессе обучения в дополнительном профессиональном образовании.

Abstract. The article is devoted to the problem of the lecture, as one of the leading forms of organization of training in additional professional education and in the educational process of the university. Various points of view are given on the lecture by S. I. Hessen, V. O. Klyuchevsky, N. Ye. Zhukovsky, N. I. Pirogov, as a form of conducting the lesson not only from the position of teachers, but also scientists, specialists of a technical direction, philosophical and historical. The main criteria for assessing the quality of the lecture from the perspective of teaching methods are considered. The main functions of the lecture

are shown: directing, organizational, informational, systemic, explanatory, ideological, methodical, educational, problem-developing, research. An approximate list of requirements for a modern lecture is given. The author proposed a detailed assessment of the pros and cons of the lecture. The article provides an approximate list of requirements for the lecture. Based on the study, the author concludes that the lecture, as a form of organization of education, is today an important step in the process of learning and becoming not only a future specialist after graduation, but also in additional professional education.

Ключевые слова: лекция, педагогическая речь, дополнительное профессиональное образование, текст лекции, логичность лекции, научный стиль, требования к лекции, функции лекции, положительные и отрицательные стороны лекции.

Keywords: lecture, pedagogical speech, additional professional education, text of lecture, logic of lecture, scientific style, requirements for lecture, functions of lecture, positive and negative aspects of lecture.

Лекция – это 98% потения
и 2% вдохновения.

Юрист А. Ф. Кони

Изменения потребностей общественного развития в условиях формирования постиндустриального, информационного общества обуславливает смену в образовании научно-технократической парадигмы на личностно ориентированную, гуманно-культурологическую, где основной ценностью становится сам человек, его внутренний мир, специфика индивидуального процесса познания и обретение опыта эмоционально-ценностных отношений. Отсюда и возобновление споров по поводу лекции в образовательном процессе.

Лекция как форма преподавания известна с древности. Такую форму обучения использовал еще Сократ, использовали педагоги средневековых университетов. Сегодня лекция применяется не только в вузовском и дополнительном, послевузовском образовании, но и в школе, в старших классах.

Изучением лекции как формы организации учебного процесса в целом занимались и теоретики-педагоги, и психологи, и педагоги-практики, математики, биологи, естествоиспытатели, физики, химики.

Начиная с известных ученых, не являющиеся узкими специалистами в педагогике и методике преподавания рассматривали все плюсы и минусы такой формы обучения, но при этом вопрос так и остался актуальным.

Лекция (от латин. *lectio* – чтение) – специфическая форма преподнесения учебного материала на отдельно взятом занятии преподавателем с помощью монолога, обязательно обозначенная в рабочей программе и тематическом плане дисциплины, являющаяся определенным звеном в процессе обучения.

Дискуссия о продуктивности лекции в целом процессе образования, об условиях, при которых улучшается качество проведения лекции, актуальна и сегодня. При этом данная форма проведения занятий со слушателями используется с теми или иными изменениями в большинстве стран мира.

В своих «Афоризмах» Василий Осипович Ключевский отмечал: «Речь – расплавленное золото» [1, с. 49]

Выдающийся ученый Н. Е. Жуковский так писал о лекции: «По силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и самый экономичный по времени» [2, с. 125].

Вот что писали о социологе Питириме Сорокине как преподавателе и лекторе: «Сценически Сорокин как лектор был бесподобен. Обладая громадной физической силой, он совершал натиски „атак“ на классную доску, зачастую разламывая при этом все мелки. В одной из его аудиторий были развешаны одновременно три доски на разных стенах. К концу учебного часа все три были исчерканы его иероглифами, а клубы пыли от мела все еще парили в воздухе...» [3, с. 27].

Такая эмоциональность и искренняя любовь к своему делу преподавателя при проведении лекции способна усилить интерес не только к материалу, но и к дисциплине в целом, что будет содействовать формированию из части современных слушателей будущей научной элиты.

Лекционная форма преподавания обладает как рядом достоинств, так и рядом недостатков.

К достоинствам лекции относятся:

– один из эргономичных способов передачи информации слушателям (за небольшое количество времени можно преподнести достаточно много материала);

– на лекции можно дать материал из передовых научных исследований, которого нет еще в учебниках;

– при отсутствии учебника по дисциплине система обучения и ее основные принципы не будут нарушены, если основной материал давать в лекции;

– лекция незаменима, когда или вся дисциплина, или отдельные ее части тяжелы для самостоятельного изучения слушателями;

– именно лекция на первых этапах знакомства с дисциплиной создаст условия слушателям для формирования идейно-теоретической, узкоспециальной, понятийной платформы;

– по отдельным вопросам или темам дисциплины существуют в научном сообществе противоречия (это касается не только таких гуманитарных дисциплин, как история, политология, но и очень часто сегодня споры ученых проходят на базе технических дисциплин);

– интересная, эмоциональная подача материала преподавателем не только стимулирует мыслительную деятельность слушателей, но и пробуждает интерес к дисциплине, который в будущем может вылиться в интерес к исследовательской деятельности сегодняшнего слушателя курсов дополнительного профессионального образования (как добавление к вышесказанному можно привести слова И. Ильина о преподавателе: «Талантливый преподаватель, наверное, позаботится еще о том, чтобы пробудить в учениках интерес к своему предмету, зажечь в них любовь к нему и жажду познаний, он вложит в преподавание столько искреннего огня, что ученики, сами того не замечая, начнут жить активной силой суждения, – слагать свои собственные вкусы, воззрения, убеждения, а

главное – укреплять и применять духовность своего инстинкта» [4, с. 103]);

– лекция – это своего рода общение аудитории и преподавателя, при котором происходит взаимопонимание между аудиторией и преподавателем, рождается будущее сотворческое общение, при котором слушатели принимают преподавателя, а значит, и читаемую им дисциплину на личностном уровне;

– на лекции всегда присутствует несколько групп или потоков, а это примерно от 100 человек, поэтому преподаватель может сразу воздействовать с помощью доводов убеждения на достаточно большую аудиторию, при этом создаются условия для формирования мировоззренческих основ в сознании слушателей курсов, ценностных установок;

– на лекции всегда присутствует несколько групп, что уменьшает горловую нагрузку на преподавательский состав и при этом помогает уменьшить также нагрузку на аудиторный фонд в образовательном процессе дополнительного профессионального образования;

– преподаватель на лекции может охарактеризовать сразу несколько достаточно объемных точек зрения, сжав материал, при этом не потеряв смысла и актуальности;

– лекция, прочитанная преподавателем хорошим языком, и с научной точки зрения, и с филологической, и с художественной будет ярким примером для слушателей курсов, а в будущем и нормой их повседневной, образовательной и научной деятельности.

Так, М. Ломоносов по этому поводу считал: «Изучение правил следует подражанию авторов, в красноречии славных, которое учащимся едва ли не больше нужно, нежели самые лучшие правила. Красноречие коль много превышает многие искусства, толь больше требует подражания знатных авторов» [5, с. 176].

Кроме доводов в эффективности лекции, существуют таковые и против лекции как формы обучения. Это правильно, ведь только в споре рождается истина:

– каждая лекция авторская, а значит, обязательно, субъективная, что будет сопутствовать тому, что лектор сможет своей красноречивостью, эмоциональностью, убедительностью склонить слушателя к своей точке зрения в научном споре (не исключая при этом препода-

несения и других точек зрения на дискуссионные вопросы в науке);

– качество читаемой лекции резко снижается, если аудитория не имеет навыков работы на лекции (конспектирование, выделение главных мыслей, умение слушать, записывая только значимое для отдельно взятого слушателя);

– если основной материал прочитан на лекции, это может вызвать у части слушателей курсов мнение, что этим объемом материал по теме исчерпан, то есть здесь лекция может выступить как некий «шлагбаум» для дальнейшего самостоятельного изучения дисциплины;

– часть слушателей на первых этапах работы на лекции не успевают осмысливать, перерабатывать личностно-значимую призму и принимаются быстро, механически и необдуманно писать за лектором все, что успевают, при этом не владея стенографическими умениями, что приводит иногда к комическим конспектам;

– лекция это чаще монолог, а любой монолог начинает притуплять внимание слушателей, и их возрастные особенности не сыграют здесь особенной роли, лишь только увеличивая время качественного и продуктивного внимания к материалу;

– преподаватель на лекции является абсолютным авторитетом, особенно в глазах слушателей курсов, поэтому любые его мысли, высказывания, точки зрения воспринимаются ими как непререкаемая истина, а это, в свою очередь, отбивает вкус у слушателей курсов к поиску истины, к желанию дискутировать и искать себя в науке;

– при достаточно большой аудитории слушателей сложно подобрать уровень сложности содержания лекции, то есть один из ведущих принципов обучения – принцип личностно ориентированного обучения – здесь не сможет работать;

– невозможность проконтролировать работу слушателей: лекция чаще проходит в поточной аудитории, лектор с кафедры в процессе чтения лекции не всегда может видеть, что лекция и не конспектируется и не слушается некоторыми индивидами; если преподаватель (что допускается) при чтении лекции будет ходить по лекционной аудитории, у него может сбиться дыхание, что может отразиться уже на качестве лекции;

– по результатам исследований психологов и педагогов при выявлении остаточного уровня знаний после лекции, он оказался намного ниже, чем в результате творческих работ, семинарских и практических занятий;

– в большой аудитории сложно следовать принципу лично ориентированного обучения, а значит, и индивидуального общения не получится;

Любой вид занятия всегда будет вызывать споры в научной среде, но без этого и не существует науки. При всей разногласии в споре о необходимости лекции в системе дополнительного профессионального образования или отказа от таковой, опыт педагогической деятельности показывает, что отказаться от нее невозможно и ни в коем случае нельзя. Иначе это может разрушить четкую системность и последовательность учебного процесса, что в конечном итоге приведет к падению качества обученности в системе дополнительного профессионального образования.

Лекция призвана реализовывать целый ряд компетенций и выполнять определенный перечень функций.

Перечислим функции лекции.

– *Направляющая – организационная.* Именно на лекции преподаватель и рассказывает о своих требованиях и на протяжении работы на лекции настраивает аудиторию под себя, под свои требования и под специфичные требования дисциплины.

– *Информационная.* Одна из ведущих функций лекции, потому что именно лекция способствует передаче слушателям основного содержания дисциплины и является неким теоретическим основанием, «скелетом» для дальнейшего увеличения массива информации (самостоятельное изучение, семинары, практические и лабораторные работы).

– *Системная.* Лекция, как один из видов занятия в дополнительном профессиональном образовании, занимает свое место в целостной образовательной системе. Рекомендации по процентному соотношению лекций в учебном процессе, количество лекций обозначено в учебном плане образовательной организации, четко прописаны темы лекции, их последовательность и количество часов на данный вид работ в рабочей программе и тематическом плане.

– *Объяснительная.* Некоторые темы или разделы дисциплины являются сложными для самостоятельного изучения слушателями при подготовке к семинару, практике или при подготовке к зачету, экзамену, поэтому лектор преподнесет материал, несколько упростив его, снабдив лично значимыми примерами.

– *Мировоззренческая – убеждающая.* Заинтересованный, целеустремленный лектор со свойственной ему эмоциональностью, искренней верой в то, что он говорит, уже на первых лекциях выстраивает мировоззрение слушателей или хотя бы создает условия для формирования такового.

– *Методическая.* Метод в переводе с греческого – «путь», так вот преподаватель-лектор на протяжении всей работы со слушателями на лекции, прокладывая путь, указывает наиболее важные направления изучения дисциплины, акцентирует внимание слушателей на определенных вопросах и темах, заранее зная, с какими трудностями и на каких этапах они столкнутся в данной дисциплине.

– *Воспитательная.* Памятуя о том, что образование – это всегда двуединый процесс, связывающий обучение и обязательно всегда воспитание, несомненным является то, что лекция, как и другие виды и формы обучения, включает в себя реализацию воспитательных целей. «Чем лучше человек развит духовно, тем сложнее навязать ему какой-либо диктат: политический, религиозный или нравственный. Такой человек делает свой выбор осознанно, в рамках наличной необходимости», – считает автор В. А. Волошина.

Воспитательная функция с позиции профессиональной специализации. Одним из аспектов воспитательной функции всегда является сегмент социализации и адаптации человека, в данном случае этап социализации индивидуума в дальнейшем росте в профессиональной сфере.

– *Проблемно-развивающая.* Очень часто, особенно молодые преподаватели, представляют лекцию как трансляцию уже готового материала – и это заблуждение. Преподаватель на лекции может ставить проблемы по темам, может поднимать проблемы дисциплины, у которых нет однозначного решения, а это, в свою очередь подвигнет слушателей к поиску, а значит – саморазвитию.

– *Научно-исследовательская.* Преподаватель на лекции закладывает не только основы возможных будущих исследований в рамках данной дисциплины, но и обучает методам научного исследования, рассказывает о методах анализа собственного опыта и научных исследований своих коллег.

– *Активизирующая.* Данная функция способствует раскрытию творческого потенциала личности слушателя. Интересными в этом смысле представляются работы А. Н. Котляревича и Н. В. Свиридовой. [7; 12, с. 8, 53]. Педагогическая деятельность в сфере дополнительного профессионального образования четко регламентирована, хоть и считается, что здесь должно быть много творчества. При этом необходимо придерживаться определенных регламентирующих установок, в данном случае рассмотрим перечень примерных требований к лекции:

- преемственность материала как в плане логики содержания, так и в плане сложности;
- внутрипредметные и межпредметные связи;
- научность лекции, особенно инновационных подходов;
- лекция должна быть эмоциональной и убедительной;
- высокая и качественная информативность;
- обязательно приведение примеров и аргументов;
- лично ориентированный характер лекции;
- использование методов и приемов, которые помогают активизировать мыслительную деятельность слушателей;
- использование наглядности (интерактивные доски, компьютеры, электронные пособия);
- подача материала и его содержательная часть должны быть доступными для понимания слушателей, то есть лично ориентированными;
- материал лекции – это годами нарабатываемый пласт, поэтому никогда лекция не должна напоминать учебник;
- лекция должна читаться филологически грамотным языком;
- использование понятийного аппарата не только конкретной дисциплины, но и узкопрофессиональные;
- обоснование актуальности дисциплины для будущего профессионального развития слушателей.

В дополнительном профессиональном образовании лекция как форма организации обучения и сегодня занимает ведущую информационную и обучающую роль в процессе преподавания дисциплины.

Лекторы стараются на своих занятиях следовать различным инновационным подходам, использовать новые приемы и методы для повышения качества современной лекции, воздействовать на слушателей с позиции воспитания. Таким образом, подводя окончательный итог статьи, хотелось бы особо подчеркнуть, что лекция, как форма организации обучения, и сегодня представляет собой важный этап в процессе обучения в системе дополнительного профессионального образования, являясь при этом ведущим и направляющим звеном в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список:

1. Ключевский В. О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники / В. О. Ключевский. – М. : Мысль, 1993 – 415 с.
2. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
3. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
4. Ильин И. Путь к очевидности / И. Ильин. – М. : АСТ, 2007. – С. 103.
5. Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / сост. Т. С. Буторина. – М. : Педагогика, 1991. – С. 176.
6. Волошина В. А. Культурологическое знание: новые вызовы / В. А. Волошина // Научно-исследовательские публикации. – 2017. – № 2. – С. 78–81.
7. Котляревич А. Н. Место педагогических умений в профессиональной деятельности: опыт критического анализа / А. Н. Котляревич // Исторический опыт, современные проблемы и перспективы образовательной и научной деятельности в области обеспечения пожарной безопасности на конференции 18–19 октября 2018 г. – М. : Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, 2018. – С. 24.
8. Свиридова Н. В. Постнеклассическая культура нравственного бытия пожарного //

Исторический опыт, современные проблемы и перспективы образовательной и научной деятельности в области обеспечения пожарной безопасности на конференции 18–19 октября 2018 г. – М. : Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, 2018. – С. 53.

References:

1. Klyuchevsky V. O. *Aphorisms. Historical portraits and etudes. Diaries* [Aforizmy. Istoricheskie portrety i ehtyudy. Dnevnik], 1993. 415 p.
2. Bordovskaya N. V., Rean A. A. *Pedagogy: textbook for universities* [Pedagogika: uchebnik dlya vuzov], Saint Petersburg, 2013. 304 p.
3. Sorokin P. A. *Person. Civilization. Society* [Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo], 1992. 543 p.
4. Ilyin I. *The path to the evidence* [Put' k ochevidnosti], Moscow, 2007. 103 p.
5. Lomonosov M. V. *About the education* [O vospitanii i obrazovanii], 1991. 176 p.
6. Voloshina V. A. *Culturological knowledge: new challenges* [Kul'turologicheskoe znanie: novye vyzovy], Scientific research publications, 2017, No. 2, pp. 78–81.
7. Kolarevic A. N. *The place of pedagogical skills in professional work: experience of critical analysis* [Mesto pedagogicheskikh umenij v professional'noj deyatel'nosti: opyt kriticheskogo analiza], collection of Historical experience, contemporary problems and perspectives of educational and scientific activities in the field of fire safety conference on October 18–19, 2018. 24 p.
8. Sviridova N. V. *Postnonclassical moral culture of being a firefighter* / collection of Historical experience, contemporary problems and perspectives of educational and scientific activities in the field of fire safety conference on October 18–19, 2018. 53 p.

Исследования молодых ученых

УДК 371.12

Профессиональное становление молодых педагогов: ситуация, способы действия и перспективы

Н. Ф. Логинова

Professional development of young teachers: situation, ways of action and prospects

N. F. Loginova

Аннотация. В статье актуализируется проблема ухода молодых педагогов из профессии в течение первых двух лет работы. На основе анализа специфики процесса профессиональной адаптации выделяются задачи, решение которых молодым педагогом обеспечивает успешность его профессиональной адаптации и закрепление в профессии. Анализируются существующие формы поддержки молодых педагогов в отечественной практике. Обозначен разрыв между существующими формами поддержки молодых педагогов и задачами профессиональной адаптации. Сформулированы требования к обеспечению педагогического сопровождения становления молодых педагогов. К ним относятся: 1) адекватность форм и методов работы с молодыми педагогами существующим требованиям (вызовам) к системе образования; 2) обеспечение возможности молодым педагогам применить свои знания и умения для решения проблем образования (в своей школе, в городе, селе, районе); 3) организация работы с молодыми педагогами по построению их профессиональной перспективы; 4) создание условий для индивидуализации профессионального становления.

Abstract. The article actualizes the problem of leaving young teachers from the profession during the first two years of work. On the basis of the analysis of the specifics of the process of professional adaptation, problems are singled out, the solution of which by the young teacher

ensures the success of his professional adaptation and consolidation in the profession. The existing forms of support for young teachers in domestic practice are analyzed. A gap has been identified between the existing forms of support for young teachers and the tasks of professional adaptation. The requirements for providing pedagogical support for the formation of young teachers are formulated. These include: 1) the adequacy of the forms and methods of working with young teachers to the existing requirements (challenges) to the education system; 2) providing an opportunity for young teachers to apply their knowledge and skills to solve problems of education (in their school, city, village, district); 3) organization of work with young teachers to build their professional perspective; 4) creating conditions for the individualization of professional development.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная адаптация, молодые педагоги, сопровождение профессионального становления молодых педагогов.

Keywords: professional development, professional adaptation, young teachers, support of professional development of young teachers.

По статистике, до 50% молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы. Закономерно возникает вопрос, почему? Вопросы профессионального становления моло-

дых педагогов чаще всего поднимаются и обсуждаются в фокусе недостатков начинающих учителей – не умеют, не знают, не применяют, не хотят и т. д. Поэтому и уходят... Можно ли изменить ситуацию? Наверное, можно. Но сначала надо понять, с кем мы имеем дело? Какие они, молодые педагоги? Что они переживают в период начала профессиональной деятельности? Что мы, работающие с молодыми педагогами, про это знаем? Вхождение в педагогическую профессию (этап профессиональной адаптации) – сложный, но важный этап в профессиональном становлении молодого педагога. Согласно Х. Борко, первые годы работы начинающего педагога имеют принципиальное значение для его дальнейшего развития, так как именно в этот период формируются паттерны и установки, действующие всю дальнейшую карьеру педагога [1].

Этап профессиональной адаптации

Значительный интерес для нашей работы представляют научные труды в области психологии труда и профессиональной деятельности Э. Ф. Зеера [2], Е. А. Климова [3], А. К. Марковой [4], Ю. П. Поваренкова [5], а также исследования С. Г. Вершловского [6], Л. Н. Корнеевой [7], К. Г. Митрофанова [8], О. А. Семиздраловой [9] и других ученых в области профессионального становления молодых специалистов, которые в последнее время разворачиваются в психологии и педагогике.

Е. А. Климов этап профессиональной адаптации помещает в две стадии профессионального становления – стадию адаптанта (вхождение в профессию и привыкание к ней после завершения профессионального обучения) и стадию интернала (вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги, способного стабильно работать на нормальном уровне). Ученый утверждает, что, если на данных стадиях работник не вошел в профессиональное сообщество как полноценный его член, скорее всего, он уходит из профессии [3].

А. К. Маркова называет исследуемый этап периодом самоактуализации, в течение которого человек осваивает правила, нормы, профессиональной деятельности и профессионального общения, что в целом образует как бы предметную и психологическую профес-

сиональную норму [4]. Полной адаптацией ученый называет те случаи, когда человек не только четко осознает требования профессии и общества, но и гибко реагирует на эти изменения, перестраивает свою деятельность в нужном направлении. Применительно к этому периоду профессионального становления возможность горизонтального профессионального движения строится через то, какие виды профессиональной деятельности и профессионального общения в этот период преобладают или какие новые задачи внутри одной и той же профессиональной деятельности человек реализует.

Как многогранный процесс рассматривает профессиональную адаптацию Э. Ф. Зеер, предлагая различать такие ее виды, как психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную [2]. При этом ученый отмечает, что ведущей на стадии профессиональной адаптации становится нормативно одобряемая деятельность, т. е. такая, способы осуществления которой уже сложились, отражены в должностных инструкциях, квалификационных характеристиках и технологической документации. Данный период ученый называет этапом адаптации и первичной профессионализации.

Так же К. Г. Митрофанов называет период профессиональной адаптации. Но предлагает иной подход к рассмотрению профессионального становления, также выделяя в нем два этапа – с точки зрения базового конфликта, разрешаемого человеком на каждом его этапе. Первый период, как и Э. Ф. Зеер, он называет кризисом экспектаций, основной причиной которого является несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями человека. По сути это кризис смысловой сферы, который выражается «в отсутствии внятных перспектив и ориентиров профессионального роста (непонятно, что конкретно нужно научиться делать...), сложностях организации текущей деятельности (например, невозможности планировать рабочий день), отсутствии конкретных мест и персон, которые могли бы помочь молодому работнику разобраться в новых для него обязанностях и способах их эффективного выполнения» [8, с. 181]. Э. Ф. Зеер считает, что для преодо-

ние этого кризиса от личности требуется актуализация своей социально-профессиональной компетентности и мобилизация эмоционально-волевой сферы [10]. Второй этап в стадии профессиональной адаптации К. Г. Митрофанов называет временем профессионального роста и реализации профессиональной деятельности, в течение которого происходит освоение места, базовых технологий, получение первых признаний, подтверждений. Этот период характеризуется задачей (или конфликтом) удержания целостности деятельности и себя в деятельности – противоречие между целостностью педагогической деятельности и фрагментарностью осуществления собою этой деятельности, человек учится видеть урочную (локальную) организацию передачи знаний в связке с целостной структурой предмета – какое значение для изучения предмета (темы) имеет каждый конкретный урок.

Ю. П. Поваренков в своих исследованиях обнаружил, что первый этап профессионального развития реализуется в пассивной модели, когда ведущая роль в структуре ситуации отводится профессиональным требованиям, которые как бы «ведут» за собой профессиональное развитие через перестройку ситуации, через постановку новых задач профессионального развития [5]. Такое же представление мы видели у Э. Ф. Зеера и А. К. Марковой, обсуждавших освоение молодым педагогом нормы профессиональной деятельности. Только после завершения адаптации ведущую роль в детерминации профессионального становления начинают играть внутренние, психологические факторы. В этот период субъект начинает ориентироваться не на профессиональные, а на свои собственные требования, которые соотнесены с профессиональными возможностями самого субъекта.

В. Г. Вершловский, наоборот, подчеркивает необходимость активной позиции молодого педагога для решения задачи профессиональной адаптации как активное овладение молодым педагогом основами профессионального педагогического труда на основе творческой деятельности [11]. «Вхождение» в профессию, в его представлении, заключается в необходимости построения новых субъект-субъектных отношений с миром, людьми, учениками, а не субъект-объектных, как это

было на предшествующих этапах обучения (в школе, колледже или университете) [6]. Показателем успешной профессиональной адаптации при этом становится степень удовлетворенности учителя результатами своего труда, взаимоотношениями с коллегами, учениками, родителями, социальной защитой и поддержкой, личными материальными и временными ресурсами.

Е. Ю. Козырева показывает, что для молодого специалиста вхождение в профессиональную деятельность в конкретном рабочем коллективе сопровождается высоким эмоциональным напряжением [12]. Это также подтверждается Э. Н. Гусинским и Ю. И. Турчиновой, описывающими данный этап профессионального становления молодого специалиста следующим образом: «Тяжелая неуверенность в себе, проблема дисциплины, не проходящее чувство вины, что не успеваю, не доделываю, не справляюсь. ... Не проходящее ощущение униженности неудачами, которые видны всем» [13]. Этот этап они называют этапом самоутверждения в профессии, при котором самой чувствительной областью психики является область «Я в профессии».

На этапе вхождения в профессиональную деятельность, отмечает Л. Н. Корнеева, имеет место уменьшение устойчивости самооценки, уровень ее также снижается, иногда резко падает. На этом этапе возникает опасность закрепления неадекватно заниженной самооценки, что может привести к негативному эмоциональному фону в деятельности, снижению мотивации и даже попыткам смены специальности [7]. Возможность неблагоприятного варианта проживания периода адаптации молодыми специалистами подтверждает О. А. Семиздралова в своем исследовании – эмоциональное выгорание может возникать уже на этапе ранней профессионализации учителя [9].

Анализ предложенных описаний позволяет сформулировать те задачи, которые в данный период времени должны быть решены молодым педагогом для того, чтобы успешно прожить этап вхождения в профессию и остаться в ней. При этом отметим, что молодой педагог одновременно решает задачи адаптации в двух пространствах – пространстве собственное профессиональной деятельности и в про-

странстве корпоративной культуры конкретной образовательной организации. На основании вышеизложенного мы выделили и оформили задачи, которые в период профессиональной адаптации должны быть решены молодым педагогом для успешного закрепления в профессии:

- 1) приобретение удовлетворенности от профессиональной деятельности;
- 2) эффективная реализация педагогической деятельности;
- 3) получение признания своей успешности, профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег);
- 4) построение профессиональных перспектив.

Обозначенные задачи позволяют сделать вывод о том, что период профессиональной адаптации является непростым для молодого педагога и требует от него наличия ресурсов в виде умений и качеств для успешного его проживания.

Анализ существующих форм поддержки молодых педагогов в отечественной практике

Анализ практики работы с молодыми педагогами осуществлялся через анализ информации, размещенной на сайтах министерств образования и науки субъектов Российской Федерации, департаментов образования. Были проанализированы материалы по 83 субъектам Российской Федерации.

Мы обнаружили, что все формы работы с молодыми педагогами можно условно разделить на четыре группы: финансово-экономическая поддержка, профессиональная поддержка, поддержка адаптации молодых педагогов, поддержка имиджа профессии.

На рисунке 1 проиллюстрированы результаты анализа используемых в территориях способов финансово-экономической поддержки молодых педагогов.

Так, 96% рассмотренных регионов работают с разными формами обеспечения молодых педагогов жильем (льготная ипотека, предоставление служебного жилья, оплата наемного жилья и т. д.).

54% территорий объявляют о наличии ежемесячных надбавок к заработной плате молодых педагогов, которые выплачиваются им в течение 2–3 лет. 45% территорий объявляют особые денежные вознаграждения/гранты за работу молодых педагогов в сельских и отдаленных территориях. 42% регионов выплачивают молодым педагогам подъемные, когда они устраиваются на работу в учреждения образования после получения профессионального образования. 20% регионов предусматривают в своих бюджетах разного рода поддерживающие субсидии молодым педагогам – оплата коммунальных услуг в сельских территориях, оплата отопления в сельских территориях, оплата проезда, питания, приобретения автомобиля, земельного участка.

На рисунке 2 представлены данные, отражающие используемые в субъектах РФ способы поддержки адаптации и профессионального развития молодых педагогов. Так, 54% территорий называют конкурсы для молодых педагогов («Профессиональный дебют», «Начало» и т. д.).

При этом следует добавить, что в некоторых территориях были упомянуты отличительные особенности конкурсов для молодых педагогов.

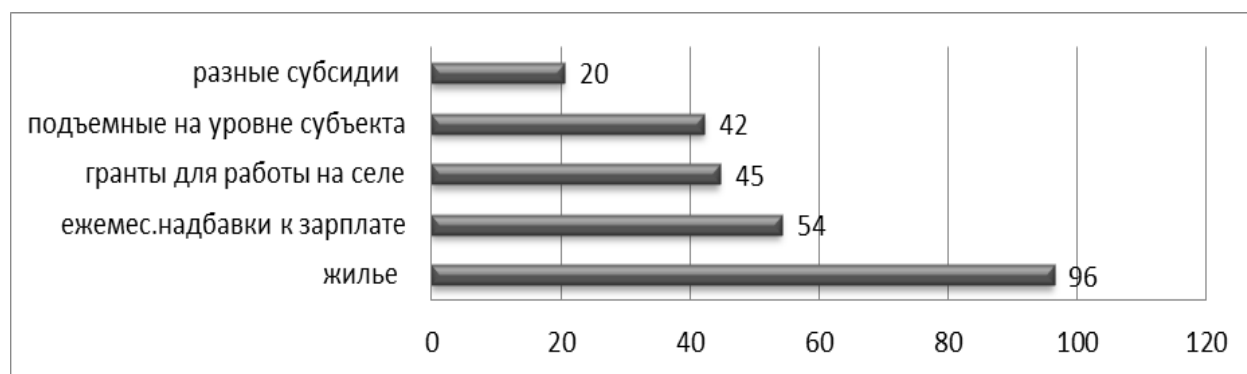


Рис. 1. Способы финансово-экономической поддержки молодых педагогов, %

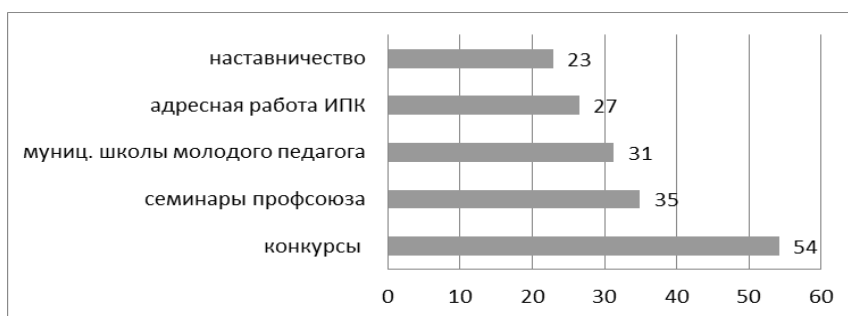


Рис. 2. Способы поддержки адаптации молодых педагогов, %

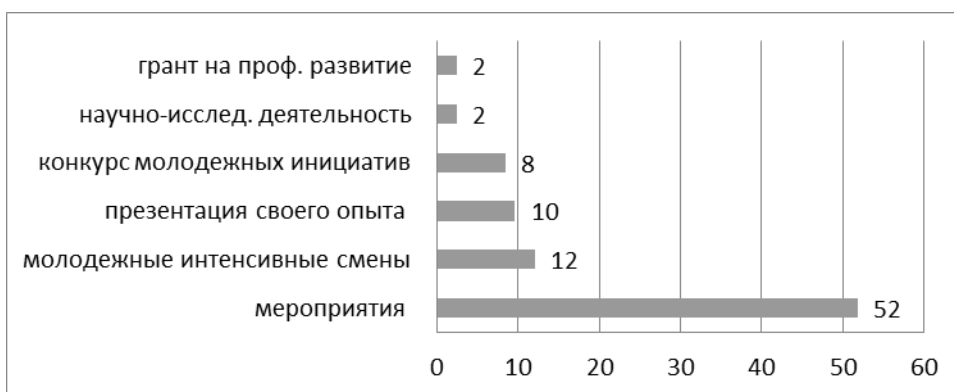


Рис. 3. Способы поддержки профессионального развития молодых педагогов, %



Рис. 4. Способы работы с молодыми педагогами, работающие на имидж профессии, %

В 31% территорий организованы муниципальные школы молодого педагога, а в 27% субъектов для молодых педагогов организована адресная работа Институтов повышения квалификации педагогов. Например, специальные курсы повышения квалификации педагогов для молодых педагогов, выездные «десанты» команд ИПК в школы для работы с молодыми педагогами и т. д. В 23% территорий упомина-

ется практика наставничества опытных педагогов над молодыми специалистами.

На рисунке 3 представлены данные, отражающие используемые в субъектах РФ способы поддержки профессионального развития молодых педагогов. 52% территорий проводят разные мероприятия для молодых педагогов (форумы, слеты, съезды и т. д.). В 12% субъектов организуются разнообразные молодежные интенсивные смены,

школы, в 10% территорий молодым педагогам предоставляется возможность презентовать свой опыт на фестивалях и конференциях молодых педагогов. Поддержка молодежных инициатив и проектов через процедуры конкурсов обозначаются в 8% субъектов. Упоминания таких форм, как научно-исследовательская деятельность молодых педагогов и грант на профессиональное развитие, встречаются только в 2% территорий.

На рисунке 4 представлены данные, отражающие способы работы с молодыми педагогами, которые можно отнести к формированию имиджа педагога. 35% территорий имеют Советы молодых педагогов, которые организуются при региональных министерствах образования (департаментов образования) при поддержке краевой профсоюзной организации, 28% территорий имеют ассоциации молодых педагогов, в 8% субъектов РФ существует практика посвящения в педагоги. В отдельных территориях существуют практики премии губернатора для молодых педагогов (4%) и вручения губернатором ценных подарков молодым педагогам, в данный год приступившим к работе в образовательной организации (4%). Встречается практика премий молодым педагогам от представителей бизнеса (2%), губернаторский прием молодых педагогов – 1%.

Анализ размещенной на сайтах информации о работе с молодыми педагогами (специалистами) показал, что 43% разных форм касаются финансово-экономической поддержки, 28% форм – поддержки адаптации и профессионального развития, 15% форм имеют отношение к поддержке

профессионального развития молодых педагогов, 14% форм имеют отношение к поддержке имиджа педагогической деятельности (рис. 5).

Таким образом, мы видим, что способам финансово-экономической поддержки молодых педагогов уделяется наибольшее внимание территориальных органов управления (48%). Менее трети форм – способы поддержки адаптации молодых педагогов. Вопросам профессионального развития молодых педагогов уделяется еще меньше внимания. Но отметим, что для обеспечения удержания, закрепления и удержания в профессии молодых педагогов необходимо адресно выстраивать работу с ними на всех ступенях профессионализации.

В данном случае мы видим явный недостаток форм поддержки профессионального развития молодых педагогов, что на определенном этапе профессионального становления становится очень важным.

Еще один вопрос считаем необходимым поднимать – вопрос об эффективности используемых в территориях форм поддержки молодых педагогов.

Сравнивая существующие формы поддержки молодых педагогов с задачами этапа профессиональной адаптации, мы воспользовались представленными выше данными, перегруппировав их скорее по потенциалу и по предназначению, пытаясь ответить на вопрос, какие формы поддержки молодых педагогов в решение каких задач этапа профессиональной адаптации могут внести (рис. 6–8). В результате проведенного сравнения можем зафиксировать следующее:

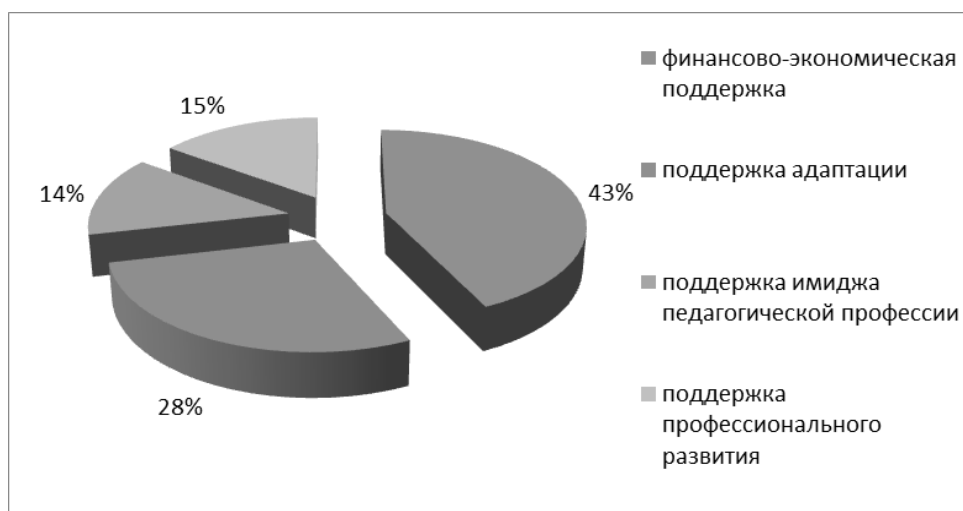


Рис. 5. Формы поддержки молодых педагогов в субъектах РФ, %

– мероприятия финансово-экономической поддержки напрямую с решением задач профессиональной адаптации молодыми педагогами не связаны;

– на обсуждение и построение профессиональных перспектив молодых педагогов могут сработать, например, интенсивные школы, но без анализа содержания трудно к этой задаче отнести те или иные формы поддержки молодых педагогов;

– наиболее многочисленной формой, работающей на признание успешности молодых педагогов, являются профессиональные конкурсы (54% субъектов РФ), но вопрос эффективности такой формы в получении признания

успешности молодых педагогов родителями и обучающимися мы оставили бы открытым;

– существующие формы методической поддержки молодых педагогов (муниципальные школы молодого педагога, курсы повышения квалификации, выездные «десанты» команд ИПК, наставничество и т. д.) могут быть оценены как вносящие вклад в эффективную реализацию молодыми педагогами профессиональной деятельности, но существующие исследования указывают на неадекватность таких форм новым педагогическим задачам [14; 15], поэтому вопрос о вкладе таких форм в решение молодыми педагогами задач профессиональной адаптации мы также оставим открытым.

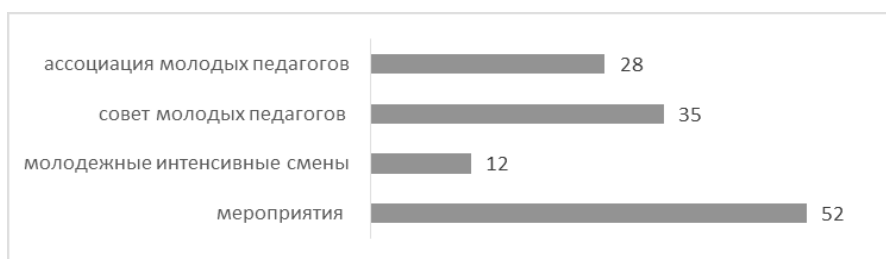


Рис. 6. Вклад существующих форм поддержки молодых педагогов в приобретение ими удовлетворенности от профессиональной деятельности, %



Рис. 7. Вклад существующих форм поддержки молодых педагогов в получение ими признания своей успешности, профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег), %

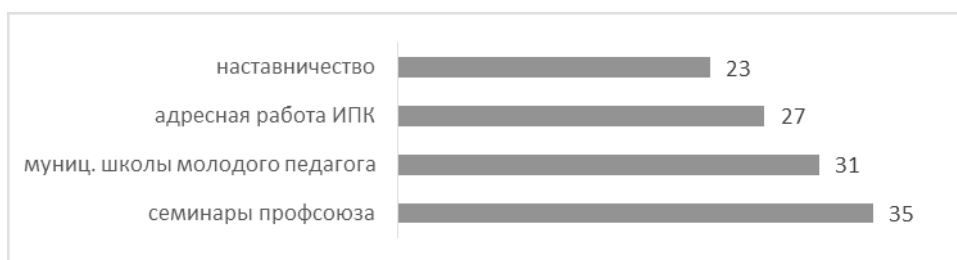


Рис. 8. Вклад существующих форм поддержки молодых педагогов в эффективную реализацию ими педагогической деятельности, %

На основании проведенного исследования, собственных размышлений на основе анализа научной литературы и практики работы мы сформулировали ряд выводов, которыми приглашаем коллег к дискуссии по обозначенной проблематике.

1. В отечественной практике работы с молодыми специалистами используются разнообразные формы и способы их поддержки. Однако существует перекоп в область адаптационных мероприятий, тогда как вопросам профессионального становления молодых педагогов, решения ими актуальных для них задач уделяется недостаточное внимание.

2. Актуализируем вопрос адекватности существующих форм поддержки молодых педагогов современным вызовам. Вызов к системе образования в целом и к работе учителя в частности заключается в том, чтобы современный учитель был готов решать **НОВЫЕ** профессиональные задачи, которых не решал раньше, к решению которых его не готовили, чтобы он был готов изменяться, учиться, менять свою квалификацию для решения, во многом еще не оформленных в достаточной мере, новых задач. И в этом смысле специфика работы с молодыми педагогами сегодня должна заключаться не в доведении их до определенного известного всем уровня мастерства, а в обеспечении их ресурсом, позволяющим решать эти новые задачи.

Научить молодого педагога работать, удерживая в фокусе ребенка (его интересы, запросы, потребности) традиционными формами методической работы и повышения квалификации невозможно.

3. Важным является обеспечение **САМО**-чувствия молодых педагогов в профессиональной деятельности через видение собственного движения, построения собственных перспектив в профессиональной деятельности, динамики своих изменений, динамики детских образовательных результатов, которые он обеспечивает.

4. Методы работы с молодыми педагогами должны быть адекватны их энергетике, позволять ставить амбициозные цели, обеспечивать сотрудничество и соревновательность.

А также должны: 1) быть адекватными существующим сегодня требованиям к системе образования – педагог должен владеть теми компетентностями, которые он формирует у

своих школьников (коммуникативные и рефлексивные умения, командная работа, проектная деятельность и т. д.); 2) позволять молодому педагогу применить свои знания и умения для решения тех или иных проблем образования (в школе, муниципалитете), увидеть и почувствовать свою уместность и значимость как в профессии, так и в образовательной организации; 3) обеспечивать возможность построения молодыми педагогами своих перспектив в профессии; 4) создавать возможности реализации индивидуальных путей (маршрутов) профессионального становления в соответствии с теми задачами и теми проблемами, которые есть у каждого молодого педагога.

5. Решить задачу построения системы сопровождения профессионального становления молодых педагогов, адекватной их потребностям, возможно за счет создания гибкой и мобильной системы действий, «способной оптимизировать процесс профессионального становления молодого учителя, способствовать формированию у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации» [12].

Проведенное исследование является частью работы, осуществляемой в Красноярском крае и связанной с поиском причин ухода большого количества молодых педагогов из школ в течение первых двух лет работы.

Одним из факторов, провоцирующих данную ситуацию, является обнаруженное рассогласование между существующими формами работы с молодыми педагогами и теми насущными задачами, которые стоят перед ними в период профессиональной адаптации.

При этом нами удерживается контекст изменений, происходящих сегодня в самой профессиональной педагогической деятельности.

Обозначенный разрыв и специфика периода профессиональной адаптации позволили сформулировать требования к методам сопровождения профессионального становления молодых педагогов.

Библиографический список:

1. Borko H. Clinical teacher education: The induction years // Reality and reform in clinical teacher education. – 1986. – С. 45–63.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. –

М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Изд-во Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

5. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.

6. Вершловский С. Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя / С. Г. Вершловский // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей. – Л., 1981. – 20 с.

7. Корнеева Л. Н. Основные закономерности развития личности профессионала / Л. Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия. – М. : ПЕР СЭ ; Логос, 2007. – С. 528–535.

8. Митрофанов К. Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / К. Г. Митрофанов. – Красноярск, 2012. – 316 с.

9. Семиздралова О. А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Семиздралова. – М., 2006. – 186 с.

10. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

11. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе : монография. – Великий Новгород, 2007. – 238 с.

12. Козырева Е. Ю. Условия успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Е. Ю. Козырева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – Режим доступа: http://online-science.ru/m/productsunkt/number_7-2015 (дата обращения: 06.09.2018).

13. Гусинский Э. Н. Показать перспективу и дать надежду, или Этапы роста компетентности

учителя [Электронный ресурс] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова // Директор школы. – 1998. – № 7. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/175539.html> (дата обращения: 06.09.2018).

14. Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации (Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК») : результаты исследования по выявлению условий, необходимых и достаточных для успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, во всех субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4%20v1.pdf> (дата обращения: 14.08.2018).

15. Пинская М. А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России / М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100–122.

References:

1. Borko H. *Clinical teacher education: The induction years*. Reality and reform in clinical teacher education, 1986, pp. 45–63.

2. Zeer E. F. *Psychology of professions: textbook for University students* [Psihologiya professij: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov], 2008. 336 p.

3. Klimov E. A. *Psychology of professional self-determination: textbook for University students* [Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya], Moscow, 4 vol., 2010. 304 p.

4. Markova A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologiya professionalizma], 1996. 312 p.

5. Povarenkov Yu. P. *Psychological content of professional identity* [Psihologicheskoe sodержание professional'noj identichnosti], Siberian Psychological Journal, 2006, No. 24, pp. 53–58.

6. Vershlovskiy S. G. *Socially-pedagogical problems of professional formation of the teacher. The features of the socio-professional position of young teachers* [Social'no-pedagogicheskie problemy professional'nogo stanovleniya uchitelya. Osobennosti social'no-professional'noj pozicii molodyh uchitelej], 1981.

7. Korneeva L. N. *The main regularities of development of professional personality* [Osnovnye zakonomernosti razvitiya lichnosti professionala], Psychological fundamentals of professional activity, 2007, pp. 528–535.
8. Mitrofanov K. G. *Modern institutes and technologies of teacher professionalization in the system of continuous pedagogical education: monograph* [Sovremennyye instituty i tekhnologii professionalizatsii uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya], Krasnoyarsk, 2012. 316 p.
9. Semizdralova O. A. *Prevention of burnout in the early stages of the professionalization of teachers. Dis. cand. of psy. sci.* [Profilaktika ehmocional'nogo vygoraniya na rannih etapah professionalizatsii uchitelya. Dis. kand. psihol. nauk], 2006. 186 p.
10. Zeer E. F. *Psychology of professional education: textbook for the student: textbook for University students* [Psihologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij], Moscow, 2008.
11. *Formation of teacher's career in the territorial educational system: monograph* [Stanovlenie kar'ery pedagoga v territorial'noj obrazovatel'noj sisteme: monografiya], Veliky Novgorod, 2007. 238 p.
12. Kozyreva E. Yu. *Conditions of successful adaptation, consolidation and professional development of young teachers in the Russian Federation* [Usloviya uspeshnoj adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya molodyh pedagogov v Rossijskoj Federacii], Humanities, socio-economic and social Sciences, 2015, No. 7 [Web resource], access mode: http://online-science.ru/m/products/punkt/number_7-2015 (accessed date: 09/06/2018).
13. Gusinsky E. N., Turchaninova Yu. I. *Show the perspective and give hope, Or stages of growth of teacher's competence* [Pokazat' perspektivu i dat' nadezhdu, ili EHtapy rosta kompetentnosti uchitelya], 1998, No. 7 [Web resource], access mode: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/175539.html> (accessed date: 09/06/2018).
14. Russian study of the effectiveness of the existing conditions of adaptation, consolidation and professional development of young teachers used in all 85 subjects of the Russian Federation (the Ministry of education and science of the Russian Federation, LLC “MIC”): the results of the study to identify the conditions necessary and sufficient for the successful adaptation, consolidation and professional development of young teachers in all subjects of the Russian Federation [Obshcherossiyskoe issledovanie ehffektivnosti sushchestvuyushchih uslovij adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya molodyh pedagogov, primenyaemyh vo vsekh 85 sub'ektah Rossijskoj Federacii (Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, OOO “MIK”): rezul'taty issledovaniya po vyyavleniyu uslovij, neobhodimyyh i dostatochnyyh dlya uspeshnoj adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya molodyh pedagogov, vo vsekh sub'ektah Rossijskoj Federacii] [Web resource], access mode: <http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4%20v1.pdf> (accessed date: 08/14/2018).
15. Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosareckiy S. G. *Professional development and training of young teachers in Russia* [Professional'noe razvitie i podgotovka molodyh uchitelej v Rossii], Issues of education, 2016, No. 2, pp. 100–122.

Современная школа

УДК 378.091.398+371.26

Развитие готовности учителя начальных классов к конструированию оценочных материалов в системе повышения квалификации

О. А. Горовая

Development of readiness of a primary school teacher to design assessment materials in the system of advanced training

O. A. Gorovaya

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития готовности учителей начальных классов к конструированию оценочных материалов в системе повышения квалификации. Автором актуализируется необходимость подготовки педагога к организации контрольно-оценочной деятельности в целом и разработке оценочных материалов в частности. Дается определение развития готовности учителя начальных классов к конструированию оценочных материалов. Рассматриваются особенности выстраивания системы оценки на начальном уровне образования. Представлена специфика каждой группы планируемых результатов, которая учитывается при разработке оценочных материалов. Предлагается перечень оценочных материалов для текущего контроля успеваемости по учебным предметам. В статье рассматриваются особенности организации практических занятий в ходе курсовой подготовки учителей начальных классов по конструированию диагностического инструментария. Автор в качестве примера приводит описание и алгоритмы разработки оценочных материалов для текущего контроля успеваемости по учебному предмету «Математика», используемых на практических занятиях в рамках повышения квалификации учителей начальных классов.

Abstract. This article is devoted to the problem of developing the readiness of primary school teachers to design assessment materials in the system of advanced training. The author actualizes the need to training the teacher for the organization of monitoring and evaluation activities in general and the development of evaluation materials in particular. The author defines the development of the readiness of the primary school teacher to design the evaluation materials. The features of building the evaluation system at the primary level of education are considered. The specificity of each group of planned results is presented, which is taken into account in the development of evaluation materials. A list of evaluation materials for the current monitoring of academic performance is offered. The article considers the features of the organization of practical classes during the course preparation of primary school teachers in the design of diagnostic tools. The author cites, as an example, the description and algorithms for the development of evaluation materials for the current monitoring of academic progress in the subject "Mathematics", used in practical exercises in the context of improving the qualifications of primary school teachers.

Ключевые слова: развитие готовности учителей начальных классов к конструированию оценочных материалов, система дополнительно-

го профессионального образования, система оценки, планируемые результаты, текущий контроль, промежуточная аттестация, оценочные материалы, диагностический инструментарий.

Keywords: *development of readiness of primary school teachers for design of evaluation materials, system of additional professional education, evaluation system, planned results, current monitoring, intermediate certification, evaluation materials, diagnostic tools.*

На современном этапе одним из важнейших преобразований в системе общего образования является введение профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который выдвигает новые требования к квалификации учителя и ставит перед ним важные задачи. Ключевыми трудовыми функциями становятся «разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы», «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися», учитель должен уметь «объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей», знать «пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения» [1]. В связи с этим для учителя актуальной становится проблема отбора и конструирования оценочных материалов, позволяющих оценить степень (уровень) достижения обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) в ходе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации.

Вполне очевидно, что успех решения данных задач в образовательном процессе во многом определяется тем, насколько учитель убежден в необходимости этого, достаточно ли высок уровень его знаний по решению данной проблемы, обладает ли он необходимыми профессиональными компетенциями.

Сегодня педагоги понимают необходимость отбора и разработки качественных оценочных материалов, однако, как показало исследование, проведенное на кафедре начального образования ГБУ ДПО ЧИППКРО, большинство педагогов испытывают систематические трудности при их конструировании. Таким образом, для системы повышения квалификации актуальным становится вопрос развития готовности учителя к конструированию контрольно-измерительных материалов (КИМ) в образовательном процессе.

Понятие «готовность» в общетеоретическом аспекте рассматривается как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности и как сложная динамическая система интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека (А. Г. Асмолов [2], В. В. Давыдов [3], Б. Ф. Ломов [4], Д. Н. Узнадзе [5] и др.).

В отечественной науке известна концепция готовности к деятельности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, где готовность представлена как целостное профессионально важное качество личности, которое включает следующие структурные компоненты: осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи; осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания; осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных требований; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [6].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что теоретические положения по развитию готовности учителей к различным аспектам педагогической деятельности освещены в трудах известных психологов, педагогов. Существует ряд направлений, в которых решается проблема развития готовности: профессиональная готовность к педагогической деятельности, профессиональ-

но-эстетическая готовность, психологическая готовность, морально-психологическая готовность.

На основе вышеобозначенных исследований развитие готовности учителя к конструированию оценочных материалов можно определить как переход одного состояния готовности к другому, более совершенному, сопровождающемуся наращиванием необходимых свойств.

Анализ научной литературы и имеющегося опыта в системе повышения квалификации показал, что результативность подготовки учителя к осуществлению данной функции зависит от соблюдения следующих педагогических условий:

- определение уровней профессиональной готовности учителя к конструированию оценочных материалов;
- разработка модели развития профессиональной готовности учителя;
- овладение учителем теорией и технологией конструирования оценочных материалов;
- организация продуктивного взаимодействия субъектов обучения в условиях предметно-практической деятельности и внедрения в практику работы современных технологий преподавания, в частности проблемно-диалогической технологии, групповых форм работы, технологии формирования типа правильной читательской деятельности и других, адаптируя их применительно к образованию педагогических работников [7].

Создание условий, способствующих саморазвитию личности педагога, его творческой самореализации, удовлетворение потребностей и личностных интересов обучающихся являются основной целью системы повышения квалификации. Именно система повышения квалификации играет важную роль в том, насколько успешно будет протекать процесс вхождения учителя в систему ценностей современного образования, насколько уровень профессиональной компетентности учителя будет соответствовать требованиям профессионального стандарта педагога, который применяется работодателями при организации обучения и аттестации педагогических работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и уста-

новлении систем оплаты труда. Возникает необходимость разработки соответствующей системы подготовки слушателей курсов повышения квалификации в контексте формирования и развития у них совокупности способов деятельности по разработке оценочных материалов в своей педагогической практике.

Одним из средств решения этой проблемы являются программы дополнительного профессионального образования. В связи с этим на кафедре начального образования ГБУ ДПО ЧИППКРО разработаны образовательные программы, которые содержат теоретические и практические аспекты развития готовности учителей к конструированию КИМ в урочной и внеурочной деятельности.

Данные образовательные программы разработаны в соответствии с ч. 1 ст. 13 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», положениями Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», Письма Министерства образования и науки Челябинской области от 20.06.2016 № 03/5409 «Методические рекомендации по организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации».

Основной целью образовательных программ является оказание поддержки педагогам начального общего образования в освоении эффективных педагогически обоснованных способов, приемов, средств и техник в ситуации изменившихся подходов к организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся. В них раскрываются методологические, концептуальные и технологические подходы к организации контрольно-оценочной деятельности в образовательной организации. Важной составляющей программ является формирование информационной культуры педагогических работников по обозначенному вопросу в целом и конструированию оценочных материалов в частности, разрабатываются подходы по эффективному использованию методов самообучения на основе информационной модели организации образовательного

процесса и дидактических принципов эффективного делового общения по обозначенной проблеме.

Каждый раздел данных программ состоит из основной лекции, практической работы и творческого задания, которое выполняется слушателями в группе. Процесс обучения основан на изучении предложенных материалов, консультаций с преподавателями, выполнении практических работ и творческих заданий. Слушатели имеют возможность записаться на индивидуальную или групповую консультацию к преподавателю. Использование дистанционных образовательных технологий и электронного обучения дает возможность слушателям в ходе обучения обмениваться мнениями в режиме офлайн на форуме.

Выстроить индивидуальную траекторию обучения для слушателей позволяет входное тестирование.

Стартовая диагностика дает возможность определить профессиональные и личностные особенности педагогов, сориентироваться в профессиональных интересах учителей, их запросах, потребностях и на этой основе выстроить образовательный процесс на курсах повышения квалификации.

Одним из условий результативности подготовки учителя к конструированию оценочных материалов является овладение учителем теорией и технологией разработки КИМ. Поэтому в ходе освоения образовательных программ учителя в первую очередь знакомятся с особенностями современной системы оценки уровня достижения планируемых результатов освоения ООП НОО.

В настоящий момент система оценки должна способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного образования. Ее основными функциями являются ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения ООП НОО и обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом.

Как отмечалось ранее, обязательными составляющими при проведении учебных занятий в ходе курсовой подготовки являются аналитическая работа (например, возможность провести рефлексию своих профессио-

нальных знаний, умений, компетенций с использованием входной и итоговой диагностики), инициатива и формирование собственной позиции слушателей внутри образовательного процесса.

В связи с этим образовательные программы включают типовые задачи, оценочные материалы, фрагменты уроков и видеоуроков, которые позволяют не только проанализировать качество предложенных работ, но и дают возможность замотивировать слушателей на работу по проектированию качественных контрольно-измерительных материалов, способствуют освоению соответствующих профессиональных компетенций.

В ходе курсовой подготовки учителя знакомятся с разнообразными методами и формами, взаимно дополняющими друг друга (стандартизированные контрольные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения, испытания (тесты) и иное), которые могут быть использованы для текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

Акцентируется внимание на том, что образовательные организации для оценки степени (уровня) достижения планируемых результатов могут самостоятельно разработать оценочные материалы в соответствии со своей внутренней системой оценки качества образования (ВСОКО) либо воспользоваться готовыми.

В связи с этим учителей знакомят с Модельной региональной основной образовательной программой начального общего образования (МРООП НОО), которая разработана и активно используется образовательными организациями в Челябинской области.

В данной программе представлены оценочные материалы для организации текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

В таблице 1 представлен перечень оценочных материалов для текущего контроля успеваемости по учебным предметам, включенных в МРООП НОО, с которыми работают слушатели в рамках освоения программ дополнительного профессионального образования.

Образовательные организации могут воспользоваться данным образовательным продуктом.

Таблица 1

Перечень оценочных материалов для текущего контроля успеваемости по учебным предметам

Предмет	Оценочные материалы
Русский язык	Грамматический разбор, графическая работа, диктант, изложение, речевые ситуации, самостоятельная работа, словарный диктант, сочинение, списывание, стандартизированная контрольная работа
Литературное чтение	Анализ текста, контрольная работа, проверка читательской компетентности, проектные задачи, устный ответ
Иностранный язык	Тест, устный опрос, письмо, частичный диктант, стандартизированная контрольная работа
Математика	Графическая работа, математический диктант с ретроспективной самооценкой, пошаговая самостоятельная работа с последующим самоанализом, проектная задача, самостоятельная работа с прогностической и ретроспективной самооценкой, стандартизированная контрольная работа, тематическая контрольная работа, в том числе составленная с учетом НРЭО, устный опрос
Окружающий мир	Графическая работа, практическая работа, программированный контроль, проектная деятельность, стандартизированная контрольная работа, фактологический диктант
Основы религиозных культур и светской этики	Стандартизированная контрольная работа, итоговый проект
Изобразительное искусство	ИЗО-викторина, практическая работа, самостоятельная работа, стандартизированная контрольная работа, творческая работа (проект)
Музыка	Графическая работа, исполнение музыкального произведения на материале, выбранном с учетом НРЭО, музыкальная викторина, музыкальный диктант, самостоятельная работа, стандартизированная контрольная работа
Технология	Комплексная практическая работа (по всем видам деятельности), комплексная проектная работа (по всем видам деятельности), практическая работа, проектная деятельность
Физическая культура	Стандартизированная контрольная работа, практическая работа, проектная задача, составленная с учетом НРЭО, тестовые упражнения (программный продукт)

Поэтому при проведении учебных занятий в ходе курсовой подготовки, в рамках развития готовности учителя начальных классов к конструированию оценочных материалов организуется работа с информационным образовательным ресурсом МРООП НОО Челябинской области. Важным условием развития готовности учителя к конструированию оценочных материалов является продуктивное взаимодействие субъектов обучения в условиях предметно-практической деятельности.

С целью активизации слушателей курсов повышения квалификации в рамках освоения образовательных программ организуется деятельность с образовательными кейсами.

При проведении занятий обучающимся предлагаются следующие учебные кейсы: «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образова-

тельной программы начального общего образования как основание организации контроля и оценки в урочной и внеурочной деятельности», «Сущность контроля и оценки в начальной школе», «Текущий контроль успеваемости: формы, периодичность, условия организации», «Промежуточная аттестация обучающихся: формы, периодичность, условия организации», «Конструирование оценочных материалов для организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в начальном общем образовании».

В разработанных нами кейсах предлагаются конкретные практические ситуации по описываемой проблематике.

Обучающимся предлагается разработать оценочные материалы в соответствии с определенными требованиями по предложенным алгоритмам.

Далее между группами происходит обмен созданными продуктами и осуществляется экспертная оценка.

Данная деятельность дает возможность:

- организовать групповую работу слушателей в зоне проблемы, направленной на устранение именно выделенных нами дидактических затруднений педагога;
- использовать проектные технологии при решении проблемной ситуации;
- устранить дидактические затруднения педагогов в обозначенном проблемном поле организации контрольно-оценочной деятельности;
- развивать умения вести доказательную дискуссию;
- получить понимание проблемы контроля и оценки образовательных результатов обучающихся в едином нормативном, понятийном и методическом аспектах;
- создать «обновленную» модель организации контроля и оценки в начальном общем образовании [8].

В качестве примера приводим описание учебных кейсов, разработанных и активно применяемых в образовательном процессе в рамках освоения образовательной программы «Организация текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации (начальное общее образование)» (табл. 2, 3).

Как показывает практика, использование данной проектной работы в ходе курсовой подготовки дает возможность учителям начальных классов:

- получить опыт в конструировании оценочных материалов для организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся на основе использования проектной технологии и кейс-технологии;
- получить опыт в оценивании контрольно-измерительных материалов на основе использования метода экспертных оценок.
- организовать как индивидуальную, так и групповую работу слушателей в ходе проведения практических занятий.

Таблица 2

Учебный кейс № 1

1.	Название кейса	«Конструирование оценочных материалов для организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в начальном общем образовании»
2.	Формы и методы работы со слушателями	Групповая работа с последующей презентацией
3.	Введение	Описание стандартизированной контрольной работы. Стандартизированная контрольная работа – оценочный материал, позволяющий определить степень достижения обучающимися предметных планируемых результатов за определенный, достаточно большой промежуток учебного времени – четверть, полугодие, год. Данный вид контроля может быть использован и для оценки степени достижения обучающимися предметных планируемых результатов по достаточно крупной и полностью изученной теме программы. Таким образом, структура стандартизированной контрольной работы по предмету определяется на основе перечня предметных планируемых результатов, осваиваемых в рамках достаточно крупной темы программы или за определенный, достаточно большой промежуток учебного времени. Данный вид контроля привлекает внимание еще и тем, что дает возможность не только оценить степень достижения обучающимися предметных планируемых результатов, но также позволяют выявить степень достижения метапредметных результатов. Каждое задание базового уровня в стандартизированной контрольной работе оценивает конкретный предметный планируемый результат, формулировки заданий повышенного уровня сложности позволяют оценить и предметные, и метапредметные планируемые результаты. Оценивается стандартизированная контрольная работа по принципу сложения, то есть отметка определяется по проценту набранных баллов от максимально возможного за задания базового уровня сложности

4.	Основная часть	<p>Требования к стандартизированной контрольной работе.</p> <p>Оценочный материал включает текст стандартизированной контрольной работы в 2-х вариантах и спецификацию. Текст стандартизированной контрольной работы включает задания двух уровней сложности, в том числе содержащие региональный материал:</p> <ul style="list-style-type: none"> – задания базового уровня сложности обеспечивают проверку одного предметного планируемого результата; – задания повышенного уровня сложности обеспечивают проверку предметных и метапредметных результатов. <p>В работу могут быть включены задания разного типа, определяемого требуемой формой ответа: с выбором правильного ответа из нескольких вариантов, с множественным выбором, с установлением соответствия, задания со свободным кратким однозначным ответом, задания с развернутым ответом.</p> <p>Спецификация стандартизированной контрольной работы включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – цель, уточняющую достижение каких планируемых результатов проверяется в данной работе; – распределение заданий по разделам в табличной форме: <p style="text-align: center;"><i>Распределение заданий по разделам программы</i></p> <table border="1" data-bbox="392 797 1390 949"> <thead> <tr> <th>№ п/п</th> <th>Раздел программы (содержательная линия)</th> <th>Количество заданий базового уровня сложности</th> <th>Количество заданий повышенного уровня сложности</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Всего</td> <td style="text-align: center;">60–75%</td> <td style="text-align: center;">40–25%</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> – краткую характеристику заданий в табличной форме: <p style="text-align: center;"><i>План стандартизированной контрольной работы</i></p> <table border="1" data-bbox="392 1025 1390 1200"> <thead> <tr> <th>№ задания</th> <th>Раздел программы (содержательная линия)</th> <th>Проверяемый планируемый результат</th> <th>Уровень сложности</th> <th>Тип задания</th> <th>Время выполнения</th> <th>Максимальный балл</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">Всего</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> – инструктажи для учителя и учащихся; – инструкцию по проверке и оценке работ в табличной форме: <p style="text-align: center;"><i>Инструкция по проверке и оценке работ</i></p> <table border="1" data-bbox="392 1308 1390 1397"> <thead> <tr> <th>№ задания</th> <th>Планируемый результат</th> <th>Правильный ответ</th> <th>Критерии оценивания / максимальный балл</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> – способ определения итоговой отметки в табличной форме: <p style="text-align: center;"><i>Примерный вариант оценивания на основе «принципа сложения»</i></p> <table border="1" data-bbox="392 1473 1390 1693"> <thead> <tr> <th>% выполнения от максимального балла</th> <th>Количество баллов</th> <th>Цифровая отметка</th> <th>Уровневая шкала</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>80,8–100</td> <td>19–23</td> <td>5</td> <td rowspan="2">Повышенный</td> </tr> <tr> <td>61,6–80,7</td> <td>14–18</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>42,4*–61,5</td> <td>10–13</td> <td>3</td> <td>Базовый</td> </tr> <tr> <td>21,2–42,3</td> <td>5–9</td> <td>2</td> <td rowspan="2">Недостаточный</td> </tr> <tr> <td>0–21,1</td> <td>0–4</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p>*42,4% от максимального балла за всю работу равно 65% от максимального балла за задания базового уровня сложности</p>	№ п/п	Раздел программы (содержательная линия)	Количество заданий базового уровня сложности	Количество заданий повышенного уровня сложности	1				Всего		60–75%	40–25%	№ задания	Раздел программы (содержательная линия)	Проверяемый планируемый результат	Уровень сложности	Тип задания	Время выполнения	Максимальный балл	1							Всего							№ задания	Планируемый результат	Правильный ответ	Критерии оценивания / максимальный балл					% выполнения от максимального балла	Количество баллов	Цифровая отметка	Уровневая шкала	80,8–100	19–23	5	Повышенный	61,6–80,7	14–18	4	42,4*–61,5	10–13	3	Базовый	21,2–42,3	5–9	2	Недостаточный	0–21,1	0–4	1
№ п/п	Раздел программы (содержательная линия)	Количество заданий базового уровня сложности	Количество заданий повышенного уровня сложности																																																														
1																																																																	
Всего		60–75%	40–25%																																																														
№ задания	Раздел программы (содержательная линия)	Проверяемый планируемый результат	Уровень сложности	Тип задания	Время выполнения	Максимальный балл																																																											
1																																																																	
Всего																																																																	
№ задания	Планируемый результат	Правильный ответ	Критерии оценивания / максимальный балл																																																														
% выполнения от максимального балла	Количество баллов	Цифровая отметка	Уровневая шкала																																																														
80,8–100	19–23	5	Повышенный																																																														
61,6–80,7	14–18	4																																																															
42,4*–61,5	10–13	3	Базовый																																																														
21,2–42,3	5–9	2	Недостаточный																																																														
0–21,1	0–4	1																																																															
5.	Задания для групповой работы	<p>Разработайте стандартизированную контрольную работу для 4 класса в соответствии с предложенным описанием по заданному алгоритму.</p> <p><i>Алгоритм проектирования стандартизированной контрольной работы</i></p> <p>1 шаг. Определение перечня проверяемых планируемых результатов.</p> <p>Перечень планируемых результатов составляется на основе Примерной основной образовательной программы начального общего образования и сопоставительного анализа вариативных авторских программ (проверяются те предметные планируемые</p>																																																															

	<p>результаты, которые изучаются во всех авторских программах на момент проведения стандартизированной контрольной работы).</p> <p>2 шаг. Определение количества заданий по разделам программы на основе перечня планируемых результатов.</p> <p>3 шаг. Разработка заданий (возможно использование материалов НРЭО Челябинской области). При разработке заданий сразу заполняются таблицы «План стандартизированной контрольной работы» и «Инструкция по проверке и оценке работ», определяется максимальный балл за работу.</p> <p>4 шаг. Определение способа расчета итоговой оценки (отметки).</p> <p>5 шаг. Разработка инструктажей, оформление контрольной работы и спецификации в соответствии с требованиями</p>
--	---

Таблица 3

Учебный кейс № 2

1.	Название кейса	«Текущий контроль успеваемости: формы, периодичность, условия организации»										
2.	Формы и методы работы со слушателями	Групповая работа в соответствии с предложенными заданиями										
3.	Введение	<p>Описание пошаговой самостоятельной работы с последующим самоанализом.</p> <p>Пошаговая самостоятельная работа с последующим самоанализом – оценочный материал, направленный на выявление освоения отдельных предметных операций (понятий), входящих в тот или иной планируемый результат по изучаемой теме, с целью последующего анализа и коррекции как со стороны учителя, так и самими учащимися. Данная работа проводится в письменной форме на начальном этапе освоения планируемого результата. На нее отводится 10–20 минут. Пошаговая самостоятельная работа с последующим самоанализом, позволяет учителю не только определить уровень усвоения отдельных предметных операций (понятий), но и наметить «точечную» (по отдельным операциям) помощь учащимся в рамках освоения того или иного планируемого результата. Работа составляется таким образом, чтобы обучающийся мог показать выполнение каждой отдельной операции, входящей в планируемый результат. Количество заданий определяется количеством операций, входящих в планируемый результат</p>										
4.	Основная часть	<p><i>Пошаговая самостоятельная работа по разделу «Геометрические величины», 2 класс</i></p> <p>Прочитай и реши задачи по действиям. Запиши ответ и объясни его.</p> <p>1. Длина прямоугольника 6 см, а ширина 3 см. Чему равен периметр?</p> <p>2. Назови стороны другого прямоугольника с таким же периметром. Предложи несколько вариантов.</p> <p>3. Сторона квадрата 6 см. Чему равен периметр квадрата? Чему равна сторона равностороннего треугольника с таким же периметром?</p> <p>4. Ширина прямоугольника 3 см. Чему равна длина прямоугольника, если периметр прямоугольника 12 см? Как по-другому назвать полученную фигуру?</p>										
5.	Задания для групповой работы	<p>Проанализируйте предложенную пошаговую самостоятельную работу и оцените ее качество по соответствующим критериям.</p> <p>Оценочный лист по проверке качества оценочных материалов для текущего контроля успеваемости</p> <p>Учебный предмет _____</p> <p style="text-align: center;"><i>Содержательная экспертиза оценочных материалов</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;">№ п/п</th> <th style="width: 45%;">Критерии оценки качества содержания оценочных материалов</th> <th style="width: 25%;">Оценка эксперта (соответствует – «+» / не соответствует «-»)</th> <th style="width: 25%;">Примечание (поле обязательное для заполнения)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1.</td> <td>Соответствие оценочных материалов планируемым результатам ФГОС НОО и ПОП НОО</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			№ п/п	Критерии оценки качества содержания оценочных материалов	Оценка эксперта (соответствует – «+» / не соответствует «-»)	Примечание (поле обязательное для заполнения)	1.	Соответствие оценочных материалов планируемым результатам ФГОС НОО и ПОП НОО		
№ п/п	Критерии оценки качества содержания оценочных материалов	Оценка эксперта (соответствует – «+» / не соответствует «-»)	Примечание (поле обязательное для заполнения)									
1.	Соответствие оценочных материалов планируемым результатам ФГОС НОО и ПОП НОО											

		2.	Соответствует содержание оценочных материалов возрастным особенностям младших школьников и году обучения (классу)		
		3.	Наличие (отсутствие) фактологических ошибок		
		4.	Соответствие формулировок оценочных материалов нормам языка (лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными и др.)		
		5.	Являются ли формулировки заданий четкими и понятными для обучающегося конкретного класса (1, 2, 3, 4 классов)		
		6.	Соответствует ли содержание оценочных материалов описанию данного вида работ		

В заключение необходимо отметить, что система дополнительного профессионального образования играет важную роль в развитии теоретической и практической готовности и способности педагога конструировать оценочные материалы для оценки степени (уровня) достижения планируемых результатов освоения ООП НОО обучающимися. В данной статье обоснована актуальность исследуемой проблемы, представлены конкретные предложения, относящиеся к процессу развития готовности учителя к конструированию КИМ. Дается определение развития готовности учителя начальных классов к конструированию оценочных материалов, представлены педагогические условия эффективности и результативности процесса развития готовности учителя к осуществлению данного вида деятельности. Одним из средств решения обозначенной проблемы мы считаем программу дополнительного профессионального образования. Для эффективной организации процесса развития готовности учителя к конструированию оценочных материалов нами были разработаны образовательные программы, в которых раскрываются методологические, концептуальные и технологические подходы к организации контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе. Данные программы могут быть успешно использованы в системе переподготовки и повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября

2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)“» [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://минобрнауки.рф/.../3071/.../12.02.15-Профстандарт_педагога/ (дата обращения: 12.08.2018).

2. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека : учебное пособие. – 3-е изд. – М. : Смысл; Академия, 2007. – 528 с.

3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.

5. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе / Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

6. Дьяченко М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 350 с.

7. Безниско Е. Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Д. Безниско. – Ростов н/Д., 2007. – 171 с.

8. Скрипова Н. Е. Оценка достижения младшими школьниками планируемых результатов : учебное пособие / сост. Н. Е. Скрипова, Е. А. Мартыанов ; под ред. Н. Е. Скриповой. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – 216 с.

References:

1. Order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation 10/18/2013 No. 544n "About approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary education) (teacher)" [Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')] [Web resource], access mode: <http://theMinistryofeducation.Russia/.../3071/.../12.02.15-Profstandard/> (accessed date: 12/12/2017).
2. Asmolov A. *Psychology of personality. Cultural and historical understanding of human development* [Psihologija lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka: uchebnoe posobie], 3 Vol., 2007. 528 p.
3. Davydov V. V. *Theory of developmental education* [Teoriya razvivajushhego obuchenija], 1996. 544 p.
4. Lomov B. F. *Methodological and theoretical problems of psychology* [Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii], 2008. 1174 p.
5. Uznadze D. N. *General psychology* [Obshhaya psihologiya], 2004. 413 p.
6. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psychological readiness* [Psihologicheskaja gotovnost'], Moscow, 1986. 350 p.
7. Beznisko E. D. *Self-Education as a condition of personal and professional growth of teacher: Dis. cand. of ped. sci.* [Samoobrazovanie kak uslovie lichnostno-professional'nogo rosta uchitelja: dis. kand. ped. nauk], Rostov-on-don, 2007. 171 p.
8. Skripova N. E., Martianov E. A. *Assessment of achievement of planned results by younger students* [Ocenka dostizhenija mladshimi shkol'nikami planiruemyh rezul'tatov], Chelyabinsk: CIRIPSE publishing House, 2012. 216 p.

Сведения об авторах

КЕСПИКОВ Вадей Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, ректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ВЕЗИРОВ Тимур Гаджиевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Республика Дагестан, г. Махачкала.

ЯЧМЕНЕВ Виктор Дмитриевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», г. Курган.

КВАШНИН Евгений Геннадьевич, заведующий кафедрой естественно-математического образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», г. Курган.

ДОЧКИН Сергей Александрович, доктор педагогических наук, доцент, начальник экспертно-аналитического отдела, профессор кафедры государственного и муниципального управления Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово.

ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого областного института последипломного педагогического образования, Украина, г. Донецк.

СЕЛЕЗНЕВ Валерий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, туризма и сервиса ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

БЕТКЕР Людмила Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии АУ ДПО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск.

ФАЙН Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом педагогического менеджмента ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников», Еврейская автономная область, г. Биробиджан.

ПОПОВ Валерий Степанович, старший преподаватель кафедры общей и специальной педагогики и психологии ГК АУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

СИДОРЕНКО Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и специальной педагогики и психологии ГК АУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ДЬЯЧЕНКО Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Академия Государственной Противопожарной Службы МЧС РФ», г. Москва.

ЛОГИНОВА Наталья Федоровна, заведующий центром образовательных стандартов и профразвития ГК АУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ГОРОВАЯ Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

KESPIKOV Vadey Nikolaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Rector of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

VEZIROV Timur Gadzhievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Teaching Methods of Mathematics and Computer Science of Dagestan State Pedagogical University, Republic of Dagestan, Makhachkala.

YACHMENEV Viktor Dmitrievich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Management of Institute for the Development of Education and Social Technologies, Kurgan.

KVASHNIN Evgeniy Gennadievich, Head of the Department of Natural-Mathematical Education of Institute for the Development of Education and Social Technologies, Kurgan.

DOCHKIN Sergey Aleksandrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Expert and Analytical Department, Professor of the Department of State and Municipal Management of the Institute of “Kuzbass State Technical University named after Gorbachev T. F.”, Kemerovo.

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.

SELEZNEV Valeriy Anatolievich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technology, Tourism and Service of Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd.

BETKER Lyudmila Mihaylovna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Institute for Education Development, Khanty-Mansiysk.

FAYN Tatiana Anatolyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management of “Institute for Advanced Training of Educators”, Jewish Autonomous Region, Birobidzhan.

POPOV Valery Stepanovich, Senior Lecturer of the Department of General and Special Pedagogy and Psychology of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk.

SIDORENKO Oksana Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of General and Special Pedagogy and Psychology of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk.

DYACHENKO Natalya Vasilyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy of Academy of the State Fire Service of the Emergencies Ministry of the Russian Federation, Moscow.

LOGINOVA Natalya Fedorovna, Head of the Center for Educational Standards and Professional Development of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk.

GOROVAYA Oksana Aleksandrovna, Senior Lecturer of the Department of Primary Education State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»

В журнале обсуждаются самые актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- научные сообщения;
- гипотезы, дискуссии, размышления;
- исследования молодых ученых;
- современная школа.

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 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. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // 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 / Т. Ф. Берестова // 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 / Л. А. Бокерия // 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 № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора **Лицензиару** на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

- 1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;
- 2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;
- 3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические отчеты, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п.

Отзыв согласия на хранение и обработку персональных данных производится **Лицензиаром** путем направления соответствующего письменного уведомления **Лицензиату**.

3. Ответственность Сторон

3.1. **Лицензиар** и **Лицензиат** несут в соответствии с действующим законодательством РФ имущественную и иную юридическую ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств по настоящему Договору.

4. Конфиденциальность

4.1. Условия настоящего Договора и дополнительных соглашений к нему конфиденциальны и не подлежат разглашению, так как приложения и сам лицензионный Договор содержат персональные данные (в том числе паспортные данные, адрес места жительства) авторов – Лицензиаров.

5. Заключительные положения

5.1. Все споры и разногласия Сторон, вытекающие из условий настоящего Договора, подлежат урегулированию путем переговоров, а в случае их безрезультатности, указанные споры подлежат разрешению в суде в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

5.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента подписания обеими Сторонами настоящего Договора и Акта приема-передачи заявленной статьи автора (см. уточнение понятия «подписание» и принятие в работу редакцией журнала статьи автора для размещения в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в порядке п. 2.3).

5.3. Настоящий Договор действует до полного выполнения Сторонами своих обязательств по нему.

5.4. Расторжение настоящего Договора возможно в любое время по обоюдному согласию Сторон, с обязательным подписанием Сторонами соответствующего соглашения об этом, также расторжение настоящего Договора возможно и в одностороннем порядке, в случаях, предусмотренных действующим законодательством Российской Федерации, либо по решению суда.

Инициация на расторжение Договора одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторгнутый, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае, электронная почта редакционно-издательской группы журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/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 _____