



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
1 (42) / 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Серганова З. З., Ярычев Н. У.** Совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций: особенности применения педагогических механизмов содействия 5
- Олефир С. В.** Профессиональные компетенции педагога в сфере развития читательской деятельности школьников 15
- Резанович И. В., Резанович А. Е., Резанович Е. А.** Содействие развитию дивергентного мышления руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации 24
- Каргиева З. К., Хаблиева С. Р.** Организационно-педагогические условия совершенствования навыков работы с информационными технологиями 34

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Усова С. Н.** Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования 43
- Гусева Ю. Е., Николаева К. М.** Личность педагога и психологический климат в коллективе 58
- Сагателова Л. С.** Формирование проектировочных умений у учителей математики: содержание обучения и результаты 71
- Крючкова К. С.** Готовность обучающихся в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности 82
- Прохорова М. П., Лебедева Т. Е.** Роль преподавателей в управлении программами дополнительного профессионального образования: состояние и перспективы 93

Исследования молодых ученых

- Дмитриева С. В.** Развитие готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста 101

Современная школа

- Качева Е. В., Дударева О. Б.** Электронная образовательная среда школьной библиотеки как инструмент непрерывного профессионального развития педагога-библиотекаря 109

- Сведения об авторах** 122

- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 126

- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 139

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

Редакционный совет:

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. О. Шарухина
А. Э. Санько
Н. А. Лазариди
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

Включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (распоряжение Минобрнауки России от 12 февраля 2019 г. № 21-р).

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 23.03.2020

Дата выхода в свет: 30.03.2020

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 16,74

Тираж 150 экз. Заказ № 19

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
1 (42) / 2020

CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS

SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Scientific and theoretical journal

Published since 2009

Publication frequency is 4 issues per year

No. 1 (42) 2020

CONTENTS

Scientific reports

- Serganova Z. Z., Yarychev N. U.** Professional skills improvement of teachers in general education organizations: features of the application of pedagogical assistance mechanisms 5
- Olefir S. V.** Professional competences of a teacher in the development of reading activity of schoolchildren 15
- Rezanovich I. V., Rezanovich A. E., Rezanovich E. A.** Assistance to the development of divergent thinking of heads of educational organizations in the system of advanced training 24
- Kargieva Z. K., Khablieva S. R.** Organizational and pedagogical conditions for improving the skills of working with information technology 34

Hypotheses, discussion, reflection

- Usova S. N.** Problems and opportunities of teachers' web advanced training in the context of digitalization of education 43
- Guseva Ju. E., Nikolaeva K. M.** Teacher's personality and psychological climate in the team 58
- Sagatelova L. S.** Formation of design skills of mathematics teachers: learning content and result 71
- Kryuchkova K. S.** The willingness of students in the system of continuing teacher education for virtual academic mobility 82
- Prokhorova M. P., Lebedeva T. E.** The role of teachers in the management of continuing education programs: status and prospects 93

Young researchers

- Dmitrieva S. V.** Development of teacher's readiness to actualization of educational text metasubject potential 101

Modern school

- Kacheva E. V., Dudareva O. B.** E-Learning environment of a school library as a tool for continuous professional development of a teacher-librarian 109

- Information about the authors** 122

- Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 126

- License Agreement Form with the authors** in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 139

Chief editor

D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Deputy chief editor:

K. S. Burov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Editorial Council:

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. Solov'eva, Candidate of Philological Sciences
A. A. Taradanov, Doctor of Sociological Sciences, Professor
A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Editorial and Publishing group:

N. O. Nikolov
A. O. Sharuhina
A. E. Sankov
N. A. Lazaridi
M. V. Soglaeva

Included in the List of peer-reviewed scientific publications of Higher Attestation Commission of Russia, where the main scientific results of dissertations for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published (Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 12 February 2019, No. 21-p).

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: 03/23/2020

Release date: 03/30/2020

Founder:

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

Научные сообщения

УДК 371.123.37

Совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций: особенности применения педагогических механизмов содействия

З. З. Серганова

<https://orcid.org/0000-0002-9164-3110>
zina.zaynutdinovna2020@mail.ru

Н. У. Ярычев

<https://orcid.org/0000-0003-4667-8020>
nasrudiny@mail.ru

Professional skills improvement of teachers in general education organizations: features of the application of pedagogical assistance mechanisms

Z. Z. Serganova

N. U. Yarychev

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Совершенствование профессионального мастерства учителей является важной задачей государственной образовательной политики. Повышение конкурентных преимуществ российского образования на мировой арене связывается с совершенствованием профессионального мастерства педагогических кадров. Поэтому системе повышения квалификации педагогов необходимо определить педагогические механизмы содействия им в данном направлении. **Цель исследования** – обоснование подходов к определению педагогических механизмов содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций. **Методология (материалы и методы).** В исследовании были использованы следующие методы: изучение и анализ нормативных документов в области образовательной государственной по-

литики, анализ научных исследований по проблеме, анкетирование учителей общеобразовательных организаций. **Результаты.** Данные опроса учителей общеобразовательных организаций показали, что они в недостаточной степени мотивированы на обновление психолого-педагогических и методических знаний для совершенствования своего профессионального мастерства. Анализ научных источников позволил определить значимость выстраивания эффективных коммуникаций для эффективного обучения учителей. На основании этого были определены педагогические механизмы содействия учителям: сотрудничество, консультирование, наставничество и партнерство. Они могут реализоваться в различных формах повышения квалификации учителей. Такие формы можно отнести к трем группам: школы как самообучающейся организации, учреждения дополнительного профессионального образования учителей и самообразование. Особенно-

стями применения педагогических механизмов содействия являются выделенные принципы для совершенствования профессионального мастерства учителей. Это принципы профессиональной рефлексии, самооценки процесса и результатов трудовой деятельности, принятия эффективных педагогических решений, мотивации к обновлению профессиональных знаний с учетом современных достижений науки и педагогической гибкости.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Improvement of teachers' professional skills is an important task of the state educational policy. Increasing the competitive advantages of Russian education on the world stage is associated with improving the professional skills of teachers. Therefore, the system of professional development of teachers needs to identify pedagogical mechanisms to assist them in this direction.

The goal of the research is substantiation of approaches to definition of pedagogical mechanisms of assistance to improvement of professional skills of teachers of general education organizations.

Methodology. The following methods were used in the research: study and analysis of regulatory documents in the field of educational public policy, analysis of scientific research on the problem, questionnaires of teachers of general educational organizations.

Results. The survey of teachers of general education organizations showed that they are not sufficiently motivated to update their psychological, pedagogical and methodological knowledge to improve their professional skills. Analysis of scientific sources has helped to determine the importance of setting up effective communications for effective teacher education. Pedagogical mechanisms for teacher assistance were identified: cooperation, counseling, mentoring and partnership. These mechanisms can be implemented in various forms of teacher professional development. Such forms can be classified into three groups: schools as self-study organizations, institutions of additional professional education for teachers and self-study. Such forms can be classified into three groups: schools as self-study organizations, institutions of additional professional education for teachers and self-study. These are the principles of professional reflection, self-assessment process

and work results, making effective pedagogical decisions, motivation to update professional knowledge taking into account modern scientific achievements and pedagogical flexibility.

Ключевые слова: совершенствование профессионального мастерства, учитель, педагогические механизмы содействия, общеобразовательная организация, самообразование.

Keywords: professional skill improvement, teacher, pedagogical mechanisms of assistance, general educational organization, self-education.

Введение

Специалисты высокого уровня практически всегда ценились обществом, получали уважение людей и признание государства. Профессиональная компетентность человека выступает важным показателем его жизненной удовлетворенности и способствует улучшению благосостояния страны. Поэтому совершенствование профессионального мастерства должно войти в рейтинг жизненных ценностей каждого человека трудоспособного возраста. Когда речь идет о системе образования, то можно обнаружить множество противоречивых взглядов на современное ее состояние. Часть населения высказываются критически относительно различных трансформаций в сфере школьного образования, однако многие ожидают положительных сдвигов и связывают свои надежды улучшения образованности населения с профессиональным развитием учителей. Этим обусловлена реализация государственных проектов (Национальный проект «Образование», Федеральные проекты «Современная школа», «Учитель будущего», «Цифровая образовательная среда»), которые направлены на существенное улучшение качества образования, повышение конкурентных преимуществ российского образования на мировой арене.

На данном основании считаем, что актуальность вопроса совершенствования профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций является вполне очевидной. Для того чтобы эффективно выстроить данный процесс, необходимо выявить и реализовать соответствующие педагогические механизмы содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей. Такие механизмы имеет смысл определить, опираясь на профессиональные запросы самих педагогических работ-

ников, а также научные подходы, описанные учеными.

Цель исследования. Обоснование подходов к определению педагогических механизмов действия совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций.

Методологические основы исследования. В основе исследования базируются положения андрагогического подхода, определяющего особенности выстраивания обучения практикующих педагогических работников. Обучение, ориентированное на психологические особенности взрослого (наличие профессионального опыта, осознание своих дефицитов, стремление к кооперации, применимость в практике) [1], будет более эффективным для совершенствования его профессионального мастерства. Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы исследования. Теоретические методы составляли изучение и анализ нормативных документов (Национальный проект «Образование», Федеральный проект «Учитель будущего», профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»). Эмпирический метод: анкетирование учителей общеобразовательных организаций Чеченской Республики.

Для исследования сформированности профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций нами был проведен опрос. В выборку вошли учителя г. Грозного различных учебных дисциплин (математических, естественно-научных, гуманитарных) и разного возраста (от 22 и свыше 55 лет). Всего число респондентов составило 347 человек, имеющих различный стаж работы (как начинающие учителя, так и педагоги с большим стажем).

Вопросы анкеты были направлены на выявление представлений учителей о сферах, связанных с развитием профессионального мастерства, определении доминирующих мотивов к профессиональному совершенствованию и необходимых мер педагогического сопровождения учителей. Представим данные опроса.

Третья часть педагогов связывают свое профессиональное мастерство с обогащением знаний в предметной области (32,3%). Они считают, что повышение квалификации стоит осуществлять

только в данном направлении. Четвертая часть (24,2%) опрошенных учителей считают, что необходимо устранять профессиональные дефициты в области психолого-педагогической науки (в части педагогического сопровождения различных контингентов обучающихся). Кроме того, 15,3% учителей выразили потребности в обновлении правовых знаний. Также учителя проявляли интерес к цифровым технологиям (6,8%), проектно-исследовательской (4,2%) и управленческой деятельности (2,3%). Примечательно, что достаточная часть опрошенных (36,3%) выявили желание развивать деловые и личностные качества, требуемые для совершенствования профессионального мастерства.

Среди мотивов стремления к профессиональному мастерству 35,5% учителей указали материальные стимулы. Значимость благоприятной психологической атмосферы в коллективе отметили 24,5% респондентов.

Также были указаны такие мотивы, как стремление к самосовершенствованию и творческой самореализации (12,4%) и обмен педагогическим опытом (18,7%). К сожалению, некоторая часть учителей не задумывались о мотивах профессионального развития (9%).

Среди мер сопровождения учителям в проявлении стремления к достижению профессионального мастерства были указаны разные. Основные позиции касались методических мероприятий, проводимых в образовательной организации (34,3%), сопровождения аттестационных процедур (24,5%) и традиционных форм организации повышения квалификации (24,2%).

Также учителя указывали возможность саморазвития через вовлечение в проектную педагогическую деятельность (12,1%), сопровождение их в процессе участия в конкурсах профессионального мастерства (8,9%) и индивидуальное консультирование со стороны специалистов муниципальной образовательной системы (14,4%). Среди менее популярных форм были указаны стимулирование к обмену знаниями, участию в профессиональных педагогических сообществах (5%) и поддержка самообразования средствами персонифицированных программ повышения квалификации (4%).

Полученные результаты указали на возможность следующих выводов:

– профессиональное мастерство учителя связывают, в первую очередь, со своей предметной

подготовкой, однако высказывают дефициты в области психолого-педагогических дисциплин, недостаточность межпредметных знаний, потребность в развитии личностных качеств;

– доминирующими мотивами к профессиональному мастерству выступают материальные стимулы и благоприятная психологическая атмосфера; в меньшей степени представлены мотивы к самосовершенствованию, творческой самореализации и обмену педагогическим опытом;

– учителя нацелены на традиционные формы повышения квалификации и педагогической поддержки в осуществлении совершенствования профессионального мастерства, однако инновационные формы тоже вызывают определенный интерес.

Вместе с тем данные результаты опроса могут свидетельствовать о том, что часть учителей не соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога. Они не в полной мере могут осуществлять такие трудовые действия, как «постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера» или «применение психолого-педагогических технологий... для адресной работы с различными контингентами учащихся». К последним относятся социально уязвимые дети, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями и зависимостью.

Соответственно данные выводы могут служить основанием для выделения направлений в применении педагогических механизмов содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций. Рассмотрим работы ученых, которые помогут определить особенности таких педагогических механизмов.

Обзор литературы

О. С. Бобина предлагает следующие пути совершенствования компетентности педагогов среднего профессионального образования. Она рекомендует применять персонифицированный подход в повышении профессиональной компетентности педагогов, опираться на ресурсы образовательной организации, инициировать участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства, осуществлять их подготовку к аттестации, формировать конкурентную среду в образовательной организации [2]. Полагаем, что

данные решения могут служить основанием для совершенствования профессионального мастерства учителей. Однако мы не согласны с позицией, что необходимо формировать конкурентную среду в организации. Считаем, что это может привести к неоправданным конфликтам и возрастанию профессионального выгорания учителей. Педагогическая деятельность напрямую связана с коммуникацией, поэтому важно учитывать необходимость ориентации учителей на формирование конструктивных коммуникаций и содействовать им в расширении своих социальных компетенций.

Е. А. Медник утверждает, что оттачивать такой инструмент, как педагогическое мастерство учителя, необходимо через участие в профессиональных сообществах [3]. И. А. Донина и М. Н. Певзнер утверждают, что виртуальные профессиональные сообщества способствуют развитию конкурентоспособности учителей, выступают эффективным инструментом их интерактивной коммуникации [4]. Ю. Л. Кофейникова раскрывает важность обучения в сотрудничестве [5]. Таким образом, данные работы подчеркивают необходимость профессиональной коммуникации разного характера.

Зарубежные ученые говорят о ценности кооперативного или совместного обучения [6] S. Kagan, J. Stenlev подчеркивают эффективность совместного обучения для различных возрастных категорий. Выделяются так называемые Kagan Structures – это альтернативные ситуации, которые способствуют равенству и увеличению степени вовлеченности обучающихся, улучшая их успеваемость, навыки коммуникации и поведение.

С. М. Brody и N. Davidson пишут о том, что реформы в образовании требуют от учителя непрерывного развития, предлагая им применять совместное обучение для работы со школьниками, студентами и коллегами [7].

Н. Shachar, Н. Shmuelevitz провели изучение эффективности совместного обучения у учителей Израиля. Было выявлено, что оно способствует улучшению успеваемости школьников, повышению качества учителей. Кроме того, такие стратегии обучения благоприятно сказались на социальных отношениях участников образовательного процесса [8]. Эти выводы подтверждают влияние коммуникаций в совершенствовании мастерства учителей общеобразователь-

ных организаций. Итак, выстраивание профессиональной коммуникации может служить эффективным инструментом совершенствования профессионального мастерства учителей. Однако, принимая во внимание положения андрагогического подхода, отметим, что обучение взрослых должно осуществляться на механизмах корректного сопровождения, выверенного содействия. Важность содействия учителям в их профессиональном совершенствовании обоснована в исследованиях Л. Г. Бобковой [9], М. Г. Домбровской [10], И. Е. Емельяновой [11]. Такое содействие рассматривается как взаимодействие между преподавателем и учителем, как создание условий, тьюторство, наставничество, адресность. Кстати значимость адресности во взаимодействии участников образовательных отношений прописывается и в профессиональном стандарте педагога.

Итак, эмпирический и теоретический анализ позволили выдвинуть следующее положения:

а) для совершенствования профессионального мастерства учителей необходимо развитие не только предметных, но и межпредметных знаний, а также личностных качеств;

б) такое совершенствование должно быть ориентировано не только на личные выгоды учителя, но и улучшения качества общего образования путем вовлечения учителей в партнерские взаимоотношения;

в) уместно учитывать современные тренды в системе образования и оправдавшие себя традиции, то есть опираться на цели национальных образовательных проектов и имеющиеся у учителей опыт и ценности;

г) педагогическое содействие рекомендуется строить на адресном подходе и эффективной коммуникации для мотивации учителей к совершенствованию профессионального мастерства.

Результаты и их описание

Научный обзор позволил сформулировать понятие исследования: педагогическое содействие совершенствованию профессионального мастерства учителей выступает в качестве адресного сопровождения процесса развития личностно-профессиональных характеристик учителей, способствующих достижению высокого качества образования, путем интеграции культурных традиций и педагогических инноваций.

Профессиональное мастерство учителей общеобразовательных организаций мы рас-

считываем как высокий уровень предметной, методической, психолого-педагогической компетентности, базирующейся на комплексе профессионально-личностных характеристик, составляющих индивидуальный педагогический стиль. Результатом такого мастерства выступает обеспечение качественного образования вне зависимости от условий социальной среды и психофизиологических особенностей обучающегося.

Учитывая тот факт, что отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что обучение необходимо осуществлять через профессиональные коммуникации, то важно подчеркнуть механизмы такого содействия. Мы выделяем четыре механизма педагогического содействия в системе повышения квалификации: сотрудничество, консультирование, наставничество и партнерство (рис. 1). Процесс совершенствования профессионального мастерства учителей должен быть непрерывным. Повышение квалификации может осуществляться в различных формах: в рамках общеобразовательной организации, в учреждениях дополнительного профессионального образования учителей, муниципальных и школьных методических службах, самообразование через профессиональные сообщества, участие в конкурсах профессионального мастерства. Педагогическое содействие может осуществляться не только в условиях курсовой, но и межкурсовой подготовки учителей. На рисунке 1 показана взаимосвязь понятий: профессиональное мастерство, совершенствование профессионального мастерства и соответствующее педагогическое содействие. Треугольник символизирует лидерство, вершину (пик) развития, тонкие стрелки отражают динамичность этого процесса. Пронизывающие эти процессы большие стрелки показывают ведущие педагогические механизмы содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций. Раскроем более детально данные механизмы и особенности их применения в системе повышения квалификации учителей. Педагогический механизм сотрудничества предполагает важность выстраивания такой коммуникации, которая позволит получить удовлетворение и взаимную выгоду каждому из участников взаимодействия: учителям, преподавателям, методикам руководителям общеобразовательных организаций и пр.



Рис. 1. Педагогическое содействие совершенствованию профессионального мастерства учителей

Это зависит от того, в какой форме осуществляется совершенствование профессионального мастерства учителей: а) в общеобразовательной организации как самообучающейся системе; б) в организациях дополнительного профессионального образования педагогических работников; в) в виртуальных профессиональных сообществах, профессиональных конкурсах, деятельности методических объединений, иными словами, через самообразование;

Такой механизм педагогического содействия как консультирование предполагает расширение знаний учителей по отдельным аспектам профессиональной деятельности.

Консультации могут проводиться индивидуально или в группе, в очной форме или удаленно (с применением дистанционных цифровых технологий).

Данные мероприятия могут носить единый формат или системный и предполагать привлечение дополнительных специалистов из смежных отраслей (врачей, юристов, сотрудников правоохранительных органов, учреждений дополнительного образования учащихся, спорта и культуры и пр.).

Педагогический механизм наставничества связывается с оказанием педагогической поддержки учителям, испытывающим некоторые дефициты в связи с теми или иными жизненными и профессиональными обстоятельствами. Наставником может стать учитель-стажист молодому специалисту в вопросах содействия адаптации к профессиональной деятельности. Возможен и другой вариант, когда молодому специалисту имеет смысл выступить в роли наставника опытному учителю, овладевающему современными цифровыми технологиями. Уместно выстроить обмен знаниями между учителями с целью восполнения точечных дефицитов. Наставничество может носить индивидуальный или коллективный характер. К примеру, педагогический коллектив преуспевающей школы (школы-лидера) может взять на поддержку школу, учащиеся которой проявляют низкие образовательные результаты.

И, наконец, механизм партнерства ориентирован на мотивацию учителей к долгосрочному, взаимовыгодному и эффективному для системы образования взаимодействию. Предполагается, что учителя могут инициировать создание собственных профессиональных сообществ регио-

нального или муниципального уровня, например в социальных сетях. Это также предполагает возможность обратиться за помощью к научным работникам и преподавателям учреждений повышения квалификации учителей не только во время курсовой, но и межкурсовой подготовки. При этом такое взаимодействие предполагает и обратную связь. Преподаватель поддерживает учителя в определенном вопросе, а тот в свою очередь будет оказывать ему содействие в проведении научных исследований, предоставлении базы для проведения практических занятий, стажировок и пр.

Особенности применения педагогических механизмов содействия связаны с определенными принципами его осуществления. Мы выделяем следующие принципы: профессиональной рефлексии; самооценки процесса и результатов трудовой деятельности учителей; принятия эффективных педагогических решений; мотивации к обновлению профессиональных знаний с учетом современных достижений науки; педагогической гибкости.

Принцип профессиональной рефлексии связан с развитием умений у учителей осознавать потребности своего развития исходя из переосмысления имеющихся знаний. Осуществляя, к примеру, такой педагогический механизм, как сотрудничество, уместно отталкиваться от осмысления своих знаний и способностей, а также готовности обмениваться знаниями для восполнения пробелов в своей работе.

Принцип самооценки процесса и результатов трудовой деятельности учителей предполагает соотнесение приложенных усилий с полученными результатами, анализ эффективности своей работы. Так, проводя консультирование,

необходимо учитывать адекватность самооценки педагогической деятельности учителей. Также уместно осознавать, какие профессиональные дефициты учителей могут быть устранены преподавателем самостоятельно, а для каких необходимо привлекать соответствующих специалистов.

Принцип принятия эффективных педагогических решений связан с развитием наблюдательности, внимательности и мобильности учителей, умением осуществлять диагностику достижения образовательных результатов учащихся.

К примеру, осуществляя наставничество, необходимо ориентироваться на анализ тех решений, которые дали наиболее продуктивные результаты в педагогическом содействии. Принцип мотивации к обновлению профессиональных знаний с учетом современных достижений науки предполагает ориентацию учителей на выстраивание своей работы путем интеграции научной теории и педагогической практики. Выстраивая взаимодействие через механизмы сотрудничества, консультирования, наставничества и партнерства, важно быть согласованным с современными научными открытиями и тенденциями.

Принцип педагогической гибкости связан, с одной стороны, с развитием у учителей нестандартного видения ситуации, умением находить подход к разным контингентам обучающихся. С другой стороны, такой принцип предполагает выстраивание адресного подхода к учителям в осуществлении им педагогического содействия. Данные принципы применимы к различным педагогическим механизмам (табл. 1).

Таблица 1

Особенности применения педагогических механизмов содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей

№	Формы повышения квалификации	Субъекты	Механизмы	Принципы
1	Самообучающаяся общеобразовательная организация	Руководители, педагоги, специалисты службы сопровождения	Сотрудничество.	– профессиональная рефлексия; – самооценка процесса и результатов трудовой деятельности; – принятие эффективных педагогических решений; – мотивация к обновлению профессиональных
2	Учреждения дополнительного профессионального образования педагогических работников	Преподаватели, научные сотрудники методисты	Консультирование. Наставничество.	
3	Самообразование: – методические службы	Методисты	Партнерство	

№	Формы повышения квалификации	Субъекты	Механизмы	Принципы
	Самообразование: – сетевые педагогические сообщества	Учителя, социальные педагоги, педагогические психологи и пр.		знаний с учетом современных достижений науки; – педагогическая гибкость
	Самообразование: – конкурсы профессионального мастерства	Организаторы, жюри, участники конкурсов, коллеги		

Итак, совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций выступает необходимым условием для повышения качества образовательных результатов обучающихся. Обновление современной системы образования связывается с применением современных образовательных технологий, всесторонним развитием личности учителя. Для того чтобы процесс совершенствования профессиональной деятельности учителей был наиболее оптимальным, необходимо оказывать ему педагогическое содействие.

Исходя из того, в каких формах будет осуществляться повышение квалификации учителей, определяются конкретные субъекты, оказывающие такое содействие.

Если учитель повышает свою квалификацию в школе как самообучающейся организации, то содействие он может получать от администрации или коллег. Если совершенствование профессионального мастерства учителей осуществляется в учреждениях дополнительного профессионального образования, то педагогическое содействие оказывают учителя преподаватели, научные работники, методисты таких организаций.

При самообразовании педагогическое содействие учителям могут осуществлять методисты методических служб, коллеги, организаторы конкурсов профессионального мастерства. Это зависит от форм самообразования: методические службы, сетевые педагогические сообщества, конкурсы профессионального мастерства педагогических работников.

Обсуждение

Основополагающими педагогическими механизмами содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций были определены: сотрудничество, консультирование, наставничество и партнерство. Особенности их применения связаны с определенными принципами. Это принципы профессиональной рефлексии,

самооценки процесса и результатов трудовой деятельности учителей, принятия эффективных педагогических решений, мотивации к обновлению профессиональных знаний с учетом современных достижений науки, педагогической гибкости.

Выделенные педагогические механизмы содействия совершенствованию профессионального мастерства универсальны. Они могут применяться в различных формах повышения квалификации учителей:

- в школе, как самообучающейся организации;
- в учреждениях дополнительного профессионального образования учителей;
- при самообразовании в различных вариантах (деятельности методических служб, сетевых педагогических сообществ, конкурсах профессионального мастерства).

Однако есть определенные требования к субъектам, реализующим педагогические механизмы содействия совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций. В первую очередь, они должны характеризоваться развитыми коммуникативными способностями. Во-вторых, при осуществлении педагогического содействия учителям необходимо отличаться сформированными рефлексивными навыками и психологическими знаниями. В-третьих, субъекты, осуществляющие педагогическое содействие (руководители общеобразовательных организаций, преподаватели учреждений дополнительного образования, методисты и пр.) должны быть хорошо осведомлены об актуальных тенденциях в системе образования.

Заключение

Совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций сегодня образовательный тренд, который должен поддерживаться системой дополнительного профессионального образования учителей. Для эффективного осуществления

данного процесса необходимо осуществлять содействие учителям в различных формах повышения квалификации: школах, учреждениях дополнительного профессионального образования, методических службах и пр.

К сожалению, обнаруживается, что не все учителя имеют стремление к обновлению своих компетенций.

Научный обзор показал важность выстраивания обучения учителей при инициации их конструктивного взаимодействия.

На этой основе были определены ведущие педагогические механизмы содействия учителям: сотрудничество, консультирование, наставничество и партнерство. Их особенности связаны с применением в повышении квалификации следующих принципов: осуществления профессиональной рефлексии; самооценки процесса и результатов трудовой деятельности учителей; принятия эффективных педагогических решений; мотивации к обновлению профессиональных знаний с учетом современных достижений науки; педагогической гибкости.

Выстраивание обучения учителей, исходя из данных оснований, позволит значительно повысить уровень их мотивации к совершенствованию своего профессионального мастерства. Это очень важно для достижения стратегических задач российской системы образования.

Библиографический список:

1. Макарова, Т. А. Андрагогические особенности обучения учителей проектным технологиям / Т. А. Макарова, Р. И. Егорова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 160–163.

2. Бобина, О. С. Ресурсы образовательного учреждения для совершенствования профессиональной компетентности педагогов / О. С. Бобина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6. – С. 64–67.

3. Медник, Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов / Е. А. Медник. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80–84.

4. Певзнер, М. Н. Стратегии управления многообразием: информационно-маркетинговый под-

ход / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, И. А. Доница. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 228–232.

5. Кофейникова, Ю. Л. Психологическая природа сотрудничества как формы контекстного образования / Ю. Л. Кофейникова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 92–99.

6. Kagan S. Cooperative Learning / S. Kagan, J. Stenlev. – San Clemente, CA, 2006. – 192 p. – Текст : непосредственный.

7. Brody C. M. Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches / C. M. Brody, N. Davidson. – SUNY Press, 1998. – 335 p. – Текст : непосредственный.

8. Shachar H. Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools / H. Shachar, H. Shmuelevitz. – Текст : непосредственный // Contemporary Educational Psychology. – 1997. – Volume 22, Issue 1, pp. 53–72.

9. Пан, С. М. Региональные подходы к организации профильного обучения в сельской школе / С. М. Пан, Л. Г. Бобкова, Н. А. Криволапова. – Текст : непосредственный // Профильная школа. – 2006. – № 1. – С. 24–31.

10. Домбровская, М. Г. Модель педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков / М. Г. Домбровская. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – Выпуск. 8. – № 4. – С. 87–93.

11. Емельянова, И. Е. Формирование конфликтологической компетентности педагогов в процессе тьюторского сопровождения на курсах повышения квалификации / И. Е. Емельянова. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 1 (27). – С. 67–71.

References:

1. Makarenko T. A., Egorova R. I. *Andragogical peculiarities of teaching the project technologies* [Andragogicheskie osobennosti obucheniya uchitelej proektnym tekhnologiyam], Society: sociology, psychology, pedagogics, 2017, No. 12, pp. 160–163.

2. Bobina O. S. *Resources of an educational institution for improvement of the professional competence of the teachers* [Resursy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya dlya sovershenstvovaniya professional'noj kompetentnosti pedagogov], *World of science, culture, education*, 2012, No. 6, pp. 64–67.
3. Mednik E. A. *Professional communities and their role in the teachers' professional development* [Professional'nye soobshchestva i ih rol' v povyshenii kvalifikacii pedagogov], *Professional education in Russia and abroad*, 2015, No. 2 (18), pp. 80–84.
4. Pevzner M. N., Petriakov P. A., Donina I. A. *Strategies of diversity management: information-marketing approach* [Strategii upravleniya mnogoobraziem: informacionno-marketingovyj podhod], *Problems of modern pedagogical education*, 2019, No. 62-1, pp. 228–232.
5. Kofeinkova Yu. L. *Psychological nature of cooperation as a form of the context education* [Psihologicheskaya priroda sotrudnichestva kak formy kontekstnogo obrazovaniya], *Pedagogy and psychology of education*, 2016, No. 2, pp. 92–99.
6. Kagan S., Stenlev J. *Cooperative Learning*, San Clemente, CA, 2006. 192 p.
7. Brody C. M., Davidson N. *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*, SUNY Press, 1998. 335 p.
8. Shachar H., Shmuelevitz H. *Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools*, *Contemporary Educational Psychology*, 1997, Volume 22, Issue 1, pp. 53–72.
9. Pan S. M., Bobkova L. G., Krivolapova N. A. *Regional approaches to the organization of the profile education in a rural school* [Regional'nye podhody k organizacii profil'nogo obucheniya v sel'skoj shkole], *Profile school*, 2006, No. 1, pp. 24–31.
10. Dombrovskaya M. G. *Model of pedagogical assistance to formation of readiness of a teacher to patriotism education of teenagers* [Model' pedagogicheskogo sodejstviya stanovleniyu gotovnosti uchitelya k vospitaniyu patriotizma podrostkov], *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, 2016, Vol. 8, No. 4, pp. 87–93.
11. Emelyanova I. E. *Formation of the conflict resolution competence of teachers in the process of tutors' support at the courses of professional development* [Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti pedagogov v processe t'yutorskogo soprovozhdeniya na kursah povysheniya kvalifikacii], *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2014, No. 1 (27), pp. 67–71.

УДК 028.6

Профессиональные компетенции педагога в сфере развития читательской деятельности школьников

С. В. Олефир
<https://orcid.org/0000-0001-9967-8898>
svolefir@yandex.ru

Professional competences of a teacher in the development of reading activity of schoolchildren

S. V. Olefir

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Первые десятилетия XXI века определили состояние с чтением в России как кризисное, что создает угрозу образованию, так как в основе обучения лежит работа с текстом, его чтение. Под умением читать сейчас понимаются разнообразные навыки работы с текстом в печатной и электронной среде, читательская деятельность человека, которая совершенствуется на протяжении всей его жизни. Помочь школьнику овладеть качественным чтением в современной цифровой среде сможет только квалифицированный педагог, библиотечный специалист. Для обучения чтению школьников педагогу необходимо самому овладеть определенными читательскими компетенциями.

Целью данной работы является представление теоретических и практических данных по формированию профессиональных компетенций педагога, необходимых для развития читательской деятельности школьников и повышения качества собственного профессионального чтения.

Методология (материалы и методы). Основными методами исследования являются анализ научной литературы и результатов практической деятельности в сфере чтения; реализация идей развития навыков чтения педагогами-предметниками в учебной и внеурочной деятельности образовательной организации; обобщение практического опыта повышения квалификации педагогов.

Результаты. Выделены особенности чтения в цифровой среде, куда смещается сейчас

образовательный процесс; определены компетенции педагогов в сфере развития читательских практик школьников и собственного профессионального чтения; представлена программа повышения квалификации педагогов-предметников в сфере чтения, реализованная в ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Обсуждение. Автор ориентирует педагогов-предметников на развитие читательской деятельности школьников в ходе учебной и внеурочной деятельности, для чего необходимо овладение определенными профессиональными компетенциями. Формирование деятельностных педагогических компетенций в сфере развития читательской деятельности начато в отдельных педагогических вузах и в системе повышения квалификации.

Личностные педагогические компетенции, выделенные в статье, – эффективное чтение и создание текстов различных типов способствуют прежде всего собственному профессиональному чтению и развитию педагогов, но также могут быть направлены на достижение качественного образования школьников.

Представленная программа повышения квалификации педагогов в сфере чтения может быть дополнена модулями, ориентированными на эффективное чтение и создание текстов различных типов в печатной и электронной среде.

Заключение. Показано, что овладение педагогами выделенными компетенциями деятельностной направленности – воспитание читателя, социализация, работа с информацией и личностной направленности, эффективное чтение и создание текстов различных типов –

позволяет развивать читательскую деятельность школьников, необходимую для получения качественного образования в соответствии с ФГОС ООО.

Выявленные компетенции позволяют также повысить качество собственного профессионального чтения и создания текстов педагогом, обеспечивают его саморазвитие и непрерывное самообразование в течение жизни.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The first decades of the XXI century defined the state of reading in Russia as a crisis, which poses a threat to education, as the basis of learning is working with text (reading). The ability to read now means a variety of skills to work with text in the printed and digital environment, the reading activity of the person, which is improving throughout his life. Only a qualified teacher can help a schoolchild to master quality reading in the modern digital environment. The teacher needs to master certain reading competences to help a schoolchild learn to read.

The goal of the research is to provide theoretical and practical data on the formation of professional competencies of teachers, which are necessary for the development of reading activity of schoolchildren and improve the quality of their own professional reading.

Methodology. The main methods of research are the analysis of scientific literature and the results of practical activity in the field of reading; implementation of the ideas of developing the skills of reading by teachers in the educational and extra-curricular activities of the educational organization; generalization of practical experience of professional development of teachers.

Discussion. The author directs teachers to develop the reading activity of schoolchildren in the course of academic and extra-curricular activities, which requires mastering certain professional competencies. The formation of active pedagogical competencies in the development of reading activity has been started in some pedagogical universities and in the system of advanced training. Personal pedagogical competences highlighted in the article – effective reading and creation of texts of different types promote own professional reading and development of teachers, but can also be aimed at achieving quality education of schoolchildren. The presented program of professional

development of teachers in the field of reading can be supplemented by modules focused on effective reading and creation of texts of different types in print and e-environment.

Results. It is shown that mastering by teachers of the allocated competences of activity orientation – upbringing of the reader, socialization, work with information and personal orientation – effective reading and creation of texts of various types allows to develop reading activity of schoolchildren necessary for reception of qualitative education according to Federal state educational standard. The revealed competences also allow improving the quality of the teacher's own professional reading and text creation, ensuring self-development and continuous self-education during the life.

Ключевые слова: чтение школьников, профессиональное чтение педагогов, цифровое чтение; эффективное чтение, компетенции читательские; повышение квалификации.

Keywords: schoolchildren's reading, professional reading of teachers, digital reading; effective reading, competence reading; advanced training.

Введение

Первые десятилетия XXI века определили состояние с чтением в России как кризисное. Наблюдается недостаточное владение навыками функционального чтения у детей и подростков (по результатам PISA), в студенческой среде возникают проблемы с чтением объемных неадаптированных текстов, недостаточны навыки эффективного чтения и критического мышления у специалистов различных отраслей деятельности, мало внимания уделяется профессионально ориентированному чтению. Кризис чтения создает угрозу образованию, так как в основе обучения лежит работа с текстом, его чтение.

Под умением читать понимается сейчас не только овладение техникой чтения (в младшем школьном возрасте), но и разнообразные умения и навыки работы с текстом в печатной и электронной среде, читательская деятельность человека, которая совершенствуется на протяжении всей его жизни. Особенно остро проблемы чтения наблюдаются у школьников, ведь в системе образования существует позиция, что после начальной школы чтение уже не требует специального обучения. Однако помощь школьнику необходима и в дальнейшем обучении, в ходе изучения различных предметов,

чтения предметно ориентированных текстов. Помочь школьнику овладеть качественным чтением в цифровой среде сможет только квалифицированный педагог, библиотечный специалист.

Для обучения чтению педагогу необходимо самому овладеть определенными читательскими компетенциями, которые в профессиональной подготовке фиксируются не системно, не значатся как самостоятельные, имплицитно включены в различные группы компетенций. Следовательно, трансформация практик чтения приводит к необходимости включения развития читательских компетенций в структуру профессионального образования через всю жизнь.

Целью данной работы является представление теоретических и практических данных по развитию у педагогов читательских компетенций на уровне, необходимом для развития читательской деятельности школьников и повышения качества собственного профессионального чтения. Результатом организации системной работы школьников с предметно ориентированными текстами станет повышение качества чтения учащихся – основы универсальных учебных действий. Читательские компетенции педагога способствуют реализации его профессиональных видов деятельности и саморазвитию, базируются на профессионально ориентированном чтении и могут развиваться при обучении в вузе, в системе повышения квалификации педагогов и в самообразовании.

Обзор литературы

Эволюция читательских практик в течение многих веков обусловлена изменениями письменной культуры. Новая мультимедийная письменность лежит в основе современной цифровой революции: цифрового способа обработки, хранения и распространения информации, а также цифрового чтения.

Обратимся к концепции постграмотности как теоретико-методологическому основанию понимания особенностей чтения в современную эпоху. Трансформация стратегий и практик чтения в современных условиях была спрогнозирована еще Маршаллом Макклюеном [1, с. 6] в середине 60-х годов XX века. Он охарактеризовал грядущую эпоху как эпоху постграмотности, где помимо алфавитной грамотности реализуется аудиальная и визуальная грамотность; сочетаются дописанные, письменные и постписьменные (телеви-

дение, радио, компьютеры, интернет) средства передачи информации.

Идеи М. Макклюена были развиты в 1970–1980-е годы Бернардом Дюмоном [1, с. 7], который исследовал парадокс между образованием, обеспечивающим традиционную грамотность и новой экономикой страны, требующей постграмотности. Три фактора, выделенные Б. Дюмоном (сложные и многообразные материалы для чтения, автоматизация производства и необходимость активного участия в жизни общества), требуют непрерывного самообразования взрослых.

В 1990-е годы идеи постграмотности развивал Алан Роджерс [1, с. 9], который связал постграмотность с непрерывным образованием и неформальным обучением, когда формальное образование является стартом для развития необходимых компетенций. В 2000-е годы идеи постграмотности развивал Гюнтер Кресс [1, с. 12], отмечавший, что различные виды грамотности (алфавитная, аудиальная, визуальная) должны сочетаться в единой мультимедийной грамотности. Эти идеи поддерживаются в настоящее время специалистами по проблемам чтения и грамотности ЮНЕСКО в России и за рубежом. Подробно концепция постграмотности и современные тренды коммуникации раскрыты М. Ю. Гудовой и ее коллегами [1].

Функциям чтения в разные исторические периоды, актуальности и значимости чтения в XXI веке посвящены коллективные монографии [2; 3], материалы профессиональных конференций и форумов [4], подробный аналитический обзор которых дал Ю. Н. Столяров [5]. Авторы монографий – известные исследователи чтения: Т. Г. Галактионова [3, с. 92], Ю. П. Мелентьева [2, с. 55], Е. С. Романичева [3, с. 171], Н. Н. Сметаникова [2, с. 26], Н. А. Стефановская [2, с. 145], М. А. Черняк [3, с. 101], В. П. Чудинова [3, с. 52] и многие другие. В монографиях обсуждаются вопросы функционального чтения (грамотности) и смыслового чтения; формирования культуры чтения в основной школе; навыки и умения, необходимые для чтения текстов различных форматов при обучении в вузах и в профессиональном чтении специалистов.

Даны методологические подходы к изучению чтения, оно представлено как ресурс образования и личностного роста педагога и школьника.

В последние три года появились издания практической направленности, позволяющие педагогам овладеть компетенциями в сфере чтения с целью предметно ориентированного, последовательного обучения учащихся и оценки достигнутых результатов.

Методология (материалы и методы)

В начале XXI века в российском образовании отмечены устойчивые связи между качеством чтения и качеством образования. Эти идеи отражены в Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 годы», где к показателям качества образования отнесены успехи российских учащихся, достигнутые в международных сопоставительных исследованиях качества образования (PIRLS, TIMSS, PISA – включающие исследования качества чтения), а также формирование гибкой системы непрерывного образования.

Особо актуальна сейчас проблема чтения в электронной среде, или «цифрового чтения». Используем для него определение, данное Ю. П. Мелентьевой, и будем понимать под цифровым чтением «чтение в электронной среде текстов (в самом широком смысле), прошедших цифровую обработку» [6, с. 79]. Цифровое чтение носит нелинейный гипертекстовый характер, является сканирующим, просмотрным, восприятие крупных фрагментов текста затрудняется, нагрузка на мозг увеличивается. При работе в сети Интернет электронный текст становится активным: считываются запросы читателя и предлагаются другие тексты, которые могут отвлечь от нужной темы, увести в сторону. Также снижается влияние объема фоновых знаний читателя на понимание текста, ведь в режиме онлайн можно в любой момент уточнить информацию, необходимую для глубокого понимания текста. Однако цифровое чтение требует постоянной оценки понимания текста, критического мышления, владения интерактивными и метакогнитивными приемами работы с текстом, как отмечает Н. Н. Сметанникова [7, с. 64].

Поэтому цифровое чтение требует переосмысления требований к педагогам и библиотечным специалистам, обучающим школьников чтению. В настоящее время педагогический поиск идет в сфере обучения чтению в начальной и средней школе. В педагогических вузах и вузах культуры, в системе повышения квалифи-

кации разрабатываются программы по стратегиям работы с текстами, педагогике текста. Растет рынок услуг по формированию базовых навыков чтения в неформальном образовании, преимущественно на коммерческой основе. Для повышения качества образования, работы с цифровыми ресурсами необходимо ориентироваться в их многообразии, определить необходимый круг чтения, владеть технологиями и стратегиями цифрового чтения. Помочь школьнику в этом смогут компетентные взрослые.

Рассмотрим компетенции, которыми должны обладать педагоги для обучения школьников чтению. Во многом они определены ролью чтения в современном образовании, в реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ООО). Такие компетенции входят в группу педагогических компетенций деятельности направленной, включая общие инструментальные компетенции, в том числе умение работать с различными типами информации [8].

Во ФГОС, отмечает Е. С. Романичева, чтению школьников отведены три миссии-задачи: «воспитание читателя (сохранение этических и культурных ценностей общества); социализация читателя; формирование читателя, способного работать с текстовой информацией. Эти миссии тесно взаимосвязаны и вытекают одна из другой» [9, с. 220]. Каждая из них требует от педагога овладения определенными компетенциями от обучения технике чтения до развития читательской деятельности школьников в ходе учебной и внеурочной деятельности. Поэтому владеть данными компетенциями должен не только учитель начальных классов, как это было принято ранее, но и педагог-предметник, библиотечный специалист, тьютор.

Миссия воспитания читателя наиболее широко представлена во ФГОС в разделах начального образования и изучения родного языка и литературы, где внимание акцентируется на осознании значимости чтения и изучения родной литературы для развития учащегося. Однако из-за большого числа текстов, которые включены в курс литературы, на их полноценное освоение у школьников не хватает времени. Ведь чтение текста нельзя совместить с другим процессом, оно не может быть фоновым. Значит, ценность времени, потраченного на чтение, возрастает. Поэтому специалистами предлагается изменить подход

к отбору круга чтения в школьной программе, сократить количество произведений, обязательных к прочтению [9, с. 225].

Кроме того, необходимо научить школьников читать медленно, глубоко, применяя для каждого вида текста свои стратегии чтения и понимания. То есть первая компетенция педагога – умение отбирать литературу по своему предмету и обучать навыкам вдумчивого, глубокого чтения предметно ориентированных текстов. Первым шагом к овладению данной компетенцией может стать чтение книги М. Адлера «Как читать книги». Ее основная идея: чтение – основа образования, продолжающегося всю жизнь, ответственность за этот процесс человек несет сам. Лучший способ самообразования – научиться читать правильно, эффективно, выбирать для чтения лучшие, «великие» книги [10].

Для реализации второй задачи чтения – социализации в процессе образования – необходимо ответить на вопрос, нужно ли руководить детским чтением. В подростковом возрасте у школьников возникает интерес к книгам о ровесниках. Однако взрослые с опаской относятся к такой литературе, особенно современных зарубежных авторов. В российском образовании последней трети XX века декларировался системный подход к руководству чтением учащихся средней школы – единство классного и внеклассного чтения. В реальности, предложенные «списки внеклассного чтения» не были обоснованы. Профессиональное сообщество, понимая это, ориентировано на свободный выбор детьми литературы для чтения. Так, современный английский писатель Нил Гейман пишет: «избитая идея не кажется детям таковой, потому что ребенок встречается с ней впервые. Не мешайте детям читать, даже если вам кажется, что они читают не то» [11, с. 11].

Большинство родителей и многие педагоги плохо знакомы с современной детской и подростковой литературой, считают лучшими произведения, прочитанные ими самими в детстве. При этом полагается, что современная переводная литература не предназначена для детей, так как поднимает сложные проблемы современного общества, попадающие под закон о защите детей от вредной информации [9, с. 225].

Специалисты отмечают, что «социализация проходит не только через чтение художественной, но и научно-популярной литературы, кото-

рая расширяет сферу интересов ребенка», ориентирует на выбор будущей профессии. Включение научно-популярной литературы в круг чтения школьника, педагогическое сопровождение чтения этих книг – задача педагогов-предметников. Компетенции педагогов и родителей в вопросах современного детства, внутреннего мира ребенка могут возрасти, по мнению Е. С. Романичевой, при чтении произведений о детстве и детях, в том числе и адресованных взрослым [9, с. 226].

Третья задача чтения – это работа с информацией, формирование навыков и компетенций XXI века: коммуникация и работа, сотрудничество и критическое мышление. Она встает перед всеми педагогами-предметниками и библиотечными специалистами. Во ФГОСах эта задача определена как комплекс умений по поиску необходимой информации, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий; выделению и извлечению необходимой информации из текстов различных форматов и жанров (смысловое чтение); структурированию знаний, свободной ориентации в текстах различных стилей.

На уроках по всем предметам нужно уделять внимание текстовой деятельности, освоению разнообразных стратегий смыслового чтения, критическому мышлению. Так, использование надпредметной технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) создает устойчивый интерес к чтению, обеспечивает формирование грамотности, то есть единство чтения и письма. При развитии навыков смыслового чтения в школе происходит формирование компетентного читателя, обладающего набором познавательных, коммуникативных, творческих, критических, рефлексивных и других качеств. Эти качества указывают на сформированность общеучебных умений, необходимых для познания и творчества.

Итак, для решения третьей задачи чтения – обучения работы с информацией – педагог-предметник должен освоить стратегии смыслового чтения, включить в круг своего профессионального чтения литературу по способам чтения с листа и экрана, аналитико-синтетической обработки информации, техническим приемам работы с письменными текстами и др. Примером работы в данном направлении может служить проект по дополнительной подготовке

учителей-предметников в области стратегий чтения предметно ориентированных текстов, реализуемый в Европе с 2014 года. Подготовка и переподготовка кадров ведется на педагогических факультетах университетов европейских стран, а также в системе повышения квалификации. В ходе подготовки каждый педагог обучается преподавать свой предмет, используя чтение и письмо, слушание и обсуждение, для повышения качества чтения учащихся, формирования умений самостоятельной работы – основы обучения [7, с. 61].

Таким образом, мы выделили деятельностные педагогические компетенции в сфере чтения, необходимые для реализации ФГОС. Далее представим личностные читательские компетенции педагога, ориентированные на самосовершенствование, самообразование на протяжении всей жизни. Они обусловлены необходимостью обрабатывать значительные объемы информации, часто обновляющейся и быстро устаревающей. Важным индикатором читательской компетенции является эффективное чтение. Будем понимать под эффективным чтением систему техник и приемов, которая позволяет глубоко и полно изучить информацию любой тематики, представленную в печатном или электронном виде. Эффективное чтение включает: умение осознать цель чтения выбранного текста, навыки скорочтения и техники запоминания; владение различными приемами работы с текстом (вопросы к тексту, графическое представление идеи текста); навыки аналитико-синтетической обработки информации (аннотация, план, тезисы, конспект, реферат); способы организации информации в собственных архивах. Эффективное чтение необходимо для получения качественных и прочных знаний по выбранной теме, поэтому к каждому тексту выбирается тип чтения (поисковое, просмотровое,

ознакомительное, изучающее, рефлексивное) и стратегия (предтекстовая, текстовая, послетекстовая). Овладение одним из типов чтения не означает владения остальными. Так, владение поисковым, просмотровым чтением в электронной среде не исключает отсутствие навыков глубокого изучающего и рефлексивного чтения. На эффективность чтения влияют его скорость, понимание прочитанного и запоминание. Навыки скорочтения позволяют увеличить скорость чтения в 3–5 раз за счет расширения горизонтального периферического зрения, минимизации фиксации взгляда на каждой строке, сокращения регрессии. При этом сохраняется понимание (до 52%) и запоминание информации.

К личным педагогическим компетенциям в сфере чтения мы относим также фиксацию информации, то есть создание текстов, что неотъемлемо связано с чтением. В процессе чтения создаются тексты различных типов в виде карточек, схем, сплошных и несплошных текстов, текстов новой природы и другие.

Результаты и их описание

Выделенные особенности чтения в цифровой среде, куда смещается сейчас образовательный процесс, требуют переосмысления требований к педагогам и библиотечным специалистам, обучающим школьников чтению. Определены деятельностные педагогические компетенции в сфере чтения, необходимые для реализации ФГОС и развития читательских практик школьников и личностные читательские компетенции педагога, ориентированные на собственное профессиональное чтение, самосовершенствование, самообразование на протяжении всей жизни.

Результаты представлены в таблице 1. Компетенции и индикаторы компетенций взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Таблица 1

Компетенции в сфере развития читательской деятельности

Компетенции	Индикаторы компетенции
Педагогические компетенции деятельностной направленности	
Воспитание читателя. Чтение для удовольствия и коммуникации	Включенность в культурное пространство письменных текстов. Знание современной художественной и научно-популярной литературы для детей. Умение отбирать литературу в соответствии с возрастом и психолого-возрастным развитием ребенка. Навыки педагогического сопровождения чтения предметно ориентированных текстов.

Компетенции	Индикаторы компетенции
	Навыки вдумчивого, глубокого чтения: чтение, обсуждение, интерпретация, трансляция
Социализация. Чтение для расширения знаний и возможностей, участия в социальной жизни, для будущего	Сознательное и свободное чтение художественной литературы. Чтение научно-популярной литературы для расширения интересов и выбора школьниками будущей профессии. Расширение круга профессионально ориентированного чтения. Активное взаимодействие с учащимися по вопросам чтения
Работа с информацией в печатной и электронной среде. Смысловое, функциональное чтение	Знание структурных и культурно-содержательных аспектов письменных текстов различных типов. Владение технологиям поиска и оценки качества информации. Умения оценить репрезентативность информации (в текстах, таблицах, графиках). Владение техническими приемами работы с письменными текстами. Поиск и отбор информации в пределах своей и смежных областей деятельности. Критическое восприятие информации. Аналитико-синтетическая обработка информации. Оформление результатов самостоятельной работы
Педагогические компетенции личностной направленности	
Эффективное чтение в печатной и электронной среде	Осознание цели чтения выбранного текста. Владение техниками фиксации внимания и запоминания. Навыки скорочтения. Приемы структурирования информации. Критическое мышление. Методы сбора, анализа, организации профессиональной информации. Способы организации личных архивов
Создание тестов различных типов в печатной и электронной среде	Фиксация основных мыслей текста. Создание графического и текстового представления структуры текста и его содержания. Создание учебных и научно-познавательных текстов (сплошных, несплошных и составных). Оформление результаты самостоятельной учебной, научной, исследовательской работы

Выделенные нами компетенции составляют основу профессиональных компетенций педагога в сфере развития читательской деятельности школьника. Они обеспечивают способность педагога поддерживать учащихся в освоении информации в печатной и в цифровой среде, в цифровом чтении. Формирование компетенций педагога в сфере профессионального чтения и обучения читательским навыкам – достаточно продолжительный процесс.

Его качественная реализация возможна лишь при эффективном функционировании и взаимодействии социальных институтов, ответственных за развитие читательской компетентности. К таким институтам относятся: педагогические вузы и вузы культуры со своими системами дополнительного образования и повышения квалификации; дошкольные учреждения и школы; библиотеки. В настоящее время такая система не реализована.

Поэтому актуализируется необходимость обучения педагогов читательским компетенциям в системе повышения квалификации.

Для решения данной задачи на кафедре педагогики и психологии ГБУ ДПО ЧИППКРО был разработан курс «Новые педагогические стратегии успешного чтения школьников». Основная цель данного курса – систематизация теоретических представлений и развитие практических навыков педагогов по организации читательской деятельности школьников. Категории слушателей: педагоги-предметники, классные руководители, библиотечные специалисты, тьюторы общеобразовательных организаций. Учебная программа курса рассчитана на 24 академических часа. Курс включает лекционные и практические занятия по следующим темам:

– Чтение – основа универсальных учебных действий, развития личности, активной учебно-

познавательной деятельности. Основы смыслового и успешного чтения.

– Чтение в урочной и внеурочной деятельности. Стратегии чтения и понимания научных, учебных, художественных текстов.

– Электронные ресурсы для организации читательской деятельности участников образовательного процесса.

– Чтение как образовательное событие.

– Ценностные ориентиры чтения. Книги на сложные темы.

– Педагогический потенциал текстов новой природы в развитии читательской деятельности школьников.

– Опыт использования и создания текстов новой природы в учебной деятельности.

– Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации. От школьной библиотеки к информационно-библиотечному центру.

В ходе выполнения практических заданий педагогические работники оценили качество своего чтения по методике международного исследования PISA, выполнили кейс-задания по стратегиям смыслового чтения, представили аудитории выбранные стратегии. Итоговый контроль осуществляется в форме защиты групповых проектов.

В 2019 году по данному курсу прошли обучение 101 педагогический работник Челябинской области. В результате освоения курса они приобрели теоретические знания и практические навыки по развитию читательской деятельности учащихся как основе использования стратегий смыслового чтения в учебной и внеурочной работе. Обучающиеся оценили чтение как основу универсальных учебных действий, активной учебно-познавательной деятельности, необходимое условие приобретения навыков работы с информацией и проектной деятельности.

Обсуждение

Современные педагоги нуждаются в чтении специальной профессиональной литературы, но не всегда владеют навыками ее понимания, новыми методиками и стратегиями чтения. Решение этих вопросов позволит развивать читательскую деятельность школьников любого возраста силами педагогов-предметников при изучении различных предметов, а также во внеурочной деятельности. Для этого педагогу необходимо овладение определенными профессиональными компетенциями.

Выделение профессиональных компетенций педагога в сфере развития читательской дея-

тельности школьников имеет теоретическую и практическую значимость. В условиях компетентного подхода к образованию это позволит целенаправленно готовить педагогов, способных создать учебно-воспитательные условия, гарантирующие успешное освоение навыков чтения в современной цифровой среде. Формирование деятельностных педагогических компетенций в сфере развития читательской деятельности уже начато в отдельных педагогических вузах и в системе повышения квалификации.

Личностные педагогические компетенции, выделенные в статье (эффективное чтение и создание текстов различных типов), способствуют прежде всего собственному профессиональному чтению и развитию педагогов, но также могут быть направлены на достижение качественного образования школьников.

Представленная программа повышения квалификации педагогов в сфере чтения может быть дополнена модулями, ориентированными на эффективное чтение и создание текстов различных типов в печатной и электронной среде.

Кроме того, педагогу требуется самообразование на протяжении всей жизни, включая чтение литературы по преподаваемому предмету, педагогике и психологии; работа с предметно ориентированными текстами и отбор их для чтения учащимся; обмен опытом с коллегами, различные тренинги.

Заключение

В статье показано, что овладение педагогами выделенными компетенциями деятельностной направленности (воспитание читателя, социализация, работа с информацией и личностной направленности, эффективное чтение и создание текстов различных типов) позволяет развивать читательскую деятельность школьников, необходимую для получения качественного образования в соответствии с ФГОС ООО.

Выявленные компетенции позволяют также повысить качество собственного профессионального чтения и создания текстов педагогом, обеспечивая его саморазвитие и непрерывное самообразование в течение жизни.

Привлечение внимания к чтению педагогов, выделение профессиональных компетенций в сфере развития читательской деятельности школьников должно способствовать качественной реализации системы подготовки кадров.

Она возможна лишь при эффективном функционировании и взаимодействии социальных институтов, ответственных за развитие читательской компетентности: педагогические вузы и вузы культуры со своими системами дополнительного образования и повышения квалификации; дошкольные учреждения и школы; библиотеки и информационные центры.

Библиографический список:

1. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность / ред. М. Ю. Гудова, М. О. Гузикова. – Екатеринбург : Изд-во Уральского федерального университета, 2017. – 236 с. – Текст : непосредственный.
2. Чтение. XXI век : коллективная монография. – Челябинск : ЧГАКИ, 2014. – 310 с. – Текст : непосредственный.
3. От года литературы – к веку чтения : коллективная монография / ред.-сост. В. Я. Аскарова. – Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2016. – 459 с. – Текст : непосредственный.
4. Пятый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, 24–25 октября 2019) : материалы форума. – Челябинск : ЧГИК, 2019. – 436 с. – Текст : непосредственный.
5. Столяров, Ю. Н. Коллективные монографии о чтении: аналитический обзор / Ю. Н. Столяров. – Текст : непосредственный. // Вестник культуры и искусств. – 2017. – № 4. – С. 183–195.
6. Мелентьева, Ю. П. Чтение электронных публикаций как элемент обучения и образования / Ю. П. Мелентьева. – Текст : непосредственный // Научные и технические библиотеки. – 2019. – № 4. – С. 76–83.
7. Сметанникова, Н. Н. Продвижение чтения с помощью чтения с экрана / Н. Н. Сметанникова. – Текст : непосредственный // Библиотековедение. – 2015. – № 3. – С. 60–68.
8. Профессиональные компетенции педагога в образовании. – Текст : электронный // Портал информационной поддержки руководителей образовательных организаций. – URL: <https://www.menobr.ru/article/65492-professionalnye-kompetentsii-pedagoga-v-obrazovanii> (дата обращения 02.02.2020).
9. Романичева, Е. С. Чтение в образовании: возможные «ответы» на вызовы XXI века / Е. С. Романичева. – Текст : непосредственный //

Чтение. XXI век : коллективная монография. – Челябинск : ЧГАКИ, 2014. – С. 215–232.

10. Адлер, М. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений / М. Адлер. – Москва : Манн, Иванов, Фербер, 2019. – 344 с. – Текст : непосредственный.

11. Гейман, Н. Почему будущее зависит от библиотек, чтения и воображения / Н. Гейман. – Текст : непосредственный // Библиотека в школе. – 2014. – № 14. – С. 10–14.

References:

1. *Communication trends in the epoch of post-literacy: polylingualism and multiculturalism* [Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность] ed. by M. Yu. Gudova, M. O. Guzikova. Yekaterinburg: Publishing house of Ural Federal University, 2017. 236 p.
2. *Reading. The XXI century: collective monograph* [Чтение. XXI век: коллективная монография], Chelyabinsk, 2014. 310 p.
3. *From a year of literature – to the century of reading: collective monograph* [От года литературы – к веку чтения: коллективная монография], ed. by V. Ya. Askarova, Moscow: Interregional Centre for Bibliotheca Cooperation, 2016. 459 p.
4. *Fifth International intellectual forum “Reading at the Eurasian crossroads”* [Pyatyj mezhdunarodnyj intellektual'nyj forum “Чтение на евразийском перекрестке”], Chelyabinsk, October 24–25, 2019, materials of the forum, 436 p.
5. Stolyarov Yu. N. *Collective monographs on reading: an analytical review* [Коллективные монографии о чтении: аналитический обзор], Bulletin of culture and arts, 2017, No. 4, pp. 183–195.
6. Melentyeva Yu. P. *Reading of the electronic publications as an element of teaching and education* [Чтение электронных публикаций как элемент обучения и образования], Scientific and technical libraries, 2019, No. 4, pp. 76–83.
7. Smetannikova N. N. *Promotion of reading with the help of screen reading* [Prodvizhenie chteniya s pomoshch'yu chteniya s ekrana], Library science, 2015, No. 3, pp. 60–68.
8. *Professional competences of a teacher in education* [Professional'nye kompetencii pedagoga v obrazovanii], Information support portal for heads of educational organizations. Available at: <https://www.menobr.ru/article/65492-professionalnye-kompetentsii-pedagoga-v-obrazovanii> (accessed date: 02/02/2020).

УДК 371.11+159.955

Содействие развитию дивергентного мышления руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации

И. В. Резанович

<https://orcid.org/0000-0002-2174-2455>

rezanovichiv@susu.ru

А. Е. Резанович

<https://orcid.org/0000-0002-6664-1113>

rae74@mail.ru

Е. А. Резанович

<https://orcid.org/0000-0002-0989-4667>

rezanovich@mail.ru

Assistance to the development of divergent thinking of heads of educational organizations in the system of advanced training

I. V. Rezanovich

A. E. Rezanovich

E. A. Rezanovich

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Настоящее время часто характеризуется как турбулентное, что обуславливает появление новых требований к руководителям вообще и руководителям образовательных организаций в частности. Одним из таких требований является оперативное принятие разнонаправленных и точных управленческих решений. Для его выполнения система повышения квалификации должна уделять повышенное внимание развитию у руководителей дивергентного мышления. **Цель исследования** – разработать и апробировать новый метод развития дивергентного мышления – «крах-сценарное прогнозирование».

Методология (материалы и методы). Методологической базой исследования стали труды ведущих отечественных и зарубежных психологов, раскрывающие сущность, виды и типы мышления. Особое внимание уделено характеристике дивергентного

мышления, отмечены его особенности и качества, предложена авторская трактовка понятийного конструкта: «дивергентное мышление руководителя».

Результаты. Проведен анализ одной из функций руководителя – прогнозирования, описаны ее цель и основные методы выполнения, среди которых сценарный метод. Предложен новый метод выполнения прогнозов, сущность которого в разработке негативного сценария развития событий. При этом рассматриваемые методы осуществления «крах-сценария» стимулируют руководителей к поиску самых разнообразных негативных вариантов, которые в последующем легко трансформируются в противоположные, позволяющие получить положительные сценарии. Даны примеры применения предлагаемого метода. Предложен алгоритм его применения в виде технологической карты.

Описан результат применения метода в течение двух лет на специализированных

программах повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных организаций. Представлены результаты математической обработки полученных данных на диагностических процедурах. Они свидетельствуют, что в экспериментальных группах развитие качественных характеристик дивергентного мышления руководителей шло более интенсивно, чем в контрольных, в которых не применялся предлагаемый метод прогнозирования. Тем самым доказана эффективность «крах-сценарного прогнозирования» для развития дивергентного мышления.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The present time is often characterized as turbulent, which leads to new requirements for managers in general, and for heads of educational organizations in particular. One such requirement is to make prompt and accurate management decisions. The professional development system should focus on developing divergent mindset among managers.

The goal of the research is to develop and test a new method of developing divergent thinking – “crash scenario prediction”.

Methodology. The works of leading domestic and foreign psychologists disclosing the essence and types of thinking became the methodological basis of the research. Special attention is paid to the characteristic of divergent thinking, its features and qualities are noted, and the author's interpretation of the concept construction is proposed: “divergent thinking of a leader”.

Results. One of the manager's functions – forecasting – has been analyzed, its purpose and main methods of execution, including the scenario method, have been described. A new method of making forecasts has been proposed, the essence of which is to develop a negative scenario. However, the methods under consideration for implementing the “crash scenario” encourage managers to look for a variety of negative options that can then be easily transformed into positive scenarios. Examples of the proposed method are given. The algorithm of its application in the form of a technological map is offered.

The result of the method application during 2 years at specialized programs of professional development and retraining of heads of educational

organizations is described. The results of mathematical processing of received data on diagnostic procedures are presented. They show that in experimental groups the development of qualitative characteristics of divergent thinking of managers was more intensive than in control groups, where the proposed method of forecasting was not applied. In this way the effectiveness of “crash scenario prediction” for the development of divergent thinking has been proved.

Ключевые слова: руководитель, дивергентное мышление, прогнозирование, метод «крах-сценарное прогнозирование», образовательные организации.

Keywords: manager, divergent thinking, forecasting, “crash scenario forecasting” method, educational organizations.

Введение

В настоящее время масштабные социальные преобразования и образовательные реформы обусловили возникновение большого количества нестандартных управленческих ситуаций в образовательных организациях. Существующие вызовы повысили сложность и количество управленческих задач, что значительно усилило ответственность руководителей за точность, своевременность и эффективность принимаемых решений. Увеличение нестандартных ситуаций и рост новых управленческих задач потребовали постоянного обновления знаний и навыков руководителей. Вероятно, поэтому столь востребованными сегодня стали семинары, круглые столы, мастер-классы и, конечно, более масштабные специализированные программы повышения квалификации.

Современному руководителю требуется самостоятельно анализировать сложившуюся ситуацию, рассматривать различные варианты решения, прогнозировать возможные результаты своих действий, на основе чего и принимать взвешенные управленческие решения. В таком случае должны не только обновляться знания и умения управленцев, но и совершенствоваться их мышление.

Оно должно становится более гибким, динамичным, творческим и вместе с тем системным, критичным и рациональным. Эти качества мышления могут развиваться в любом возрасте, о чем свидетельствуют исследования Д. Векслера [1], Г. Лейбуови-Вифа [2] и др.

Новые управленческие задачи, необходимость развития мыслительных способностей обусловили поиск педагогической общественностью актуальных направлений, технологий, методов и средств профессионального развития руководителей. Одним из таких направлений является развитие дивергентного мышления руководителей, которое обуславливает способность поиска решений управленческой задачи в разных направлениях. Об одном из методов его развития и пойдет речь в настоящей статье.

Обзор литературы

Феномен мышления активно изучался и изучается психологией, о чем свидетельствует многочисленный ряд научных концепций и теорий, в которых интересующий нас феномен рассматривается с различных позиций: мышление как действие (А. Н. Леонтьев [3], К. Марбе [4] и др.); мышление как поведение (К. Прибам [5], Б. Скиннер [6], Дж. Уотсон [7] и др.); мышление как система обработки информации (Д. Норман [8], М. Минский [9] и др.); теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин [10]), мышление как мотивационный процесс (Э. Блейлер [11], А. Маслоу [12], Ф. Гецберг [13], К. Юнг [14] и др.); мышление как интеллектуальная функция (А. В. Брушлинский [15], А. Де Гроот [16] и др.); мышление как структурная перестройка операций (М. Вертхаймер [17], К. Дункер [18] и др.); мышление как ассоциация представлений (Д. Гартли [19], Дж. Пристли [20] и др.).

В исследованиях большинства психологов доказывается, что мышление появляется в проблемной ситуации, разрешение которой происходит благодаря преобразованию открытых определенных отношений.

В ходе такого преобразования используются различные операции: анализ, синтез, абстракция, обобщение и др., выявляются ранее скрытые отношения, которые и приводят к решению задач.

Единого мнения о видах мышления среди ученых не существует, поэтому предлагаются различные варианты: наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое и словесно-логическое; теоретическое и практическое; дискурсивное и интуитивное; продуктивное и репродуктивное и др.

В психологии есть исследования и отдельных специфических видов мышления: визуаль-

ное мышление (Р. Арнхейм) [21]; аутистическое мышление (Э. Блейлер [11]); латеральное мышление (Э. Де Боно) [22]; творческое мышление (Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон, Л. В. Астахова и др.) [23].

Приведенный перечень видов мышления не является полным. В научной литературе гораздо реже встречаются и некоторые другие виды мышления, например конвергентное и дивергентное мышление.

Конвергентное мышление представляет собой линейное, безвариантное мышление, для которого характерны четкие прямые связи между явлениями и алгоритмизированный ход мысли. Такое мышление затрудняет адекватность восприятия происходящих событий, снижает эффективность работы с коллективом, препятствует пониманию ситуативных проблем.

Дивергентное (лат. *divergere* – расходится) мышление представляет собой разнонаправленный поиск нескольких ответов на один вопрос. Для такого мышления характерно отсутствие жестких связей и зависимостей между явлениями. Отметим, что понятие «дивергенция», заимствованно из естественных наук, авторами его считаются Ч. Дарвин [24] и А. Уоллес [25], так как оба стали его использовать независимо друг от друга. Этим понятием они объясняли многообразие биологических видов животных и растений.

Определение дивергентного мышления было дано Дж. Гилфордом для характеристики разнонаправленного мышления, иными словами, мышления, отклоняющегося от стереотипа [26]. Основными качествами дивергентного мышления ученый называл беглость, гибкость, оригинальность и точность. В этом контексте качества мышления означали следующее:

– беглость – способность высказывать максимальное количество идей в определенный временной интервал;

– гибкость – способность породить новые нестандартные идеи;

– оригинальность – способность к выдвижению неочевидных идей, которые могут не совпадать с общепринятыми представлениями;

– точность – способность придавать заверченный вид своим мыслям и рассуждениям.

Продолжил исследование дивергентного мышления Ж. Пиаже [27]. Он рассматривал его

как форму самостоятельного мышления и самостоятельных действий, детерминируемых воспитанием и личным жизненным опытом.

В России сложный характер понятия дивергентного мышления раскрыл И. В. Блауберг, доказав присутствие позитивных комплексов в мышлении [28].

Сущность дивергентного мышления, особенности и условия его развития интересовали разных ученых. Так, специфическими чертами интересующего нас вида мышления считали:

- системность мышления (Д. Медоуз) [29];
- исследовательскую активность (А. Б. Шнейдер [30], К. Роджерс) [6];
- ведущую роль в творческом процессе (Дж. Монета) [32];
- внутреннюю свободу, проявление способности к оцениванию, сравнению, анализу, построению гипотез; беглость восприятия, гибкость (И. В. Блауберг [28], Дж. Гилфорд [26], Е. Торранс [33; 34] др.).

Учитывая все существующие мнения ученых о дивергентном мышлении, мы сформулировали собственное определение. Итак, «дивергентное мышление руководителей» – это особый вид мышления, позволяющий динамично генерировать различные управленческие решения в нестандартных ситуациях с учетом множества внешних и внутренних факторов, влияющих на событие. При этом мы полагаем, что каждое управленческое решение должно характеризоваться некоей самостоятельностью замысла, который может иметь локальный и даже обособленный характер. Если собрать все дивергентные идеи и придать им образ, то это может быть вид «когнитивного рынка», которому свойственно многообразие и возможность выбора. Можно сказать больше, эти разновекторные возможности, создающие неопределенность и вариативность, обеспечивают принятие руководителями нестереотипных управленческих решений.

Методология (материалы и методы)

Многие современные экономисты убеждены в том, что в условиях рынка руководители должны регулировать хозяйственную деятельность организации и, соответственно, быть способными предвидеть и прогнозировать последствия принимаемых решений.

Прогнозирование (греч. Prognosis – знание наперед) – это своего рода предсказания, как

конструируется ситуация в будущем времени. Составление прогнозов касается вероятных или желаемых событий, явлений, аспектов, состояний, проблем будущего.

Главная *цель* прогнозирования – определить причинно-следственную связь событий, явлений или факторов, влияющих на развитие и изменение системы или процессов.

Существуют различные методы прогнозирования, которые достаточно успешно используются в менеджменте. Один из них – сценарный, с помощью которого рассматриваются возможные тенденции и вероятные последствия тех или иных принимаемых управленческих решений, для того чтобы выбрать наилучших вариант.

Сценарий – это некая гипотетическая картина развития определенных событий во времени и пространстве. Поэтому применение прогнозного сценария развития событий в менеджменте позволяет руководителю генерировать содержание и цели принимаемых решений для снижения или устранения критических ситуаций, предвидеть последствия выбора того или иного управленческого решения.

При применении сценарного метода прогнозирования часто составляется три варианта развития событий: оптимистичный, пессимистичный и реалистичный. Эффективность такого метода прогнозирования доказали М. Джеймс и Т. Коллер [35], использовав его для оценки 11 бразильских компаний. Исследователи отметили, что сценарный метод прогнозирования дает результат наиболее близкий к реальной рыночной ситуации. Обычно используют три основных вида итогового сценария: сценарий-эссе, аналитический и формализованный сценарий. При этом каждый из сценариев разрабатывается под позитивные задачи. Например, как повысить конкурентоспособность организации? В таком случае разрабатывается сценарий, позволяющий ответить на вопросы: какой спрос может быть на услуги организации? как воздействует реклама на потребителей? как реагируют конкуренты? и т. д.

Такой подход – традиционный, и, следовательно, разработка сценариев также осуществляется традиционно, по прошлому опыту. И это не всегда правильно. Кроме того, руководители, принимающие участие в разработке таких сценариев, часто воспринимают их как рутин-

ную работу и не стремятся проявить творчество. Данное обстоятельство мы ежегодно наблюдали, ведя занятия по различным программам повышения квалификации и переподготовки. При этом студенты в вузах очень активно применяют сценарное прогнозирование, многие даже называют его «любимым методом». Сложившаяся ситуация вызвала необходимость модернизации проектного метода. И мы решили использовать тот факт, что создавать что-либо всегда трудно, а разрушать всегда легко и даже забавно. Вспомним, как долго дети строят на песке дома и туннели и как потом весело и легко разрушают это постройки. Для этого мы переформулируем задание, перейдя от позитивной задачи к разрушающей. Некоторые примеры таких трансформаций представлены в таблице 1. В данном случае мы частично используем метод превентивного прогнозирования как попытки предсказать возможные действия чего-либо или кого-либо на основании имеющихся неполных данных [36]. Но подчеркнем, что мы используем разрушительные задачи или, как мы их иногда называем, «крах-задачи». Получив разрушающий сценарий, руководителям не составляет труда осуществить реверс, иными словами, все выдвинутые идеи заменить на противоположные. Данное упражнение также проходит очень воодушевленно, и руководители очень удивляются результату, который всегда радует.

Результаты и их описание

Для подтверждения нашего предположения об эффективности метода «крах-сценарного прогнозирования» мы провели экспериментальную работу, в которой приняли участие 152 руководителя, обучавшихся на различных программах в Южно-Уральском государственном университете в 2017–2019 годах, из них 77 руководителей были в 3-х экспериментальных группах, а 75 руководителей – в 3-х контрольных. Количество человек в группах достаточное, так как может обеспечить надежность результатов на уровне статистической значимости $\alpha = 0,95$.

В экспериментальных группах использовался метод «крах-сценарного прогнозирования», в контрольных группах – традиционный метод сценарного прогнозирования. Сравнение мы проводили по нескольким параметрам: количество предложений и их оригинальность, дина-

мика работы, активность обучающихся, удовлетворенность студентов.

Для оценки использовались метод наблюдения, хронометраж, анализ результатов деятельности и анкетирование:

- увеличилось количество идей (предложений);
- повысилась динамика генерирования идей;
- выросло количество оригинальных идей;
- улучшилась активность участников работы (почти не было случаев уклонения от работы обучающегося);
- повысилась удовлетворенность руководителей занятиями.

Следовательно, предлагаемый нами метод «крах-сценарного прогнозирования» достаточно эффективный. Но наша задача была проверить, как этот метод влияет на развитие дивергентного мышления руководителей.

Проведенный анализ критериев оценки дивергентного мышления (Э. Торренс [34], Дж. Гилфорд [37]) позволил составить свой вариант:

- оригинальность,
- гибкость,
- инновационность (разработанность идеи),
- динамичность,
- результативность (точность).

Именно по этим критериям мы оценивали дивергентное мышление руководителей в экспериментальных и контрольных группах.

Применение для диагностики интересующего нас мышления теста Э. Торренса [33] оказалось мало информативным, так как почти у всех оказались высокие показатели, поэтому мы использовали методику оценки дивергентного мышления Дж. Гилфорда [37], а также метод оценки наблюдателей. Для определения статистической различимости результатов мы использовали критерий хи-квадрат. Произошедшие изменения в развитии характеристик дивергентного мышления в результате экспериментальной работы отмечены с помощью G-критерий знаков, который используется при сравнении данных измерения, полученных в разных условиях на одной выборке респондентов. G-критерий позволяет определить направленность изменений и степень их повышения. Условимся, что «нулевой сдвиг» – отсутствие изменений, «нетипичный сдвиг» – увеличение на 1 балл, «типичный сдвиг» – увеличение на 2 и более баллов. Исключив из рассмотрения «нулевые» сдвиги, построим таблицу 3.

Таблица 1

Примеры трансформации задач от созидательной к разрушающей

Созидательная задача	Разрушающая задача
Как повысить имидж организации?	Как разрушить имидж организации?
Каким образом можно повысить качество обучения?	За счет чего и как может быть снижено качество обучения?
Что можно предпринять для повышения эффективности управления организацией?	Как снизить эффективность менеджмента в организации?
Как можно повысить удовлетворенность учащихся и их родителей?	Как можно снизить удовлетворенность учащихся и их родителей?
Как повысить мотивацию педагогических работников?	Как снизить мотивацию педагогических работников?

Таблица 2

Различимость между группами до и после эксперимента

Критерии дивергентного мышления	Значения статистики критерия хи-квадрат	
	до эксперимента	после эксперимента
Оригинальность	0,27	21,54
Гибкость	0,03	10,27
Инновационность	2,21	23,14
Динамичность	0,32	17,03
Результативность	1,12	18,48

Примечание. Простой шрифт означает отсутствие статистически значимых различий между группами (наблюдаемое значение меньше критического на уровне значимости 0,05), а жирный – наличие различий (наблюдаемое значение больше критического на уровне значимости 0,05).

Таблица 3

Виды сдвигов

Виды сдвигов	Характеристики дивергентного мышления				
	оригинальность	гибкость	инновационность	динамичность	результативность
Контрольная группа					
Типичные	2	1	0	4	1
Нетипичные	14	14	11	22	12
Нулевые сдвиги	59	60	64	49	62
$G_{кр}, p = 0,05$	4	3	2	8	3
$G_{эмп}$	14	14	11	22	12
Вывод: сдвиги на уровне значимости 0,05	недостовверны	недостовверны	недостовверны	недостовверны	недостовверны
Экспериментальная группа					
Типичные	27	26	22	20	13
Нетипичные	12	11	9	12	15
Нулевые сдвиги	38	40	46	35	49
$G_{кр}, p = 0,05$	13	13	10	10	8
$G_{эмп}$	12	11	9	12	15
Вывод: сдвиги на уровне значимости 0,05	достоверны	достоверны	достоверны	недостовверны	недостовверны

Как видно из приведенных данных, развитие характеристик дивергентного мышления, которое можно считать естественным, в контрольных группах оказалось небольшим, и по критерию знаков G на уровне значимости 0,05 сдвиги не являются достоверными. В экспериментальных группах по трем характеристикам дивергентного мышления сдвиги достоверны, а по двум оставшимся их количество больше, чем в контрольных.

Так как образовательные программы в экспериментальных и контрольных группах были идентичными, все задания по содержанию одинаковыми, занятия вели одни и те же преподаватели, то мы убеждены, что полученные результаты обусловлены систематическим и целенаправленным применением метода «крах-сценарного прогнозирования» в экспериментальных группах. Следовательно, предлагаемый нами метод можно признать эффективным и рекомендовать к широкой практике применения для развития дивергентного мышления в системе дополнительного профессионального образования.

Обсуждение

Полученные результаты позволили признать успешность использования метода «крах-сценарного прогнозирования» при развитии дивергентного мышления у руководителей образовательных организаций. В связи с этим мы построили технологическую карту использования этого метода в системе повышения квалификации.

1. Руководителям предлагается ситуация (или они ее предлагают сами). Это может быть специально разработанный кейс или реальная ситуация, которая происходит в одной из образовательных организаций. Информация есть в открытом доступе, либо один из слушателей стал ее участником и способен представить объективное описание происходящих событий.

2. Создаются мини-группы, принцип формирования которых не столь важен (по месту работы, по симпатии друг к другу, по месту расположения в аудитории и т. д.). Работают они над одной задачей. Для разнообразия можно предлагать группам: а) либо разделить по уровню управленческой иерархии (начальный, средний, высокий), б) либо по институтам влияния (конкуренты, общественная организация, партнеры, государственные структуры и т. д.);

в) либо по возможным подразделениям организации.

3. Перед группами ставится цель, сформулированная в разрушающем, негативном контексте.

4. Генерируются идеи. Сначала без обсуждения таких идей должно быть не менее 10, но лучше в диапазоне 15–20. Затем эти идеи обсуждаются, классифицируются по различным основаниям. Например, по достижению эффекта: экономический, социальный, психологический. Исходя из поставленной цели, выбираются наиболее перспективные предложения.

5. Далее происходит второе обсуждение, в результате которого из списка убираются идеи, от «которых можно отказаться». В итоге остаются самые интересные и эффективные предложения.

6. Полученный список разрушающих предприятия предложений рассматривается с позиции противопоставления. Как снизить или устранить эти угрозы.

7. Получаем список решений, которые полностью соответствуют позитивной, созидательной идее улучшения функционирования или развития предприятия.

На первый взгляд кажется, что данный метод более затратный по времени, чем применение простого сценарного метода. Однако наш опыт его применения свидетельствует, что разница во времени очень незначительная. Но качество предложений, полученных с помощью предлагаемого метода значительно выше.

Заключение

1. Выполненный теоретический анализ позволил зафиксировать, что дивергентное мышление является одним из видов мышления человека. В его основе феномен дивергенции, который понимается как расхождение в разные стороны сторон целого. В соответствии с этим дивергентное мышление руководителя образовательных организаций определяется как особый вид мышления, позволяющий динамично генерировать различные управленческие решения в нестандартных ситуациях с учетом множества внешних и внутренних факторов, влияющих на событие.

2. При определении характеристик дивергентного мышления менеджера были использованы работы Э. Торренса, Дж. Гилфорда, которые позволили выделить его отличительные

черты: оригинальность, гибкость, инновационность (разработанность идеи), динамичность, результативность (точность).

3. Проведенный теоретический анализ и выполненная практическая работа подтвердили эффективность использования метода «крах-сценарного прогнозирования» для работы по развитию дивергентного мышления руководителей образовательных организаций. Метод «крах-сценарного прогнозирования» разработан и обоснован авторами. Представлена технологическая карта его применения, которая отражает поэтапный характер развития дивергентного мышления.

5. В исследовании приняли участие 152 руководителя, которые были разделены на контрольные и экспериментальные группы. В процессе обучения дважды проводилась диагностика дивергентного мышления с целью зафиксировать возможные изменения в его характеристиках.

6. Выбранные диагностические методы позволили зафиксировать произошедшие изменения в развитии дивергентного мышления руководителей во всех экспериментальных группах.

7. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Дальнейшая работа может быть продолжена в таких направлениях, как: а) поиск новых методов развития дивергентного мышления; в) совершенствование применения сценарного прогнозирования при групповой и индивидуальной работе руководителей; в) разработка методического обеспечения применения метода разрушающего сценарного прогнозирования для развития дивергентного мышления у различных специалистов образовательных учреждений в системе повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Wechsler, D. WISC-V: Wechsler Intelligence Scale for Children. NCS Pearson, Incorporated, 2016.

2. Labouvie-Vief, G. Integrating emotions and cognition throughout the lifespan. Berlin: Springer, 2015.

3. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Текст : электронный. – URL: <https://www.litres.ru/aleksey-nikolaevich-leontev/lekcii-po-obschey-psihologii/> (дата обращения: 15.03.2020).

4. Marbe, K. Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil: Eine Einleitung in die logic. BoD-Books on Demand, 2013.

5. Miller, G. A. Plans and the Structure of Behaviour. Systems Research for Behavioral Science. Routledge, 2017, pp. 369–382.

6. Skinner, B. F. About behaviorism. Vintage, 2011.

7. Watson, J. B. et al. Behaviorism: Classic Studies. IAP, 2009.

8. Norman, D. The design of everyday things: Revised and expanded edition. Basic books, 2013.

9. Minsky, M. Semantic Information Processing. MIT Press, 2015. 440 p.

10. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. – 478 с. – Текст : непосредственный.

11. Bleuler, E. Das autistische Denken (Autistic thinking). Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen, 1912, 4: 1–39.

12. Маслоу, А. Мотивация и личность: [пер. с англ.] / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – Текст : непосредственный.

13. Маслоу, А. Продвижение людей и команд / А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макклелланд. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – Текст : непосредственный.

14. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – Москва : Когито-Центр, 2010. – Текст : непосредственный.

15. Брушлинский, А. В. С. Л. Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке / А. В. Брушлинский. – Текст : непосредственный // Сергей Леонидович Рубинштейн, 2010. – С. 119–164.

16. De Groot, A. D. Methodologie: Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2019.

17. Wertheimer, M. Max Wertheimer centennial celebration in Germany. History of psychology, 2014, T. 17, No. 2, p. 129.

18. Duncker, K. Zur psychologie des produktiven denkens. Springer-Verlag, 2013.

19. David, H. Observations on man, his frame, his duty, and his expectations. Hardpress Limited, 2013.

20. Priestley J., Cooper T. Memoirs of Dr. Joseph Priestley. Cambridge University Press, 2010, T. 1.

21. Arnheim R., Meyer L. V. Metaphor and figure-ground relationship: comparisons from poetry, music, and the visual arts. *Applications of Cognitive Linguistics* 10, 2009, p. 237.
22. De Bono, E. *Lateral Thinking*. Transl. from French. St. Petersburg, 1997. 320 p.
23. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томсон. – Текст : электронный. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html> (дата обращения: 17.03.2020).
24. Darwin, C. *On the origin of species by means of natural selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life?* Wordsworth Editions Limited, Hertfordshire, 1998.
25. Wallace, A. *Darwinism: An Exposition of Natural Selection, with Some of Its Applications* (New York: AMS Press, 1975), p. 77.
26. Guilford, J. *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill, New York, 1967. 538 p.
27. Piaget, J. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* / Transl. by Arnold Rosin. New York: Viking press, Cop, 1977. 213 p.
28. Блауберг, И. В. Системный подход / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский. – Текст : непосредственный // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. В. С. Степина, П. П. Гайденко, И. Т. Касавина и др. – Москва : Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. – С. 869–870.
29. Медоуз, Д. Азбука системного мышления / Д. Медоуз. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2011. – Текст : непосредственный.
30. Калинина, И. А. Анализ возможностей и трудностей активизации научных исследований на примере научной школы по когнитивной психологии / И. А. Калинина, Л. Б. Шнейдер. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – № 2. – С. 139–146.
31. Rogers, C. R. *Becoming a Person: Two Lectures Delivered on the Nellie Heldt Lecture Fund*. Martino Publishing, 2015.
32. Moneta, G. A model of scientist's creative potential. *Philosof. Psychol*, 1993, V. 6 (1), pp. 23–37.
33. Torrance, E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
34. Torrance, E. P. Understanding creativity: where to start? *Psychological inquiry*, 1993, vol. 4, No. 3, pp. 232–234.
35. Джеймс, М. Формирующиеся рынки: особенности оценки компаний / М. Джеймс, Т. Коллер. – Текст : непосредственный // *The McKinsey Quarterly*. – 2000. – № 4. – С. 7–11.
36. Новиков, В. Ф. О новом превентивном методе прогнозирования коррозии трубной стали / В. Ф. Новиков, А. В. Радченко, В. П. Устинов. – Текст : непосредственный // *Академический журнал Западной Сибири*. – 2015. – Т. 11 – № 2 (57). – С. 36–38.
37. Guilford, J. P. Three faces of intellect. *American Psychologist*, 1959, No. 14.

References:

1. Wechsler D. *WISC-V: Wechsler Intelligence Scale for Children*. NCS Pearson, Incorporated, 2016.
2. Labouvie-Vief G. *Integrating emotions and cognition throughout the lifespan*. Berlin: Springer, 2015.
3. Leontief A. N. *Lectures of general psychology [Lekcii po obshchej psihologii]* Available at: <https://www.litres.ru/aleksey-nikolaevich-leontev/lekcii-po-obschey-psihologii/> (accessed date: 03/15/2020).
4. Marbe K. *Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil: Eine Einleitung in die logic*. BoD-Books on Demand, 2013.
5. Miller G. A. *Plans and the Structure of Behaviour*. Systems Research for Behavioral Science. Routledge, 2017, pp. 369–382.
6. Skinner B. F. *About behaviorism*. Vintage, 2011.
7. Watson J. B. et al. *Behaviorism: Classic Studies*. IAP, 2009.
8. Norman D. *The design of everyday things: Revised and expanded edition*. Basic books, 2013.
9. Minsky M. *Semantic Information Processing*. MIT Press, 2015. 440 p.
10. Galperin P. Ya. *Psychology as an objective science [Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka]*, Moscow, 2008. 478 p.
11. Bleuler E. *Das autistische Denken (Autistic thinking)*. *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*, 1912, 4: 1–39.
12. Maslow A. *Motivation and personality [Motivaciya i lichnost']*, 2009.
13. Maslow A., Herzberg F., McClelland D. *Promotion of people and teams [Prodvizhenie lyudej i komand]*, 2015.
14. Jung C. *Psychology of the unconscious [Psihologiya bessoznatel'nogo]*, 2010.

15. Brushlinsky A. V., *S. L. Rubinstein is the founder of the activity approach in psychological science* [S. L. Rubinshtejn – osnovopolozhnik deyatel'nostnogo podhoda v psihologicheskoy nauke], 2010, pp. 119–164.
16. De Groot A. D. *Methodologie: Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2019.
17. Wertheimer M. *Max Wertheimer centennial celebration in Germany*. History of psychology, 2014, T. 17, No. 2, p. 129.
18. Duncker K. *Zur psychologie des produktiven denkens*. Springer-Verlag, 2013.
19. David H. *Observations on man, his frame, his duty, and his expectations*. Hardpress Limited, 2013.
20. Priestley J., Cooper T. *Memoirs of Dr. Joseph Priestley*. Cambridge University Press, 2010, T. 1.
21. Arnheim R., Meyer L. B. Metaphor and figure-ground relationship: comparisons from poetry, music, and the visual arts. *Applications of Cognitive Linguistics* 10, 2009, p. 237.
22. De Bono E. *Lateral Thinking*. Transl. from French. St. Petersburg, 1997. 320 p.
23. Lindsay G., Hull C. S., Thomson R. F. *Creative and critical thinking* [Tvorcheskoe i kriticheskoe myshlenie] 2001. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>.
24. Darwin C. *On the origin of species by means of natural selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life?* Wordsworth Editions Limited, Hertfordshire, 1998.
25. Wallace A. *Darwinism: An Exposition of Natural Selection, with Some of Its Applications* (New York: AMS Press, 1975), p. 77.
26. Guilford J. *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill, New York, 1967. 538 p.
27. Piaget J. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* / Transl. by Arnold Rosin. New York: Viking press, Cop, 1977, p. 213.
28. Blauberg I. V., Yudin E. G., Sadovsky V. N. *Systemic Approach* [Sistemnyj podhod], Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science, Moscow, 2009, pp. 869–870.
29. Meadows D. *Alphabet of system thinking* [Azbuka sistemnogo myshleniya], 2011.
30. Kalinina I. A., Schneider L. B. *Analysis of the possibilities and difficulties of the scientific research activation by the example of a scientific school on cognitive psychology* [Analiz vozmozhnostej i trudnostej aktivizacii nauchnyh issledovanij na primere nauchnoj shkoly po kognitivnoj psihologii], Actual problems of psychological knowledge, 2013, No. 2, pp. 139–146.
31. Rogers C. R. *Becoming a Person: Two Lectures Delivered on the Nellie Heldt Lecture Fund*. Martino Publishing, 2015.
32. Moneta G. *A model of scientist's creative potential*. *Philosof. Psychol*, 1993, V. 6 (1), pp. 23–37.
33. Torrance E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
34. Torrance E. P. *Understanding creativity: where to start?* *Psychological inquiry*, 1993, vol. 4, No. 3, pp. 232–234.
35. James M., Kohler T. *Emerging markets: specifics of companies valuation* [Formiruyushchiesya rynki: osobennosti ocenki kompanij], *The McKinsey Quarterly*, 2000, No. 4, pp. 7–11.
36. Novikov V. F., Radchenko A. V., Ustinov V. P. About the new preventive method of the pipe steel corrosion forecasting [O novom preventivnom metode prognozirovaniya korrozii trubnoj stali], *Academic Journal of Western Siberia*, 2015, Vol. 11, No. 2 (57), pp. 36–38.
37. Guilford J. P. *Three faces of intellect*. *American Psychologist*, 1959, No. 14.

УДК 378.091.398+004

Организационно-педагогические условия совершенствования навыков работы с информационными технологиями

З. К. Каргиева

<https://orcid.org/0000-0002-2530-4874>

zamirat_kargieva@mail.ru

С. Р. Хаблиева

<https://orcid.org/0000-0002-5304-9997>

svetlana-hablieva@yandex.ru

Organizational and pedagogical conditions for improving the skills of working with information technology

Z. K. Kargieva

S. R. Khablieva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют требования к уровню подготовки современного учителя. Востребованность специалистов с высоким уровнем ИКТ-компетентности увеличивается. Они должны обладать навыками поиска информации, использования текстового редактора, электронной почты, ресурсов сети Интернет, разрабатывать авторские электронных образовательных ресурсов. Однако недостаточное знание теоретических и практических аспектов этой проблемы обусловили актуальность совершенствования у педагогических работников навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями.

Цель исследования. Выявление организационно-педагогических условий и перспективных направлений применения информационных технологий, электронных образовательных ресурсов, облачных технологий в профессиональной деятельности.

Методология (материалы и методы). В исследовании применены методы: изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, обобщение педагогического опыта использования ИКТ учителями-предметниками.

Результаты. В статье актуализируется проблема эффективного использования учителями современных информационно-коммуникационных технологий, определены их достоинства, недостатки и дидактические возможности. Обозначены и аргументированы организационно-педагогические условия совершенствования у учителей общеобразовательных организаций навыков использования современных средств информационно-коммуникационных технологий. К числу таких условий отнесены: психолого-педагогические, материально-технические, организационно-методические.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Federal state educational standards impose requirements on the level of training of a modern teacher. The demand for specialists with a high level of ICT competence is increasing. They should have the skills to find information, use a text editor, e-mail, Internet resources, and develop copyright electronic educational resources. However, insufficient knowledge of the theoretical and practical aspects of this problem led to the urgency of improving the skills of teachers in working with information and communication technologies among teachers.

The goal of the research. Organizational and pedagogical conditions and perspective directions

of application of information technologies, web educational resources, cloud technologies in professional activity are revealed.

Methodology. *The study uses the following methods: study and analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodological literature, regulatory documents, generalization of pedagogical experience of ICT use by subject teachers.*

Results. *The article actualizes the problem of effective use by teachers of modern information and communication technologies, identifies their advantages, disadvantages and didactic opportunities. The organizational and pedagogical conditions for improving the skills of teachers of general educational organizations in using modern means of information and communication technologies are identified and argued.*

These conditions include: psychological and pedagogical, material and technical, organizational and methodological.

Ключевые слова: *Федеральные государственные образовательные стандарты, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, электронно-образовательные ресурсы, облачные технологии, организационно-педагогические условия.*

Keywords: *Federal state educational standards, information and educational environment, information and communication technologies, web educational resources, cloud technologies, organizational and pedagogical conditions.*

Введение

Концепция развития современного общества определяет новые задачи системы образования. Выпускники школ не должны теряться в многообразии информации; квалифицированно и творчески решать вопросы, связанные со здоровым образом жизни, экологией; ответственно использовать природные ресурсы; воспринимать каждое проявление жизни как ценность; использовать на практике приобретенные знания, умения и навыки.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предъявляют требования к образовательным организациям, которые должны создать условия для формирования компетентной, социально адаптированной личности, соответствующей тенденциям информатизации общества.

В связи с растущим потоком информации, необходимостью цифрового представления информации возрастает значимость инструментов, осуществляющих поиск, классификацию, обработку данных. К ним относятся информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), электронные образовательные ресурсы (ЭОР), сеть Интернет. Необходимо организовать обучение учителей с применением современных инструментов ИКТ, дистанционных технологий, которые оказывают существенное влияние на методы и формы организации образовательной деятельности в современной информационной образовательной среде, которая является «системно-организованной совокупностью средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения» [1, с. 46].

«Быстрые темпы развития информационных технологий, непрерывная разработка и совершенствование аппаратных и программных средств приводят к тому, что руководители и специалисты системы образования должны иметь знания, умения и опыт ведения педагогической деятельности в условиях новой информационной образовательной среды школы. Поэтому возникает необходимость в непрерывной подготовке и переподготовке работников образования в области информатики» [2, с. 11–16].

Современному учителю необходимо обладать навыками поиска нужной ему информации, использования прикладного программного обеспечения, электронной почты, ресурсов сети Интернет, а также конструирования авторских ЭОР.

Обзор литературы

Назначение и возможности ЭОР анализировались в работах А. А. Андреева [1], В. В. Гура [3], Л. Х. Зайнутдиновой [4], С. В. Зенкиной [5], О. Г. Петровой [6], Е. С. Полат [7], И. В. Роберт [8] и др.

«Личностно ориентированный электронный образовательный ресурс должен иметь три аспекта педагогического проектирования.

Когнитивный (содержательный): структура ЭОР, базисные категории ЭОР, многоуровневость, мультимедийность.

Коммуникативный: определение базисных действий, определение точек взаимодействия (диалога), определение места и формы комментариев системы.

Психолого-педагогической поддержки: способы повышения мотивации к учению, способы адаптации обучающей системы к личностным особенностям» [3, с. 167]. Проанализировав научно-методическую литературу и интернет-источники [4; 5; 8; 9; 10; 11; 12], мы определили преимущества использования облачных технологий: снижение системных требований к компьютеру, неограниченного объема хранимых данных, кроссплатформенность с большинством операционных систем, совместимость форматов документов, предоставление общего доступа к ним и к программам с различных устройств, устойчивость к потере данных.

В связи с этим актуальна значимость развития у учителей навыков работы с облачными технологиями, ЭОР, поскольку «компьютеры и интернет стали необходимыми образовательными инструментами, технологии стали более портативными, доступными, эффективными и простыми в использовании, все вместе это открывает широкие возможности для доступа к информационно-коммуникационным технологиям и расширения участия в использовании их в учебном процессе» [11, с. 6].

Некоторые авторы [12] отмечают, что подготовка учителей к конструированию и использованию ЭОР должна осуществляться в три этапа:

- базовый (обучение использованию программного обеспечения для решения образовательных задач);
- практико-ориентированный (разработка технологий для конструирования ЭОР и использования при решении практико-ориентированных учебных задач);
- профессионально ориентированный (использование и создание ЭОР для достижения образовательных целей).

Несмотря на то, что различные аспекты данной проблемы рассматривались многими авторами, необходимо отметить, что по-прежнему недостаточно работ, раскрывающих вопросы совершенствования у учителей общеобразовательных организаций навыков использования интерактивного оборудования, ЭОР, интернет-ресурсов, облачных технологий, образовательной модели «1 ученик: 1 компьютер» в системе повышения квалификации. «Учитель в модели «1 ученик:

1 компьютер» должен быть готов работать в ситуации повсеместного обучения. То есть он должен уметь создавать учебные ситуации как внутри, так и за пределами своего класса, ориентироваться в информационных потоках и владеть современными образовательными технологиями» [13, с. 70–71].

Методология (материалы и методы)

В исследовании использованы следующие методы: изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, обобщение педагогического опыта использования ИКТ учителями-предметниками. Внедрение результатов исследования осуществлялось на базе ГБОУ ДПО «Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования».

Результаты и их описание

Развитие облачных технологий ставит задачу интеграции облачных сервисов в учебный процесс. Облачные технологии предоставляют альтернативу традиционным формам организации учебного процесса.

Мы согласны с Г. А. Алексанян, который рассматривает облачные технологии как сервис, который обеспечивает удаленное использование информационных ресурсов и предоставляет разным группам пользователей доступ к информационным ресурсам с отдельными правами, используя только интернет-соединение и веб-браузер [14].

Они позволяют индивидуализировать и дифференцировать обучение посредством интерактивных и групповых методов работы. При этом значительная часть облачных сервисов, которые возможно использовать при организации образовательного процесса не используются учителями, так как они не имеют достаточных навыков для применения их в учебном процессе. Поэтому в процессе обучения педагогов необходимо учитывать предметную направленность.

Сервисы облачных вычислений предоставляют доступ к цифровым коллекциям, возможность создавать авторские образовательные ресурсы в интернете. Для конструирования ЭОР посредством облачных сервисов не требуется специальных знаний и навыков в области информатики. «Облачные технологии предоставляют пользователю ряд преимуществ, сре-

ди которых очевидно существенное снижение затрат, связанное, во-первых, с экономией на покупке программного обеспечения, во-вторых, – со снижением потребности в вычислительных мощностях, и, наконец, очевидная экономия на персонале, занимающемся сопровождением компьютерных сетей и программного обеспечения» [15]. Распространенными в этом направлении являются сервисы Веб 2.0, развитие которых повлияло на различные области учебной деятельности. Е. Д. Патаракин, Б. Б. Ярмахов [16] выделяют следующие результаты развития сервисов Веб 2.0:

1. Доступ к коллекциям цифровых ресурсов, которые можно использовать в образовательных целях.

2. Участие в сетевых сообществах с целью обмена опытом и формирование собственного сетевого контента.

3. Возможность использования ресурсов пользователями, не обладающими специальными знаниями в области информатики: поиск информации в сети, создание и редактирование цифровых ресурсов.

4. Участие обучающихся в профессиональных, научных и бизнес сообществах.

Таким образом, внедрение облачных технологий в образовательный процесс обеспечивает эффективное использование средств ИКТ, интерактивного оборудования, ЭОР, повышает уровень усвоения знаний, мотивацию к обучению, развивает информационную культуру всех участников образовательного процесса.

Рассматривая облачные технологии, отметим их дидактические возможности:

– совместная деятельность учителей и обучающихся с предоставлением общего доступа к информации разнообразного вида и назначения;

– организация обучения с использованием интерактивных и групповых методов;

– сетевое взаимодействие независимо от местонахождения;

– создание Web-ориентированных лабораторий для определенных предметных областей;

– использование различных форм контроля.

Облачные технологии создают возможность для индивидуализации обучения. Внедрение облачных технологий предоставляет возмож-

ность снижения расходов на приобретение необходимого программного обеспечения, увеличения качества и результативности образовательного процесса, а также подготовки обучающихся к жизни в современном информационном мире.

Однако, обладая всеми своими преимуществами, облачные технологии имеют недостатки. Для работы с «облаком» необходимо стабильное интернет-соединение. В настоящее время не существует технологии, которая гарантирует 100%-ю конфиденциальность данных и, несмотря на то, что «облако» считается надежной системой, в случае сбоя правонарушителю станет общедоступно колоссальное число сведений.

Благодаря современному способу создания, учебных курсов, организации сетевого и дистанционного обучения учителя могут проводить образовательные мероприятия на основе облачных технологий без использования дополнительного оборудования и программного обеспечения и привлечения квалифицированных работников. Облачные технологии представляют собой современный способ конструирования образовательных ресурсов, обучающих систем; позволяют осуществлять обучение с использованием сетевого взаимодействия, дистанционных технологий без дополнительного аппаратного и программного обеспечения и привлечения специалистов в сфере ИКТ. Преимущество использования ЭОР, реализованных в виде облачных технологий, заключается в их доступности, кроссплатформенности и возможности работать на облачном портале.

Создание ЭОР посредством облачных технологий является перспективным направлением использования ИКТ в педагогической деятельности. Необходимо отказываться от ЭОР на носителях и переходить на образовательные ресурсы, размещенные в сети Интернет, в «облаке».

Таким образом, внедрение облачных технологий в образовательный процесс обеспечивает эффективное использование инструментов ИКТ, интерактивного оборудования и ЭОР. Они помогают повысить уровень усвоения знаний, мотивацию и развивают ИКТ-компетентность всех участников образовательного процесса.

Однако сложность разработки облачных технологий заключается не в решении технических проблем, а в умении учителей использовать их в урочной и внеурочной деятельности. В связи с этим следует совершенствовать навыки, необходимые для разработки и использования ЭОР в облаке как у будущих учителей, так уже работающих.

Использование облачных технологий при создании современной ИОС отвечает требованиям, предъявляемым ФГОС к материально-технической оснащённости образовательной организации, и позволяет не только повысить усваивание теоретических знаний и практические умения, но и добиться новых образовательных результатов. Как показали наши наблюдения, повышение качества образовательного процесса требует реализации следующей закономерности: чем выше активность обучающихся, тем выше эффективность образовательного процесса.

Следует отметить, что потенциал облачных технологий недостаточно исследован, так как современная образовательная система, которая реализует ИКТ, включая ЭОР, электронные книги, интерактивные средства обучения, не получила широкого применения в образовательном пространстве. Организация обучения с использованием облачных технологий способствует реализации лично-ориентированных образовательных принципов и позволяет изменять образовательную парадигму в соответствии с требованиями и целями ФГОС. Использование ИКТ, ЭОР повышает качество образовательного процесса, мотивацию и формируют конкурентоспособную личность, обладающую

новыми профессиональными компетенциями.

Так как облачные технологии являются перспективным направлением в развитии ИКТ, то уже в настоящее время необходимо переходить от материальных носителей информации (диски, флешки и многое другое) к использованию образовательных интернет-ресурсов.

Методологические и практические аспекты использования ИКТ и ЭОР должны быть изменены.

После определения перспективных областей использования ИКТ и ЭОР, мы определили перспективные организационно-педагогические условия для совершенствования навыков работы с ИКТ. Изучение данного аспекта, основанное на анализе психолого-педагогической и методической литературы и на нашем опыте, позволило выделить следующие организационно-педагогические условия (рис. 1).

1. *Психолого-педагогические:*

- создание положительной мотивации к применению ИКТ, осознание значимости конструирования ЭОР, использование ИКТ и ЭОР в педагогической деятельности;
- совершенствование навыков работы с ИКТ, ЭОР и облачными технологиями в зависимости от базового уровня владения ИКТ;
- осуществление повышения квалификации в области информационно-коммуникационных технологий с применением лично-ориентированного подхода;
- подготовка слушателей к изменяющимся условиям жизни и требованиям, связанным с профессиональной деятельностью.



Рис. 1. Организационно-педагогические условия

2. *Материально-технические*: формирование современной информационно-образовательной среды (интерактивные доски, комплекты оборудования для оснащения класса программирования, робототехники, 3D-печати, компьютеры, сетевое оборудование, учебное лабораторное оборудование для химии, физики и биологии).

3. *Организационно-методические*:

– организация образовательного процесса с применением современных средств ИКТ, мультимедиа, ЭОР, дистанционного обучения;

– ориентация повышения квалификации учителей на региональные потребности и индивидуальные особенности слушателей» [17, с. 53];

– учет базового уровня ИКТ-компетентности слушателей при разработке программ повышения квалификации;

– диссеминация опыта применения современных средств ИКТ в педагогической деятельности;

– организация практико-ориентированных семинаров, мастер-классов, тренингов, повышающих уровень компетентности преподавателей в области ИКТ.

Выявленные нами организационно-педагогические условия были использованы в качестве основы для разработки модели совершенствования у учителей навыков работы с ИКТ. При этом необходимо учитывать особенности функционирования системы дополнительного профессионального образования, включающего вопросы организации и осуществления повышения квалификации и переподготовки работников образования: предметно-методическое содержание, своевременность прохождения обучения; добровольность или традиционный административный подход, который требует от учителей регулярно совершенствовать свои навыки [13].

Таким образом, использование информационных технологий позволяет «совершенствовать методологию отбора содержания профессиональной подготовки специалистов; улучшить планирование, организацию, управление, контроль качества учебного процесса; повысить качество обучения, его индивидуализацию; использовать новые формы взаимодействия педагога и обучаемого в процессе обучения» [18, с. 769].

Обсуждение

Наше исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

Перспективными направлениями повышения квалификации учителей, как показал проведенный нами эксперимент, являются ЭОР, облачные технологии, использование модели обучения «1 ученик: 1 компьютер». Обучение учителей в системе повышения квалификации необходимо организовать таким образом, чтобы они овладели навыками использования и создания ЭОР для достижения образовательных целей.

Эффективность совершенствования у учителей навыков работы с ИКТ в системе повышения квалификации обеспечивается организационно-педагогическими условиями, учитывающими потребности региона и индивидуальные особенности учащихся, их базовый уровень владения современными информационными технологиями. Практическая ориентация является главным принципом непрерывного обучения в этой области. Необходимо не только обучить учителей использовать современное программное обеспечение образовательного назначения и использовать его в педагогической деятельности, но и мотивировать к применению современных информационных технологий для решения практико-ориентированных задач и совершенствования профессиональных навыков в этой области. Необходимо не только обучать учителей применению современного программного обеспечения, но и его использованию в педагогической деятельности, но и мотивировать их использовать современные информационные технологии для решения образовательных задач с целью создания профессиональных компетенций в этой области.

Заключение

Следовательно, совершенствование у учителей навыков в области информационных технологий представляет собой целенаправленный, самостоятельный педагогический процесс обучения и подготовки, который соответствует принципам непрерывного образования и способствует развитию навыков, востребованных в современном информационном мире.

Библиографический список:

1. Андреев, А. А. Определимся в понятиях / А. А. Андреев. – Текст : непосредственный //

Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 44–48.

2. Комелина, Е. В. Реализация компетентностного подхода в процессе повышения квалификации, организованном для педагогов по информатике в условиях информационной образовательной среды школы / Е. В. Комелина. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2012. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii-organizovannom-dlya-pedagogov-po-informatike-v-usloviyah> (дата обращения: 12.02.2020).

3. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с. – Текст : непосредственный.

4. Зайнутдинова, Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) : монография / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань : Изд-во «ЦНТЭП», 1999. – 364 с. – Текст : непосредственный.

5. Зенкина, С. В. Возможности и проблемы использования сетевых технологий в образовательной деятельности / С. В. Зенкина, Н. Я. Салангина. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2015. – № 8 (267). – С. 16–18.

6. Петрова, О. Г. Информационно-образовательная среда современной школы как условие реализации ФГОС общего образования / О. Г. Петрова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2012. – № 9. – С. 19–23.

7. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2004. – 416 с. – Текст : непосредственный.

8. Роберт, И. В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования / И. В. Роберт. – Текст : непосредственный // Ученые записки. – 2010. – № 33 – С. 3–21.

9. Лобанов, Ю. И. Самообразование в открытой сетевой информационной среде / Ю. И. Лобанов, О. А. Ильченко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 99–103.

10. Крюкова, О. Ю. Использование «облака слов» при работе с обществоведческой терминологией на уроках истории в начальной школе / О. Ю. Крюкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 11. – Ч. 1. – С. 8–10.

11. Образовательная Галактика Intel. Методические рекомендации к построению учебного занятия с использованием возможностей модели мобильного обучения – 1 ученик: 1 компьютер. – 2014. – 161 с. – URL: <https://yarsale.do.am/onetonemetodic.pdf> (дата обращения: 23.09.2019). – Текст : электронный.

12. Шамало, Т. Н. Формирование информационной компетенции будущих учителей / Т. Н. Шамало, Н. В. Александрова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2007. – № 5 (47). – С. 63–69.

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

14. Алексанян, Г. А. Педагогические условия использования облачных технологий в обучении математике студентов СПО / Г. А. Алексанян. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11860> (дата обращения: 14.09.2016).

15. Демин, И. С. Облачные технологии в экономическом образовании / И. С. Демин. – Текст : непосредственный // Информационные технологии в финансово-экономической сфере: прошлое, настоящее, будущее : материалы международной научной конференции / под ред. О. В. Голосова, Д. В. Чистова. – Москва : 1С-Паблишинг, 2013. – 308 с.

16. Патаракин, Е. Д. ВЕБ 2.0 – управление, изучение и копирование / Е. Д. Патаракин, Б. Б. Ярмахов. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 2. – Т. 10. – С. 245–258.

17. Хабльева, С. Р. Основные направления и организационно-педагогические условия формирования навыков конструирования электронных образовательных ресурсов / С. Р. Хабльева, Л. Т. Зембатова. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. – № 3. – С. 51–56.

18. Тайлаков, У. Н. Единое информационно-образовательное пространство школы как фактор повышения качества образовательных процессов / У. Н. Тайлаков. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 768–772.

References:

1. Andreev A. A. *Define in terms* [Opredelimsya v ponyatiyah], Higher education in Russia, 1998, No. 4, pp. 44–48.
2. Komelina E. V. *The implementation of the competency-based approach in the process of advanced training organized for teachers in computer science in the conditions of the educational information environment of the school* [Realizatsiya kompetentnostnogo podhoda v processe povysheniya kvalifikatsii, organizovannom dlya pedagogov po informatike v usloviyah informacionnoj obrazovatel'noj sredy shkoly], Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education, 2012, No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-protse-povysheniya-kvalifikatsii-organizovannom-dlya-pedagogov-po-informatike-v-usloviyah> (accessed date: 02/12/2020).
3. Gura V. V. *Theoretical Foundations of the pedagogical design of personality-oriented electronic educational resources and environments* [Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostno-orientirovannykh elektronnykh obrazovatel'nykh resursov i sred], Rostov-on-Don, 2007. 320 p.
4. Zainutdinova L. H. *Creation and use of electronic textbooks (based on the example of general technical disciplines): monograph* [Sozdanie i primeneniye elektronnykh uchebnikov (na primere obshchetekhnicheskikh disciplin): monografiya], Astrakhan, 1999. 364 p.
5. Zenkina S. V., Salangina N. Ya. *Opportunities and problems of using network technologies in educational activities* [Vozmozhnosti i problemy ispol'zovaniya setevykh tekhnologij v obrazovatel'noj deyatel'nosti], Informatics and education, 2015, No. 8 (267), pp. 16–18.
6. Petrova O. G. *Information and educational environment of a modern school as a condition for the implementation of the FSES of general education* [Informacionno-obrazovatel'naya sreda sovremennoj shkoly kak uslovie realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya] Informatics and Education, 2012, No. 9, pp. 19–23.
7. Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V. *Theory and practice of distance learning: Textbooks for students of higher pedagogical educational institutions* [Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya: Uchebnoe posobi dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij], Moscow, 2004. 416 p.
8. Robert I. V. *Development of didactics in the context of informatization of education* [Razvitie didaktiki v usloviyah informatizatsii obrazovaniya], Moscow, Scientists' notes, Vol. 33, 2010, pp. 3–21.
9. Lobanov Yu. I., Ilchenko O. A. *Self-education in an open network information environment* [Samoobrazovanie v otkrytoj setевой informacionnoj srede], Higher education in Russia, 2009, No. 8, pp. 99–103.
10. Kryukova O. Yu. *Use of the “word cloud” when working with social science terminology in the history lessons in elementary school* [Ispol'zovanie “oblaka slov” pri rabote s obshchestvovedcheskoj terminologiej na urokah istorii v nachal'noj shkole], Young scientist, 2014, No. 11, Vol. 1, pp. 8–10.
11. *Intel Educational Galaxy. Guidelines for building a training lesson using the capabilities of the mobile learning model – One student: One computer* [Obrazovatel'naya Galaktika Intel. Metodicheskie rekomendatsii k postroeniyu uchebnogo zanyatiya s ispol'zovaniem vozmozhnostej modeli mobil'nogo obucheniya – 1 uchenik: 1 komp'yuter], 2014. 161 p. Available at: <https://yar-sale.do.am/onetoonemetodic.pdf> (accessed date: 09/23/2019).
13. Ilyasov D. F., Solodkova M. I. *Features of continuing education 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.
14. Aleksanyan G. A. *Pedagogical conditions for the use of cloud technologies in teaching mathematics to students* [Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya oblachnykh tekhnologij v obuchenii matematike studentov], Modern problems of science and education, 2014, No. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=11860> (accessed date: 09/14/2016).
15. Demin I. S. *Cloud technology in economic education* [Oblachnye tekhnologii v ekonomicheskom obrazovanii], Information technology in the

financial and economic sphere: past, present, future. Materials of the international scientific conference, ed. by O. V. Golosova, D. V. Chistova, 2013. 308 p.

16. Patarakin E. D., Yarmakhov B. B. *WEB 2.0 – management, study and copying* [WEB 2.0 – управление, изучение и копирование], Educational Technologies and Society Publisher: Kazan National Research Technological University, 2007, No. 2, Vol. 10, pp. 245–258.

17. Khablieva S. R., Zematova L. T. *The main directions and organizational and pedagogical conditions for the formation of skills in the design*

of electronic educational resources [Osnovnye napravleniya i organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya navykov konstruirovaniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov], Economic and humanitarian studies of regions, 2017, No. 3, pp. 51–56.

18. Taylakov U. N. *The unified information and educational space of the school as a factor in improving the quality of educational processes* [Edinoe informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo shkoly kak faktor povysheniya kachestva obrazovatel'nyh processov], Young scientist, 2013, No. 5, pp. 768–772.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398+004

Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования

С. Н. Усова

<https://orcid.org/0000-0001-6729-2544>

usova.svetlana@mail.ru

Problems and opportunities of teachers' web advanced training in the context of digitalization of education

S. N. Usova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности.

Россия активно развивает цифровую экономику, и образование становится важнейшей отраслью экономики цифрового общества. Государственные программы и федеральные проекты целенаправленно ориентируют образовательные организации на активное применение цифровых технологий при реализации образовательных программ в целях обеспечения доступности образовательных услуг при соблюдении их качества и соответствия реальным запросам обучающихся. Однако, как показывает практика, электронное повышение квалификации педагогов чаще всего сводится к использованию в образовательной деятельности простейших электронных ресурсов (в некоторых случаях с наличием мультимедийных средств) и базы простейших тестовых заданий. Это не приводит к качественной подготовке специалистов, ориентированных на применение цифровых технологий в их практической деятельности. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос организации электронного повышения квалификации педагогов, поиск новых эффективных форматов

электронного обучения не в ущерб традиционным (очным) методикам.

Цель исследования. Выявление источников рисков и возможностей в существующей практике применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных программ; определение тенденций и перспектив развития электронного повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций в условиях цифровизации образования.

Методология (материалы и методы). В исследовании были использованы следующие методы: изучение и анализ педагогической литературы, SWOT-анализ, синтез и обобщение.

Результаты. В статье анализируются условия реализации и ресурсы электронного повышения квалификации в России в «цифровую» эпоху.

Автором выделены и охарактеризованы сильные и слабые стороны электронного повышения квалификации педагогических и руководящих кадров в Московской области; выявлены проблемы существующей практики применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в повышении ква-

фикации специалистов образования; определены возможности дальнейшего развития электронного повышения квалификации педагогов и руководителей с учетом прогнозируемых изменений в требованиях к федеральной и региональным системам образования, к дополнительному профессиональному образованию педагогических работников.

Делается вывод о том, что апробированная система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области – перспективный ресурс профессионального развития педагогов, поскольку она отвечает запросам проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование»: разнообразие моделей, возможности развития базовых компетенций, персональное развитие и удовлетворение образовательных потребностей обучающихся.

Материалы статьи могут быть использованы менеджерами институтов повышения квалификации педагогических кадров при определении цифровой стратегии развития образовательной организации, а также будут полезны специалистам дополнительного профессионального образования при проектировании электронных учебных курсов повышения квалификации.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Russia is actively developing digital economy, and education is becoming the most important sector of economy of digital society. State programs and federal projects purposefully orient educational organizations towards the active use of digital technologies in the implementation of educational programs in order to ensure the availability of educational services while respecting their quality and meeting the real needs of students.

However, as practice shows, teachers' web advanced training often boils down to the use of the simplest web resources in educational activities (in some cases with the presence of multimedia tools) and the base of the simplest test tasks. This does not lead to high-quality training of specialists focused on the use of digital technologies in their practical activities. In this regard, the issue of organizing teachers' web advanced training and the search for new effective formats of e-learning is

not particularly detrimental to the detriment of traditional (full-time) methods.

The goal of research. Identification of sources of risks and opportunities in the existing practice of e-learning, distance learning technologies in the implementation of additional professional programs; identification of trends and prospects for the development of teachers' web advanced training and heads of educational organizations in the context of digitalization of education.

Methodology. The following methods were used in the research: the study and analysis of pedagogical literature, SWOT analysis, synthesis and generalization.

Results. The article analyzes the conditions of implementation and the resources of web advanced training in Russia in the "digital" era.

The author emphasized and characterized the strengths and weaknesses of e-training teaching and managerial personnel in the Moscow region; identified problems of existing practice of e-learning application, distance educational technologies in training of specialists of education; identified opportunities for further development of e-training of teachers and managers based on anticipated changes in requirements for Federal and regional education systems, to professional education of teachers. It is concluded that tested system of teachers' web qualification and the heads of educational organizations of Moscow region – a promising resource for the professional development of teachers because it meets the needs of the project "the teacher of the future" national project "Education": a variety of models, possibilities of development of basic competences, personal development and educational needs of a student.

The materials of the article can be used by managers of teacher training institutes to determine the digital development strategy of an educational organization, and they will also be useful to specialists in additional professional education when designing web training courses for continuing education.

Ключевые слова: образование взрослых, дополнительное профессиональное образование, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронное повышение квалификации, электронная обучающая среда, электронный тьюторинг, электронные учебные курсы, электронный smart-курс, микрообучение.

Keywords: *adult education, additional professional education, e-learning, distance education technology, web advanced training, e-learning environment, e-tutoring, e-learning courses, web smart course, microlearning.*

Введение

В «цифровую» эпоху образование становится важнейшей отраслью экономики цифрового общества.

Государственные программы и федеральные проекты целенаправленно ориентируют образовательные организации на активное применение цифровых технологий при реализации образовательных программ в целях обеспечения доступности образовательных услуг при соблюдении их качества и соответствия реальным запросам обучающихся. Так, в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» поставлены амбициозные задачи – к 2024 году создать сеть центров цифрового образования детей с годовым охватом не менее 136 тыс. детей; во всех субъектах Российской Федерации внедрить целевую модель цифровой образовательной среды; в школах 75 субъектов Российской Федерации реализовывать основные общеобразовательные программы с использованием современных цифровых технологий.

Очевидно, в условиях цифровизации образования современному учителю практически невозможно «избежать» электронного обучения при организации учебной деятельности школьников, следовательно, он сам должен быть ИКТ-компетентным. В случае если эта профессиональная компетенция «западет», развитие ее целесообразно в период повышения квалификации. Причем нам, как и многим другим исследователям (Л. Н. Горбунова и Е. В. Сорокина [1], В. А. Лабутина и В. Б. Лабутин [2], Г. В. Монахова и Н. В. Монахов [3], О. Н. Протасова и Г. Б. Паршукова [4]), представляется достаточно очевидным положение о том, что развитие профессиональных компетенций в области применения современных информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) будет происходить интенсивнее в электронной обучающей среде, которая объединяет «программный и педагогический комплекс, а ИКТ являются и средством обучения и технологической основой обучающей среды» [4, с. 108].

Однако, как показывает практика, в существующих программах электронных курсов повышения квалификации педагогов имеется реальный дефицит качественного обучающего контента, электронные учебные курсы чаще всего сводятся к включению в контент их содержания простейших электронных ресурсов (в некоторых случаях с мультимедийной поддержкой) и простейших тестовых заданий. Это не приводит к качественной подготовке специалистов образования, ориентированных на применение цифровых технологий в их практической деятельности. Соответственно, актуальным становится вопрос поиска новых эффективных форматов курсовой подготовки по программам повышения квалификации в электронном виде.

Более того, по справедливому замечанию О. Н. Протасовой и Г. Б. Паршуковой, в системе повышения квалификации специалистов прослеживается постепенный разворот от централизованной модели обучения в сторону горизонтальных сетевых взаимодействий, что «требует не только совершенного владения информационно-коммуникационными технологиями, но и создает предпосылки для формирования индивидуально-образовательных маршрутов» [4, с. 122].

Подход, при котором на первый план выдвигается модель горизонтального обучения, является педагогически оправданным, поскольку педагоги имеют различный опыт и в сфере применения ИКТ, и в других направлениях подготовки (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной). Площадками для продвижения горизонтальной модели обучения педагогов в настоящее время могут стать центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, которые созданы в каждом регионе России.

За прошедшие три года на базе государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления» (далее – АСОУ, Академия) апробирована *система* электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области (далее – ЭПК МО), которая создавалась в 2017–2018 годах под научным руководством

профессора Л. Н. Горбуновой при содействии Правительства Московской области.

С октября 2018 года апробация ЭПК МО проходила в рамках ведомственного проекта Министерства образования Московской области. В настоящее время ЭПК МО работает в штатном режиме. Реализация электронных курсов повышения квалификации проходит на эксклюзивной образовательной платформе nserku.mosreg.ru, технологический компонент которой имеет следующие характеристики:

- отображение учебных материалов для воспроизведения на персональных компьютерах обучающихся в различных форматах: видеолекции, скринкасты, интерактивные таблицы, интеллект-карты, инфографика, «ленты времени», игры, короткие видеоролики, обучающие мультимедийные лонгриды, практические электронные образовательные материалы (сценарии занятий и мероприятий, конспекты уроков, электронные учебные пособия, статьи авторов курса, визуальные, звуковые фрагменты мероприятий, проектов, мастер-классов и др.);

- включение интерактивного контента (гиперссылок, всплывающих подсказок, интерактивных справок и др.) в содержание курса;

- использование интерактивных заданий промежуточного контроля (контрольные задания «ранжирование», «соответствие», тренажеры и др.), тестов входной диагностики и итоговой аттестации;

- сохранение результатов текущего, промежуточного и итогового контроля в электронном журнале оценок;

- возможность коррекции содержания учебных материалов и дополнения курса новыми учебными материалами;

- обеспечение коммуникации между субъектами учебной деятельности.

Среди моделей, предлагаемых педагогам и руководителям образовательных организаций Подмосковья, – электронное обучение в форме онлайн-курсов, электронное обучение в форме адаптивных модульных электронных курсов для учителей-предметников (АМЭК), электронное обучение в форме виртуальной стажировки, электронное обучение в форме электронного практикума, смешанное обучение (сочетание очного и дистанционного компонентов в разном соотношении), электронное обучение на базе smart-курса (ЭСК), электронное микрообучение.

Результаты, полученные в ходе апробации ЭПК МО в АСОУ, позволяют с помощью методики SWOT-анализа провести оценку внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на организацию электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций (далее – ОО), разделив их на 4 категории: сильные и слабые стороны, возможности и угрозы.

Следует отметить, сильные и слабые стороны – это внутренние особенности образовательной организации, которые она может изменить. Возможности и угрозы связаны с внешней средой (политические, экономические, социальные, технологические факторы). Большую долю внешних факторов поменять невозможно, на определенные можно отчасти воздействовать (например, изменить свой подход к тому или иному направлению или технологическому решению).

Такая оценка необходима с точки зрения выявления источников проблем в существующей практике курсовой подготовки с электронной поддержкой и определения возможностей электронного повышения квалификации. Выявленные проблемы и потенциальные возможности важно учитывать, с одной стороны, при формировании стратегического плана вуза в части проектирования его цифрового развития, а, с другой, – при разработке новых дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (далее – ДПП ПК) с применением ЭО, ДОТ.

Цель настоящего исследования: выявление источников рисков и возможностей в существующей практике применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных программ; определение тенденций и перспектив развития электронного повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций в условиях цифровизации образования.

Обзор литературы

В значительном количестве современных работ предлагается авторское толкование понятий «электронное обучение», «дистанционное обучение». Анализ имеющихся в научной литературе точек зрения позволяет сделать выводы: эти понятия достаточно многоаспектны; очевидна единая ориентация в толко-

вании этих понятий на применение дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ); некоторые отечественные специалисты приравнивают друг к другу понятия «обучение с применением дистанционных образовательных технологий» и «электронное обучение» (далее – ЭО).

По нашему мнению, не корректно и ошибочно подменять эти понятия, как минимум, по следующим двум позициям. В первом случае речь идет о такой организации обучения, при которой *с помощью дистанционных образовательных технологий осуществляется доставка материалов к обучающемуся*, при этом нет непосредственного контакта обучающегося с преподавателем.

Во втором – о *педагогическом процессе*, организованном особым образом, – при помощи информационно-коммуникационных технологий; контакт обучающегося с преподавателем при ЭО может быть как непосредственным, так и опосредованным; ЭО предполагает как индивидуальное (просмотр предложенных электронных образовательных ресурсов и электронных образовательных материалов), так и совместное (телеконференции, вебинары, форумы) обучение. Значит, ключевой компонент электронного обучения – это доставка учебных материалов обучающемуся с помощью ДОТ [5, с. 46].

Таким образом, ЭО можно понимать как обучение с помощью ДОТ, при котором преподаватель организует деятельность обучающихся в электронной обучающей среде; взаимодействие преподавателя с обучающимся может быть как синхронным, так и асинхронным, групповым и индивидуальным.

Весомый вклад в развитие электронной дидактики внесли М. Е. Вайндорф-Сысоева и ее коллеги Т. С. Грязнова, В. А. Шитова. Они под электронной дидактикой понимают теорию обучения в виртуальной образовательной среде¹.

Модели повышения квалификации посредством цифровых технологий описаны в научных работах Е. В. Василевской [6], Л. Н. Горбуновой и Е. В. Сорокиной [1], О. М. Гущиной и О. П. Михеевой [7], Н. Е. Копытовой [8], Д. О. Красновой [9], Е. В. Чернобай [10] и др.

¹ Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2018. 194 с.

Е. В. Василевская [6] в поисках альтернативы формальному повышению квалификации педагогов для развития компетенций и обмена опытом предлагает организовывать *сетевые мероприятия* (виртуальные мастер-классы, лаборатории, интернет-диалоги, сетевые дискуссии, воркшопы, интернет-трансляции круглых столов и др.) в интернет-пространстве (в сетевой школе).

Основная характеристика такого образования – не презентация знаний и технологий, а формирование/совершенствование профессиональных компетенций в деятельности.

Обучение в сетевой школе строится на изучении учебно-методических (дидактических) материалов прикладного характера, упакованных в кейсы, и размещенных в сети, с обязательным диалогом/комментариями модератора. Это позволяет организовать активную работу обучающихся с заданиями, непосредственно связанными с практическими ситуациями, встречающимися в их профессиональной деятельности.

Изучение материалов сетевой школы показало, кроме специалистов муниципальных методических служб, активными пользователями школы также являются учителя-предметники, социальные педагоги, педагоги-психологи, руководители образовательных организаций, преподаватели вузов.

Очевидно, практико-ориентированные материалы привлекают внимание педагогов-практиков.

Л. Н. Горбунова и Е. В. Сорокина в своей статье [1] описали *систему* электронного повышения квалификации, созданную на основе автоматизированной системы WebTutor, предназначенную для *автоматизации процесса повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области*. Характерные особенности ЭПК МО:

1) распределенная ответственность (слушатель, руководитель ОО, территориальный методист, методист учебного отдела, преподаватель, слушатель) за качество повышения квалификации, которая устанавливается уже «на входе» в систему электронного повышения квалификации;

2) уход от единообразия подходов к построению учебных модулей и электронных учебных курсов;

3) разнообразие ЭУК по дизайну и содержанию;

4) практическая направленность ЭУК (обязательный компонент ЭУК – методические материалы в виде образцов инновационной практики образовательных организаций и педагогов Подмосковья и других регионов РФ, которые содержат в себе элементы новаторства);

5) разноуровневость ЭУК с учетом потребностей, профессиональных дефицитов и возможностей педагогов;

6) диагностика уровня освоения содержания учебного материала;

7) автоматизация управления повышением квалификации через систему личных кабинетов субъектов повышения квалификации.

Таким образом, новизна новой системы ЭПК МО состоит в том, что это не просто электронные версии курсов повышения квалификации, выложенные на эксклюзивной образовательной платформе.

Особенность ее – в автоматизации процесса повышения квалификации, при которой все – от заявки на курсы до получения удостоверения о повышении квалификации – осуществляется дистанционно, в том числе при помощи специального программного обеспечения.

Приведенные в статье [1] ключевые характеристики *семи моделей электронного повышения квалификации* (см. во введении) заслуживают внимания специалистов повышения квалификации и менеджеров организаций дополнительного профессионального образования.

Важно подчеркнуть, традиционно специалисты рассматривают три модели организации учебного процесса: обучение с веб-поддержкой, смешанное обучение, онлайн-обучение².

О. М. Гущина и О. П. Михеева [7] в своем исследовании представили инновационную модель повышения квалификации педагогических кадров на основе массовых открытых онлайн-курсов (далее – МООК), разработанную и апробированную в Тольяттинском государственном университете. Авторы убеждены, что модель МООКов – перспективная форма элек-

тронного обучения в сетевых профессиональных сообществах вследствие максимальной индивидуализации учебной деятельности обучающихся.

Н. Е. Копытова, исследуя вопросы реализации массовых открытых онлайн-курсов повышения квалификации педагогических кадров на специализированных ресурсах Coursera, Лекториум, Универсариум, Фоксфорд, пришла к выводу, что модели МООК можно применять в системе повышения квалификации в качестве отдельного модуля программы или как самостоятельный факультативный курс [8].

Однако при всей очевидности преимуществ МООС-платформ они обладают существенным недостатком, состоящим в отсутствии системы мотивации обучающихся. Так, по статистике, приведенной И. В. Лысак, не более 5–10% лиц завершают обучение по образовательным программам, размещенным на МООС-платформах [11, с. 132].

Д. О. Краснова [10] в своей работе предлагает оптимизировать процесс повышения квалификации, используя электронный сервис Getcourse. На примере дистанционного обучающего центра «Азбуха» автор раскрыла практические вопросы организации обучения *на курсах без обратной связи при непрерывном наборе в группы*.

В исследовании Л. Н. Нугумановой и Г. А. Шайхутдиновой [12] рассматривается ресурсный потенциал комплексной программы наставничества, которая реализуется в Республике Татарстан в рамках инновационного проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия».

По заключению Л. Н. Нугумановой и Г. А. Шайхутдиновой, «организация наставничества в системе ДПО на основе широкого использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) может способствовать увеличению доли самостоятельной работы учителей, совершенствованию индивидуальной консультационной работы, активизации взаимодействия наставника и учителя для совместного поиска нового знания» [12, с. 186].

Следует отметить положительный опыт коллег из Татарстана по созданию персонифицированной системы электронного повышения квалификации работников образования: про-

² Семеновских Т. В., Шляпина С. Ф. Методика электронного обучения : методическое пособие. Тюмень, 2015. С. 9. URL: http://distance.ru/assets/files/teacher/method_estudy.pdf (дата обращения: 23.01.2020).

хождение педагогическими работниками анкетирования через личный кабинет; составление перечня тем для разработки дополнительных профессиональных программ (модулей) повышения квалификации; направление списка приоритетных направлений повышения квалификации в образовательные организации дополнительного профессионального образования; прием дополнительных профессиональных программ (модулей) повышения квалификации на экспертизу и их оценка экспертным советом; загрузка планов-графиков повышения квалификации педагогических работников на платформу; организация работы модуля в единой информационной системе «Электронное образование в Республике Татарстан».

Такой подход к *организации курсовой подготовки и формированию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации* представляется целесообразным, поскольку каждому слушателю предоставляется возможность выбрать актуальную по тематике программу и записаться в группу, максимально удобную по срокам обучения, месту проведения, форме обучения.

Е. В. Чернобай в монографии [10] изложила основы методической подготовки педагогов к проектированию учебной деятельности в информационно-образовательной среде общеобразовательной организации.

Различные аспекты реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации с применением ЭО, ДОТ описаны и представлены достаточно подробно в значительном количестве научных статей, публикаций и видеоматериалов отечественных специалистов – В. А. Лабутиной и В. Б. Лабутина [2], Г. В. Монаховой и Н. В. Монахова [3], М. П. Нечаева, Т. Н. Трунцевой и С. Н. Усовой [13] и др.

На основе проведенных наблюдений и анализа статистических данных исследователи раскрывают положительные аспекты реализации ДПП ПК с применением ЭО, ДОТ: теоретические вопросы и инновационные педагогические практики изучаются слушателями в любое время, в любом месте, в удобном темпе; у них есть возможность вернуться к повторному просмотру учебных материалов; сокращается расстояние между профессионалами – опыт успешных педагогов-практиков доступен каж-

дому обучающемуся; имеется тесное общение с преподавателем в режиме онлайн и др.

Ф. С. Жафярова и О. М. Кукушкина [14], наряду с широкими возможностями ЭО, выделяют в технологии e-learning ряд недостатков и ограничений:

- обязательное владение обучающимися минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере и умением пользоваться интернетом;

- необходимость стимулирования слушателей (с помощью технологий вовлечения в учебную деятельность) с целью повышения качества освоения учебного материала;

- высокая зависимость процесса обучения от технических возможностей персональных компьютеров обучающихся и процесса организации, управления и сопровождения дистанционного обучения;

- отсутствие достаточного количества e-learning-специалистов;

- трудоемкость и высокие инвестиции в написание качественного контента и его наполнение.

Исследовательская практика автора статьи позволяет полностью согласиться с перечисленными недостатками и ограничениями, добавив при этом еще одно важное обстоятельство в связи с этим: имеется часть педагогов, которая психологически не готова в период курсовой подготовки полностью перейти в онлайн-формат. Они предпочитают общение с преподавателем «вживую». Сказанное означает следующее: при поиске новых конструктов повышения квалификации в электронных учебных курсах желательно планировать, пусть не в большом объеме, очные занятия (инструктивные семинары, образовательные сессии и т. п.).

Таким образом, обзор научной литературы в аспекте разработанности проблемы электронного повышения квалификации в условиях цифровизации образования, приводит к следующим выводам:

- электронное повышение квалификации – востребованное направление в подготовке педагогов, оно расширяет горизонты развития дополнительного профессионального образования;

- под электронным повышением квалификации следует понимать не просто выложенные на сайт электронные версии курсов повышения

квалификации, а *систему*, в которой есть образовательная платформа, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, электронные обучающие среды с набором ЭОР и ЭОМ, электронный офис, дру-гая технология маркетинга и управления;

– в настоящее время в нашей стране в большей степени проводятся не теоретико-методологические, а практико-ориентированные исследования, связанные с разработкой электронных учебных курсов;

– специалистами предлагаются различные модели электронного повышения квалификации педагогических кадров, инновационная составляющая которых: авторский подход к проектированию образовательного пространства, моделирование электронной обучающей среды, новый дизайн электронных курсов, уни-

кальный качественный контент собственного производства, технологические решения в управлении электронным повышением квалификации и/или в программном обеспечении электронных учебных курсов.

Методология (материалы и методы)

В исследовании были использованы следующие методы: изучение и анализ педагогической литературы, SWOT-анализ, синтез и обобщение.

В апробации ЭПК МО были задействованы более 50 электронных учебных курсов, приняли участие 49 преподавателей, представляющих кафедры дополнительного профессионального образования АСОУ.

Результаты и их описание

Результаты SWOT-анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты SWOT-анализа внедрения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в курсовую подготовку педагогов и руководителей ОО в АСОУ

Сильные стороны	Слабые стороны
S1 Работа с педагогами и руководителями ОО в электронной обучающей среде: опыт массового электронного повышения квалификации	W1 Управление: согласно нормам времени за разработку дополнительных профессиональных программ с применением ЭО, ДОТ преподавателю засчитывается то же количество часов, что и за разработку дополнительных профессиональных программ для очной и очно-заочной форм обучения
S2 Профессорско-преподавательский состав: профессиональная компетентность сотрудников, хорошо развитая корпоративная культура	W2 Управление: согласно нормам времени в учебной нагрузке преподавателей учитываются учебные часы онлайн-занятий, проведенных только в синхронном режиме
S3 Лидирующие позиции АСОУ на региональном рынке образовательных услуг по многообразию моделей электронного обучения и количеству ЭУК для педагогов	W3 Недостаточная подготовленность обучающихся к работе в электронной обучающей среде
S4 Качество обучающего контента ЭУК: все учебные материалы отобраны, откорректированы и структурированы автором-разработчиком курса, который является специалистом в предметной или межпредметной области	
S5 Разнообразие форм представления обучающего контента ЭУК: видео лекции, вебинары, интерактивные материалы (демонстрационный, мотивационный, контрольный), мультимедийные лонгриды и др.	
S6 Повышенное внимание в ЭУК представлению и тиражированию передовых педагогических практик, апробированных в школах-лидерах образования Подмосквья	

Сильные стороны	Слабые стороны
S7 Доступность: свободный и быстрый доступ обучающихся к учебным материалам, коммуникация и сотрудничество, независимо от времени и места их пребывания	
S8 Статистика в реальном времени	
Возможности	Угрозы
O1 Увеличение количества пользователей ЭУК за счет разнообразия моделей, количества доступных курсов, повышения эффективности онлайн-обучения	T1 Техничко-технологические ограничения системы и «сбои» в ее работе
O2 Вывод на рынок новых ЭУК, в том числе и смарт-курсов, за счет расширения тематики курсов, использования новых инструментов ИКТ и др.	T2 Несоответствие программного обеспечения персональных компьютеров обучающихся минимальным системным требованиям интерактивной образовательной платформы
O3 Увеличение доли электронных учебных микромодулей как главной составляющей микрообучения	T3 Ориентация педагогов на совершенствование Hard skills, чем на развитие Soft skills и Digital skills
O4 Расширение образовательного пространства АСОУ за пределами Московской области	

Обсуждение

Проведенный SWOT-анализ позволяет перейти к обсуждению полученных результатов.

Параметр S1. АСОУ имеет шестилетний опыт реализации ДПП ПК с применением ЭО, ДОТ. Массовое внедрение электронного обучения в курсовую подготовку педагогов и руководителей ОО в Академии началось в 2017 году в связи с апробацией ЭПК МО. «В период апробации ежегодно наращивались объемы курсового контента и совершенствовалась электронная платформа системы. За три года в апробации ЭПК МО, как в полном объеме (в качестве участников курсов повышения), так и в сокращенном варианте (ознакомление с системой, авторизация, создание личных кабинетов, выбор курсов и подача заявки на повышение квалификации), приняло участие 63480 педагогов» [1, с. 11].

В текущей образовательной ситуации этот опыт положительно сказывается на деятельности вуза. Однако в ближайшей перспективе в условиях жесткой конкуренции этот фактор не будет иметь столь важного значения и потребует апгрейда взаимодействия высшего и дополнительного профессионального образования.

Параметр S2. С учетом стремительного развития регионального рынка онлайн-образования, уровень профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава для педагогов Подмоскovie приобретает

ет весомую значимость: пользователи электронных учебных курсов стремятся снова получить услуги в той образовательной организации и у того преподавателя, где их обучение было полезным, интересным и комфортным.

С учетом этого совершенствование профессиональных компетенций сотрудников АСОУ в части освоения цифровых технологий и инструментов ИКТ является актуальным и перспективным. В этом контексте далеко не бесспорные очевидности и противоречия, выявленные Л. Н. Горбуновой и Е. В. Сорокиной, тем не менее представляются заслуживающими внимание: «...сетевая коммуникация обучающихся нуждается в сопровождении, что невозможно при несформированной компетенции модерировать курсы повышения квалификации педагогических работников в дистанционной среде со стороны преподавателей дополнительного профессионального образования. Отсюда очевидна необходимость в разработке не только технологии «е-тьюторинга» (электронного тьюторинга), но и в обеспечении ее освоения преподавателями курсов, в ее педагогическом нормировании» [1, с. 13].

Параметр S3. Лидирующие позиции АСОУ по многообразию моделей электронного обучения и количеству электронных учебных курсов, адресованных педагогам и руководителям Московской области, имеют важное значение для репутации Академии как значимой образо-

вательной организации на региональном рынке образовательных услуг.

Однако нельзя с высокой долей уверенности судить об этом параметре в перспективе в силу фактора времени и ввиду разворачивания в Подмоскowie центров непрерывного профессионального мастерства учителей, а также наличия в России значительного количества образовательных организаций, которые также организуют повышение квалификации педагогических работников в очно-заочной форме с применением ЭО, ДОТ.

Параметр S4. Повышенное внимание к качеству обучающего контента ЭУК, разработанного и/или отобранного и откорректированного автором-разработчиком курса, специалистом в той или иной предметной или межпредметной области, безусловно, сказывается на качестве электронного обучения.

Более того, считаем этот параметр значимым и перспективным с учетом серьезных нареканий у экспертов, специалистов и педагогов-практиков в отношении качества учебных материалов, размещаемых на различных образовательных интернет-платформах. Так, Московская электронная школа (МЭШ) позиционируется как масштабный информационный проект, содержащий более 500 тысяч сценариев уроков (более 20 тыс. – в открытом доступе). Тем не менее, в действительности, как отмечает И. Ю. Синельников, старший научный сотрудник РАО, «...материалы МЭШ, являющиеся авторскими разработками московских учителей, вряд ли можно признать «методически грамотными» [15, с. 77].

Некоторые дополнительные замечания о проекте «Московская электронная школа» представил директор ГАОУ города Москвы «Школа № 548 «Царицыно» Е. Л. Рачевский в интервью «Новым Известиям»: «...Это контент низкого качества! Я видел эти материалы. Их давать нельзя. ...На мой взгляд, проект под названием МЭШ на сегодня не готов» [16].

Параметр S5. Разнообразие форм представления обучающего контента ЭУК способствует активизации познавательной деятельности педагогов и развитию их базовых компетенций (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) через эффективное взаимодействие «обучающийся – контент».

Несомненно, при разработке цифровой стратегии электронного повышения квалификации педагогических работников в АСОУ в ближайшей перспективе этот параметр обязательно следует учитывать и «закладывать».

Параметр S6. Повышенное внимание в ЭУК к представлению и тиражированию передовых педагогических практик, апробированных в школах-лидерах образования Подмоскowie и/или созданных авторами-разработчиками курсов в сотрудничестве с педагогами – победителями конкурсов профессионального мастерства, безусловно, является привлекательным для педагогов-практиков. Тем более что критерии отбора таких учебных материалов в АСОУ – новизна, оригинальность идей и содержания, качество исполнения с точки зрения методики. Считаем перспективным дальнейшее тиражирование передового педагогического опыта через контент электронных учебных курсов.

Параметр S7. Свободный и быстрый доступ обучающихся к учебным материалам и образовательным ресурсам платформы, коммуникация и сотрудничество с коллегами на форумах и вебинарах, независимо от времени и места их пребывания в режиме 24/7, – значимый показатель, поскольку свидетельствует о доступности онлайн-обучения и возможности обучающихся получать качественное образование в удобном формате (не выходя из зоны «личного комфорта»).

Параметр S8. Наличие в электронной обучающей среде (далее – ЭОС) инструментов мониторинга активностей обучающихся и результатов непрерывного профессионального роста обучающихся с возможностью автоматического формирования отчетов позволяет получить статистические данные в реальном времени. Статистика в реальном времени открывает широкие возможности не только в перспективе, но уже и в настоящее время.

Параметр W1. Опыт показывает, эффективное электронное обучение возможно в том случае, если в параметрах ЭОС уже на стадии разработки определена и описана система взаимодействия «обучающийся – контент», «обучающийся – преподаватель» и «обучающийся – обучающийся». Создание этих условий требует значительных личностных затрат преподавателя (разработчика электронного учебного курса) на этапе разработки программы при проектиро-

вании электронной обучающей среды курса (а впоследствии и в процессе сопровождения учебной деятельности обучающихся).

С учетом этого следует пересмотреть нормы расчета объема учебно-методической работы преподавателя. За разработку ДПП ПК с применением ЭО, ДОТ следует запланировать значительно большее количество часов, чем за разработку этих же программ, но реализуемых в очной или очно-заочной формах обучения.

Более того, объем учебно-методических материалов для обеспечения учебных занятий в электронной обучающей среде нецелесообразно измерять в печатных листах (как это практикуется в настоящее время).

В случае если нормирование труда разработчика ЭУК не будет пересмотрено, уже в ближайшей перспективе у преподавателей не будет мотивации разрабатывать электронные учебные курсы.

Параметр W2. При переходе на электронное повышение квалификации в учебном процессе существенно повышается доля внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся (работа с ЭОР и ЦОР, просмотр вебинаров в асинхронном режиме и т. д.), что изменяет роль преподавателя – от позиции транслятора знаний к позиции менеджера, управляющего индивидуальными траекториями профессионального развития педагога.

В настоящее время, согласно нормам времени для расчета объема выполненной преподавателем учебной и учебно-методической работы, в учебной нагрузке преподавателя учитываются только учебные часы занятий, проведенных в синхронном режиме. Все учебные занятия, в которых преподаватель и обучающийся имеют контакт в асинхронном режиме (например, семинарские занятия с обсуждением учебных материалов на форуме), а также сопровождение учебной деятельности обучающихся (проверка практических заданий/работ, выполненных обучающимся, с написанием преподавателем комментария/отзыва и др.), в учебной нагрузке преподавателя не учитываются. В итоге за организацию и проведение ЭУК преподавателю засчитывают незначительное количество часов, которые далеко не сопоставимы с его личностными затратами (физическими и временными). Такая ситуация в соответствии с теорией справедливости Дж. Адамса

может быть в будущем одной из основных причин демотивации персонала [17].

В рамках теории справедливости Дж. Адамса утверждает, что люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям и затем соотносят его с вознаграждениями других людей, выполняющих аналогичную работу. Согласно теории Дж. Адамса справедливый подход к системе оплаты труда является важнейшим мотиватором эффективной и продуктивной деятельности. В этой связи критически важно оперативное внесение поправок в действующие нормы расчета объема учебной работы, выполняемой преподавателем при реализации дополнительной профессиональной программы с применением ЭО, ДОТ.

Параметр W3. Недостаточная подготовленность обучающихся к работе в ЭОС (невысокий уровень знаний в области ИКТ, слабое владение цифровыми технологиями, несформированный навык сетевой коммуникации и др.), с одной стороны, влечет за собой снижение интереса педагогов к учению дистанционно. С другой стороны, на электронных курсах повышения квалификации «...обучающиеся не только знакомятся с разнообразными инструментами, технологиями, но и видят на практике, как можно использовать их в образовательном процессе. Происходит отработка профессиональных компетенций педагога в условиях смены ролей» [3, с. 272]. Второе – является важным обстоятельством с учетом задач федерального проекта «Цифровая образовательная среда», входящего в национальный проект «Образование».

Но, как показывает исследовательская практика автора, а также результаты мониторингового исследования, выполненного под руководством Л. Н. Горбуновой [1, с. 13], педагоги считают, что развитие Digital skills должно проходить только в рамках обучения по специальным программам, непосредственно ориентированным на это. Они не рассматривают площадку электронного повышения квалификации как образовательную территорию, полезную для самосовершенствования в области ИКТ, хотя по крайней мере 30% из них получили консультации по технологическим вопросам, связанным с работой в системе, практически в режиме «нон стоп».

Параметр О1. Архитектура ЭУК отображена различными моделями, многообразие моделей диктуется образовательными запросами педагогов и руководителей и уровнем их подготовки. Все это открывает широкие возможности в перспективе.

Параметр О2. Вывод на рынок новых ЭУК (в том числе и смарт-курсов³, микрокурсов) за счет расширения тематики курсов, использования новых инструментов ИКТ и др. позволит АСОУ подчеркнуть свою незаменимость и успешность не только на региональном, но и на российском рынке образовательных услуг.

Параметр О3. Увеличение доли электронных учебных микромодулей как главной составляющей микрообучения привлечет потенциальных пользователей цифровых образовательных продуктов на обучение в АСОУ. Убеждение в этом основано на следующем. Выделить длительное время на обучение особенно сложно, если педагог повышает квалификацию без отрыва от основной работы. В подобной ситуации более продуктивно дозированное, поэтапное поступление учебной информации обучающемуся в доступной для него форме в удобное для него время.

Смеем предположить, что эффективность электронного микрообучения будет возрастать в связи с широким распространением смартфонов, планшетных компьютеров, ноутбуков. С их помощью можно обучаться не только дома, но и на работе, в транспорте.

Параметр О4. Расширение образовательного пространства АСОУ за пределами Московской области видится перспективным и оправданным. Мы намерены тиражировать не решение, а подход. Есть разработанная структура электронных учебных курсов: мы знаем, каким должен быть учебный контент, чтобы процесс обучения педагогов и руководителей образовательных организаций был эффективным. Есть платформа, на которой мы организуем обучение: мы знаем, как ее смоделировать, чтобы

обучение для пользователя стало полезным, комфортным и мобильным. Есть понимание организационно-методического обеспечения электронного обучения: подготовка учебного контента в ЭО связана не только с обеспечением качества содержания учебного материала, но и с формами его подачи (непосредственно оказывающими влияние на мотивацию учебной деятельности обучающихся), а также организацией коммуникации преподавателя с пользователями курса посредством ЭОС. Есть преподаватели – профессионалы в этом вопросе.

Все это в совокупности «работает» на результат – повышение качества и доступности дополнительного профессионального образования [13, с. 27].

Параметр Т1. В ходе апробации были установлены технико-технологические проблемы в работе системы. В случае если эти недостатки не будут устранены, этот фактор в будущем может негативно повлиять на развитие электронного повышения квалификации в регионе.

Параметр Т2. Несоответствие программного обеспечения персональных компьютеров обучающихся минимальным системным требованиям интерактивной образовательной платформы приводит к неудовлетворенности педагогов организацией электронного обучения.

Справедливости ради отметим, несоответствие программного обеспечения персональных компьютеров обучающихся в большей степени, как показывает многолетний опыт работы автора статьи в системе электронного повышения квалификации, происходит вследствие того, что софт персональных компьютеров не обновляется. Этот фактор в перспективе может существенно повлиять на выбор педагогами и руководителями образовательных организаций формы обучения (не в пользу электронного повышения квалификации).

Параметр Т3. Результаты апробации привели к установлению следующей закономерности: педагоги в период курсовой подготовки уделяют особое внимание совершенствованию жестких навыков (Hard skills) и в меньшей степени обращают свой взгляд и должное внимание на развитие мягких навыков (Soft skills), цифровых навыков (Digital skills). Данная ситуация может негативно проявиться либо в приверженности учителей главным образом традиционным методам и формам обучения, либо в

³ Электронный смарт-курс – это проявление предельного случая электронного обучения, где в части организации взаимодействия субъектов обучения с образовательными ресурсами не содержатся элементы традиционного (очного) обучения. Обучение на базе смарт-курса организовано без участия преподавателя [13, с. 27].

инерционном использовании ими новейших технических аудиовизуальных средств и цифровых ресурсов (пассивная трансляция информации учащимся при помощи интерактивной доски, когда интерактивная доска используется только в качестве экрана, механическое «вырезание/вставка» онлайн-материалов в документы Microsoft Word, презентации PowerPoint и др.).

Важно иметь в виду, что «мягкие» навыки (личные качества и социальные умения) являются общими для всех. При этом они необходимы для реализации навыков «жестких». Цифровые навыки – объективная необходимость в условиях цифровизации образования.

Заключение

Проведенное исследование приводит к заключению, что у электронного повышения квалификации есть сильные и слабые стороны, имеются проблемы и перспективные возможности. Необходимо выдерживать определенный баланс возможностей и рисков, параметры которого должны быть определены дальнейшими исследованиями онлайн-обучения взрослых в нашей стране.

Обобщая вышесказанное, отметим, что результаты апробации системы электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области наглядно показали, ЭПК МО – перспективный ресурс непрерывного развития профессионального мастерства ее пользователей. ЭПК МО отвечает запросам проекта «Учитель будущего», в ней сконцентрированы необходимые конструкты обучения педагогов в системе повышения квалификации – *разнообразие* моделей, *возможности* развития базовых компетенций, *персональное развитие* и *удовлетворение* образовательных потребностей обучающегося.

Библиографический список:

1. Горбунова, Л. Н. Система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций московской области – перспективный ресурс профессионального роста педагога в проекте «Учитель будущего» / Л. Н. Горбунова, Е. В. Сорокина. – Текст : электронный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – Вып. 1. – С. 10–23. – URL: <http://new.asou-mo.ru/>

[images/2019/06/06/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%83%D0%BC_1_2019_1.pdf](http://new.asou-mo.ru/images/2019/06/06/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%83%D0%BC_1_2019_1.pdf) (дата обращения: 15.01.2020).

2. Лабутина, В. А. Микрообучение в контексте непрерывного совершенствования педагогического мастерства / В. А. Лабутина, В. Б. Лабутин. – Текст : электронный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – Вып. 4. – Ч. 2. – С. 181–198. – URL: http://new.asou-mo.ru/images/2019/12/000/000/000000/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2019_4%D1%872_9.01.pdf (дата обращения: 17.01.2020).

3. Монахова, Г. В. «Брокколи в шоколаде», или Приемы мотивации в электронном курсе / Г. В. Монахова, Н. В. Монахов. – Текст : электронный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Вып. 3. – Ч. 1, 2019. – С. 270–276. – URL: http://new.asou-mo.ru/images/00001/003/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2019_3-1.pdf (дата обращения: 15.01.2020).

4. Протасова, О. Н. Средовый подход к формированию электронной среды обучения / О. Н. Протасова, Г. Б. Паршукова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – С. 106–113.

5. Усова, С. Н. Электронное обучение в профессиональном образовании: тенденции и направления развития / С. Н. Усова. – Текст : непосредственный // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 1 (115). – С. 46–53.

6. Василевская, Е. В. Сетевая школа методиста как механизм реализации сетевого подхода в методическом сопровождении педагога / Е. В. Василевская. – Текст : непосредственный // Наука, образование, бизнес: проблемы, перспектива, интеграция : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 28 февраля 2013 г. В 4 частях. Часть I. – Москва : Арт-Консалт, 2013. – С. 96–98.

7. Гущина, О. М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / О. М. Гущина, О. П. Михеева. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 7. – С. 119–136. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-v-sisteme-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov>

tovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov (дата обращения: 22.01.2020).

8. Копытова, Н. Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов / Н. Е. Копытова. – Текст : электронный // Гаудеамус. – 2015. – № 2 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (дата обращения: 23.01.2020).

9. Краснова, Д. О. Оптимизация образовательного процесса с использованием электронного сервиса Getcourse (на примере дистанционного обучающего центра «Азбуха») / Д. О. Краснова. – Текст : непосредственный // Цифровое образование и наука. – 2019. – С. 51–55.

10. Чернобай, Е. В. Подготовка учителей к созданию электронных образовательных ресурсов: монография / Е. В. Чернобай. – Москва : ГОУ Педагогическая академия, 2009. – 103 с. – Текст : непосредственный.

11. Лысак, И. В. Новые образовательные технологии как средство преодоления цифрового разрыва / И. В. Лысак // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 7. – С. 129–135. – Текст : непосредственный.

12. Нугуманова, Л. Н. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) / Л. Н. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – С. 182–186.

13. Трунцева, Т. Н. Электронный учебный смарт-курс: основные направления проектирования и реализации / Т. Н. Трунцева, М. П. Нечаев, С. Н. Усова. – Текст : непосредственный // Образование и общество. – 2019. – № 4 (117). – С. 23–28.

14. Жафярова, Ф. С. О возможностях технологии e-Learning / Ф. С. Жафярова, М. С. Кукушкина. – Текст : непосредственный // Сборник статей XII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании». – Москва, 2012. – С. 51–55.

15. Синельников, И. Ю. Обновление образования в цифровую эпоху: вызовы, возможности, риски / И. Ю. Синельников. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 4 (64). – С. 73–80.

16. Шаг в пропасть: учителя и родители о проекте «Московская электронная школа» //

Сайт газеты «Новые Известия». – 2018. – 27 августа. – URL: <https://newizv.ru/news/society/27-08-2018/shag-v-propast-pedagogam-nenravitsya-proekt-moskovskaya-elektronnaya-shkola> (дата обращения: 17.01.2020). – Текст : электронный.

17. Adams, J. S. Inequity in social exchange / J. S. Adams. – Текст : непосредственный // In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2). – New York: Academic Press, 1965, pp. 267–299.

References:

1. Gorbunova L. N., Sorokina E. V. *System of web advanced training of teachers and heads of educational organizations of the Moscow region – a promising resource for professional growth of a teacher in the project “Teacher of the future”* [Sistema elektronnoho povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov i rukovoditelei obrazovatel'nykh organizatsii moskovskoi oblasti – perspektivnii resurs professionalnogo rosta pedagoga v proekte “Uchitel budushego”], Conference of Social Management Academy: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences, 2019, Vol. 1, pp. 10–23, Available at: http://new.asou-mo.ru/images/2019/06/06/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%83%D0%BC_1_2019_1.pdf (accessed date: 01/15/2020).

2. Labutina V. A., Labutin V. B. *Micro-Education in the context of continuous improvement of pedagogical skills* [Mikroobuchenie v kontekste neprerivnogo sovershenstvovaniya pedagogicheskogo masterstva], Conference of Social Management Academy: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences, 2019, Vol. 4, part 2, pp. 10–23, Available at: http://new.asou-mo.ru/images/2019/12/000/000/000000/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2019_4%D1%872_9.01.pdf (accessed date: 01/17/2020).

3. Monakhova G. V., Monakhov N. V. *“Broccoli in chocolate”, or motivation techniques in an electronic course* [“Brokkoli v shokolade”, ili priemi motivatsii v elektronnom kurse], Conference of Social Management Academy: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences, 2019, vol. 3, part 1, pp. 270–276, Available at: <http://new.asou-mo.ru/images/000>

01/003/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2019_3-1.pdf (accessed date: 01/15/2020).

4. Protasova O. N., Parshukova G. B. *Environmental approach to the formation of an electronic learning environment* [Sredovij podhod k formirovaniyu elektronnoj sredy obucheniya], Siberian pedagogical journal, 2008, No. 15, pp. 106–113.

5. Usova S. N. *E-learning in professional education: trends and directions of development* [Elektronnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii: tendencii i napravleniya razvitiya], Distance and virtual learning, 2017, No. 1 (115), pp. 46–53.

6. Vasilevskaya E. V. *Network Methodist school as a mechanism for implementing the network approach in the methodological support of the teacher* [Setevaya shkola metodista kak mekhanizm realizacii setevogo podhoda v metodicheskom soprovozhdenii pedagoga], Science, education, business: problems, prospects, integration: Collection of scientific papers of the International scientific-practical conference on February 28, 2013, Part I, Moscow, 2013, pp. 96–98.

7. Gushchina O. M., Mikheeva O. P. *Massive open online courses for pedagogical staff training* [Massovye otkrytye onlajn-kursy v sisteme podgotovki i povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov], The Education and Science Journal, 2017, Vol. 19, No. 7, pp. 119–136; Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlajn-kursy-v-sisteme-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov> (accessed date: 01/22/2020).

8. Kopytova N. E. *Mass opened online courses in professional development of teachers* [Massovye otkrytye onlajn-kursy povysheniya kvalifikacii pedagogov], Gaudeamus, 2015, No. 2 (26); Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlajn-kursy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (accessed date: 01/23/2020).

9. Krasnova D. O. *Optimization of the educational process using the electronic service Getcourse (on the example of the remote training center "Azbukha")* [Optimizaciya obrazovatel'nogo processa s ispolzovaniem elektron'nogo servisa Getcourse: na primere distancionnogo obuchayuschego centra "Azbuha"], Digital education and science, 2019, pp. 51–55.

10. Chernobay E. V. *Training teachers to create electronic educational resources: monograph* [Podgotovka uchiteley k sozdaniyu elektronnykh obrazovatel'nykh resurso: monografiya], Moscow: State Pedagogical Academy, 2009. 103 p.

11. Lysak I. V. *New educational technologies as a means of bridging the digital divide* [Novye obrazovatel'nye tekhnologii kak sredstvo preodoleniya cifrovogo razryva], Modern high technology, 2017, No. 7, pp. 129–135. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36743> (accessed date: 01/15/2020).

12. Nugumanova L. N., Shaikhutdinova G. A. *Mentoring in the advanced training of pedagogical staff (on the example of the Republic of Tatarstan)* [Nastavnichestvo v povyshenii kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov na primere Respubliki Tatarstan], Professional education in Russia and abroad, 2018, No. 4 (32), pp. 182–186.

13. Truntseva T. N., Nechaev M. P., Usova S. N. *Electronic training smart course: the main directions of design and implementation* [Elektronnii uchebnyy smart-kurs: osnovnie napravleniya proektirovaniya i realizacii], Education and society, 2019, No. 4 (117), pp. 23–28.

14. Zhafyarova F. S., Kukushkina M. S. *The possibilities of e-Learning technology* [O vozmozhnostyakh tekhnologii e-Learning], Collection of articles of the XII international scientific and practical conference "New information technologies in education", 2012, pp. 51–55.

15. Sinelnikov I. Yu. *Updating education in the digital age: challenges, opportunities, risks* [Obnovlenie obrazovaniya v cifrovuyu epohu: vizovi, vozmozhnosti, riski], Innovative projects and programs in education, 2019, No. 4 (64), pp. 73–80.

16. *A step into the abyss: teachers and parents about the project "Moscow electronic school"* [Shag v propast: uchitelya i roditeli o proekte "Moskovskaya elektron'naya shkola"], 2018. Available at: <https://newizv.ru/news/society/27-08-2018/shag-v-propast-pedagogam-ne-nravitsya-proekt-moskovskaya-elektron'naya-shkola> (accessed date: 01/17/2020).

17. Adams J. S. *Inequity in social exchange*, In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2), New York: Academic Press, 1965, pp. 267–299.

УДК 371.12+371.15+316.6

Личность педагога и психологический климат в коллективе

Ю. Е. Гусева

<https://orcid.org/0000-0002-5815-4227>

Julia_guseva@mail.ru

К. М. Николаева

<https://orcid.org/0000-0003-0355-8782>

[ksenia_vasina25@mail.ru](mailto:kсения_vasina25@mail.ru)

Teacher's personality and psychological climate in the team

Ju. E. Guseva

K. M. Nikolaeva

Аннотация

Аннотация. В статье поднимается вопрос о целесообразности повышения квалификации педагогов в формате супервизий и балинтовских групп. **Актуальность данного исследования** связана с необходимостью обоснования расширения подхода к пониманию компетентности педагога. **Проблема исследования** отражается в том, что непрерывный образовательный маршрут педагога в настоящий момент предполагает регулярное повышение квалификации в рамках преподаваемых дисциплин. Однако овладение профессиональными компетенциями не должно ограничиваться профессиональными знаниями, умениями и навыками, а должно быть направлено и на личностный рост педагога.

Цель эмпирического исследования – изучение влияния стиля педагогического общения на психологический климат в начальных классах и взаимосвязи личностных характеристик педагогов со стилем педагогического общения.

Методология (материалы и методы). В исследовании использовались такие методы исследования, как наблюдение, опрос (анкетирование), социометрия, психологическое тестирование с применением психодиагностических методик: методика наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке» Л. А. Регуи; методика «Стиль педагогического общения учителей» А. Б. Майского и Е. Г. Ковалевой; «Сокращенный многофакторный

опросник для исследования личности» (СМОЛ), адаптация В. П. Зайцева; экспресс-методика изучения социально-психологического климата в коллективе под авторством О. С. Михалюка и А. Ю. Шальто. Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 651 человек: 19 педагогов и 632 ученика.

Результаты. Доказано влияние стиля педагогического общения на психологический климат в школьном коллективе. Выяснено, что либеральный стиль педагогического общения в большей степени способствует возникновению неблагоприятного психологического климата, демократический стиль является основой для формирования благоприятного климата в классе. Доказана взаимосвязь между личностными качествами педагога и предрасположенностью к использованию стиля педагогического общения: педагоги с повышенной тревожностью склонны к либеральному стилю педагогического общения, педагоги, отличающиеся оптимизмом, склонны к демократическому стилю. Обозначена и аргументирована значимость осознанности, рефлексии и личностного роста педагогов как фактора повышения эффективности профессиональной деятельности.

Abstract

The article raises the question of the advisability of continuing education of teachers in the format of supervision and Balint groups. **The relevance of this research** is associated with the need to justify the expansion of the approach to under-

standing the competence of the teacher. The research problem is reflected in the fact that the teacher's continuous educational route at the moment involves regular training in the framework of the taught disciplines. However, mastery of professional competencies should not be limited to professional knowledge, skills, but should also be aimed at the personal growth of the teacher.

The goal of research is to study the influence of the style of pedagogical communication on the psychological climate in the elementary grades and the relationship of the personal characteristics of teachers with the style of pedagogical communication.

Methodology. The study used research methods such as observation; survey (questionnaire); sociometry; psychological testing using psychodiagnostic techniques: "a technique for observing the verbal effects of a teacher in a lesson" by L. A. Regush; methodology "The style of teachers' pedagogical communication" by A. B. Maysky and E. G. Kovaleva; "Abbreviated multifactor questionnaire for personality research" adaptation by V. P. Zaitseva; express methodology for studying the socio-psychological climate in a team under the authorship of O. S. Mikhalyuk and A. Yu. Shalito. A total of 651 people participated in the empirical study: 19 teachers and 632 pupils.

Results. The influence of the style of pedagogical communication on the psychological climate in the school team is proved. It was found out that the liberal style of pedagogical communication contributes to the emergence of an unfavorable psychological climate; the democratic style is the basis for the formation of a favorable climate in the classroom.

The relationship between the personal qualities of the teacher and the predisposition to use the style of pedagogical communication is proved: teachers with increased anxiety are inclined to the liberal style of pedagogical communication; teachers who are optimistic are prone to a democratic style. The importance of awareness, reflection and personal growth of teachers as a factor in increasing the effectiveness of professional activity is identified and argued.

Ключевые слова: педагог, образование, повышение квалификации, повышение квалификации педагогов, стиль педагогического общения, рефлексия, личностные особенности педагога, психологический климат.

Keywords: teacher, education, advanced training, advanced training of teachers, style of pedagogical communication, reflection, personal characteristics of teacher, psychological climate.

Введение

В современном обществе возрастают и переосмысливаются требования к уровню квалификации педагогов. Повышение качества образования определяется не только формальными критериями, такими как содержание программ, наличие необходимого оборудования, но и качеством подготовки педагогических кадров. В связи с этим высокие требования к уровню профессиональной подготовки, квалификации педагога являются оправданными и становятся необходимым компонентом повышения уровня образования в целом. Эффективность профессиональной деятельности педагога определяется не только уровнем профессиональной компетентности, но и личностными особенностями педагога, которые влияют на то, как педагог взаимодействует с учащимися, какие интервенции использует, каким образом способствует формированию психологического климата в коллективе и т. д. Таким образом, в современных условиях становится актуально не только изучать влияние личностных особенностей педагога на образовательный процесс в целом и воспитанников в частности, но и искать возможности повышения профессиональной компетентности педагога не только в русле преподаваемых дисциплин, но и через личностный рост, рефлексивность педагогов. Таким способом повышения квалификации могут стать для педагога супервизии и балинтовские группы, которые распространены и доказали свою эффективность как способ повышения квалификации психологов и социальных работников.

Обзор литературы

В настоящий момент много внимания уделяется системе повышения квалификации педагогов, создаются концептуальные теоретические модели повышения квалификации, описывается и обосновывается структура повышения квалификации педагогических кадров [1; 2]. Меняющийся мир, меняющаяся система образования требуют изменений и в системе повышения квалификации педагогов, в связи с этим актуальным становится вопрос о совершенствовании системы повышения квалификации педагогов и о возможных из-

менениях в этой системе [3–5]. Повышение квалификации в рамках непрерывного образования взрослых создает условия для появления новых форм образования взрослых. Условия технического прогресса становятся фактором изменения самой структуры и возможностей в образовании взрослых, появляются дистанционные формы обучения, которые доказывают свою эффективность. Одной из новых форм повышения квалификации взрослых являются вариативные образовательные программы, позволяющие решить конкретные актуальные запросы педагогов, связанные с профессиональной деятельностью [6].

Отдельного внимания заслуживает специфика профессиональной деятельности педагога. Профессия педагога относится к сфере «человек – человек», то есть, основа деятельности педагога – это взаимодействие с другими людьми. В связи с этим встает вопрос о том, что профессиональный рост педагога связан не только с его профессиональными качествами как специалиста, но и личностными характеристиками. Повышение квалификации может и должно рассматриваться как фактор личностного роста педагога [7]. Личностные особенности педагога, его отношение к действительности, переживания и др. оказывают существенное влияние на педагогический процесс. Таким образом, основной фокус внимания при обсуждении вопроса о повышении квалификации педагогов смещается с профессиональных качеств на интеграцию профессиональных и личностных качеств педагога. Каждый педагог, придерживаясь общих закономерностей и принципов организации образовательного процесса, обладает собственными нормами и правилами, способами осуществления профессиональной педагогической деятельности, общения, поведения, рефлексии, а также индивидуальным стилем преподавания, воспитания и развития обучаемых. Личностные особенности педагога в полной мере проявляются в рамках педагогического процесса, будь то взаимодействие с воспитанниками, родителями и коллегами или подача материала на уроке. Личностные особенности педагога, его переживания становятся основой для построения системы взаимоотношений «педагог – ученик» и способствует формированию личностных особенностей обучающихся, их психологического благополучия, социальных установок, особен-

ностей поведения, а также психологического климата в детском коллективе.

В настоящий момент не вызывает сомнения значимость формирования в любом коллективе благоприятного психологического климата, будь то производственный коллектив, школьный класс или другая малая группа [8–10]. Для естественно-гармоничного личностного развития ребенка необходимо создать определенные условия, система которых и является «психологическим климатом». Только в благоприятном психологическом климате возможно эффективное взаимодействие школьников, способствующее всестороннему и гармоничному развитию личности. Современная школа оказывает большое влияние не только на уровень образовательной подготовки учеников, но и на их психологическое благополучие, создавая условия для успешного обучения, личностного становления и развития способности быть членом коллектива. Все это обуславливает высокие требования к личности учителя, в частности к его умению организовать совместную деятельность учащихся и свою с учащимися в урочной и внеклассной работе [11]. Эффективность педагогического воздействия учителя определяется тем, в какой степени он опирается на познавательную активность учащихся и как ее использует, как выстраивает и оптимизирует отношения в учебном коллективе. Одним из показателей профессиональной компетенции учителя по праву считают психологический климат в классе, отражающий степень эмоционального благополучия в среде, где развивается групповая деятельность. Известно, что на формирование психологического климата влияет профессионализм учителя и, в частности, его личностные качества.

Благоприятный климат позволяет ребенку быть оптимистичным, активным, работоспособным и эффективно усваивать учебный материал, развиваться естественным путем в поддерживающей атмосфере [12]. Нездоровый психологический климат, напротив, создает препятствие для личностного становления ребенка, провоцирует проявление и развитие таких негативных явлений как школьное насилие в виде физического, вербального и психологического воздействия [13–16]. В связи с этим оказывается значимым изучать факторы формирования психологического климата в детских коллективах, обращая внимание на личностные особенности педагогов и стиль педагогического общения.

Методология (материалы и методы)

В исследовании нами использовались следующие методы эмпирического исследования:

- 1) наблюдение;
- 2) опрос (анкетирование);
- 3) социометрия;
- 4) психологическое тестирование с применением психодиагностических методик:
 - Методика наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке» Л. А. Регуш;
 - Методика «Стиль педагогического общения учителей» А. Б. Майского и Е. Г. Ковалевой;
 - «Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности» (СМОЛ), адаптация В. П. Зайцева;
 - Экспресс-методика изучения социально-психологического климата в коллективе под авторством О. С. Михалюка и А. Ю. Шалыто.

В рамках данного исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) стиль педагогического общения учителя оказывает влияние на психологический климат в начальных классах;
- 2) стиль педагогического общения педагога взаимосвязан с его личностными особенностями учителя;
- 3) в классе, где ведущим стилем общения учителя с детьми является демократический стиль, взаимоотношения между учащимися складываются более гармонично, а наиболее неблагоприятным является либеральный стиль педагогического общения.

Описание выборки и места проведения эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ «Лицей № 1» г. Всеволожска Ленинградской области. В исследовании принимали участие ученики 19 классов начальной школы и их педагоги (классные руководители). Всего в эмпирическом исследовании принял участие 651 человек: 19 педагогов и 632 ученика. Педагоги, женщины (19 испытуемых) в возрасте от 24 до 52 лет, имеющие высшее педагогическое образования, со стажем профессиональной деятельности от 2-х до 29 лет. Младшие школьники 19 начальных классов в возрасте от 6 до 11 лет, являющиеся учениками с 1 по 4 класс (из них 299 мальчиков и 333 девочки).

Результаты и их описание

Стиль педагогического общения и его проявление в способах педагогического воздействия педагога.

Профессиональная деятельность педагога принадлежит к сфере «человек-человек».

В связи с этим, одной из ведущих компетенций педагога является коммуникативная, предполагающая наличие способности передать свои знания и умения учащимся, инициировать взаимодействие, вести в диалог, задавать вопросы, сознательно принимать решения, аргументировано отстаивать свою точку зрения. Педагог, осуществляя педагогическое воздействие, оказывает влияние на психологическое состояние ученика, его чувства, мысли и поведение посредством как невербальных, так и вербальных средств психологического воздействия.

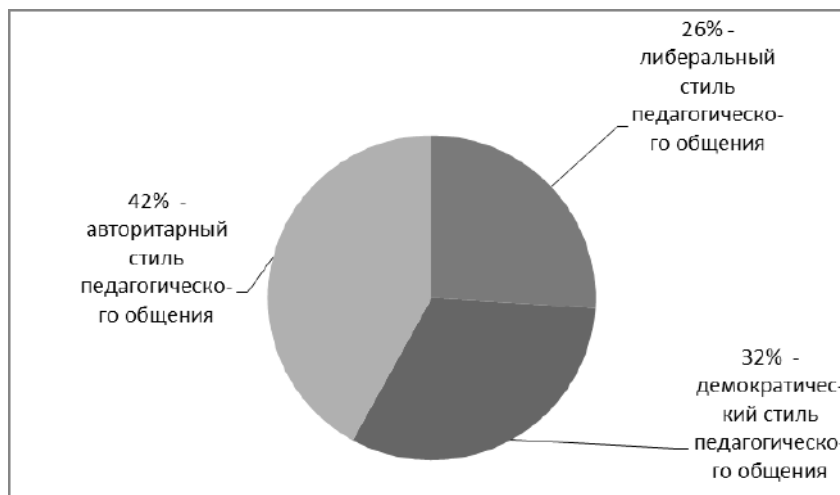


Рис. 1. Представленность выраженности стиля педагогического общения (%)

Стиль педагогического общения проявляется в отношении педагога к ученикам, в специфике выстраивания взаимодействия с ними, используемых средствах и методах коммуникации. Результаты распределения исследуемой выборки учителей начальных классов по представленности стилей указаны на рисунке (см. рис. 1).

В ходе эмпирического исследования выяснилось, что 42% педагогов начальных классов склонны к авторитарному стилю общения, который характеризуется директивностью, стремлением выстраивать формальные отношения в группе. Нотации и упреки, команды и угрозы являются директивными формами воздействия, указывают на восприятие партнера по общению как объекта, лишая его инициативы, подавляя спонтанность. Педагоги с авторитарным стилем общения ориентированы на распоряжения и команды и практически не используют такие виды воздействия, как инструктирование, просьба и ободрение.

Так, для авторитарных педагогов типичны такие высказывания: «Долго будешь смотреть в окно? После уроков будешь в два раза дольше в книгу смотреть!»; «Хорошие ответственные ученики готовят домашнее задание дома, а не на перемене! Аккуратно надо переписывать, без помарок». Замечания в резкой форме и команда без какого-либо объяснения или мотивировки, распоряжения позволяет педагогу подчеркнуть свой статус, экспертную позицию, прямо выразить свое недовольство.

Однако этот способ воздействия вызывает негативную реакцию ребят, учащиеся оказываются лишены возможности проявить самостоятельность и инициативу в решении задачи. Опоздавшему на урок учителя заявляет: «Ты опоздал на десять минут, выйди за дверь». Не справившемуся с решением контрольной учитель говорит: «Ну что же?! Как всегда, двойка! Предыдущих тебе, видно, было мало?! Живи и радуйся!» «На уроке нужно работать, а не бить баклуши».

Авторитарный педагог выстраивает коммуникацию в системе субъект-объектных отношений, достаточно строг, нередко подавляет инициативу, используя такие авторитарные стратегии как команда, отдает четкие распоряжения, порой требует беспрекословного выполнения поставленных требований. В процессе наблюдения замечено как учитель дает распоряжения и команды: «Я долго буду тебя ждать? Открой

книгу и смотри в нее!», «Не отвлекайтесь! Перестаньте разговаривать!» «Ты давай-ка тут не рассуждай. Делай так, как тебе сказано». При этом педагог избегает просьб и практически не использует ободрение, используя в работе преимущественно метод «кнута», а не пряника, подчеркивая собственное превосходство по компетентности, опыту, профессионализму. Иерархия априори заложена в контексте отношений учитель-ученик, однако подчиняющая позиция педагога зачастую реализуется с неоправданной интенсивностью.

Для 26% педагогов характерным является либеральный стиль педагогического общения, проявляющийся в мягкости, нетребовательности, попустительском отношении, отношения варьируются в связи с различными факторами, например собственным настроением, сам педагог избегает ответственности и не требует ее от учащихся. Педагоги с либеральным стилем преимущественно используют «непрямые» способы воздействия: интонация, ирония и юмор. Несколько реже они используют такие виды воздействия как нравоучение, распоряжение, угроза, упрёк. Однако наряду с этим, педагоги, характеризующиеся либеральным стилем руководства, мало используют такие средства педагогического воздействия, как поощрение, ободрение.

Приведем пример использования иронии и сарказма. Вначале первого урока учительница входит в класс, приветствуя присутствующих. Мальчик проходит мимо, не поздоровавшись, педагог с иронией: «Ну здравствуй, Авдеев! Я сразу тебя узнала, а ты меня видимо нет?» Учитель ученику, пропустившему свое дежурство на следующий день: «Ближайшее будущее твое светло и прекрасно, а главное – чисто – будешь наводить порядок в классе после занятий». Обращение учителя к ученику, записывающему словесные «перлы»: «Семенова, ну что, ты успела записать или продиктовать помедленнее?» Такие средства воздействия, безусловно, не являются поддерживающими ученика. Скорее, это средства воздействия, направленные на унижение человеческого достоинства.

При этом ирония позволяет педагогу в относительно социально приемлемой форме (мы имеем в виду то, что это косвенное оскорбление личности ученика, так как напрямую педагог не говорит ученику оскорбительных замечаний)

выразить свое недовольство, не вызывая обострения конфликта посредством пренебрежительного или оскорбительного суждения о личности человека, его делах и поступках.

Данный способ речевого воздействия позволяет педагогу выразить недовольство относительно происходящего, снизить накал собственных эмоций. Однако в данном случае ирония является средством саморегуляции эмоционального состояния педагога. Такой способ воздействия «заражает» ученика отрицательными эмоциями, отнимает веру в себя. Ученик в очередной раз не выучил домашнее задание и, выйдя к доске, не справился с решением задачи: «Садись на место, гордость ты наша». Опоздавшему на первый урок педагог говорит: «Федорова, вы дома часы на зимнее время перевели?» В этом случае учитель занимает позицию «сверху», принижая ученика.

При демократическом стиле, используемом 32% учителей нашей выборки, отмечается благоприятное положительное отношение к ученикам, состоящее в деловой реакции на активность ученика и стремление к реализации потребностей в неформальном общении, что обеспечивает интерес к работе участников в условиях совместной деятельности, стимулирует инициативность, ответственность и активность. Педагоги с демократическим стилем чаще применяют такие виды воздействия, как интонация и юмор, наряду с ободрением и поощрением, и практически не используют таких средств воздействия, как чтение нотаций и угрозы. Приведем примеры. При решении задачи на уроке математики, ученица растерялась, педагог убедительно, утвердительно и с поддерживающей интонацией произнесла: «Машенька, ты ведь сможешь это решить». На уроке чтения, учитель, довольная подготовкой и активностью ребят, с восторгом сообщает, повышая голос: «Продуктивно поработали сегодня, прощаемся до завтра. До свидания, ребята!»

Педагог, придерживающийся демократического стиля, выстраивает отношения «на равных», с подчеркиванием значимости партнера по общению и проявлению уважения. Ободряя и поощряя своих учеников, педагог актуализирует инициативность и ответственность, побуждает их к проявлению активности, способен к уместному проявлению юмора в непростых ситуациях, обеспечивает положительное отно-

шение к ученику, воспринимая каждого, как имеющего определенные достоинства. По результатам наблюдения было замечено, что педагог-демократ способен к продуктивному разрешению возникшей ситуации и поддержанию определенного уровня самоуважения в ответ на совершенную по невнимательности ошибку: «В этом случае мы действительно с вами ошиблись. Не ошибается только тот, кто ничего не делает... Решается это так. Артем, ты молодец, проявил внимательность!»

Взаимосвязь личностных особенностей учителя и стиля педагогического общения.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи стиля педагогического общения и личностных характеристик педагогов был применен метод корреляционного анализа (был использован коэффициент корреляции Пирсона). По результатам корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между стилем педагогического общения и такими личностными характеристиками педагогов, как оптимистичность и тревожность.

Таким образом, прямая взаимосвязь стиля педагогического общения со шкалой оптимизма ($r = 0,46$ при $p \leq 0,05$) указывает на то, что достаточно выраженная активность, деятельность, приподнятое настроение, оптимизм, высокий уровень жизнелюбия обуславливают тенденцию к выбору демократического стиля общения. Можно предположить, что вышеуказанные характеристики дают педагогу уверенность в себе и своих силах, следовательно, учителю не нужно использовать директивные (авторитарные) стратегии воздействия. Педагог чувствует себя способным эффективно взаимодействовать с учениками в рамках демократического стиля, не подавляя их. И, напротив, оптимистичность не присуща педагогам, которые характеризуются либеральным стилем. Оптимистичность – это в определенной степени уверенность в будущем, в том, что «все будет хорошо». Можно предположить, что отсутствие оптимистичности не дает педагогу «основы», опоры, что становится основой для неопределенного (либерального) или авторитарного стиля руководства.

Обратная взаимосвязь стиля педагогического общения со шкалой тревоги ($r = -0,47$ при $p \leq 0,05$) указывает на то, что отсутствие тревоги – это спокойствие, уверенность в себе и своих силах, это опора на себя самого. Такой учитель также уверенно относится и к педагогиче-

скому процессу. Он ориентирован на субъект-субъектное взаимодействие, реализует демократический стиль руководства. Учитель не боится использовать этот стиль руководства, так как уверен в своих силах. И напротив, тревожность – это отсутствие опоры на самого себя, неуверенность.

Выбор либерального (попустительского) стиля общения характерен для лиц, подвластных средовым влияниям, отличающихся тревожностью, неуверенностью, склонностью к перепроверке своих решений, мнительности, ориентированных на мнение группы. На основании чего возможно заключить, что дефицит уверенности в себе, в своих силах, недостаточное самопонимание самого себя педагогом обуславливают отсутствие твердой позиции в презентации себя и декларации четких требований, правил учащимся, что ведет к либеральному (попустительскому) стилю педагогического общения. Спонтанность действий педагога-либерала, с опорой на собственное настроение или средовые воздействия, отсутствие стабильности мешают достижению успеха в деятельности учителя.

Дополнительно рассмотрим взаимосвязи личностных характеристик с предпочитаемыми видами речевого воздействия учителей на уроке. Обнаружены положительные взаимосвязи между такой личностной характеристикой педагога как «сверхконтроль» с такими показателями речевого воздействия учителя на уроке, как команда ($r = 0,66$ при $p \leq 0,01$), нравоучение ($r = 0,55$ при $p \leq 0,05$), порицание ($r = 0,51$ при $p \leq 0,05$), распоряжение ($r = 0,82$ при $p \leq 0,01$) и указание ($r = 0,79$ при $p \leq 0,01$), а также обратная взаимосвязь с показателем ободрение ($r = -0,55$ при $p \leq 0,05$). На основании полученных данных можно заключить, что чем выше выражено стремление соответствовать нормативным критериям, ориентация на правила и инструкции, избегание серьезной ответственности из страха не справиться, высокая нравственная требовательность как к себе, так и к другим, тем в большей степени встречаются команда, нравоучения, порицание, распоряжения и указания, и в меньшей степени ориентация на ободрение. Указания, команды, порицания, распоряжения по сути являются формой контроля над ситуацией. Эти формы воздействия использует педагог, который пытается контролировать все, что

происходит вокруг. И напротив, такой педагог не склонен ободрять детей, так как ободрение – это скорее «подталкивание» детей к индивидуальным решениям, самостоятельности. Взаимосвязи индивидуалистичности и таких характеристик, как «замечание» ($r = 0,56$ при $p \leq 0,05$) и «команда» ($r = 0,47$ при $p \leq 0,05$), свидетельствуют о том, что лица, избирательные в контактах, склонные к субъективизму в оценке людей и явлений окружающей жизни, отличающиеся независимостью взглядов, испытывающие трудности адаптации, чаще склонны к командам и замечаниям в адрес учащихся. Такие формы общения, как команда, нравоучение, порицание и т. д., по своей сути и являются формами контроля и демонстрируют авторитарный стиль общения педагога. Педагог, давая команды и делая нравоучения и распоряжения, по сути требует от учеников беспрекословного выполнения его требований, что и является формой контроля. Установлены положительные взаимосвязи показателя эмоциональной лабильности с такими видами речевого воздействия на уроке, как упрек ($r = 0,52$ при $p \leq 0,05$) и угроза ($r = 0,46$ при $p \leq 0,05$), а также отрицательная корреляция с показателем «ободрение» ($r = -0,46$ при $p \leq 0,05$). На основании чего заключаем, что неустойчивость эмоций и конфликтное сочетание разнонаправленных тенденций: высокого уровня притязаний и потребности в причастности к интересам группы, эгоистичности – с альтруистическими декларациями, агрессивности – со стремлением нравиться окружающим побуждает к указаниям и упрекам, реже – к ободрению учащихся. И, соответственно, чем выше уровень эмоциональной устойчивости, ниже чувствительности к средовым воздействиям с относительно низкой откликаемостью на проблемы социального микроклимата, тем больше ориентация на ободрение и поддержку и меньше склонность к упрекам и указаниям. Таким образом, эмоциональная устойчивость и уверенность в себе создают предпосылки формирования самодостаточной личности, способной к выстраиванию отношений в системе «учитель – ученик», придерживаясь условного равенства позиций, подчеркивая ценность своих подопечных через ободрение и поддержку, делая акцент на позитивных моментах, извлекая опыт из текущих обстоятельств. Напротив, проявления эмоциональной

неустойчивости демонстрируют либеральный стиль общения, с нечеткостью и непостоянством требований, упреками и указами, носящими порой противоречивый характер.

Выявлены положительные корреляции показателя тревожности с видами речевого воздействия учителя на уроке – замечание ($r = 0,54$ при $p \leq 0,05$), инструкция ($r = 0,46$ при $p \leq 0,05$), команда ($r = 0,58$ при $p \leq 0,01$) и угроза ($r = 0,54$ при $p \leq 0,05$). Обозначенные прямые формы речевого воздействия склонны использовать тревожные педагоги, отличающиеся некоторой неуверенностью в себе. Можно предположить, что такие формы воздействия позволяют снизить тревогу через предоставление четких инструкций и команд.

В случае же невыполнения требования возможны замечания и даже угрозы в адрес учащихся, как попытка установить некоторый порядок. Такое поведение часто отмечается у педагогов с либеральным стилем общения. Также эти способы воздействия применяют авторитарные педагоги. Выявлены обратные связи шкалы оптимистичности с показателями нравоучения ($r = -0,80$ при $p \leq 0,01$), порицание ($r = -0,50$ при $p \leq 0,05$), указание ($r = -0,53$ при $p \leq 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что чем выше уровень оптимистичности, жизнелюбия, тем реже проявляется тенденция делать нравоучения и порицать. И напротив, чем ниже уровень оптимизма, тем чаще отмечается склонность к нравоучениям, указаниям, порицанию. Влияние стиля педагогического общения на психологический климат учебного коллектива.

Стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом, определяет социально-психологический климат в коллективе. В коллективе складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы. В рамках эмпири-

ческого исследования психологического климата в начальных классах использованы экспресс-методика изучения социально-психологического климата в коллективе и метод социометрии.

В рамках эмпирического исследования нами была предпринята попытка описания психологического климата в классах с разными стилями педагогического общения, выявлены различия в оценке психологического климата в связи со стилем педагогического общения.

Распределение выборок с оценкой психологического климата представлено в таблице (см. табл. 1).

Таким образом, как видно по представленным данным, присутствуют различия в оценке психологического климата в коллективах с различным стилем педагогического воздействия. А именно, благоприятный климат является следствием демократического стиля руководства во всех случаях (100%), а также отмечается в 37,5% при использовании авторитарного стиля педагогического общения. Интересно, что при демократическом стиле руководства не проявляется другого психологического климата. Можно предположить, этот стиль педагогического взаимодействия не только является оптимальным, но и напрямую (в 100% случаях) является основой для формирования благоприятного психологического климата в коллективе. Любопытным фактом является то, что при авторитарном стиле оказывается возможно формирование благоприятного психологического климата. Вероятно, определенная требовательность педагога создает стабильность и это может быть основой для формирования благоприятного психологического климата. Однако это происходит в 37,5% случаев. То есть нельзя сказать, что авторитарный стиль руководства однозначно способствуют формированию благоприятного психологического климата.

Таблица 1

Психологический климат в классах с разным стилем педагогического воздействия

Климат/Стиль	Либеральный		Авторитарный		Демократический		Итого
	частота	%	частота	%	частота	%	
Благоприятный	0	0	3	37,5	6	100	9
Неопределенный	1	20	2	25	0	0	3
Неблагоприятный	4	80	3	37,5	0	0	7
Итого	5	100	8	100	6	100	19

Неопределенный климат в нашем случае выявлен в трех классах, причем в двух из них педагог применяет авторитарный стиль педагогического общения и в одном – либеральный. Следовательно, эти стили педагогического общения способствуют формированию неопределенного психологического климата в коллективе.

Неблагоприятный климат формируется в группах с авторитарным и либеральным стилем руководства. При этом либеральный стиль оказывается наиболее способствующим возникновению неблагоприятного климата в коллективе (при этом стиле не формируется благоприятного психологического климата в группе). Вероятно, это связано с тем, что авторитарный стиль в целом не является противоречивым. Учитель, занимающий авторитарную позицию, относительно стабилен в своих требованиях, последователен. Такой стиль взаимодействия не является фактором благоприятного психологического климата в детском коллективе, но тем не менее этот стиль оказывается более способствующим благоприятному психологическому климату, нежели либеральный. Как мы уже упоминали выше, педагог, проявляющий либеральный стиль, непоследователен в своих действиях. Это относительно мягкий, нетребовательный, попустительский педагог, хотя иногда и проявляет директивные способы воздействия. Такое нестабильное педагогическое воздействие оказывает фактором для формирования неблагоприятного климата в коллективе.

Таким образом, оптимальные условия для формирования благоприятного социально-психологического климата в учебном коллективе создает демократический стиль руководства. Благоприятный климат может сформироваться с некоторой вероятностью при авторитарном стиле руководства за счет стабильности условий совместной деятельности. Либеральный стиль, напротив, предрасполагает к неблагоприятному климату в коллективе ввиду нестабильности и противоречивости требований педагога. Можно сделать вывод, что демократический стиль руководства является фактором возникновения благоприятного климата в коллективе; самым деструктивным является либеральный стиль руководства, так как при использовании этого стиля преимущественно формируется неблагоприятный климат в классе и вообще не формируется благоприятный; ав-

торитарный стиль руководства является неоднозначным, его использование способствует появлению разного психологического климата.

Для выявления взаимосвязи стиля педагогического общения и психологического климата в начальных классах был проведен корреляционный анализ эмпирических данных. По результатам корреляционного анализа выявлено, что между показателем стиля педагогического общения и показателями, характеризующими социально-психологический климат учебного коллектива, установлены статистически значимые прямые взаимосвязи ($r_{эмп.} = 0,83$; $p < 0,01$) и его компонентами: эмоциональным ($r_{эмп.} = 0,79$; $p < 0,01$), поведенческим ($r_{эмп.} = 0,84$; $p < 0,01$), когнитивным ($r_{эмп.} = 0,78$; $p < 0,01$). На основании чего можно сделать вывод, что в классах, где стилем руководства педагога является демократический, как психологический климат в целом, так и все его составляющие (эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты) в большей степени являются благоприятными. В классах с либеральным стилем руководства, напротив, вероятнее возникновение неблагоприятного климата.

Сделанные выводы подтверждаются результатами социометрического исследования: обозначены положительные связи с индексами сплоченности по общему критерию ($r_{эмп.} = 0,78$; $p < 0,01$), формальному ($r_{эмп.} = 0,64$; $p < 0,01$) и неформальному общению ($r_{эмп.} = 0,44$; $p < 0,05$) и обратная связь с индексом разобщенности ($r_{эмп.} = -0,85$; $p < 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что в классах с демократическим стилем руководства выше уровень сплоченности как в рамках формального, так и в рамках неформального общения. Обратная связь с индексом разобщенности подтверждает вышеизложенные выводы и свидетельствует о том, что при демократическом стиле руководства класс не является разобщенным, напротив, характеризуется сплоченностью. И напротив, в классах с либеральным стилем руководства проявляется разобщенность, невысокий уровень сплоченности.

Таким образом, с помощью метода корреляционного анализа удалось установить существенную связь между показателями стиля педагогического общения и показателями, характеризующими социально-психологический климат. Подтверждаются сделанные выше вы-

воды о том, что наиболее благоприятным является демократический стиль руководства, самым неблагоприятным – либеральный.

Для установления причинно-следственных связей показателей использовался регрессионный анализ. Пригодность регрессионной модели оценена по величине индекса детерминации R-квадрат. Эмпирическое значение коэффициента детерминации $R-2 = 0,686$, $R = 0,828$. Значение коэффициента $R-2 = 0,686$, т. е. 68,6% вариации результата объясняется вариацией рассматриваемого фактора, а на долю влияния остальных факторов приходится 31,4% вариации результата. Коэффициент корреляции $R = 0,828$, что по шкале Чэддока свидетельствует о сильной (высокой) связи результата с фактором. Таким образом, подтверждается высокая степень тесноты связи признаков в уравнении регрессии. При этом более 50% вариации расчетных значений признака Y объясняется влиянием фактора X , что позволяет считать применение синтезированного уравнения регрессии $\hat{y}_x = f(x)$ правомерным и указывает на зависимость между стилем педагогического общения и сформированным психологическим климатом начальных классов, что в свою очередь позволяет предположительно подтвердить: демократический стиль общения располагает к положительной направленности социально-психологического климата.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что стиль педагогического общения учителя оказывает влияние на психологический климат в начальных классах.

Обсуждение

Педагог – это не просто преподаватель, который обучает детей, дает им знания. Личность педагога – это краеугольный камень педагогического процесса, основа для психологического благополучия воспитанников. В рамках данного исследования мы предположили, что на атмосферу в классе, поведение и развитие детей влияет стиль руководства со стороны педагога. Стиль педагогического общения – это устойчивое образование, на формирование которого оказывают влияние личностные характеристики педагога. При этом формирование стиля педагогического общения связано с личностными характеристиками самого педагога, т. е. получается, что личностные особенности педагога становятся основной для развития учеников.

В ходе эмпирического исследования гипотеза о том, что стиль педагогического общения учителя оказывает влияние на психологический климат в начальных классах, нашла подтверждение. Ни в одном из классов, где учитель использует демократический стиль руководства, не выявлен неблагоприятный или неопределенный психологический климат. В классе, где ведущим стилем взаимодействия учителя с детьми является демократический стиль, взаимоотношения между учащимися складываются более гармонично, эти классы характеризуются благоприятным психологическим климатом. Самым неблагоприятным является либеральный стиль руководства, так как при использовании педагогом этого стиля ни в одном из классов не наблюдается благоприятного психологического климата. Авторитарный стиль руководства является неоднозначным, так как этот стиль руководства может влиять на формирование как благоприятного, так и неблагоприятного или неопределенного психологического климата. Таким образом, доказано, что дети лучше чувствуют себя и успешнее развиваются в условиях демократического стиля педагогического общения. Знание о способах формирования благоприятного психологического климата посредством грамотной координации действий членов учебного коллектива является необходимым для педагога, поскольку только учитель как носитель ценностей межличностных отношений способен в полной мере обеспечить полноценное развитие личности учащихся путем помощи детям в приобретении позитивного социального опыта. Однако важно изучать, что становится предпосылкой для формирования у педагога того или иного стиля педагогического общения.

Гипотеза о взаимосвязи стиля педагогического воздействия с личностными особенностями учителя также нашла эмпирическое подтверждение. Доказано, что педагоги с повышенной тревожностью в большей степени склонны к либеральному стилю педагогического общения, а педагоги, отличающиеся оптимизмом, высоким уровнем жизненного интереса склонны к демократическому стилю. Полученные данные подтверждают тезис о том, что личностные особенности влияют на стиль педагогического общения. В связи с этим встает вопрос о личностных особенностях педагога как условия успешности

профессиональной деятельности. Высокая тревожность в целом не является основной для психологического благополучия личности. Педагог часто испытывает тревогу в связи с профессиональной деятельностью, беспокоится об учебном процессе, размышляет о способах воздействия на учеников, об их проблемах. Тревога не способствует повышению качества жизни человека в целом и профессиональной деятельности в частности, что и доказывает наше исследование, показавшее, что тревожные педагоги склонны выбирать либеральный стиль педагогического общения.

Изучение личностных особенностей педагога и их влияния на профессиональную деятельность свидетельствует о необходимости больше внимания уделять таким формам повышения квалификации педагогов, в рамках которых основное внимание сфокусировано на личности педагога, на системе взаимоотношений педагога с другими людьми. Ориентируясь на опыт представителей смежных профессий (психологов, социальных работников), которые в качестве профилактики эмоционального выгорания и как способ повышения профессиональной осознанности используют такой формат повышения квалификации, как супервизии и балинтовские группы, можно сделать вывод о целесообразности такого способа повышения квалификации для педагогов. Супервизии и балинтовские группы позволяют педагогам в безопасном пространстве обсудить проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, найти пути решения сложных ситуаций. Супервизии еще слабо распространены в педагогической практике, но уже зарекомендовали себя как эффективный способ сопровождения деятельности педагога [17]. Включение вышеперечисленных методов в систему повышения квалификации педагогов способствует повышению уровня рефлексии педагогов, а следовательно, становится фактором повышения уровня профессионального мастерства и основой для эффективной педагогической деятельности.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование показало взаимосвязь личностных особенностей педагога и используемого им способа педагогического общения: Тревожность педагога способствует выбору либерального стиля педагогического общения, а оптимистичность – де-

мократического. В свою очередь стиль педагогического общения влияет на психологический климат в коллективе. Наиболее благоприятным климатом обладают те классы, в которых педагог использует демократический стиль общения и наиболее неблагоприятный климат выявлен в классах с либеральным стилем педагогического общения. Таким образом, можно говорить о влиянии личности педагога на психологический климат в коллективе, который в свою очередь становится фактором для психологического благополучия каждого ученика.

Полученные результаты имеют практическую направленность и могут быть учтены в процессе профессиональной подготовки педагогов в условиях повышения квалификации педагогов. Кроме того, полученные нами данные свидетельствуют о необходимости включения в непрерывный образовательный маршрут учителя не только курсов повышения квалификации, которые на данный момент являются обязательными для педагога, но и таких форм повышения квалификации, как балинтовские группы и супервизии, которые на данный момент практически не используются в педагогической практике.

Участие педагогов в таких формах повышения квалификации будет способствовать личностному росту, повышению рефлексии, снижению тревожности, которая сопровождает учителя, реализующего либеральный стиль общения, и достижению более оптимистичной жизненной позиции, которая, в свою очередь, способствует выбору демократического стиля педагогического общения.

Таким образом, исследуемая нами тема ставит вопрос не только о профессиональной подготовке и переподготовке учителя, способах повышения квалификации педагогов, что, несомненно, является важной задачей на государственном уровне, но и о личностном росте педагога.

Библиографический список:

1. Аюпова, Е. Структура повышения квалификации педагогов / Е. Аюпова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2007. – № 4 (1367). – С. 56.
2. Корякова, К. К. Повышение квалификации педагога как условие повышения качества образования / К. К. Корякова. – Текст : непосредственный // Конкурентоспособность буду-

щего специалиста XXI века: проблемы, поиски, решения материалы круглого стола. – Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2017. – С. 147–151.

3. Крашакова, Т. Ю. Совершенствование управления системой повышения квалификации педагогических кадров ПОО как условие внедрения профессионального стандарта педагога СПО / Т. Ю. Крашакова, З. А. Федосеева. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2017. – Т. 16. – № 4. – С. 46–54.

4. Лопанова, Е. В. Об изменении подходов к повышению квалификации педагогов / Е. В. Лопанова. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2007. – Т. 8. – № 1. – С. 13–17.

5. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Современные подходы к организации повышения квалификации современного педагога / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–3. – С. 16–23.

6. Гусева, Ю. Е. Вариативная образовательная программа повышения квалификации как ресурс обеспечения индивидуального образовательного маршрута в рамках непрерывного образования педагогов дополнительного образования / Ю. Е. Гусева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование. Качество современного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии развития» / науч. ред.: О. В. Ковальчук, А. Е. Марон, В. И. Реброва. – Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», 2019. – С. 232–237.

7. Локтионова, Л. В. Повышение квалификации – условие развития личности педагога / Л. В. Локтионова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2007. – № 1–2 (10–11). – С. 86–90.

8. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – Москва : Приор, 2015. – 196 с. – Текст : непосредственный.

9. Аркин, Е. А. Об изучении детского коллектива / Е. А. Аркин. – Москва : Кнорус, 2015. – 467 с. – Текст : непосредственный.

10. Касаткина, Н. С. Формирование благоприятного социально-психологического клима-

та / Н. С. Касаткина, И. С. Аксенова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10 (15). – С. 83–100.

11. Волобуева, Е. В. Особенности взаимоотношений учителя и младшего школьника / Е. В. Волобуева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 8. – С. 111–115.

12. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва : Приор, 2017. – 190 с. – Текст : непосредственный.

13. Макарова, Ю. Л. Теоретические подходы к определению буллинга / Ю. Л. Макарова. – Текст : непосредственный // Научный форум: Педагогика и психология : сборник статей по материалам X международной научно-практической конференции. – Москва : Изд-во «МЦНО», 2017. – № 7 (9). – С. 14–19.

14. Петросянц, В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В. Р. Петросянц. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6 (108). – С. 151–154.

15. Конева, Е. В. «Неуставные отношения» в учебных коллективах / Е. В. Конева, В. К. Солондаев, А. А. Пелевина. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (40). – С. 95–99.

16. Абраменкова, В. В. Школьное насилие и организация безопасности детства в образовательном пространстве / В. В. Абраменкова. – Текст : непосредственный // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 34–39.

17. Житвай, С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С. А. Житвай. – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 6 (63). – С. 52–58.

References:

1. Ayupova E. *The structure of continuing education of teachers* [Struktura povysheniya kvalifikacii pedagogov], Public Education, 2007, No. 4 (1367), 56 p.

2. Koryakova K. K. *Advanced training of teacher as a condition for improving the quality of education* [Povyshenie kvalifikacii pedagoga kak

uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya], Competitiveness of the future specialist of the XXI century: problems, searches, solutions, round table materials, Yoshkar-Ola: Mari State University, 2017, pp. 147–151.

3. Krashakova T. Yu., Fedoseyeva Z. A. *Improvement of the management of the system of advanced training of teaching staff as a condition for the introduction of the professional standard of a teacher* [Sovershenstvovanie upravleniya sistemoy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov kak uslovie vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga], Innovative development of professional education, 2017, Vol. 16, No. 4, pp. 46–54.

4. Lopanova E. V. *The approaches change to advanced training of teachers* [Ob izmenenii podhodov k povysheniyu kvalifikatsii pedagogov], Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Pedagogy, 2007, Vol. 8, No. 1, pp. 13–17.

5. Weindorf-Sysoeva M. E. *Modern approaches to the organization of advanced training of a modern teacher* [Sovremennye podhody k organizatsii povysheniya kvalifikatsii sovremennogo pedagoga], Problems of modern teacher education, 2017, No. 57-3, pp. 16–23.

6. Guseva Yu. E. *Variant educational program of advanced training as a resource for providing an individual educational route in the framework of continuing education of additional education teachers* [Variativnaya obrazovatel'naya programma povysheniya kvalifikatsii kak resurs obespecheniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta v ramkakh nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya], Proceedings of the XXI International scientific-practical conference “Personality. Society. Education. The quality of modern education: current issues, achievements, development strategies, ed. by O. V. Kovalchuk, A. E. Maron, V. I. Rebrova. Saint Petersburg: Leningrad Regional Institute for Educational Development, pp. 232–237.

7. Loktionova L. V. *Advanced training is a condition for the development of the personality of a teacher* [Povyshenie kvalifikatsii – uslovie razvitiya lichnosti pedagoga], Man and Education, 2007, No. 1–2 (10–11), pp. 86–90.

8. Boyko V. V., Kovalev A. G., Panferov V. N. *The socio-psychological climate of the team and*

personality [Social'no-psihologicheskij klimat kollektiva i lichnost'], 2015. 196 p.

9. Arkin E. A. *The study of the children's team* [Ob izuchenii detskogo kollektiva], Moscow, 2015. 467 p.

10. Kasatkina N. S. *Formation of a favorable socio-psychological climate* [Formirovanie blagopriyatnogo social'no-psihologicheskogo klimata], Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2016, No. 10 (15), pp. 83–100.

11. Volobueva E. V. *Features of the relationship of teacher and primary school student* [Osobennosti vzaimootnoshenij uchitelya i mladshogo shkol'nika], Young scientist, 2018, No. 8, pp. 111–115.

12. Kan-Kalik V. A. *Teacher about pedagogical communication* [Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii], Moscow, 2017. 190 p.

13. Makarova Yu. L. *Theoretical approaches to the definition of bullying* [Teoreticheskie podhody k opredeleniyu bullinga], Scientific Forum: Pedagogy and Psychology: a collection of articles based on the materials of the X international scientific and practical conference, 2017, No. 7 (9), pp. 14–19.

14. Petrosyants V. R. *The problem of bullying in the modern educational environment* [Problema bullinga v sovremennoj obrazovatel'noj srede], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2011, No. 6 (108), pp. 151–154.

15. Koneva E. V., Solondaev V. K., Pelevina A. A. *“Nonregulation relations” in training groups* [“Neustavnye otnosheniya” v uchebnyh kollektivah], Bulletin of Yaroslavl State University. Series Humanities, 2017, No. 2 (40), pp. 95–99.

16. Abramenkova V. V. *School violence and the organization of childhood safety in the educational space* [Shkol'noe nasilie i organizatsiya bezopasnosti detstva v obrazovatel'nom prostranstve], Research and Development. Social and Humanitarian research and technology, 2017, Vol. 6, No. 2, pp. 34–39.

17. Zhitvay S. A. *Supervision as a method of supporting the activities of teachers* [Superviziya kak metod soprovozhdeniya deyatel'nosti pedagogov], Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology, 2016, No. 6 (63), pp. 52–58.

УДК 378.091.398+372.851

Формирование проектировочных умений у учителей математики: содержание обучения и результаты

Л. С. Сагателова
<https://orcid.org/0000-0003-0874-3784>
lisersag@mail.ru

Formation of design skills of mathematics teachers: learning content and result

L. S. Sagatelova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Проектировочные умения учителя математики, определяя качество его профессионально-педагогической деятельности, являются существенным фактором, обуславливающим продуктивность математического образования в общеобразовательных организациях. Проектировочные умения необходимо формировать, что актуализирует необходимость в непрерывном последипломном образовании учителей математики.

Цель исследования. Целью исследования является разработка и апробация методики обучения учителей математики проектированию целостного образовательного процесса обучения математике в общеобразовательных организациях. Данная методика направлена на формирование и развитие проектировочных умений в условиях непрерывного последипломного образования.

Методология (материалы и методы). Автором произведен анализ и обобщение теоретического материала и практического опыта по формированию и развитию у учителей проектировочных умений, а также разработана методика обучения учителей математики проектированию целостного образовательного процесса обучения математике в общеобразовательных организациях с учетом социально-экономических и педагогических реалий.

Результаты. Эмпирически доказана эффективность разработанной методики обу-

чения учителей математики, направленной на формирование и развитие проектировочных умений в системе непрерывного последипломного образования, гарантирующих качество профессионально-педагогической деятельности. Представлена авторская трактовка понятий «проектирование математического образования в общеобразовательных организациях», «проектировочные умения учителя математики». Автором предложена и апробирована методика обучения учителей математики проектированию математического образования в современных общеобразовательных организациях. Представлен качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования. Выявлены существенные факторы, влияющие на умения учителя математики проектировать целостный учебный процесс обучения математике в общеобразовательных организациях. Разработанные автором научно-методические материалы используются в процессе курсовой подготовки и переподготовки учителей математики на базе ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования».

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The professional teachers' capacities to pave the way for forming, developing and activating students' Mathematical knowledge tend to be the most essential factors that lead to the productivity of Mathematical education in general schools. Design skills need to be developed, which

makes the need for continuing postgraduate education of mathematics teachers relevant.

The goal of the research. *The main objective of this article is to define developed Methodology's key provisions which describe the majority of possible ways to form these abilities.*

Methodology. *The author has analyzed and synthesized the theoretical materials and applied lessons learned. Moreover, the methods of targeted teachers' training for the acquisition of these skills have been successfully developed.*

Results. *The efficiency of the methodology, whose main purpose includes, forming teachers' abilities to feel each individual student's needs, has found empirical evidence. It has been proved that the successful Mathematical education process can be effectively implemented with the help of these methods. The author has offered and tested the methods to successfully pave the way towards acquiring essential skills for Mathematics teachers in modern general institutions. The qualitative and quantitative analyses of the experimental research have been submitted. Furthermore, the factors that influence the Mathematics teachers' abilities to lead the coherent education process have been revealed. The materials designed by this article's author are being used while preparing potential teachers for job in Volgograd State Academy for Postgraduate Teacher.*

Ключевые слова: проектирование математического образования, проектировочные умения, последипломное образование, формирование проектировочных умений, методика обучения проектированию.

Keywords: design of mathematical education, design skills, postgraduate education, formation of design skills, design teaching methods.

Введение

В контексте развития математического образования главная роль отводится учителю математики, а умения проектировать образовательный процесс становятся ключевыми и значимыми среди совокупности профессионально-педагогических умений¹ [1]. Это предполагает:

¹ Концепция развития российского математического образования. Основное содержание. Версия 13 февраля 2013. URL: <http://www.math.ru/conc/>; Профессиональный стандарт учителя математики и информатики. <http://минобрнауки.ru>.

– готовность учителя математики участвовать в преобразовательных процессах, происходящих в обществе и в образовании;

– планирование дальнейшей профессионально-педагогической деятельности с учетом перспектив развития общества и образования;

– системное видение педагогической действительности в соответствии с дидактической ситуацией, содержанием обучения, целями и миссией конкретной общеобразовательной организации, составом учащихся, учебно-методическими комплектами;

– широкое и активное использование педагогического и ресурсного потенциала общеобразовательных организаций,

– создание условий для развития обучающихся средствами математики;

– оперативность внедрения учебных, методических, научных разработок, инновационных методов, технологий и средств обучения, соответствующих социальному заказу общества и личностным интересам участников образовательного процесса;

– способность решать творческие задачи в профессионально-педагогической деятельности на научной основе.

Педагогическое проектирование математического образования в общеобразовательных организациях понимается нами как деятельность/процесс по созданию педагогических проектов, повышающих качество среднего математического образования [2]. Перед учителями математики стоят задачи в соответствии с педагогическими целями спроектировать отдельное занятие, систему занятий, школьный курс математики в целом. Учителя математики должны уметь проектировать самостоятельно, а также совместно с коллегами, войдя в коллектив проектировщиков и заняв там определенное функциональное место.

Возможность осуществлять проектирование образовательного процесса обучения математике обуславливают проектировочные умения. Под проектировочными умениями учителя математики мы понимаем способности, связанные с практическим выполнением профессионально-педагогической деятельности по организации математического образования с большей результативностью и эффективностью. На основании анализа и обобщения теоретического материала и практического опыта определены

сущностные характеристики проектировочных умений учителя. Проектировочные умения являются: 1) субъектными (зависят от личностного восприятия, особенностей мышления и профессиональной квалификации учителя математики); 2) творческими (требуют от учителя математики не только высокого уровня знаний, но и новаторства); 3) интегративными (интегрирует множество профессионально значимых умений и навыков, таких как прогностические, конструктивные, аналитико-диагностические, рефлексивные и др.); 4) продуктивными (определяют качество профессионально-педагогической деятельности).

Проектировочные умения не являются естественными, их необходимо формировать и развивать. Это актуализирует необходимость в непрерывном последипломном образовании. Целью исследования является разработка и апробация методики обучения учителей математики проектированию целостного образовательного процесса обучения математике в условиях непрерывного последиplomного образования.

Обзор литературы. Большой интерес к проблемам педагогического проектирования был проявлен в 80–90-х годах прошлого столетия. В многочисленных научных работах того времени были исследованы все аспекты педагогического проектирования. В настоящее время проблема педагогического проектирования получила новый импульс к развитию. Изменение социально-экономической ситуации в стране, переосмысление отечественного и зарубежного педагогического опыта послужили основой для комплексного изучения феномена проектирования с учетом современных тенденций развития общества и педагогической науки. В настоящее время педагогическое проектирование достаточно широко освещается в работах Л. В. Байбородовой², С. Г. Воровщикова³, М. Д. Горных

[3], К. В. Дрозда⁴, Е. М. Кочневой [4], Ю. В. Макаренко [5], Н. О. Яковлевой [6] и др.

Проектирование в аспекте проектировочных умений педагога общеобразовательной школы рассматривается в трудах Н. А. Богдановой [7], И. А. Колесниковой⁵, Г. Е. Муравьевой [8] и др. Что наиболее полно соответствует нашим взглядам, так как осуществление проектной деятельности невозможно без владения проектировочными умениями. Научные исследования В. В. Бессоновой [19], Л. В. Ворониной [10], Е. С. Заир-Бек [11], Е. Н. Майнагашевой [12], Е. В. Чернобай [13], Л. П. Шебановой [14] и др. посвящены вопросам обучения проектировочной деятельности учителей в условиях непрерывного последиplomного образования. Однако недостаточно внимания уделяется последиplomному обучению учителей математики проектированию целостного образовательного процесса (математического образования в общеобразовательных организациях).

Методология (материалы и методы). Центром математического образования Волгоградской государственной академии последиplomного образования с участием автора с 2010–2019 гг. организуется курсовая подготовка учителей математики, направленная на формирование и развитие проектировочных умений. Разработана методика обучения учителей математики проектированию математического образования в общеобразовательных организациях. В исследовании она представлена методической системой формирования проектировочных умений, дополненной организационно-педагогическими условиями, дидактическими принципами отбора содержания обучения, рефлексивно-оценочными средствами. Формируемые проектировочные умения раскрываются в уровневой и этапной моделях, описанных ниже. В основе обучения лежит блочно-модульный принцип

² Технологии педагогической деятельности. 3 часть: Проектирование и программирование : учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородова, Г. В. Куприянова и др. 2-е изд., испр. и доп. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 288 с.

³ Воровщиков С. Г. Образовательный проект и учебное исследование: что это такое и как их корректно разрабатывать и проводить : учеб. пособие: 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во Финансового университета при Правительстве РФ, 2017. 238 с.

⁴ Дрозд К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с.

⁵ Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. Москва : Академия, 2005. 288 с.

обучения, согласно которому программный материал изучается в виде законченных содержательных единиц, дополненных набором соответствующих учебно-профессиональных задач и способов деятельности. При организации обучения учитывается уровень подготовки и индивидуальные профессиональные потребности. Это придает образовательному процессу вариативность, гибкость и адаптивность. Постоянное обновление содержания последипломного образования, форм, средств и методов обучения проектированию образовательного процесса обучения математике в общеобразовательных организациях позволяет реализовать принципы открытости и мобильности. Кроме того, слушатели имеют возможность осваивать содержание модулей в дистанционном режиме в соответствии со своими возможностями и потребностями. Такая организация обучения способствует достижению заранее запланированных результатов.

В содержании обучения выделяется три тематических блока-модуля. Каждый блок имеет свои цели, согласно которым отбираются содержание и учебно-профессиональные задачи, направленные на формирование проектировочных умений. Под «учебно-профессиональной задачей» понимается дидактическое средство, ориентированное на формирование и развитие проектировочных умений учителя математики. Учебно-профессиональные задачи позволяют организовать обучение математике с учетом: а) социально-экономического контекста; б) личностных особенностей обучающихся; в) ресурсного потенциала общеобразовательной организации; г) личностных возможностей учителя математики. Учебно-профессиональные задачи ориентированы на получение профессионального продукта и позволяют выделить деятельностьную составляющую. Деятельностная составляющая включает следующие действия: выявление проблем в реальной педагогической действительности и их осмысление – использование освоенного теоретического и методического знания в области предметного образования учащихся – рефлексию процесса и результата решения с позиции принятых учителем математики мотивов и педагогических ценностей. Цель первого тематического блока: овладение главными понятиями и представлениями о педагогическом проектировании.

Слушатели знакомятся с методологическими и теоретическими подходами проблемы педагогического проектирования (С. Г. Воровщиков [3], К. В. Дрозд [5], И. А. Колесникова [10], Е. М. Кочнева [6] и др.).

Цель второго тематического блока: формирование знаний, умений и навыков в области педагогического проектирования. В рамках второго блока актуализируются и пополняются знания по основам педагогического образования. Обсуждаются вопросы, связанные с тенденциями развития образования (в частности математического образования), с целеполаганием при реализации математического образования в общеобразовательных организациях с учетом социально-экономических и педагогических реалий.

Цель третьего тематического блока: овладение принципами педагогического проектирования математического образования в общеобразовательных организациях. На этом этапе раскрываются принципы, методы и технологии проектирования как на микроуровне, так и на макроуровне. Учителя, согласно предложенным алгоритмам, проектируют уроки, образовательные модули, темы, курсы, а также математическое образование в общеобразовательных организациях как целостные образовательные системы обучения математике инновационного типа. Эффективной формой работы являются проблемные семинары-практикумы, ориентированные на диалоги с учителем, а также коллективная работа в режиме коллективно-распределенной деятельности. Волгоградская государственная академия последипломного образования формирует свои планы учебной работы и комплектует учебные группы слушателей таким образом, чтобы каждый учитель имел возможность сформировать индивидуальную образовательную траекторию.

В соответствии с личностными особенностями проектировочные умения у каждого учителя формируются индивидуально. Уровневая модель формирования проектировочных умений у учителей математики строится на основании выделенных критериев и представлена четырьмя качественными уровнями:

– начальный уровень: учитель имеет общие представления и фрагментарные знания о педагогическом проектировании, внутренние потребности к совершенствованию отсутствуют; в

своей практической деятельности он использует готовые разработки, не умеет самостоятельно проектировать образовательный процесс;

– базовый уровень: учитель математики имеет базовый уровень знаний о педагогическом проектировании; имеют место попытки самостоятельно проектировать учебный процесс, но требуется периодическое консультирование;

– поисковый уровень: учителя осознанно используют проектирование в профессионально-педагогической деятельности, основываясь на существующих методических рекомендациях, разработках, стремятся повысить профессиональный уровень, при обнаружении пробелов в знаниях и умениях осуществляют саморазвитие;

– творческий уровень: учитель самостоятельно проектирует учебный процесс, находит обоснованное решение любой педагогической и дидактической задачи, ориентируется на развитие учащихся и на саморазвитие.

Так как процесс формирования и развития проектировочных умений у учителей математики является поэтапным, то в рамках организованной экспериментально-исследовательской работы определялась его динамика. Уровень владения проектировочными умениями определялся по экспертной оценке деятельности, по результатам курсовых работ, защиты авторских проектов.

Результаты и их описание. Исследование проводилось центром математического образования ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования» (с 2010 по 2018 уч. гг.). В экспериментальном исследовании принимали участие учителя математики – слушатели курсов повышения квалификации (307 человек).

Из них: 206 – экспериментальная группа и 101 – контрольная группа, специального отбора в экспериментальную и контрольную группы не проводилось.

Были поставлены следующие задачи:

1) определить уровни сформированности проектировочных умений у учителей математики до начала обучения;

2) определить отличия уровней сформированности проектировочных умений у учителей математики в зависимости от профессиональной квалификации.

В ходе реализации экспериментального исследования были использованы следующие методы: контроль знаний и умений на основе наблюдений, анкетирования, тестирования, защиты проектов, а также математическая обработка экспериментальных данных.

В качестве экспертов выступали преподаватели центра математического образования Волгоградской государственной академии последипломного образования. Слушатели были распределены в группы следующим образом (табл. 1): 1 группа: учителя математики, имеющие высшую квалификационную категорию; 2 группа: учителя математики, имеющие первую квалификационную категорию; 3 группа: учителя математики, не имеющие квалификационной категории (работающие согласно соответствию занимаемой должности).

Предварительные результаты подтвердили наше предположение о том, что уровень сформированности проектировочных умений у учителей математики невысок. Было сделано предположение о возможности развития данного умения в процессе специально организованного обучения.

Для решения второй задачи экспериментального исследования, состоящей в определении отличий уровней сформированности и развития проектировочных умений у учителей математики в зависимости от их профессиональной квалификации, были сформулированы две гипотезы:

H₁: Различия в уровнях сформированности проектировочных умений у учителей математики в зависимости от профессиональной квалификации незначительно.

H₂: Различия в уровнях сформированности проектировочных умений у учителей математики в зависимости от профессиональной квалификации существенны.

Таблица 1

Распределение учителей математики по группам

Типологическая группа	Учителя математики, 307 чел.
№ 1	150 (48,9%)
№ 2	115 (37,5%)
№ 3	42 (13,7%)

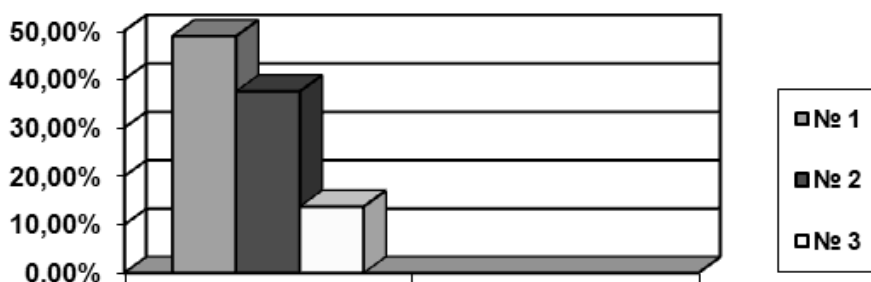


Рис. 1. Диаграмма распределения учителей математики по группам

Таблица 2

Распределение учителей математики по уровням сформированности проектировочного умения

Уровень сформированности проектировочного умения	Экспериментальная группа (206 чел.), %	Контрольная группа (101 чел.), %
Начальный	52	46,2
Базовый	34	30,8
Поисковый	12	19,2
Творческий	2	3,8

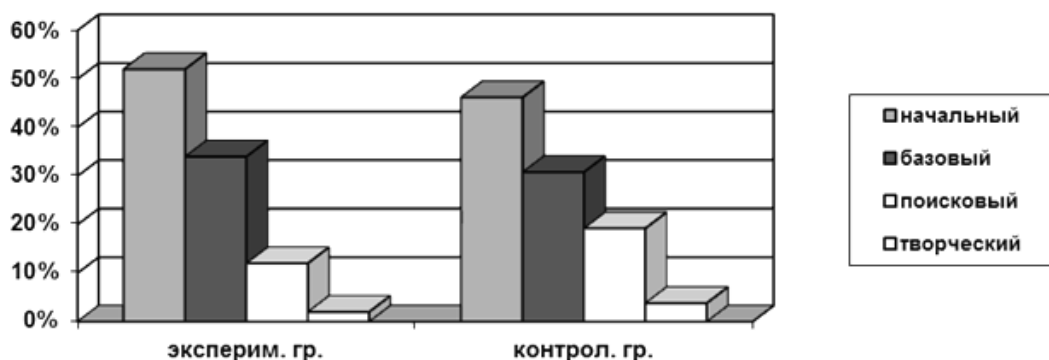


Рис. 2. Диаграмма распределения учителей математики по уровням сформированности проектировочного умения

Таблица 3

Динамика процесса формирования умения проектировать целостный образовательный процесс обучения математике у слушателей экспериментальной группы

Уровень сформированности проектировочного умения	Этапы формирования умения проектировать целостный образовательный процесс			
	на начало изучения курса по выбору (начало опытно-экспериментальной работы) (I этап)	при изучении курса по выбору (II этап)	на момент окончания изучения курса по выбору (III этап)	на окончание опытно-экспериментальной работы
Начальный	107 (52%)	74 (36%)	29 (14%)	21 (10%)
Базовый	70 (34%)	87 (42%)	107 (52%)	10 (50%)

Уровень сформированности проектировочного умения	Этапы формирования умения проектировать целостный образовательный процесс			
	на начало изучения курса по выбору (начало опытно-экспериментальной работы) (I этап)	при изучении курса по выбору (II этап)	на момент окончания изучения курса по выбору (III этап)	на окончании опытно-экспериментальной работы
Поисковый	25 (12%)	37 (18%)	58 (28%)	66 (32%)
Творческий	4 (2%)	8 (4%)	12 (6%)	16 (8%)

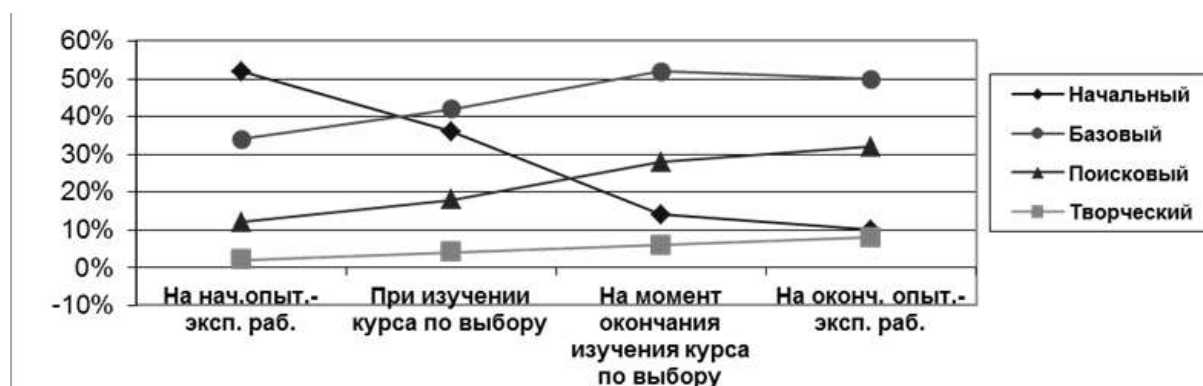


Рис. 3. График изменения уровня сформированности умения проектировать целостный образовательный процесс обучения математике экспериментальной группы

Таблица 4

Динамика процесса формирования умения проектировать целостный образовательный процесс обучения математике у учителей математики экспериментальной и контрольной групп

Уровень сформированности умения проектировать	На начало формирующего эксперимента		На окончание формирующего эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Начальный	107 (52%)	47 (46,2%)	21 (10%)	31 (30,8%)
Базовый	70 (34%)	31 (30,8%)	103 (50%)	39 (38,5%)
Поисковый	25 (12%)	19 (19,2%)	66 (32%)	23 (23,1%)
Творческий	4 (2%)	4 (3,8%)	16 (8%)	8 (7,7%)

Воспользовавшись критерием Пирсона:

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 9,488 (\rho \leq 0,05) \\ 13,277 (\rho \leq 0,01), \end{cases}$$

$$\chi_{эмт}^2 = 6,14, \text{ мы получили, что } \chi_{эмт}^2 < \chi_{кр}^2.$$

Это означает, что уровень сформированности проектировочных умений у учителей математики не зависит от профессиональной квалификации. На начало обучения определялся уровень сформированности проектировочных умений (табл. 2).

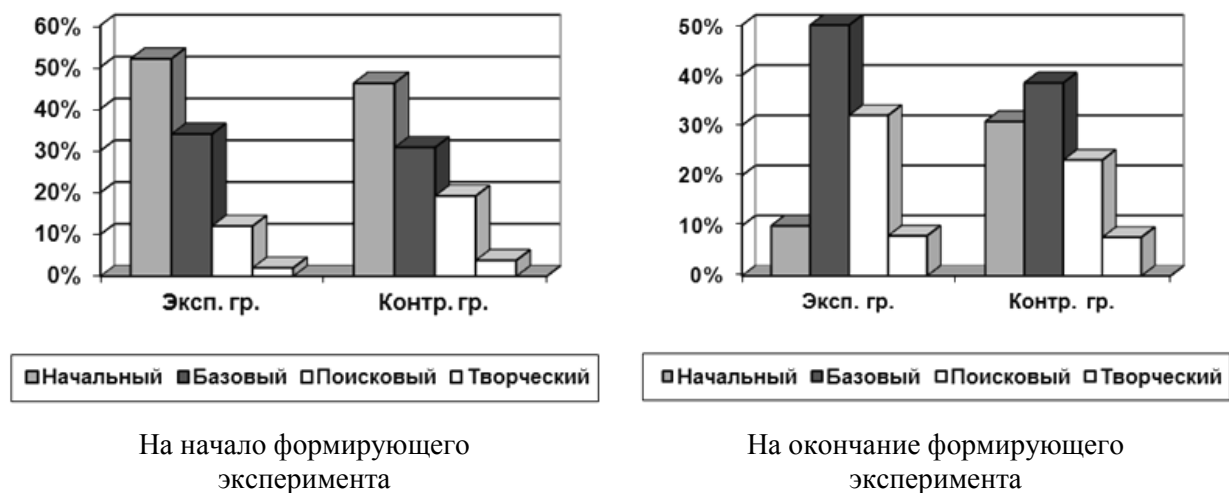


Рис. 4. Гистограммы изменения уровня сформированности умения проектировать целостный образовательный процесс обучения математике у учителей математики экспериментальной и контрольной групп

В качестве итоговой работы при освоении содержания программного материала курсов слушателям (учителям математики) было предложено спроектировать модель математического образования в общеобразовательных организациях как инновационных образовательных систем обучения математике. Работа над проектом группы учителей математики проходила по следующему алгоритму: постановка цели – определение проблем математического образования в конкретной общеобразовательной организации – дискуссия по вопросам организации проектной деятельности – формулирование проектного задания группе – постановка индивидуальных заданий всем участникам проектной группы – самостоятельная работа по выполнению индивидуальных заданий – индивидуальные консультации с преподавателем – самостоятельная работа по коррекции созданных проектных продуктов – групповая консультация с преподавателем с обсуждением в группе – оценка выполнения индивидуальных проектов – подготовка материалов к защите – предварительная защита перед преподавателем – защита проекта перед всеми группами, участвовавшими в проектной работе. Устойчивую тенденцию формирования и развития проективных умений у учителей математики демонстрируют количественные данные. Эффективность обучения учителей математики проектировать целостный образовательный процесс обучения математике проявилось в ди-

намике результатов. Анализ данных об уровне сформированности умения проектировать целостный образовательный процесс обучения математике у слушателей экспериментальной и контрольной групп показал, что значительные изменения произошли по уровням «поисковый» (прирост на 20%), «базовый» (прирост на 16%), «начальный» (уменьшение на 42%), при этом существенных изменений в составе контрольной группы не произошло. В процессе экспериментального исследования были выявлены факторы, влияющие на формирование проективных умений у учителей математики при обучении в Волгоградской государственной академии последипломного образования. К ним относятся:

- трудность восприятия обучения математике как целостной образовательной системы;
- зависимость скорости включения в проективную деятельность от овладения понятийным аппаратом теории педагогического проектирования и процедурами проектирования;
- необходимость восполнения знаний по педагогике и психологии учителями математики для реализации математического образования с учетом индивидуальных траекторий обучения учащихся;
- трудность встраивания инновационных средств, методов, технологий обучения математике в логическую структуру учебного процесса;
- инертность профессионального мышления.

Основная масса учителей (около 80%) отмечает, что до занятий на курсах не рассматривали математическое образование в общеобразовательной организации как целостную образовательную систему.

Анализ результатов обучения учителей математики в Волгоградской государственной академии повышения квалификации показал, что подавляющее большинство учителей освоили теорию и методику проектирования на отличном и хорошем уровне (86%).

Обсуждение. Представленная методика обучения учителей математики проектированию целостного образовательного процесса является эффективным средством формирования проектировочных умений. Итоги экспериментального исследования показали необходимость включения обучения проектированию в программу научно-методической работы с учителями математики. Это обеспечило бы результативность деятельности учителей математики и, как следствие, повышение качества среднего общего математического образования. Настоящее исследование не рассматривает всех аспектов данной проблемы. Оно может служить концептуальным основанием для дальнейших научных исследований: взаимосвязи проектировочных умений учителей математики и качества математического образования в общеобразовательных организациях, влияния проектировочных умений на качество профессионально-педагогической деятельности учителей математики.

Заключение

Проектировочные умения учителя математики определяют качество его профессионально-педагогической деятельности и обуславливают продуктивность математического образования в общеобразовательных организациях. Определены понятия «проектировочные умения учителя математики», «проектирование математического образования в общеобразовательных организациях». Выделены особенности (сущностные характеристики) проектировочных умений.

Разработана и апробирована методика формирования и развития проектировочных умений учителей математики в системе непрерывного последилового образования. В исследовании она раскрывается через содержательные, организационно-педагогические и процессу-

ально-деятельностные средства формирования и развития проектировочных умений учителя математики. Анализ результатов экспериментальной работы по апробации представленной методики показал устойчивую тенденцию роста умения проектировать целостный образовательный процесс обучения математике.

Библиографический список:

1. Мустафина, Ю. В. Проектировочная деятельность как условие процесса самосовершенствования учителя / Ю. В. Мустафина. – Текст : непосредственный // EurasiaScience : сборник статей XIX международной научно-практической конференции, 2019. – С. 91–94.
2. Сагателова, Л. С. Проектирование интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации / Л. С. Сагателова. – Текст : непосредственный // Теория и практика развивающего образования школьников : коллективная научная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2015. – С. 174–186.
3. Горных, М. Д. Понятие «педагогическое проектирование» и его специфика / М. Д. Горных. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 (9). – С. 20–23.
4. Кочнева, Е. М. Сопоставление понятий проект, проектирование и проектировочная деятельность: исторический, этимологический и гносеологический аспекты / Е. М. Кочнева. – Текст : непосредственный // Онтология проектирования. – 2016. – Т. 6. – № 1 (19). – С. 81–94.
5. Макаренко, Ю. В. Педагогическое проектирование: анализ теоретико-методологических основ / Ю. В. Макаренко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–2. – С. 154–161.
6. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование как процесс / Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник Костанайского государственного педагогического института. – 2011. – № 3. – С. 53–55.
7. Богданова, Н. А. Проблемы подготовки учителя к педагогическому проектированию / Н. А. Богданова. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2019. – № 1. – С. 50–57.
8. Муравьева, Г. Е. Педагогическое проектирование в деятельности школьного учителя / Г. Е. Муравьева, Е. В. Куренная, Е. А. Дубова. –

Шуя : Изд-во ШГПУ, 2011. – 110 с. – Текст : непосредственный.

9. Бессонова, В. В. Технологический подход к проектированию учебного процесса по математике в решении проблемы повышения качества образования в школе / В. В. Бессонова. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. – 2019. – № 4–1. – С. 44–46.

10. Воронина, Л. В. Особенности методологии проектирования математического образования периода дошкольного детства / Л. В. Воронина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 78–86.

11. Заир-Бек, Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании / Е. С. Заир-Бек. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 15–23.

12. Майнагашева, Е. Н. Современные педагогические технологии : учебное пособие / Е. Н. Майнагашева. – Абакан : ФГБОУ ВПО «Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова», 2012. – 79 с. – Текст : непосредственный.

13. Чернобай, Е. В. Научно-методические основы проектирования инновационной образовательной среды для повышения эффективности подготовки учителя / Е. В. Чернобай. – Москва : Образование и Информатика, 2016. – 112 с. – Текст : непосредственный.

14. Шебанова, Л. П. Проектировочные умения учителя математики как основа технологической компетентности / Л. П. Шебанова, З. И. Янсуфина. – Текст : непосредственный // Вестник Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева. – 2013. – № 5. – С. 80–88.

References:

1. Mustafina Yu. V. *Design activity as a condition of the teacher's self-improvement process* [Proektirovochnaya deyatel'nost' kak uslovie processa samosovershenstvovaniya uchitelya], EurasiaScience Proceedings of articles of the XIX international scientific and practical conference, 2019, pp. 91–94.

2. Sagatolova L. S. *Projection of the integrate education space teaching of mathematics in secondary Organization* [Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva obucheniya

matematike v obshcheobrazovatel'noj organizacii], Theory and practice of progressing education of learners: proceedings of scientific monograph ed. by A. Y. Nagornova, Ulyanovsk, 2015, pp. 174–186.

3. Gornyx M. D. *The concept of "pedagogical design» and its specifics"* [Ponyatie "pedagogicheskoe proektirovanie" i ego specifika], Pedagogy and psychology: current issues of theory and practice, 2016, No. 4 (9), pp. 20–23.

4. Kochneva E. M. *Comparison of concepts: design, design and engineering activities: historical, etymological and epistemological aspects* [Sopostavlenie ponyatij proekt, proektirovanie i proektirovochnaya deyatel'nost': istoricheskij, etimologicheskij i gnoseologicheskij aspekty], Design ontology, 2016, Vol. 6, No. 1 (19), pp. 81–94.

5. Makarenko Yu. V. *Pedagogical design: analysis of theoretical and methodological foundations* [Pedagogicheskoe proektirovanie: analiz teoretiko-metodologicheskikh osnov], Problems of modern pedagogical education, 2017, No. 57–2, pp. 154–161.

6. Yakovleva N. O. *Pedagogical design as a process* [Pedagogicheskoe proektirovanie kak process], Bulletin of the Kostanay State Pedagogical Institute, 2011, No. 3, pp. 53–55.

7. Bogdanova N. A. *Problems of preparing a teacher for pedagogical design* [Problemy podgotovki uchitelya k pedagogicheskomu proektirovaniyu], School of the Future, 2019, No. 1, pp. 50–57.

8. Muravyova G. E., Kurennaya E. V., Dubova E. A. *Pedagogical design in the activities of the school teacher* [Pedagogicheskoe proektirovanie v deyatel'nosti shkol'nogo uchitelya], 2011. 110 p.

9. Bessonova, V. V. *A technological approach to the design of the educational process in mathematics in solving the problem of improving the quality of education in school* [Tekhnologicheskij podhod k proektirovaniyu uchebnogo processa po matematike v reshenii problemy povysheniya kachestva obrazovaniya v shkole], Pedagogical Sciences, 2019, No. 4–1, pp. 44–46.

10. Voronina L. V. *Features of the methodology for designing mathematical education in the period of preschool childhood* [Osobennosti metodologii proektirovaniya matematicheskogo obrazovaniya perioda doshkol'nogo detstva], Pedagogical Education in Russia, 2011, No. 2, pp. 78–86.

11. Zaire-Beck E. S. *The modern methodology of design studies of innovations in education* [Sov-

remennaya metodologiya proektnyh issledovaniy innovacij v obrazovanii], Bulletin of Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, 2017, No. 185, pp. 15–23.

12. Mainagasheva E. N. *Modern pedagogical technologies: training manual* [Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii: uchebnoe posobie], Nakhchivan State University, 2012. 79 p.

13. Chernobay E. V. *Scientific and methodological foundations for designing an innovative educational environment to increase the effectiveness*

of teacher training [Nauchno-metodicheskie osnovy proektirovaniya innovacionnoj obrazovatel'noj sredy dlya povysheniya effektivnosti podgotovki uchitelya], Moscow: Education and Computer Science, 2016. 112 p.

14. Shebanova L. P., Yansufina Z. I. *Design skills of a mathematics teacher as the basis of technological competence* [Proektirovochnye umeniya uchitelya matematiki kak osnova tekhnologicheskoy kompetentnosti], Bulletin of Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy, 2013, No. 5, pp. 80–88.

УДК 378.091.398+004

Готовность обучающихся в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности

К. С. Крючкова

<https://orcid.org/0000-0002-7813-3036>

kkruchkova@rambler.ru

The willingness of students in the system of continuing teacher education for virtual academic mobility

K. S. Kryuchkova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Проблема исследования состоит в отсутствии в отечественной педагогической науке целостного теоретического исследования мотивационной, когнитивной, организационной, психологической готовности обучающихся в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности. При этом в обществе в условиях международной интеграции в сфере образования и науки, интернационализации мирового образования, информатизации всех сфер жизни и, прежде всего, образования, назрели определенные социальные, теоретические, практические предпосылки решения данной проблемы. Феномен готовности обучающихся в непрерывном педагогическом образовании к виртуальной академической мобильности на современном этапе рассматривается многими учеными как новая важная профессиональная характеристика учителя.

Методология (материалы и методы). В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы познания. В качестве теоретического метода применялся анализ научных исследований по проблеме, понимаемый как процесс мысленного разделения рассматриваемого явления – «виртуальной академической мобильности обучающегося в системе непрерывного образования» на части (признаки, свойства). На основе

теоретического анализа исследований виртуальной академической мобильности были выделены основные ее признаки и сформулировано авторское понимание «готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности».

В исследовании применялся также эмпирический метод – метод эксперимента, понимаемый как изучение явления в контролируемых и управляемых условиях. Полученные результаты эксперимента показали необходимость формирования у обучающихся определенных знаний и умений для формирования готовности к такой мобильности.

В качестве теоретических методов также применялся метод моделирования, рассматриваемый как построение и изучение заместителя (модели) явления. Таким образом, основываясь на теоретическом анализе виртуальной академической мобильности, а также на проведенном констатирующем эксперименте с обучающимися системы непрерывного педагогического образования разработана структурная модель готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности.

Результаты. На основе указанных методов сформулировано авторское определение понятия «готовность обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности».

ности». Такая готовность рассматривается как процесс, определяющий непрерывное профессиональное самосовершенствование учителя за счет использования образовательных онлайн-ресурсов ведущих отечественных и зарубежных образовательных организаций. Раскрыта роль непрерывной системы образования в реализации горизонтальной и вертикальной виртуальной академической мобильности. Разработана структурная модель готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности. Выделены и охарактеризованы основные компоненты структуры готовности к виртуальной академической мобильности: мотивационный, когнитивный, коммуникативный, деятельностно-операционный, рефлексивно-оценочный. Описана авторская учебная программа и практические задания, формирующие готовность обучающихся к виртуальной академической мобильности в системе дополнительного образования.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The research problem consists in the lack of a holistic theoretical study of motivational, cognitive, organizational, psychological readiness of students in the system of continuous pedagogical education for virtual academic mobility in domestic pedagogical science. At the same time, in society in the context of international integration in the field of education and science, internationalization of world education, the informatization of all spheres of life, and, above all, education, certain social, theoretical, and practical prerequisites for solving this problem have matured. The phenomenon of readiness of students in continuing pedagogical education for virtual academic mobility at the present stage is considered by many scientists as a new important professional characteristic of a teacher.

Methodology. The study used theoretical and empirical methods of cognition. As a theoretical method, an analysis of scientific research on the problem was used, understood as the process of mentally dividing the phenomenon under consideration – the “virtual academic mobility of the student in the continuing education system” into parts (signs, properties). On the basis of a theoretical analysis of studies of virtual academic mobility, its

main features were identified and the author's understanding of “the readiness of a student in a system of continuing teacher education for virtual academic mobility” was formulated.

Research Method – An experimental method that can be studied under controlled and controlled conditions. The obtained results of the experiment showed the need for the formation of students with certain knowledge and skills to form readiness for such mobility.

As theoretical methods, the modeling method was also used, which is considered as the construction and study of the substitute (model) of the phenomenon. Thus, based on a theoretical analysis of virtual academic mobility, as well as on a stating experiment with students of the system of continuous teacher education, a structural model of the student's readiness in the system of continuing teacher education for virtual academic mobility has been developed.

Results. Based on these methods, the author's definition is formulated for the concept “the student's readiness in the system of continuing teacher education for virtual academic mobility”. Such readiness is considered as a process that determines the continuous professional self-improvement of a teacher through the use of online educational resources of leading domestic and foreign educational organizations. The role of the continuing education system in the implementation of horizontal and vertical virtual academic mobility is revealed. The main components of the structure of readiness for virtual academic mobility are highlighted and characterized: motivational, cognitive, communicative, activity-operational, reflective-evaluative. The author's curriculum and practical tasks are described that form the students' readiness for virtual academic mobility in the system of additional education.

Ключевые слова: академическая мобильность, виртуальная академическая мобильность, готовность к виртуальной мобильности, непрерывное педагогическое образование, дополнительное образование, повышение квалификации, онлайн-курсы, онлайн-сервисы, информационно-коммуникационные технологии.

Keywords: academic mobility, virtual academic mobility, readiness for virtual mobility, continuing teacher education, additional education, advanced training, online courses, online services, information and communication technologies.

Введение

В условиях международной интеграции в сфере образования и науки, интернационализации мирового образования, развития мирового образовательного пространства особо остро стоят вопросы академической мобильности обучающихся системы непрерывного педагогического образования. Особенности академической (образовательной) мобильности обучающихся в системе непрерывного педагогического образования определяются спецификой педагогической деятельности, которая, по своей сути, сама должна иметь черты мобильности. Мобильность деятельности учителя означает возможность учителя гибко перестраивать образовательный процесс в соответствии с социальным заказом, меняющимися требованиями государственных образовательных стандартов, современными педагогическими методиками и технологиями, спецификой коллектива класса, индивидуальными особенностями детей. И в этом огромную роль играет система непрерывного педагогического образования, которая позволяет учителю быть на волне современных достижений педагогической науки и практики, быть мобильным на протяжении всей своей карьеры.

Академическая мобильность подразумевает возможность обучения в других образовательных учреждениях страны и мира у передовых ученых и педагогов по современным методикам. Последипломное образование в системе непрерывного педагогического образования, включающее в себя обучение на курсах повышения квалификации, стажировки учителей в других зарубежных и российских образовательных учреждениях, обучение в аспирантуре и докторантуре, позволяет использовать научные и методические достижения и разнообразные ресурсы ведущих организаций страны и мира в своем обучении и, в дальнейшем, в профессиональной деятельности с учениками.

Вопросами академической мобильности занимались ряд отечественных ученых (И. М. Микова [1], П. В. Терехина [2], Н. К. Дмитриева [3], А. Н. Шеремет [4], О. В. Проскура [5], И. Ю. Герасимчук [5] и др.). Однако информатизация образования привносит свои требования в содержание и методы подготовки учителя, а соответственно, не может не коснуться и проблем академической мобильности. В современных

условиях, помимо перечисленных умений, учитель должен овладеть опытом использования информационно-коммуникационных технологий в своей педагогической деятельности, мобильно перестраивать образовательный процесс на основе их применения, а также обучить и самих учеников использовать такие технологии при изучении различных школьных предметов.

Специальных исследований теоретических основ подготовки обучающихся в системе российского непрерывного педагогического образования к реализации виртуальной формы академической мобильности на сегодняшний момент нет. Таким образом, возникает необходимость разработки концепции формирования готовности обучающихся к виртуальной академической мобильности в контексте непрерывного педагогического образования, т. е. к такой форме академической мобильности, которая предполагает использование информационных технологий и телекоммуникационных сетей для организации процесса обучения.

К сожалению, на данный момент существует лишь несколько исследований виртуальной академической мобильности в контексте непрерывного образования. Однако и эти исследования показывают, что виртуальная мобильность хоть и достаточно новое явление, но является приоритетным направлением за счет огромной роли информационно-коммуникационных технологий в современной системе непрерывного образования [6]. Из наиболее концептуальных исследований необходимо выделить диссертационное исследование С. А. Тыртый по формированию виртуальной мобильности преподавателя высшей школы [7]. Но и эта работа касается только мобильности преподавателей в процессе повышения квалификации. Кроме этого, считаем, что прежде чем организовывать процесс виртуальной академической мобильности в непрерывном образовании, необходимо подготовить обучающегося к такой деятельности, создать условия для такого процесса, определить те знания, умения, опыт, которые следует у него сформировать для осуществления эффективной мобильности. В исследовании С. А. Тыртый также не затрагивается роль онлайн-обучения как современного и эффективного средства обеспечения виртуальной академической мобильности.

Таким образом, глобальной целью нашего исследования является разработка концепции формирования готовности обучающегося к виртуальной академической мобильности в системе непрерывного образования. Локальная цель статьи включает рассмотрение достаточно нового для отечественной науки понятия «готовность обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности», а также определение структурной модели данной готовности, разработку педагогических средств ее формирования.

Статья состоит из анализа научных исследований по данному вопросу, анализа констатирующего эксперимента, авторского определения понятия «готовность обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности», описания структуры рассматриваемого феномена, его теоретической модели, педагогических средств его формирования, описания перспектив исследования, оглашения результатов.

Обзор литературы

Теоретической базой исследования являются научные работы в области социологии, психологии, педагогики в контексте рассмотрения категорий «мобильность», «социальная мобильность», «академическая мобильность», «виртуальная академическая мобильность», а также «система непрерывного педагогического образования» и «дополнительное профессиональное образование», «профессиональная переподготовка».

Обратимся к термину «мобильность». В психологии указывается на отношение данного понятия к категории движения¹. Это может быть физическое передвижение в прямом смысле или в переносном смысле пониматься как движение через познавательные, социальные или профессиональные сферы. Категория «мобильность» достаточно широкое понятие, и для полного понимания смысла, как правило, требует уточняющего слова – «социальная», «профессиональная», «трудовая», «академическая» мобильность. Данная категория наиболее полно раскрывается в научных исследованиях

¹ Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. URL: <http://www.vocabulary.ru>.

по социологии. «Социальная мобильность» означает переход человека или группы людей из одной социальной позиции в другую².

В социологии разделяют два основных типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную мобильности. Целью горизонтальной социальной мобильности является перемещение человека (или группы людей) из одного сообщества в другое, расположенное на одном социальном уровне с исходным. При этом социальный статус человека не изменится. Вертикальная социальная мобильность – это передвижение человека (или группы людей) из одного социального слоя в другой со сменой его социального статуса. При этом такие перемещения могут охватывать восходящую или нисходящую вертикальную социальную мобильность. При восходящей мобильности, т. е. социальном лифте, может происходить карьерный рост работника, повышение должности. Когда же происходит нисходящая вертикальная мобильность, то это называется социальное падение. Как правило, восходящая мобильность является добровольной, а нисходящая – принудительной вертикальной мобильностью.

Свое исследование мы основываем на научных педагогических работах в области академической мобильности. В педагогической науке нет единого толкования данного явления. Так, И. М. Микова понимает академическую мобильность как перемещение обучаемого из основного учебного заведения в другое отечественное или зарубежное на некоторый временной период с целью освоения некоторой части программы обучения [1, с. 8]. П. В. Теребина указывает не только на возможность перемещения обучающихся в образовательные организации-партнеры, но и на роль таких организаций, предоставляющих условия для повышения их профессиональной компетентности, совершенствования профессионального образования, расширения знаний и опыта [2].

Система непрерывного профессионального образования обеспечивает вертикальную и горизонтальную академическую мобильность обучающихся. Институты образования и вос-

² Экономико-социологический словарь / сост. Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк. Минск : Белорусская наука, 2013. 616 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/29546.html>.

питания можно рассматривать в качестве каналов вертикальной социальной циркуляции. Вертикальная академическая мобильность может быть определена как подсистема «формального (институционального) профессионального образования» [8, с. 160]. Система непрерывного педагогического образования включает в себя следующие подсистемы: допрофессиональную подготовку студентов, профессиональное образование, послевузовское образование. Говоря об институтах, необходимо отметить, что для допрофессиональной подготовки это могут быть профильные школы, гимназии, лицеи, педагогические классы. Профессиональное образование представлено в России педагогическими училищами, педагогическими колледжами, педагогическими институтами, университетами, педагогическими факультетами. Послевузовское образование возможно путем обучения в аспирантуре и докторантуре вуза.

Для осуществления горизонтальной академической мобильности обучающихся компонент системы непрерывного профессионального образования в соответствии с российским законодательством определяется, как система (подсистема) дополнительного профессионального образования [8, с. 160]. Дополнительное профессиональное образование – это обучение по программам повышения квалификации и программам профессиональной переподготовки за счет осуществления дополнительных профессиональных образовательных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

Повышение квалификации можно рассматривать как совершенствование имеющихся профессиональных компетенций в той же профессии, овладение современными методами решения профессиональных задач с учетом меняющихся требований к уровню квалификации специалиста. Профессиональную переподготовку можно определить, как овладение специалистом дополнительными компетенциями с целью дальнейшего осуществления функций другого направления профессиональной деятельности или для получения дополнительной квалификации. Академическая мобильность играет огромную роль в обновлении и совершенствовании имеющихся компетенций, в получении обучающимися дополнительных ком-

петенций за счет ресурсов передовых вузов и образовательных центров повышения квалификации и переподготовки кадров. Опыт различных регионов России и зарубежья позволяет взглянуть на свою профессиональную деятельность с позиций современного уровня развития педагогики и методики, использовать новейшие педагогические средства, методы и технологии в образовательном процессе, в том числе информационно-коммуникационные технологии.

Виртуальная академическая мобильность предоставляет практически те же преимущества, что и реальная мобильность, но без необходимости физического перемещения обучающегося в другой город или вуз. Отсутствие реального перемещения иногда бывает одним из главных факторов принятия решения об участии в виртуальной форме мобильности. Так, например, происходит при определенных социальных и материальных жизненных условиях обучающегося, ограниченных физических возможностях, сложностях адаптации в новых местах и нежелании покидать свой дом. Виртуальная академическая мобильность обучающегося определяется в исследованиях как его учебная деятельность в других учебных организациях, как дистанционное обучение некоторым дисциплинам через онлайн-курсы, представленные этими организациями в сети Интернет [9, с. 176]. Согласимся с мнением, что основным средством формирования готовности к виртуальной форме академической мобильности должно являться онлайн-обучение, и в частности обучение с помощью онлайн-курсов. Виртуальная мобильность преподавателя рассматривается как «способность и готовность приобретать опыт профессиональной деятельности в глобальной информационной среде» [7, с. 5]. Данное понятие включает компетенции, которые содействуют эффективному выполнению научно-педагогических задач с использованием информационно-коммуникационных образовательных технологий.

Методология (материалы и методы)

Основой методологии являются научные исследования в области социологии, психологии, педагогики раскрывающие признаки виртуальной академической мобильности и особенности его развития в системе непрерывного образования. В исследовании мы применяли теоретические методы познания – анализ, понимаемый

как процесс мысленного разделения явления на части (признаки, свойства, отношения) и моделирование, рассматриваемое как построение и изучение заместителя (модели) явления. В качестве эмпирического метода использовался метод эксперимента – изучение явления в контролируемых и управляемых условиях.

На основе теоретического анализа приведенных выше исследований виртуальной академической мобильности были выделены основные ее признаки: профессиональный рост обучающегося в системе непрерывного образования за счет применения дистанционных технологий; виртуальное перемещение обучающегося из основного учебного заведения в другое на некоторое время, осуществляемое как его обучение средствами иной образовательной организации; дистанционное взаимодействие с участниками образовательного процесса этой организации; применение онлайн-курсов в качестве результативного средства осуществления такого перемещения.

В результате теоретического анализа сформулировано авторское определение понятию «готовность обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности». Данная категория понимается, как способность обучающегося самосовершенствоваться в условиях непрерывного образования путем использования образовательных ресурсов другого образовательного учреждения при онлайн-обучении, готовность осуществлять различные виды учебной деятельности на основе использования современных информационных-коммуникационных технологий, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса в виртуальной образовательной среде, а также самостоятельно обучать учеников в такой среде.

С целью определения структуры рассматриваемого явления применялся метод эмпирического исследования – эксперимент, понимаемый как наблюдение в специально созданных контролируемых условиях. В эксперименте участвовали 70 респондентов – учителей и преподавателей г. Волгограда. Предварительно была проведена беседа с участниками опроса, в которой была определена однозначная трактовка понятия «виртуальная академическая мобильность», соответствующая формулировке,

указанной в данной статье. Один из вопросов анкеты, предоставленной участникам эксперимента, был сформулирован следующим образом: «Укажите необходимые, на Ваш взгляд, знания и умения для осуществления виртуальной академической мобильности». Ответы распределились следующим образом.

1. Достаточный уровень владения иностранным языком (языком принимающей образовательной организации) (указали 42 респондента – 60% от общего числа опрошенных).

2. Высокий уровень владения информационными технологиями (56 респондентов – 80%).

3. Знания основ работы с сетью Интернет (60 респондентов – 85,7%).

4. Знания корпоративной культуры, обычаев и традиций учебного учреждения-партнера, межкультурная компетентность (28 респондентов – 40%).

5. Умения осуществлять эффективную коммуникацию в виртуальном пространстве (48 респондентов – 68,7%).

6. Знания и навыки самоорганизации и самостоятельного планирования учебной деятельности в виртуальной среде (47 респондентов – 67,1%).

7. Умения анализировать и критически оценивать свою учебную деятельность и виртуальное общение с участниками образовательного процесса в различных ситуациях (39 респондентов – 55,7%).

8. Умения учителя самому применять онлайн-сервисы для разработки онлайн-курсов для образовательного процесса школы (52 респондента – 74,3%).

Полученные результаты эксперимента показали необходимость формирования у обучающихся заинтересованности и желания обучаться с помощью дистанционных технологий через разъяснение преимуществ виртуальной мобильности, а также необходимость развития коммуникативных умений в онлайн-среде, умений самоорганизации обучающимися своей деятельности, рефлексивно-оценочных умений. Данные результаты послужили основой для применения метода моделирования.

На основе теоретического анализа исследований и проведенного эксперимента разработана структурная модель готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического

образования к виртуальной академической мобильности, включающая основные компоненты: мотивационный, когнитивный, коммуникативный, деятельностно-операционный, рефлексивно-оценочный.

Мотивационный компонент готовности определяется наличием заинтересованности у обучающихся вопросами виртуальной академической мобильности; желанием участвовать в таком процессе; обучаться с использованием возможностей дистанционных технологий, в частности онлайн-курсов; получать знания и опыт от передовых педагогов страны и мира; использовать в своем обучении ресурсы иных образовательных организаций. Сюда же относим и интерес к разработке собственных курсов на основе информационно-коммуникационных технологий; желание использовать онлайн-сервисы для работы с учениками.

Когнитивный компонент определяется знаниями обучающихся: в области реальной и виртуальной академической мобильности; основ информационно-коммуникационных технологий; интернет-платформ реализации такой мобильности; иностранных языков для осуществления международной мобильности; социокультурных особенностей образовательных организаций-партнеров, предоставляющих возможности виртуальной мобильности.

Коммуникативный компонент готовности включает умения эффективно выстраивать бесконфликтную коммуникацию с другими участниками образовательного процесса в виртуальной среде; владение опытом синхронных и асинхронных дистанционными форм взаимодействия – участие в чатах, форумах, обсуждениях на порталах онлайн-обучения; владение межкультурными компетенциями.

Деятельностно-операционный компонент предполагает самоорганизацию обучающимися своей деятельности в плане выбора времени и места обучения, а также темпа изучения учебного материала по онлайн-курсу учебного учреждения-партнера; владение онлайн-сервисами и умение создавать на их основе электронные образовательные ресурсы для использования в учебном процессе школы.

Рефлексивно-оценочный компонент включает опыт анализа и оценки своей учебной и профессиональной деятельности; способность к принятию эффективного решения на основе

самоанализа и коррекции своих ошибок при обучении онлайн-курсу, а также при использовании онлайн-сервисов в работе с учениками.

Результаты и их описание

Представленная структурная модель готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности проходит апробацию. В качестве реализации горизонтальной виртуальной академической мобильности модель апробировалась в системе дополнительного профессионального образования.

С целью формирования готовности обучающихся к виртуальной академической мобильности в системе дополнительного профессионального образования была разработана авторская учебная программа «Современные информационные технологии в образовании». Данная программа включает авторскую видеолекцию, учебный материал в виде текста, презентации, инфографики, а также онлайн-тесты. Авторская видеолекция доступна для изучения по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=QE5S7Z4fWxA&feature=youtu.be>. Данные инструменты помогают слушателям курсов повышения квалификации на практике познакомиться, лично протестировать и оценить возможности онлайн-обучения, перенять опыт разработки и применения онлайн-инструментов в учебном процессе.

Основные разделы разработанной учебной программы включают следующее содержание, определенное с учетом современных тенденций информатизации и формирования готовности к виртуальной академической мобильности.

Информатизация общества и образования. Информатизация общества. Общество информационного типа. Непрерывное образование в условиях информатизации, современные проблемы и преимущества по сравнению с традиционным образованием. Новые информационно-коммуникационные технологии. Информационные и онлайн-ресурсы образовательного назначения.

Открытая система образования. Дистанционное образование в мире и в России. Электронное обучение, e-learning. Построение учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Открытое образование и онлайн-образование. Использование онлайн-

курсов в непрерывном образовании. Виртуальная академическая мобильность. Массовые открытые онлайн-курсы. Технологии смешанного обучения.

Коммуникационные образовательные технологии. Компьютерные телекоммуникации. Образовательные функции компьютерных коммуникаций. Синхронные и асинхронные формы компьютерных коммуникаций. Коммуникации при организации онлайн-обучения. Коммуникации при реализации виртуальной академической мобильности.

Мультимедиа технологии в образовании. Образовательные функции мультимедиа и гипертекстовых технологии. Онлайн-сервисы создания мультимедийных презентаций и веб-сайтов. Разработка электронных образовательных ресурсов на основе онлайн-сервисов создания мультимедиа и гипермедиа продуктов.

Информационные среды. Электронная информационно-образовательная среда образовательной организации. Структура и особенности электронных информационно-образовательных сред образовательных организаций различного уровня в системе непрерывного образования. Личная информационно-образовательная среда. Роль электронной информационно-образовательной среды образовательной организации в реализации виртуальной академической мобильности.

Мировые образовательные ресурсы интернета. Электронные образовательные ресурсы Интернета. Образовательные порталы и их функции. Российские и зарубежные платформы онлайн-обучения. Интернет-площадки реализации виртуальной академической мобильности студентов.

Информационно-коммуникационные технологии в преподавании школьного предмета. Разработка электронных образовательных ресурсов на основе применения онлайн-сервисов с учетом специфики предметной области. Создание онлайн-курса по школьному предмету. Применение разработанного онлайн-курса в условиях смешанного обучения в школе.

Структурные компоненты готовности обучающихся в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности могут формироваться на следующих практических заданиях.

Так, например, мотивационная готовность формируется за счет развития понимания виртуальной академической мобильности как возможности самореализации в профессиональной сфере. Обучающимся предлагаются задания по анализу проектов виртуальной академической мобильности, а также анализу существующих платформ онлайн-обучения: Открытое образование, Лекториум, Интуит, Постнаука, EDX, Coursera.

Когнитивную готовность формируют, в том числе задания, дающие представление о данном феномене. Одно из заданий предполагает поиск в сети Интернет и изучение научных статей, а позже составление электронного глоссария терминов с системой закладок и гиперссылок по теме «Академическая мобильность. Виртуальная академическая мобильность».

Деятельностно-операционный компонент готовности обучающегося в системе непрерывного образования к виртуальной академической мобильности развивается путем прохождения целиком или частично онлайн-курсов просветительского характера ведущих вузов страны и мира, расположенных на перечисленных выше платформах онлайн-обучения.

В этих же заданиях при освоении онлайн-курса предусматривались различные формы виртуальной коммуникации обучающихся, что формировало их коммуникативную готовность к виртуальной мобильности. Примерный вариант задания звучит как: «Используя форму общения – форум, сформулируйте и поместите туда вопрос по учебному материалу первого раздела онлайн-курса. Кратко и по существу ответьте на вопрос предыдущего участника. При выполнении задания используйте термины, раскрытые в онлайн-курсе. Проанализируйте наиболее часто задаваемые вопросы на форуме, предположите причину их частого появления».

Рефлексивно-оценочный компонент виртуальной академической мобильности развивается в ходе выполнения заданий по разработке взаимных онлайн-опросов учителей с целью рефлексии их удовлетворенности деятельностью в ходе обучения с помощью онлайн-курсов. Сюда также относится создание с помощью изученных онлайн-сервисов фрагмента онлайн-курса для учеников и оценка его эффективности при использовании в школе.

Обсуждение

Дальнейшее исследование предполагает на основе разработанной компонентной структуры построение теоретической модели процесса формирования готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности. Данная модель предполагает включение ряда этапов в соответствии с уровнями непрерывного педагогического образования: допрофессионального, профессионального, послевузовского образования. Новизна данного исследования заключается в обращении к достаточно новому для российского образования, актуальному в условиях информатизации всех сфер общества феномену – виртуальной академической мобильности обучающегося, в рассмотрении его с позиций непрерывного педагогического образования, постоянно профессионального самосовершенствования учителя. Теоретическая значимость полученных результатов вносит вклад в теорию непрерывного педагогического образования, заключается в авторской научной формулировке понятия «готовность обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности», а также в построении теоретической модели структурных компонентов такой готовности. Практическая значимость исследования позволяет использовать разработанные учебные программы и практические задания для формирования компонентов готовности к виртуальной академической мобильности в системе дополнительного образования.

Заключение

Проблема формирования готовности к виртуальной академической мобильности обучающегося в системе непрерывного образования актуальна на сегодняшний момент. Сложилась социальная, теоретическая и практическая предпосылка к решению данной проблемы. Социальные предпосылки связаны с информатизацией общества, использованием информационно-коммуникационных технологий во всех сферах общественной жизни.

Теоретические предпосылки определяются отсутствием концепций формирования готовности к виртуальной мобильности в российской педагогической науке. Практические предпосылки связаны с отсутствием разработанных

учебных программ и учебно-методических комплексов информатических курсов, направленных на формирование готовности к виртуальной мобильности в системе непрерывного образования.

Автором проведен констатирующий эксперимент по выстраиванию компонентной структуры готовности к виртуальной академической мобильности. Анализ результатов проведенного эксперимента, а также теоретический анализ исследований в этой области позволили создать структурную модель готовности обучающегося в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности.

Приведены разработанные: 1) учебная программа по формированию такой готовности, 2) практические задания, а также 3) авторская видеолекция для системы дополнительного образования.

Благодарности

Автор выражает признательность научному консультанту профессору РАО А. М. Короткову и академику РАО Н. К. Сергееву за плодотворные обсуждения вопросов готовности будущих учителей к виртуальной академической мобильности. Они существенно повлияли на постановку проблемы в настоящей статье.

Библиографический список:

1. Микова, И. М. Академическая мобильность студентов в России и США / И. М. Микова. – Текст : электронный // Вестник ЮУрГГПУ. – 2011. – № 5. – 97 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-studentov-v-rossii-i-ssha> (дата обращения: 18.02.2020).
2. Теребина, П. В. Педагогические условия обеспечения академической мобильности студентов вузов гуманитарного профиля / П. В. Теребина. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-obespecheniya-akademicheskoy-mobilnosti-studentov-vuzov-gumanitarnogo-profilya> (дата обращения: 30.05.2019).
3. Дмитриева, Н. К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса / Н. К. Дмитриева. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberle>

ninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-kak-lichnostnoe-kachestvo-subektov-obrazovatel'nogo-processa (дата обращения: 10.10.2019).

4. Шеремет, А. Н. Об академической мобильности будущих учителей / А. Н. Шеремет. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – № 23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-akademicheskoy-mobilnosti-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 14.10.2019).

5. Проскура, О. В. Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность / О. В. Проскура, И. Ю. Герасимчук. – Текст : электронный // Вестник ЧелГУ. – 2014. – № 13 (342). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-mobilnosti-vidy-mobilnosti-akademicheskayamobilnost> (дата обращения: 30.05.2019).

6. Даукшене, Э. Виртуальная мобильность для непрерывного образования / Э. Даукшене, М. Терезявичене. – Текст : электронный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2011. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-mobilnost-dlya-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2019).

7. Тыртый, С. А. Проблемы развития виртуальной мобильности преподавателя в виртуальной образовательной среде / С. А. Тыртый. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование. – 2010. – Вып. 2.

8. Белкина, В. Н. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов / В. Н. Белкина, Г. В. Сергеева. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 10.10.2019).

9. Петрова, Л. Е. Виртуальная академическая мобильность студентов посредством MOOCs: методические решения преподавателя вуза / Л. Е. Петрова, К. В. Кузьмин. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-akademicheskaya-mobilnost-studentov-posredstvom-moocs-metodicheskie-resheniya-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 10.10.2019).

10. Сахапов, Р. Л. Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования / Р. Л. Сахапов, С. Г. Абсалямова, Т. Б. Абсалямов. – Текст : электронный // Вестник

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-mobilnost-kak-faktor-povysheniya-kachestva-i-dostupnosti-obrazovaniya> (дата обращения: 12.02.2019).

References:

1. Mikova I. M. *Academic mobility of students in Russia and the USA* [Akademicheskaya mobil'nost' studentov v Rossii i SSHA], Bulletin of SUSU, 2011, No. 5, 97 p. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-studentov-v-rossii-i-ssha> (accessed date: 02/18/2020).

2. Terebina P.V. *Pedagogical conditions for ensuring the academic mobility of students of universities of the humanitarian profile* [Pedagogicheskie usloviya obespecheniya akademicheskoy mobil'nosti studentov vuzov gumanitarnogo profilya], Theory and practice of social development, 2014, No. 20. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-obespecheniya-akademicheskoy-mobilnosti-studentov-vuzov-gumanitarnogo-profilya> (accessed date: 05/30/2019).

3. Dmitrieva N. K. *Academic mobility as a personal quality of the subjects of the educational process* [Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub'ektov obrazovatel'nogo processa], Continuing Education: XXI Century, 2013, No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-kak-lichnostnoe-kachestvo-subektov-obrazovatel'nogo-processa> (accessed date: 10/10/2019).

4. Sheremet A. N. *The academic mobility of future teachers* [Ob akademicheskoy mobil'nosti budushchih uchitelej], Bulletin of The Herzen State Pedagogical University of Russia, 2006, No. 23. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-akademicheskoy-mobilnosti-buduschih-uchiteley> (accessed date: 10/14/2019).

5. Proskura O. V., Gerasimchuk I. Yu. *The concept of mobility. Types of mobility. Academic mobility* [Ponyatie mobil'nosti. Vidy mobil'nosti. Akademicheskaya mobil'nost'], Bulletin of Chelyabinsk State University, 2014, No. 13 (342). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-mobilnosti-vidy-mobilnosti-akademicheskayamobilnost> (accessed date: 05/30/2019).

6. Dauksheni E., Teresyavichene M. *Virtual mobility for lifelong education* [Virtual'naya mobil'nost' dlya nepreryvnogo obrazovaniya], Educa-

tion through life: lifelong education in the interests of sustainable development, 2011, No. 9. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-mobilnost-dlya-nepreryvnogo-obrazovaniya> (accessed date: 10/10/2019).

7. Tyrty S. A. *Problems of the development of virtual mobility of a teacher in a virtual educational environment* [Problemy razvitiya virtual'noj mobil'nosti prepodavatelya v virtual'noj obrazovatel'noj srede], Pedagogical science and education, No. 2, 2010.

8. Belkina V. N., Sergeeva G. V. *Actual problems of continuing professional education of future teachers* [Aktual'nye problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya budushchih pedagogov], Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2011, No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-nepreryvnogo-professional'nogo-obrazovaniya-budushchih-pedagogov> (accessed date: 10/10/2019).

9. Petrova L. E., Kuzmin K. V. *Virtual academic mobility of students through MOOs: methodological decisions of the university teacher* [Virtual'naya akademicheskaya mobil'nost' studentov posredstvom MOOSs: metodicheskie resheniya prepodavatelya vuza], Pedagogical education in Russia, 2015, No. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-akademicheskaya-mobilnost-studentov-posredstvom-moos-metodicheskie-resheniya-prepodavatelya-vuza> (accessed date: 10/10/2019).

10. Sakhapov R. L., Absalyamova S. G., Absalyamov T. B. *Virtual mobility as a factor in improving the quality and accessibility of education* [Virtual'naya mobil'nost' kak faktor povysheniya kachestva i dostupnosti obrazovaniya], Bulletin of Chuvash State Pedagogical University, 2016, No. 3 (91). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-mobilnost-kak-faktor-povysheniya-kachestva-i-dostupnosti-obrazovaniya> (accessed date: 10/10/2019).

УДК 378.091.398

Роль преподавателей в управлении программами дополнительного профессионального образования: состояние и перспективы

М. П. Прохорова

<https://orcid.org/0000-0003-0357-4213>

masha.proh@mail.ru

Т. Е. Лебедева

<https://orcid.org/0000-0001-9672-1395>

taty-lebed@mail.ru

The role of teachers in the management of continuing education programs: status and prospects

M. P. Prokhorova

T. E. Lebedeva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности

В настоящее время важное место в развитии человеческого потенциала отводится системам дополнительного профессионального образования высших учебных заведений (ДПО). Динамичные социально-экономические, информационно-технологические изменения конца XXI – начала XX в. изменили отношение к ДПО со стороны руководителей образовательной сферы в целом и высших учебных заведений в частности.

Преобразовались исторически сложившиеся представления о функциях ДПО в системе образования, появились новые «правила игры», «игроки» и «заказчики», «стейкхолдеры», «титульные спонсоры».

В связи с этим внимание профессиональных сообществ концентрируется вокруг идеи реорганизации существующей системы ДПО в пользу систем корпоративного (организационного, внутрифирменного) обучения. Все это обусловило вовлечение преподавателей в управление программами дополнительного профессионального образования как условие повышения качества дополнительного образования. Этим объясняется актуальность изучения ре-

альной практики вовлечения преподавателей к изучению этой проблемы.

Цель исследования – изучение практики участия преподавателей организаций высшего образования в управления программами ДПО.

Методология (материалы и методы)

В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ педагогической литературы, сравнительный анализ опыта привлечения преподавателей к управлению программами ДПО, социологический опрос средствами анкетирования, результаты обрабатывались статистическими методами и дополнялись мнениями респондентов.

Результаты

Доля преподавателей, осуществляющих управление образовательными программами дополнительного образования, довольно высока. Функционал преподавателей расширяется в направлении обеспечения востребованности и эффективности программы ДПО на рынке. Стратегическое управление программами дополнительного профессионального образования и их кастомизация осуществляется приблизительно половиной вузов; только 33% вузов имеют специальные программы продвижения для всех реализуемых образовательных программ. Большинство образовательных ор-

ганизаций обновляют программы ежегодно и используют несколько способов оценки качества программ.

Abstract

The research problem and the justification of its relevance. Currently, an important place in the development of human potential is given to the systems of additional professional education of higher educational institutions (APE). Dynamic socio-economic, information and technological changes of the late XXI – early XX century changed the attitude to professional education on the part of the leaders of the educational sphere in general and higher educational institutions in particular. The historical ideas about the functions of professional education in the education system have been transformed, new “game rules”, “players” and “customers”, “stakeholders”, “title sponsors” have appeared. In this regard, the attention of professional communities is concentrated around the idea of reorganizing the existing system of additional professional education in favor of corporate (organizational, intra-company) training systems. All this led to the involvement of teachers in the management of continuing education programs as a condition for improving the quality of further education. This explains the relevance of studying the real practice of involving teachers in the study of this problem.

The goal of the research is to study the practice of the participation of teachers of higher education organizations in the management of programs of continuing professional education.

Methodology. The following complex methods were used in the study: the study and analysis of pedagogical literature, a comparative analysis of the experience of attracting teachers to the management of continuing education programs, a sociological survey using questionnaires, the results were processed by statistical methods and supplemented by the opinions of respondents.

Results. The proportion of teachers who manage educational programs of continuing education is quite high. The functionality of teachers is expanding in the direction of ensuring the relevance and effectiveness of APE program in the market. Strategic management of programs of additional professional education and their customization is carried out by approximately half of universities; only 33% of universities have special promotion programs for all ongoing educational programs.

Most educational organizations update programs annually and use several methods to evaluate the quality of programs.

Ключевые слова: образовательные программы, дополнительное профессиональное образование, управление программами, подготовка преподавателей к управлению программами ДПО, управленческие функции преподавателя.

Keywords: educational programs, additional professional education, program management, teacher training in APE program management, managerial functions of teacher.

Введение

В современных условиях возрастание значимости управления образовательными программами не вызывает сомнений [1]. Воплощение идей образования через всю жизнь, возрастание требований к качеству образования, бурное развитие дистанционного образования в формате открытых образовательных курсов превращают программы дополнительного профессионального образования (ДПО) в весомый инструмент конкурентной борьбы образовательных организаций за обучающихся [2]. Реализуя программы ДПО, образовательные организации расширяют спектр предлагаемых услуг, обеспечивают гибкое и оперативное реагирование на изменение запросов потребителей, формируют полноценную среду для удовлетворения образовательных запросов самых разных категорий обучающихся. Это обуславливает новые требования к управлению образовательными программами, которое должно обеспечить дополнительную профессиональную подготовку на высоком профессиональном уровне [3].

Все это закономерно привело к тому, что преподаватели принимают все более активное участие в управлении образовательными программами. Их участие не ограничивается проектированием содержания программ и формированием учебно-методического обеспечения, все чаще преподаватели несут ответственность и за эффективность реализации программы как в педагогическом, так и в экономическом отношении [4; 5]. Можно готовить о том, что роль преподавателя постепенно трансформируется и расширяется – для программ ДПО он не только разработчик контента и организатор образова-

тельного процесса, но и менеджер, консультант, эксперт [6].

Проблему исследования составляет противоречие между необходимостью вовлечения преподавателей в управление программами дополнительного профессионального образования и недостаточно развитой практикой участия преподавателей в руководстве образовательными программами начиная от формулировки стратегического видения и заканчивая контролем и оценкой результатов обучения. В связи с этим изучение реального опыта вовлечения преподавателей в управление программами ДПО приобретает актуальность, поскольку позволит оценить, насколько широко распространена практика реализации преподавателями управленческих функций.

Целью данного исследования является изучение практики участия преподавателей организаций высшего образования в управлении программами ДПО.

Задачи исследования:

- подобрать и проанализировать работы, отражающие описание практики участия преподавателей вузов в управлении программами ДПО;
- выявить, какие функции по управлению программами ДПО реализуются в образовательных организациях;
- оценить степень участия преподавателей в управлении программами ДПО;
- сформулировать выводы относительно практики управления программами ДПО и потребности в целенаправленной подготовке преподавателей к управлению образовательными программами.

Обзор литературы. Переход вуза к управлению образовательными программами и, в частности, программами ДПО требует введения целого ряда изменений, которые невозможно реализовать без соответствующего кадрового обеспечения. В этой связи ключевым для решения является вопрос готовности кадров к управлению программами ДПО.

Теоретическая основа исследования базируется на положениях:

- теории управления качеством высшего образования;
- современной концепции дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) управленческих и педагогических кадров.

Большое значение для настоящего исследования имели также труды, посвященные проблемам управления качеством образовательных программ в вузе, отраженные И. Н. Аммосовым [2], Д. Ц. Дугаровой [3], Л. П. Барлыковой [4] и др., а также работы, раскрывающие механизмы вовлечения преподавателей в управление образовательными проектами и инновационной деятельностью, например исследование Е. В. Мялкиной [5], И. Ф. Фильченковой [7].

Большинство обозначенных работ содержат эмпирическое описание частного опыта отдельных вузов, факультетов, кафедр.

Меньшее количество работ посвящено проблематике кадрового обеспечения процесса управления программами высшего образования.

В настоящее время имеется множество исследований, затрагивающих вопросы специфики профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалистов по управлению образовательными программами вуза [9]. В ряде исследований рассмотрены отдельные проблемные вопросы, связанные с подготовкой преподавателей вузов к проектированию образовательных программ и их подготовке к аккредитации [8].

Таким образом, управление программой высшего образования как многомерным продуктом представляет собой сложную научно-практическую задачу, требующую анализа и адаптации имеющихся и разработки новых подходов и управленческих технологий. Общий контекст решения этой задачи задается высокой (и при этом все более возрастающей) динамикой технико-технологических и более широких социально-экономических изменений, всеобщими тенденциями глобализации, информатизации, становления, развития и отмирания очередных технологических укладов. Все это требует *непрерывного* пересмотра структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ вуза с учетом постоянно меняющихся требований государства, работодателей, студентов, а также с учетом обновляемых прогнозов социально-культурного и экономического развития и рынка труда. Проведенный авторами анализ работ современных исследователей показывает, что авторы, как правило, делают акцент на тех или иных сторонах управления программами ДПО, например: управле-

ние разработкой и реализацией учебного процесса (учебного содержания) в рамках образовательной программы; управление командой разработчиков и исполнителей программы; управление качеством программы и т. д. [10; 11]. При этом отдельные аспекты неизбежно остаются за пределами рассмотрения.

Также нам не известно ни одного исследования, посвященного системной разработке проблемы подготовки специалистов по управлению образовательными программами ДПО.

Методология (материалы и методы)

В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ педагогической литературы, сравнительный анализ опыта привлечения преподавателей к управлению программами ДПО, социологический опрос. Исследование было проведено в Мининском университете в декабре 2019 г. методом анкетирования. Охват выборки составил 94 человека.

Анкетирование осуществлялось с использованием стандартных средств Google-форм. Анкета, предлагаемая респондентам, содержала 11 вопросов закрытого характера. Материалы, полученные в результате анкетирования, дополнялись мнениями респондентов, полученными в ходе опроса.

Исследование проводилось среди слушателей программы повышения квалификации, представляющих образовательные организации из 29 субъектов РФ. Среди них 88,3% представляли организации высшего образования, остальные – организации среднего профессионального образования, дополнительного образования и коммерческие организации, реализующие программы ДПО. 58,6% респондентов

относились к категории профессорско-преподавательского состава, 29,7% – к административно-управленческому персоналу, 11,7% составляли специалисты.

Результаты и их описание

В начале исследования определялось, насколько часто привлекаются преподаватели к управлению программами дополнительного образования. Ответы на этот вопрос помогут нам определить, насколько вовлечены преподаватели в процесс формирования образовательных программ, поскольку, как отмечалось ранее, роль преподавателя в программах ДПО трансформируется и усиливается.

Полученные результаты показывают, что на регулярной основе к разработке программ дополнительного образования привлекаются 40,4% респондентов, 30,9% привлекается к этой деятельности периодически.

Однократно в разработке программ ДПО принимали участие 10,6% респондентов. 13,8% респондентов используют уже готовые программы, 2,2% – не привлекались к разработке программы, но изъявляют желание принять участие в этой деятельности.

Анализируя эти данные, можно указать, что в целом доля преподавателей, которые осуществляют управление образовательными программами дополнительного образования, довольно высока, что свидетельствует о усилении роли дополнительных программ в деятельности образовательных организаций.

Далее нам представлялось интересным уточнить управленческие функции, которые принимают на себя преподаватели. При ответе на этот вопрос преподаватели могли выбирать несколько вариантов ответа (табл. 1).

Таблица 1

Управленческие функции преподавателей при управлении программами ДПО

Управленческая функция	Доля респондентов, %
Формулирование стратегического видения программы ДПО и ее целей	37,2
Анализ внутренней и внешней среды реализации программы ДПО	31,9
Выявление ключевых образовательных потребностей целевой аудитории	37,2
Выбор технологии продвижения программы ДПО	33
Проектирование содержания программы ДПО	68,1
Подбор персонала реализации программы ДПО – преподавателей	52,1
Разработка учебно-методического и материально-технического обеспечения программы ДПО	57,4

Управленческая функция	Доля респондентов, %
Управление качеством программы ДПО	37,2
Управление стоимостью программы ДПО	24,5
Курирование образовательного процесса	4,4
Не привлекался	1,1

Данные свидетельствуют, что большинство преподавателей выполняют функции по проектированию содержания программы (включая формирование структуры программы, отбор материалов, их оформление) (68,1%), по разработке учебно-методического и материально-технического обеспечения программы ДПО (57,4%) и подбору преподавателей для реализации программы (52,1%). В реализации непосредственно управленческих функций, таких как формулирование стратегического видения программы и ее целей, анализ внутренней и внешней среды реализации программы, выявление потребностей целевой аудитории, выбор способов продвижения программы на рынке и управление качеством программы, принимают участие приблизительно треть опрошенных (доля респондентов варьируется от 31,9 до 37,2%). Такие результаты наглядно демонстрируют, что функции преподавателей расширяются, они получают больший функционал, связанный с обеспечением востребованности и эффективности программы ДПО на рынке. При этом большинство преподавателей по-прежнему реализует непосредственно педагогические функции.

Далее в ходе исследования нами проводилось уточнение наличия важнейших с точки зрения компонентов программ ДПО – стратегического видения, обоснования, учета потребности целевой аудитории, механизмов оценки качества образовательных программ. Информация, полученная с помощью этих вопросов, позволит нам оценить реальное состояние управления программами ДПО в вузах.

В ходе исследования удалось установить, что четкое стратегическое видение, миссию и обоснование, отраженные в описании программы, имеют программы ДПО, разработанные в 48,9% образовательных организаций, в 43,6% организаций программы ДПО имеют такое описание, но оно не оформлено либо не представлено в описании программы. 7,4% образовательных организаций реализуют программы, не имеющие данного компонента.

Деятельность по выявлению образовательных потребностей обучающихся перед разработкой программ ДПО проводится на регулярной основе в 57,4% образовательных организаций. В 36,2% образовательных организаций такие исследования проводятся периодически и обобщенные данные учитываются для разработки всех образовательных программ. В 6,4% такие исследования не проводятся, предлагаемые образовательные программы отбираются экспертно.

Относительно специально разработанных мероприятий по продвижению программ ДПО на рынке образовательных услуг, то только 33% образовательных организаций имеют специальные программы продвижения для всех реализуемых образовательных программ, в 53,2% организаций действует общая для всех образовательных программ стратегия продвижения образовательных, 13,8% организаций такие программы не разрабатывают.

Кастомизацией программ ДПО в соответствии с потребностями и особенностями конкретных целевых аудиторий, полученными при анкетировании, занимаются 57,4% образовательных организаций, 39,4% делают это время от времени в зависимости от программы, что в целом соответствует доле организаций, выявляющих образовательные потребности. Не учитывают потребности обучающихся при разработке программ ДПО только 3,2% образовательных организаций. Оценивая частоту обновления программ ДПО в образовательных организациях, можно утверждать, что в большинстве из них (62,8%) программы обновляются ежегодно, т. е. реализуется гибкий подход к формированию программ и образовательные организации стараются оперативно модернизировать существующее предложение. 31,9% образовательных организаций используют ситуативный подход и обновляют программы ДПО в соответствии изменениями требований заказчика / целевой аудитории. 5,3% образовательных организаций просто заменяют устаревшие образовательные программы новыми.

Таблица 2

Способы оценки качества программ ДПО

Способ оценка качества	Доля респондентов, %
Внешняя независимая экспертиза	42,6
Внутренняя экспертиза	58,5
Оценка мнений слушателей программ (анкетирование, опрос и пр.)	78,9
Отзывы заказчиков программы	50

Таким образом, это косвенно указывает на то, что подавляющее число образовательных организаций осознали важность обновления и постоянного изменения образовательных программ для высокого уровня их конкурентоспособности.

Завершающие вопросы анкеты касались регулярности и способов оценки качества программ ДПО. Оценка удовлетворенности слушателей программы играет большое значение для организаций, реализующих программы ДПО, поскольку дает важную информацию о перспективах и проблемах конкретной программы. При ответе на вопрос о частоте оценки качества образовательных программ 71,3% респондентов указали, что такая оценка осуществляется в рамках каждой программы в обязательном порядке.

Оценка качества только отдельных программ проводится в 23,4% образовательных организаций. И вообще не проводится такая оценка в 5,3% организаций. Затем целесообразно было уточнить, какими способами оценки качества программ ДПО пользуются образовательные организации. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Приведенные в таблице 2 данные указывают на то, что большинство образовательных организаций используют несколько способов оценки качества программ ДПО. Наиболее распространенным ответом на этот вопрос стала оценка мнений слушателей программы (78,9%).

Обсуждение

Полученные в ходе проведенного исследование результаты позволяют сформулировать ряд выводов, характеризующих состояние управления образовательными программами в образовательных организациях.

Во-первых, преподаватели организаций высшего образования начинают более активно привлекаться к управлению образовательными

программами и выполнению управленческих функций, не свойственных традиционной преподавательской деятельности. Предположение о расширении объектов преподавательского труда подтверждается результатами исследования. Подавляющее число представителей образовательных организаций указывает на участие в разработке стратегии и целей программ ДПО, изучению потребностей целевой аудитории, оценке качества программы, корректировке содержания программы под запросы потребителей и продвижении образовательных программ на рынке образовательных услуг.

Во-вторых, наблюдается потребность преподавателей в дополнительной профессиональной подготовке в сфере управления образовательными программами. Образовательные организации также заинтересованы в этой деятельности: конкурентоспособность программ ДПО на рынке обусловлены ее качеством, актуальностью и востребованностью, а обеспечение этих требований возможно только при постоянном и грамотном управлении образовательными программами.

Заключение

В заключение необходимо отметить, что наиболее значимыми результатами проведенной работы, на наш взгляд, является выполненное описание реальной практики управления образовательными программами ДПО в организациях высшего образования. В работе систематизирована практика вовлечения преподавателей в процессы управления программами ДПО. Полученные результаты подтверждают расширение традиционных функций преподавателей, иллюстрируют важность владения ими навыков управления всеми компонентами образовательных программ начиная с ее идеи и содержания и заканчивая качеством, что составляет теоретический результат исследования. Перспективами данного исследования может выступать более глубокое изучение потребно-

стей преподавателей в освоении навыков управленческой деятельности.

Библиографический список:

1. Агапова, Е. Н. Рефрейминг процесса управления образовательными программами / Е. Н. Агапова. – Текст : непосредственный // Менеджмент XXI века: стратегии, технологии, человеческие ресурсы : сб. науч. статей по материалам IX Междунар. научно-практ. конференции. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – С. 118–122.

2. Аммосов, И. Н. Анализ лучших практик вузов России по организации перехода к управлению по образовательным программам / И. Н. Аммосов. – Текст : непосредственный // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века : сб. научных трудов. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 11–16.

3. Дугарова, Д. Ц. Управленческие решения по повышению качества образовательных программ вуза в условиях сопряжения сферы образования и сферы труда / Д. Ц. Дугарова, С. Е. Старостина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского гос. университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – Чита, 2015. – № 6 (65). – С. 52–60.

4. Барылкина, Л. П. Образовательная программа – ключевой документ в управлении образовательной организацией / Л. П. Барылкина. – Текст : непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 10 (31). – С. 198–200.

5. Мялкина, Е. В. Управленческий учет как механизм финансового менеджмента образовательных программ / Е. В. Мялкина. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4 (12). – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/4c7/myalkina.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).

6. Попкова, А. А. Оценка результативности программ дополнительного профессионального образования / А. А. Попкова, Ю. О. Баикина, А. В. Калинина. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (43). – С. 24–28.

7. Фильченкова, И. Ф. Инновационные подходы к управлению основными образователь-

ными программами высшего образования / И. Ф. Фильченкова, Д. И. Воронин. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 31.

8. Сергеева, Е. В. Качество проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе как объект оценки / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра. – Текст : непосредственный // Primo Aspectu. – 2013. – Т. 13. – № 9 (112). – С. 126–131.

9. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. – URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Maindoc/050218QFЕНЕА.pdf> (дата обращения: 30.01.2020). – Текст : электронный.

10. Федосеева, Т. Е. Современные инструменты управления маркетингом образовательных программ в ДПО / Т. Е. Федосеева, М. В. Игнатова. – Текст : непосредственный // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2019. – № 3 (45). – С. 34–40.

11. Агасандян, Л. Э. Модель формирования профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза / Л. Э. Агасандян. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 100–103.

References:

1. Agapova E. N. *Reframing the process of managing educational programs* [Refrejming processa upravleniya obrazovatel'nyimi programmami], Management of the XXI century: strategies, technologies, human resources: Collection of scientific articles of the IX International scientific-practical conference, Saint Petersburg: Russian State Pedagogical University, 2009, pp. 118–122.

2. Ammosov I. N. *Analysis of the best practices of Russian universities on the organization of the transition to management in educational programs* [Refrejming processa upravleniya obrazovatel'nyimi progrAnaliz luchshih praktik vuzov Rossii po organizacii perekhoda k upravleniyu po obrazovatel'nym programmam ammami], The role of intellectual capital in the economic, social and legal culture of the society of the XXI century: Collected scientific papers, Saint Petersburg, 2015, pp. 11–16.

3. Dugarova D. C., Starostina S. E. *Management decisions to improve the quality of educational programs of the university in the context of combining education and the world of work* [Upravlencheskie resheniya po povysheniyu kachestva obrazovatel'nyh programm vuza v usloviyah sopryazheniya sfery obrazovaniya i sfery truda], Scientific notes of Transbaikal State University. Series: Professional Education, Theory and Methodology of Education, Chita, 2015, No. 6 (65), pp. 52–60.
4. Barylkina L. P. *Educational program is a key document in the management of an educational organization* [Obrazovatel'naya programma – klyuchevoj dokument v upravlenii obrazovatel'noj organizaciej], Global Scientific Potential, Tambov, 2013, No. 10 (31), pp. 198–200.
5. Myalkina E. V. *Management accounting as a mechanism for financial management of educational programs* [Upravlencheskiy uchet kak mekhanizm finansovogo menedzhmenta obrazovatel'nyh programm], Herald of Mininsk University, 2015, No. 4 (12). Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/4c7/myalkina.pdf> (accessed date: 01/30/2020).
6. Popkova A. A., Baikina Yu. O., Kalinina A. V. *Performance evaluation of continuing education programs* [Ocenka rezul'tativnosti programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of the Surgut State Pedagogical University, 2016, No. 4 (43), pp. 24–28.
7. Filchenkova I. F., Voronin D. I. *Innovative approaches to the management of the main educational programs of higher education* [Innovatsionnye podhody k upravleniyu osnovnymi obrazovatel'nymi programmami vysshego obrazovaniya], Modern problems of science and education, Penza, 2014, No. 1, 31 p.
8. Sergeeva E. V., Chandra M. Yu. *The quality of design and implementation of basic educational programs at a university as an object of assessment* [Kachestvo proektirovaniya i realizacii osnovnyh obrazovatel'nyh programm v vuze kak ob'ekt ocenki], Primo Aspectu, Volgograd, 2013, Vol. 13, No. 9 (112), pp. 126–131.
9. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Available at: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Ma-indoc/050218QFEHEA.pdf> (accessed date: 01/30/2020).
10. Fedoseeva T. E., Ignatova M. V. *Modern tools for marketing management of educational programs in APE* [Sovremennyye instrumenty upravleniya marketingom obrazovatel'nyh programm v DPO], Additional professional education in the country and the world, 2019, No. 3 (45), pp. 34–40.
11. Agasandyan L. E. *The formation model of a professional position of a teacher of additional professional education of a university* [Model' formirovaniya professional'noj pozicii prepodavatelya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vuza], Bulletin of Kostroma State University, Series: Pedagogy. Psychology. Social work, 2013, Vol. 19, No. 3, pp. 100–103.

Исследования молодых ученых

УДК 371.3

Развитие готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста

С. В. Дмитриева

<https://orcid.org/0000-0002-2347-5821>

dmitrieva_sv@mail.ru

Development of teacher's readiness to actualization of educational text metasubject potential

S. V. Dmitrieva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируется проблема готовности педагогов работать в условиях метапредметного образования. Анализируются аспекты, позволяющие осуществлять деятельность в метапредметном поле: учебный текст с его метахарактеристиками и учитель, чья деятельность требует перестройки в условиях метапредметности. Дается определение того, что понимается под готовностью педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста. Разрабатываются критерии и показатели структурных компонентов (предметный, метапредметный, личностный) готовности учителей, а также определяются уровни сформированности готовности: высокий, средний, низкий; даются характеристики, соответствующие уровням готовности учителя к актуализации метапредметного потенциала учебного текста. Приводятся примеры диагностических материалов, при помощи которых определяется уровень сформированности готовности педагогов к рассматриваемой деятельности, а также выявляются их затруднения. Делается вывод о необходимости развития готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного тек-

ста. Обосновывается идея, связанная с осуществлением резонансно-выборочного взаимодействия при работе с учебным текстом с использованием конструктора-активатора.

Цель исследования. Разработка приемов и дидактических материалов, способствующих развитию готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Методология (материалы и методы). Анализ научной литературы, моделирование понятия, структуры, уровней готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста, анкетирование педагогов и обработка результатов, моделирование педагогических рекомендаций по развитию готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Результаты. Разработка критериев и показателей структурных компонентов (предметный, метапредметный, личностный) готовности учителей, определение уровней сформированности готовности: высокий, средний, низкий; определение характеристик, соответствующих уровням готовности учителя к актуализации метапредметного потенциала учебного текста. Отмечаются положительные результаты деятельности.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article actualizes the problem of teachers' readiness to work in the conditions of metasubject education. Aspects that allow for activities in the metasubject field are analyzed: the educational text with meta-characteristics and the teacher whose activity requires updating in the metasubject environment. The definition of "readiness of teachers to metasubject potential actualization of educational text" is presented. Criteria of structural components (subject, metasubject, personal) of teachers' readiness are developed. And also levels of readiness formation are defined: high, medium, low. Characteristics corresponding to levels of teachers' readiness for updating of metasubject potential of educational text are given. Examples of diagnostic materials are presented. The conclusion is made about the necessity to develop the readiness of teachers to actualize the metasubject potential of the educational text. The idea connected with realization of selective interaction at work with the educational text with use of the constructor-activator is proved. **The goal of research.** Development of methods and didactic materials that contribute to the development of teachers' readiness to update the metasubject of the educational text. **Methodology.** Analysis of scientific literature, modeling of the concept, structure, levels of teachers' readiness for the actualization of the metasubject potential of the educational text, questionnaires of teachers and results processing, modeling of pedagogical recommendations on the development of teachers' readiness for the actualization of the metasubject potential of the educational text. **Results.** Development of criteria of structural components (subject, metasubject, personal) of teachers' readiness, definition of levels of readiness formation: high, medium, low; definition of characteristics corresponding to levels of readiness of the teacher for updating of metasubject potential of the educational text. Positive results of the activity are noted.

Ключевые слова: учебный текст, метапредметный потенциал учебного текста, актуализация метапредметного потенциала учебного текста, готовность педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Keywords: educational text, metasubject potential of educational text, metasubject potential

update of educational text, readiness of teachers to metasubject potential actualization of educational text.

Введение

Смена образовательной парадигмы, ставшая закономерным результатом изменения контекста современной социокультурной ситуации с ее сложностью и неопределенностью, междисциплинарностью и неоднозначностью, привела к ряду изменений в рамках школьного образования.

При переходе от знаниевой к компетентностной парадигме, от образования репродуктивного к развивающему, включению учащихся в познавательную деятельность, а также от освоения ими знаний, умений и навыков как результатов обучения к формированию предметных, метапредметных и личностных результатов, потребовалась смена как содержания образования, так и требований, предъявляемых к учителю в образовательном процессе.

В федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО) сформулировано новое требование к формированию метапредметных образовательных результатов учащихся, требующее иных подходов к их развитию, по сравнению с предметными образовательными результатами¹.

Прежде всего для того чтобы ученик развивался в метапредметном поле, требуется изменить рабочие инструменты, при помощи которых можно достигать положительных результатов; а также необходимо унифицировать деятельность учителей-предметников и объединить их усилия в данном проблемном поле.

В ФГОС ООО делается акцент на обязательном обучении школьников навыкам смыслового чтения, что связано с тем, что в современном информационном обществе чтение трактуется как совокупность универсальных учебных действий, при помощи которых учащиеся получают информацию не только в учебной деятельности, но и внеучебной. Соответственно, можно утверждать, что учебный текст становится метапредметным средством.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва : Просвещение, 2018.

Учебный текст использовался в качестве методического и дидактического инструментария всегда. Но со временем текст, так как он является живым организмом, претерпевает изменения. Он приобретает новые формы: гипертекст, интертекст, сверхтекст, информационный текст, электронный текст. Несмотря на происходящие изменения, традиционный печатный текст не теряет своей актуальности, так как продолжает оставаться основой учебного процесса. Но в условиях метапредметного обучения [1] к тексту предъявляются особые требования. По мнению исследователей, современный текст должен обладать такими функциями, которые позволяют достигать не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов: когнитивной (постижение информации, заключенной в тексте при помощи определенных способов и приемов текстовой деятельности), коммуникативной (адекватное восприятие и понимание авторского текста, создание ребенком собственного текста), эстетической (авторское высказывание служит для ребенка эстетическим идеалом речи), креативной (направленная на формирование личностных характеристик обучающихся), культурной (процесс интериоризации (принятие в качестве своих) ценностей, способность извлекать культурную информацию из текстов), аксиологической (формирование и развитие духовно-нравственного потенциала, ценностных ориентиров, мировоззрения учащихся) [2; 3]. **Актуальность** изучения текста в школьном образовании не только не ослабевает, но, наоборот, усиливается за счет включения учебного текста в метапредметное поле.

Обзор литературы

Изучение трудов М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана позволило выявить, что текст обладает рядом метахарактеристик, таких как полиинформативность, полифункциональность, диалогичность, интертекстуальность, культуроориентированность – характеристики, которые несут в себе мощный метапредметный потенциал [4; 5]. Метапредметный потенциал учебного текста связан с теми культурными, философскими, личностными смыслами, носителем которых и является учебный текст.

Анализ научной литературы по проблеме готовности учителя к какой-либо деятельности позволяет сделать вывод о том, что исследова-

тели по-разному интерпретируют это понятие, используют различные структурные компоненты, описывающие готовность педагога [6].

Например, знаниевый, практический и личностный; или совокупность мотивационной, теоретической и практической готовности определяющихся мотивационно-ценностным, информационным, деятельностным и рефлексивно-оценочным факторами [7; 8; 9]. Исходя из анализа указанной литературы, под готовностью учителя к актуализации метапредметного потенциала учебного текста будет подразумеваться, во-первых, интегральное свойство личности, позволяющее осознанно и самостоятельно осуществлять стратегию формирования метапредметных образовательных результатов при работе с учебными текстами на основе знаниевого (предметного), практического (метапредметного) и личностного компонентов; во-вторых, результат целенаправленной подготовки учителей к профессиональной деятельности в условиях метапредметности на основе трех указанных выше компонентов.

Методология (материалы и методы)

Решение задачи нашего исследования по формированию готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста потребовало применения следующих методов: анализа научной литературы для выявления позиций ученых по вопросу готовности педагогов к профессиональной деятельности, моделирования понятия, структуры, уровней готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста, анкетирования педагогов и обработка результатов с целью выявления уровней готовности, а также моделирования педагогических рекомендаций по развитию этой готовности.

В качестве методологии исследования определен метапредметный подход в образовании, рассматриваемый нами как синтез идей научных школ Ю. В. Громько, А. В. Хуторского и А. Г. Асмолова. В основе – теория учебной деятельности и деятельностный подход, цель – развитие у учителей способности к самообучению, саморазвитию, самосовершенствованию через метапредметную деятельность; процессуальная основа – освоение и применение учителями в практической деятельности универсальных способов познания мира. Также в качестве методологического принципа используется

технология резонансно-выборочного взаимодействия при работе с учебным текстом с использованием конструктора-активатора, включающая в себя 2 цикла резонанса (1 цикл – «настройка» учителем учебного текста в рамках формирования метапредметных образовательных результатов; 2 цикл – предполагает взаимодействие учащихся с учебным текстом).

Результаты и их описание

В начале исследования было проведено анкетирование учителей на предмет их готовности работать в метапредметном поле. Анализ анкет позволил сделать следующие выводы. Несмотря на то, что все учителя, участвовавшие в опросе, закончили курсы повышения квалификации по организации процесса обучения в соответствии с требованиями ФГОС ООО, знакомились с понятием метапредметности на семинарах или педсоветах, только 41% учителей владеют знаниями об общих педагогических принципах формирования метапредметных образовательных результатов. На вопросы, связанные со знанием общих педагогических принципов работы с учебными текстами, дали положительные ответы только учителя русского языка и литературы – 27% из общего числа опрошенных. Учителя-предметники, работающие в основной школе, знают, что они должны формировать метапредметные образовательные результаты и учить школьников работать с учебным текстом, но как это делать – не знают.

Проведенное анкетирование показало также, что учителя-предметники в своей практической деятельности пытаются выйти на метапредметный уровень, но делают это неосознанно и непланомерно. Последовательностью действий, которые необходимы при работе с учебным текстом владеют также только учителя русского языка (27% из числа опрошенных). Но проектировать процесс работы с учебным текстом на метапредметном уровне не умеют даже учителя русского языка. Опыта совместного проектирования деятельности по работе с учебным текстом, а также умения анализировать деятельность других учителей-предметников не имеет никто из опрошенных учителей. Также учителя не владеют приемами формирования метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста и способами переноса умений работать с учебным текстом с

одного предмета на другой (например, с русского языка на биологию).

При анализе личностного компонента готовности учителей-предметников к организации деятельности школьников по работе с учебным текстом с целью формирования метапредметных образовательных результатов отмечается позитивный настрой педагогов: способность к сотрудничеству, диалогичность (91%), потребность в личностном и профессиональном совершенстве (91%), способность отказаться от стереотипов (86%).

Таким образом, анализ готовности учителей к активизации метапредметного потенциала учебного текста указывает на то, что учителя испытывают ряд трудностей. Исходя из этого был сделан вывод: требуется кропотливая, целенаправленная работа по подготовке учителя к деятельности в обозначенном направлении; требуется развивать готовность педагогов основной школы к актуализации метапредметного потенциала учебного текста. Сложность проблемы усугубляется тем, что учителю недостаточно только знаний по своему предмету. Необходимо овладеть общими навыками работы с учебным текстом в условиях метапредметности на уровне знания теоретических основ, приемов, технологий.

С целью развития готовности педагогов основной школы к актуализации метапредметного потенциала учебного текста учителям было предложено повышение квалификации внутри организации. Для этого была предложена «Образовательная программа повышения квалификации учителей-предметников основной школы по работе с учебными текстами в контексте метапредметного обучения учащихся», включающая в себя четыре блока: социально-педагогические ценности метапредметного образования; содержание метапредметного образования; процесс организации работы учащихся с учебными текстами с целью формирования метапредметных образовательных результатов; оценивание сформированности метапредметных образовательных результатов.

В процессе работы на первом этапе учителям была предложена помощь и даны рекомендации.

1. Выделены (совместно с учителями) универсальные элементы в учебном тексте (заголовки, абзац, слово...), которые будут ис-

пользоваться при работе учащихся с учебным текстом на уроках различной предметной направленности.

2. Рекомендовано находить, создавать и вводить в учебный процесс тексты, обладающие метапредметным потенциалом.

3. Определены и конкретизированы универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), имеющие отношение к работе с учебными текстами, которые будут развивать учителя у учащихся.

4. Определена последовательность действий учителей-предметников при актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

5. Создан банк инструкций, памяток, алгоритмов действий по работе с учебными текстами, пользуясь которыми, учителя разных предметных направленностей при их помощи смогут осуществлять текстовую деятельность.

6. Определены приемы и технологии, которые необходимо использовать при актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Работа с учебными текстами, проводившаяся на первом этапе, дала свои незначительные положительные результаты. Замеры были сделаны при помощи метапредметной работы, которая зафиксировала улучшение результатов школьников по формированию познавательных УУД. На втором этапе был разработан конструктор-активатор, предназначенный прежде всего для учителей-предметников, в котором прописаны основные действия по формированию регулятивных, познавательных (общеучебных, логических, постановки и решения проблем), коммуникативных УУД. Также созданы приложения, в которые входят приемы, технологии, инструкции по формированию конкретных видов универсальных учебных действий при работе с учебными текстами. Конструктор-активатор:

– представляет собой методическое средство, которым могут пользоваться учителя-предметники, преподающие различные предметы;

– содержит в себе методические подсказки, пользуясь которыми, будут формироваться определенные универсальные учебные действия;

– содержит общие принципы работы с учебными текстами в условиях метапредметности;

– является средством, систематизирующим работу с учебным текстом и позволяющим добиться положительных результатов при взаимодействии учителей, преподающих различные предметы.

Конструктор-активатор выступает методическим посредником в резонансном взаимодействии учителя и ученика с учебным текстом. Учитель-предметник может «настроить» работу с учебным текстом для достижения учащимися определенных метапредметных образовательных результатов, разрабатывая разнообразные задания, выбирая из конструктора приемы, алгоритмы, правила, способствующие достижению цели конкретного урока и учитывая специфику конкретного учебного текста. А ученик сможет выполнить задания, предложенные учителем, выбирая из них те, которые ему под силу, представляют интерес и т. д. Но результатом его деятельности будет являться формирование тех метапредметных образовательных результатов, которые были запланированы учителем. Проведенное исследование показало, что методический конструктор-активатор помогает учителям-предметникам основной школы в актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Участие педагогов в работе творческих групп способствовало формированию у учащихся экспериментальных групп метапредметных образовательных результатов при работе с учебными текстами, а также повышению профессиональной компетентности педагогов.

Для определения готовности учителя основной школы к актуализации метапредметного потенциала учебного текста нами были предложены следующие компоненты: предметный, метапредметный и личностный. Представленные таким образом компоненты позволяют определить соответствие учителя требованиям ФГОС.

Нами были разработаны критерии и показатели структурных компонентов, характеризующих готовность педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Предметный компонент (когнитивный, знаниевый) предполагает теоретическую готовность педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста и сформированность у учителей аналитических умений, которые определяются знаниями учителя о том,

что такое учебный текст; знанием приемов и технологий работы с учебным текстом; пониманием потенциала учебного текста; пониманием метапредметной сущности учебного текста. Также предполагается готовность учителя к систематическому использованию знаний в образовательной практике. Показателями готовности учителя на уровне предметного компонента выступает его методологическая культура и способность к изменениям.

Метапредметный компонент (практический, технологический, операционный, процессуально-деятельностный) в структуре готовности педагогов выражается в умении учителя осуществлять деятельность при актуализации метапредметного потенциала учебного текста. К критериям готовности учителя к осуществлению этой деятельности относятся владение приемами, технологиями и способами работы с учебными текстами; реализация деятельности на метапредметном уровне; выстраивание работы с учебными текстами и заданиями к ним в системе. Показателями готовности учителей в данном случае является способность педагогов творчески осмысливать работу с учебным текстом на метапредметном уровне; генерировать новые идеи, способствующие развитию учащихся в поле метапредметности; актуализировать работу с учебными текстами на метапредметном уровне.

Личностный компонент (рефлексивный, рефлексивно-оценочный, мотивационный) готовности учителя к актуализации метапредметного потенциала учебного текста связан с принятием педагога новой для него деятельности, отношением к ней, настроением на ее реализацию. Также важна способность осуществлять коррекцию и рефлекссию своей деятельности. Показателями готовности здесь являются способность к саморазвитию и самоанализу.

Достижение учителями определенного уровня готовности к актуализации метапредметного потенциала учебного текста определяется через сформированность у них совокупности предметных, метапредметных и личностных структур при помощи детализации критериев и показателей на трех уровнях: высоком, среднем, низком.

Для высокого уровня готовности рассматриваемой деятельности характерны: высокий уровень методологической культуры, высокая спо-

собность овладевать новыми метапредметными теоретическими знаниями, развитые творческие способности, умение проектировать и моделировать, активность и инициативность, способность работать в нестандартных ситуациях, ярко выраженное стремление к саморазвитию и владению навыками самоанализа, рефлексии.

Средний уровень готовности характеризуется пониманием значимости актуализации метапредметного потенциала учебного текста; поверхностным владением теоретическими основами работы с учебным текстом в условиях метапредметного образования; недостаточной сформированностью навыков использования метапредметного потенциала учебного текста; неустойчивым интересом к актуализации потенциала текста; нерегулярностью и нестабильностью деятельности, осуществляемой с учебным текстом; стремлением к саморазвитию, но не всегда адекватным оцениванием своей деятельности.

Низкий уровень имеет следующие характеристики: отсутствие инициативы или редкие проявления ее; низкий уровень творческого потенциала; общее поверхностное представление об актуализации метапредметного потенциала учебного текста; общие поверхностные теоретические знания; отсутствие стремления к саморазвитию; зачастую неадекватная оценка своей деятельности.

Для того чтобы определить уровень готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста, было проведено анкетирование на базе трех школ Санкт-Петербурга. Выборку составили учителя-предметники основной школы, преподающие русский язык и литературу, биологию, географию, химию, историю, обществознание, физику. Опрошены 22 человека. В состав анкеты входили вопросы, раскрывающие предметный, метапредметный и личностный компоненты готовности учителя к актуализации метапредметного потенциала учебного текста. Предметный компонент готовности учителей подразумевал определение их знания в области общих педагогических принципов работы с учебным текстом, формирования метапредметных образовательных результатов; понимания ими места и роли текстовой деятельности в формировании метапредметных образовательных результатов. В метапредметном компоненте важно было

определить, пытаются ли учителя работать на метапредметном уровне, умеют ли они это делать. При оценке личностного компонента определялась готовность педагогов к творческой самостоятельной деятельности на основе сотрудничества с учениками. Анализ данных анкеты позволил сделать следующий вывод: уровень готовности учителей определяется как низкий и частично средний (низкий – на уровне представлений о тексте как метапредметной категории, способной формировать метапредметные образовательные результаты; средний – на уровне понимания значимости актуализации метапредметного потенциала учебного текста).

Обсуждение

Чтобы актуализировать на уроках в школе метапредметный потенциал, которым обладает учебный текст, требуется создать определенные условия. Прежде всего требуется организовать работу с учебным текстом учителя и учащихся как резонансно-выборочное взаимодействие в системе «учитель – учебный текст – ученик».

Для того чтобы учитель смог «настроить» работу учащихся с учебным текстом, необходимо, чтобы сам педагог мог работать с ним. В данном случае речь идет о первом цикле определенного нами дидактического резонанса, предполагающем способность учителей организовывать работу с учебным текстом.

Для этого педагоги должны понимать метапредметные возможности учебного текста, способного формировать метапредметные образовательные результаты; уметь осознанно выбирать тексты из различных источников, анализировать содержательный, деятельностный и ценностный компоненты учебного текста; проектировать достижение определенных метапредметных образовательных результатов при помощи текста; конструировать тексты, разрабатывая задания к ним в контексте метапредметности.

Как видно из проведенного анализа, изменения в учебном тексте влекут за собой изменения в требованиях, предъявляемых к деятельности учителя: педагог-предметник, преподающий в основной школе, должен быть готов работать с учебными текстами на метапредметном уровне. Поэтому необходимо определить готовность учителя к актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Готовность педагога к актуализации метапредметного потенциала учебного текста представляется нам как совокупность его качеств, определяющих направленность на осуществление резонансно-выборочного взаимодействия с учебным текстом, в ходе которого осуществляется подбор учебных текстов и заданий к ним, создание сконструированных метапредметных учебных текстов, освоение методов и приемов работы с учебными текстами, а также применение при организации учебной деятельности учащихся своих находок по актуализации метапредметного потенциала учебного текста. Подобные характеристики входят в состав метаспособностей учителей.

Заключение

Таким образом, было доказано, что работа учителя в условиях метапредметности нужна и важна. Педагог, осознавая важность заявленной проблемы, готов к освоению нового, но нуждается в профессиональной поддержке, выражающейся в том, как осуществлять деятельность с учебным текстом в условиях метапредметности.

Предложенный вариант работы с учебным текстом в рамках резонансно-выборочного взаимодействия с применением предложенного дидактического инструментария, подтверждает эффективность избранного направления деятельности.

Библиографический список:

1. Метапредметный подход в обучении школьников. – Сургут : РИО СурГПУ, 2014. – 64 с. – Текст : непосредственный.
2. Дейкина, А. Д. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина. – Текст : непосредственный // Мир русского слова. – 2011. – № 2. – С. 78.
3. Петунин, О. В. Метапредметные умения школьников / О. В. Петунин. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 164–169.
4. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Книга по требованию, 2013. – 444 с. – Текст : непосредственный.
5. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2010. – 704 с. – Текст : непосредственный.

6. Беловолова, С. П. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности / С. П. Беловолова, Р. А. Орлова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 140–157.

7. Слостёнин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 224 с. – Текст : непосредственный.

8. Лазарев, В. С. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности: монография / В. С. Лазарев, Т. Н. Разуваев. – Сургут : РИО СурГПУ, 2009. – Текст : непосредственный.

9. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – Москва : ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. *Metasubject approach in teaching school-children* [Metapredmetnyj podhod v obuchenii shkol'nikov], Surgut Pedagogical University, 2014. 64 p.

2. Deikina A. D., Levushkina O. N. *Characteristics of the text as a type of the learning activity in the modern school teaching of the Russian language* [Harakteristika teksta kak vida uchebnoj deyatel'nosti v sovremennom shkol'nom obuchenii

russkomu yazyku], World of Russian word, 2011, No. 2, pp. 78.

3. Petunin O. V. *Metasubject skills of school-children* [Metapredmetnye umeniya shkol'nikov], Public education, 2012, No. 7, pp. 164–169.

4. Bakhtin M. M. *Aesthetics of the verbal creativity* [Estetika slovesnogo tvorchestva], Moscow, 2013. 444 p.

5. Lotman Y. M. *Semiosphere* [Semiosfera], Saint Petersburg, 2010. 704 p.

6. Belovolova S. P., Orlova R. A. *Readiness of a teacher to professional and pedagogical activity as a personality quality* [Gotovnost' uchitelya k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti kak kachestvo lichnosti], Siberian pedagogical journal, 2008, No. 9, pp. 140–157.

7. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogics: innovation activity* [Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'], Moscow, 1997. 224 p.

8. Lazarev V. S., Razuvaev T. N. *Psychological readiness of the teaching staff for the innovation activity: monograph* [Psihologicheskaya gotovnost' pedagogicheskogo kollektiva k innovacionnoj deyatel'nosti: monografiya], Surgut Pedagogical University, 2009.

9. Yusufbekova N. R. *General fundamentals of pedagogical innovation: Experience of development of the theory of innovative processes in education* [Obshchie osnovy pedagogicheskoy innovatiki: Opyt razrabotki teorii innovacionnyh processov v obrazovanii], Moscow, 1991. 91 p.

Современная школа

УДК 371.62-027.8+004

Электронная образовательная среда школьной библиотеки как инструмент непрерывного профессионального развития педагога-библиотекаря

Е. В. Качева

<https://orcid.org/0000-0002-9793-4349>
helgoct@gmail.com

О. Б. Дударева

<https://orcid.org/0000-0002-0919-2710>
dudarevaolga@mail.ru

E-Learning environment of a school library as a tool for continuous professional development of a teacher-librarian

E. V. Kacheva

O. B. Dudareva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируется проблема развития профессиональных компетенций работников библиотек и информационно-библиотечных центров системы общего образования в условиях насыщенной электронной образовательной среды. Проводится обзор нормативной и научной литературы, позволяющий сделать вывод об актуальности и важности рассматриваемого вопроса в современной образовательной ситуации. **Цель исследования.** Определить направления преодоления профессиональных дефицитов изучаемой группы и обосновать идею о возможности использования электронной образовательной среды школьной библиотеки в качестве инструмента непрерывного профессионального развития педагога-библиотекаря. **Методология (материалы и методы).** Основой методологии исследования явились положения нормативного, ресурсного и практико-ориентированного подхо-

дов. В качестве методов исследования были использованы: формальный (количественный) метод статистической обработки полученной информации и аналитический метод обобщенной оценки. **Результаты.** Проанализированы факторы, обеспечивающие развитие компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности библиотечных работников в условиях цифровизации. Выделены и охарактеризованы компоненты электронной образовательной среды современной школьной библиотеки. Показаны их роль и влияние на развитие новых профессиональных компетенций библиотекарей. Авторами проанализированы и обобщены результаты мониторинга деятельности школьных библиотек Челябинской области, на основе которых выделены профессиональные затруднения и пути их преодоления. Предложены направления преодоления профессиональных дефицитов изучаемой группы посредством формальной, неформальной и информальной форм повышения квалификации.

Обозначены и аргументированы условия, соблюдение которых позволит преподавателю учреждения дополнительного профессионального образования эффективно организовать образовательную деятельность.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article actualizes the problem of development of professional competences of librarians and information-library centers of general education system in conditions of saturated e-learning environment. A review of normative and scientific literature is being carried out. It makes possible to draw a conclusion about the relevance and importance of the issue under consideration in the current educational situation.

The goal of the research is to define the directions of overcoming professional deficits of the studied group and to substantiate the idea of the possibility of using e-learning environment of a school library as an instrument of continuous professional development of a teacher-librarian.

Methodology. The basis of the research methodology was the provisions of normative, resource and practice-oriented approaches. The following methods were used as research methods: formal (quantitative) method of statistical processing of the received information and analytical method of generalized assessment.

Results. Factors providing development of competences necessary for successful professional activity of librarians in the conditions of digitalization are analyzed. The components of the electronic educational environment of the modern school library are highlighted and characterized. The role and impact on the development of new professional competences of librarians is shown. The authors analyzed and summarized the results of monitoring of school libraries in the Chelyabinsk region, based on which the professional difficulties and ways to overcome them are identified. The directions of overcoming professional deficits of the group under study through formal, non-formal and informal forms of professional development are proposed. The conditions that will allow the teacher of the institution of additional professional education to organize educational activities effectively were identified and argued.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, школьная библиотека, информационно-библиотечный центр, педагог-

библиотекарь, повышение квалификации, непрерывное профессиональное развитие.

Keywords: e-learning environment, school library, information and library center, teacher-librarian, advanced training, continuous professional development.

Введение

Развитие информационного общества порождает новые технологические решения, что влечет за собой обогащение цифрового контента, а это, в свою очередь, предполагает поиск и использование новых способов работы с информацией.

Все более широкое использование информационных технологий в работе школьных библиотек является неотъемлемым элементом развития образовательных организаций в целом. Использование цифровых ресурсов, в том числе электронных форм учебников, с привлечением уже вошедших в обиход мобильных устройств в образовательной деятельности, делает библиотеку центральным звеном информационно-образовательной среды образовательной организации [1].

Таким образом, очевидна необходимость изменений в работе библиотек общеобразовательных организаций, в поиске новых подходов в организации работы обучающихся с информационными ресурсами образовательного назначения. Данные изменения возможны только при условии развития соответствующих компетенций у библиотечных работников в процессе непрерывного профессионального развития, при этом изменяющаяся среда школьной библиотеки выступает в роли инструмента развития профессиональных компетенций педагога-библиотекаря.

Обзор литературы. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС ОО), «Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров»¹ определяют обязательность применения в образовательной деятельности электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР).

¹ Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров : приказ Министерства образования и науки РФ от 15.06.2016 № 715. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71338750/>.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» и ФГОС ОО:

– общеобразовательные организации должны быть обеспечены учебниками, учебно-методической документацией и материалами по всем учебным предметам, курсам/модулям основной образовательной программы;

– библиотека общеобразовательной организации должна быть укомплектована печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем образовательным областям реализуемой основной образовательной программы;

– общеобразовательная организация должна иметь доступ к образовательным ресурсам (в том числе, к электронным), размещенным в федеральных и региональных хранилищах;

– в фонд дополнительной литературы должны быть включены справочно-библиографические и периодические издания, в том числе электронные².

Следует особо отметить, что в послании Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию напрямую говорится о том, что библиотеки «должны быть не только хранилищем книг, но и реальными информационными, культурными и досуговыми центрами»³.

В данном контексте уместно вспомнить, что в перечне требований к ресурсам информационно-библиотечного центра есть требование к наличию универсального, специализированного фондов и фонда медиаресурсов.

Таким образом, на законодательном уровне закреплена деятельность школьной библиотеки по обеспечению доступа к ЭОР всех участников образовательных отношений, продвижению и использованию этих ресурсов.

Из всего вышесказанного следует вывод: библиотека общеобразовательной организации приобретает новые функции и преобразуется в информационно-образовательный ресурсный центр, который, первоначально аккумулируя

всевозможные информационные потоки, перераспределяет их по нужным направлениям всем участникам образовательных отношений: учителям, ученикам, родителям (законным представителям) обучающихся. Цифровые технологии, используемые библиотекой, помогают ученикам сориентироваться и разобраться в огромном объеме новой информации, педагогам – эффективно организовать свою профессиональную деятельность. Данные технологии позволяют осуществлять дистанционную работу при организации очных и очно-заочных форм обучения [2].

Указанные требования находятся в логическом согласовании с федеральным проектом «Цифровая образовательная среда», целью которого является создание безопасной цифровой образовательной среды. Это позволит во всех общеобразовательных организациях создать для учеников и педагогов «профили цифровых компетенций»⁴. Кроме того, важно отметить, что среди задач проекта особое место занимает формирование таких качеств и компетенций обучающихся, как:

– **личностные качества:** духовно-нравственные ценности, инициативность, любознательность, умение работать на результат, лидерские качества, настойчивость и др.;

– **гибкие компетенции:** критическое мышление; креативность; творческое мышление; умение общаться и работать в коллективе, конструктивно взаимодействуя с другими членами команды;

– **базовые знания:** навыки осмысленного чтения и письма, математическая, финансовая и предпринимательская грамотность, естественнонаучные знания, культурная и гражданская грамотность, ИКТ-грамотность и др.

В данной связи, на наш взгляд, школьная библиотека, или школьный информационно-библиотечный центр (далее – ИБЦ), должна занять ведущее место в реализации федерального проекта.

Но прежде необходимо определиться с понятиями «электронная образовательная среда» и «информационно-образовательная среда».

ФГОС ОО определяет необходимым условием реализации основных образовательных

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf.

³ Послание Президента РФ Федеральному собранию от 20.02.2019. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/.

⁴ Федеральный проект «Цифровая образовательная среда».

программ создание в общеобразовательной организации адекватной задачам реализуемых программ информационно-образовательной среды (далее – ИОС). С позиций образовательной деятельности современная ИОС представляет собой открытую педагогическую систему (подсистему), направленную на формирование творческой интеллектуально и социально развитой личности. ИОС, с точки зрения ее системно-структурной организации, представляет собой комплекс взаимодействующих систем (в общей системе рассматриваемых как подсистемы), а именно: информационных образовательных ресурсов; компьютерных средств обучения; современных средств коммуникаций; педагогических технологий⁵.

Различные аспекты данного понятия представлены в работах Н.Б. Крыловой [3], В. А. Петровского [4], В. И. Слободчикова [5], (педагогические аспекты), В. И. Панова [6], В. В. Рубцова [7], Б. Д. Эльконина [8], (психологические аспекты), А. Г. Асмолова [9], В. С. Библера [10], И. С. Якиманской [11] (культурологические аспекты).

Основываясь на их представлениях, мы видим образовательную среду как компонент социокультурной среды, являющийся комплексом специально созданных психолого-педагогических условий, которые эффективно влияют на процесс становления и развития личности обучающихся [12].

Использование авторами понятия «электронная образовательная среда» в данной статье обусловлено вниманием прежде всего к электронной составляющей ИОС: информационно-коммуникационные средства и электронные образовательные ресурсы. А педагогические технологии и система коммуникаций рассматривается в контексте деятельности работников библиотек в насыщенной электронной среде.

Анализ современной профессиональной литературы позволил нам определить электронную образовательную среду как совокупность электронных ресурсов (информационных и образовательных); информационных и телекоммуникационных технологий; технологических

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_O.pdf.

средств, адекватно обеспечивающих эффективное освоение обучающимися образовательных программ (или их частей), а также взаимодействие всех участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся и их родителей (законных представителей)) в рамках образовательной деятельности [13; 14]. Графическое изображение электронной образовательной среды представлено на рисунке 1.

Результаты и их описание. Прежде чем перейти к краткой характеристике компонентов среды, необходимо уточнить, что результаты исследования основываются на данных регионального мониторинга состояния школьных библиотек Челябинской области, проведенного в 2019 году, в котором приняли участие все общеобразовательные организации региона. С учетом федеральных требований к уровню работы современных школьных библиотек мониторинг позволил определить наличие проблем и проанализировать их разрезе понятия «электронная образовательная среда» и ее компонентов.

Информационно-технические средства и системы. Данный компонент представляет собой комплекс программно-аппаратных средств управления общеобразовательной организацией, средств обучения, доступа к контенту и т. п. По сути, это оборудование и программное обеспечение организации. Сюда мы отнесем следующее оборудование.

– Компьютеры образовательной организации с установленным программным обеспечением общего назначения. Для ИБЦ обязательным является наличие компьютеров для пользователей. На рисунке 2 представлена диаграмма, характеризующая наличие персональных компьютеров (ПК) для сотрудников и пользователей в библиотеках общеобразовательных организаций Челябинской области⁶. Из диаграммы мы видим, что, в основном (84,5%), у школьных библиотекарей установлены персональные компьютеры и только лишь у части – автоматизированные рабочие места (АРМ).

⁶ Данные в статье основываются на проведенном в январе 2019 г. региональном мониторинге деятельности школьных библиотек Челябинской области. Мониторинг проводился в рамках реализации дорожной карты Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров Челябинской области.



Рис. 1. Электронная образовательная среда

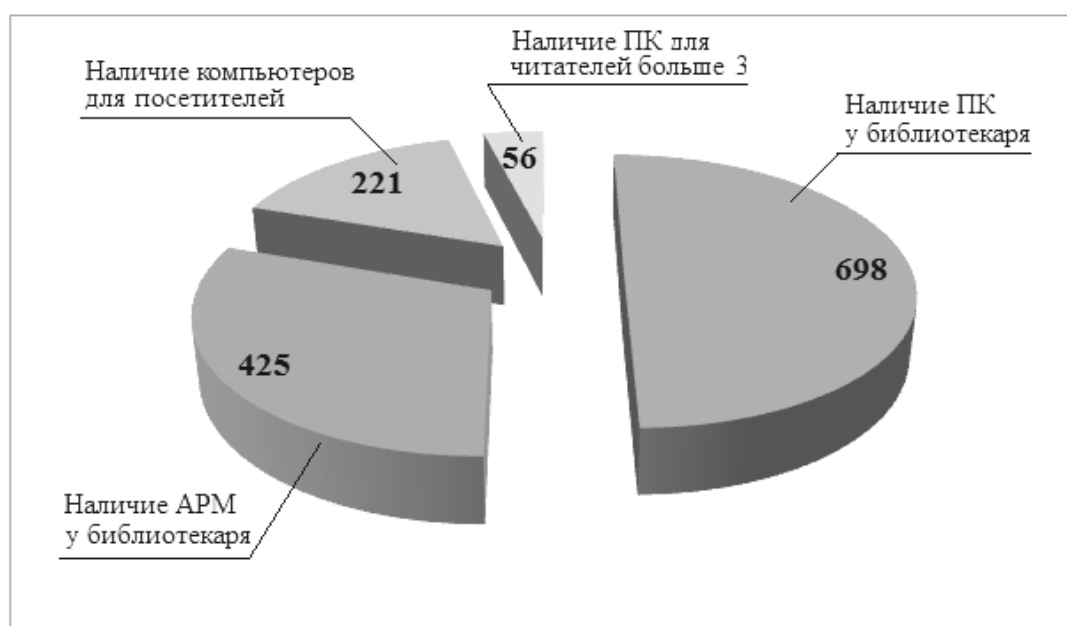


Рис. 2. Наличие ПК для пользователей в библиотеках образовательных организаций Челябинской области

Следует уточнить, что за последние годы произошла трансформация данного понятия: автоматизированное рабочее место (АРМ) должно иметь установленную автоматизированную информационно-библиотечную программу (АИБС). Ранее этого не требовалось. К сожалению, при обработке данных мониторинга выяс-

нилось, что не все сотрудники библиотек знают о трансформации понятия, поэтому данные уточнялись в процессе их обработки. Невелико число и компьютеров для пользователей. Они есть только в 26,8% библиотек, причем только в четверти из них установлено более трех компьютеров для пользователей.

– Периферийное оборудование (принтеры, сканеры, МФУ, для ИБЦ – типография).

– Локальную сеть, оборудование и программное обеспечение, обеспечивающее функционирование локальной сети и сетевых сервисов. В требованиях к ИБЦ особо выделяют возможность использования собственных устройств в стенах библиотеки с подключением к школьной сети WiFi.

– Серверное оборудование и программное обеспечение, в том числе контент-фильтрация для обеспечения безопасной работы в сети Интернет.

– Информационные системы, в том числе автоматизированные информационные системы (сайт образовательной организации, система электронного обучения и/или система обеспечения дистанционных образовательных технологий, электронный дневник и т. п.).

Сюда же следует отнести автоматизированную информационно-библиотечную систему, которая позволяет сократить долю рутинного интеллектуального труда школьного библиотекаря, а именно: каталогизацию, учет поступающих изданий.

Ее использование, кроме традиционных, требует от библиотекаря новых профессиональных компетенций, а именно: владение навыками работы на компьютере, использование навыков электронного поиска информации, опытом работы с автоматизированными системами и т. д.

Наиболее актуальным вопросом для школьной библиотеки является наличие АИБС. На рисунке 3 представлена информация о наличии автоматизированных систем в школьных библиотеках Челябинской области. Мы видим, что только малая их часть оснащена этим программным продуктом, что не соответствует и требованиям контролирующих органов.

В ЭОС современной школьной библиотеки могут входить и робототехнические наборы, цифровые лаборатории, базы образовательных материалов в системе электронного обучения; подсистемы контроля и тестирования и т. д. [15].

Совершенно очевидно, что перечисленные средства составляют основу жизнеспособности всех других компонентов электронной среды.

Остальные компоненты будут составлять педагогическую направленность деятельности школьной библиотеки, которую можно рас-

сматривать в рамках всех функций: обеспечивающей, образовательной, воспитательной, информационно-методической, профориентационной, культурно-просветительской и досуговой. Все зависит от целей и задач, стоящих перед библиотекарем. А это в свою очередь означает, что электронная образовательная среда – новый результативный инструмент в деятельности учителя и библиотекаря. Инструмент для повышения качества образования, для достижения планируемых результатов основной образовательной программы [16].

Информационные технологии и методы обучения. Современные методы и технологии должны быть:

– Интерактивными, т. е. при их применении роль школьника должна быть активной. Он должен иметь возможность сам найти, сам создать, сам представить.

– Безопасными. Если речь идет о сетевых (телекоммуникационных) технологиях, ресурсах, сервисах, должно быть для школьника безопасным. Без рекламы, соответствующее его возрасту. Это сфера ответственности взрослых, приводящих школьника в сеть: учителя, библиотекаря, родителей. Если мы говорим об электронных ресурсах, то это ответственность прежде всего библиотекаря. В библиотеке предоставляется доступ к таким ресурсам, библиотекарь информирует о таких ресурсах.

– Развивающими. В процессе обучения и воспитания, в своей информационной, социальной и досуговой деятельности обучающийся должен получать развитие: в учебной деятельности – создание своих собственных новых знаний, во внеурочной деятельности – развитие своих личностных качеств.

Следует отметить, что уже сегодня в рамках библиотечной деятельности используются проектная технология и геймификация, мобильное и смешанное обучение, облачные технологии и т. д.

Все эти технологии подразумевают прежде всего активность субъектов образования (прежде всего школьников). Почему такое внимание активности? Ответ нам дает ФГОС: системно-деятельностный подход и современные психологические теории и исследования. Активное обучение в 7 раз результативнее пассивного (традиционного). Принято считать, что через полгода при такой форме обучения в памяти остается только 5–10% полученных знаний.

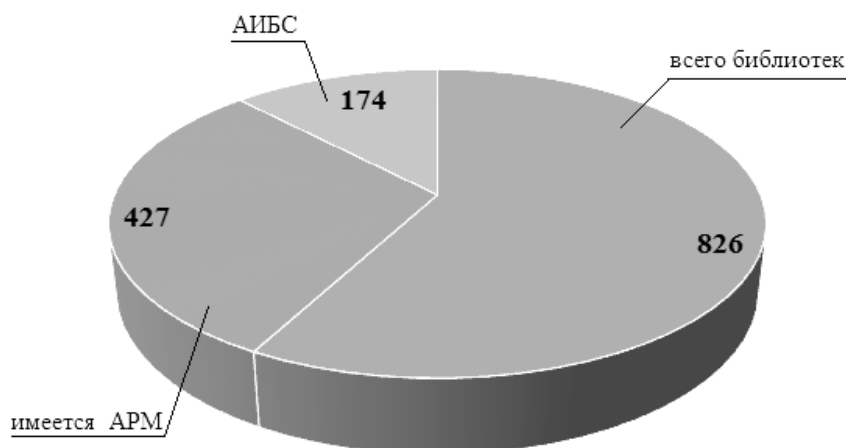


Рис. 3. Наличие автоматизированных систем в школьных библиотеках Челябинской области

Активное обучение – командная работа, совместное обсуждение самостоятельно изученной информации, поиск правильного решения и, как следствие, усвоение учебного материала, который не забудется длительное время. При таком методе обучения в памяти остается до 60–80% полученных знаний.

Следует отметить, что в программы повышения квалификации (формальное обучение) лишь недавно стали включать вопросы обучения школьных библиотекарей педагогическим технологиям и интерактивным методам обучения. Существующие телекоммуникационные площадки для неформального и информального обучения рассчитаны прежде всего на педагогов (учителей) и не учитывают профессиональной специфики данной категории слушателей.

Новые компетенции и должностные обязанности педагога-библиотекаря определены профессиональным стандартом «Специалист в области образования», в частности:

– умение организовывать пополнение фонда библиотеки аудиовизуальными и электронными документами;

– навыки, обеспечивающие доступ к удаленным рассредоточенным региональным, национальным и глобальным информационным ресурсам: региональным, национальным, глобальным⁷.

⁷ Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»: приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=63573.

Таким образом, педагогу-библиотекарю необходимо уметь работать с современными электронными ресурсами, образовательными мультимедиа.

Следует добавить, что сегодня библиотекари и школьных библиотек, и информационно-библиотечных центров обязаны реализовывать информационно-методическую функцию. Методическая составляющая данной функции ориентирована на помощь педагогам и родителям. Рассмотрим следующий компонент – **электронные образовательные ресурсы, электронные библиотеки**. В профессиональной литературе существует несколько подходов к определению квалификации электронных образовательных ресурсов:

– по типу среды распространения и использования: интернет-ресурсы, офлайн-ресурсы, ресурсы для интерактивных досок;

– по виду содержимого контента: электронные справочники, викторины, словари, учебники, лабораторные работы;

– по принципу реализации: мультимедиа-ресурсы, презентационные ресурсы, системы обучения;

– по составляющим входящего контента: лекционные курсы, практические ресурсы, тренажеры, контрольно-измерительные материалы [17].

В ЭОС современной библиотеки могут входить все виды указанных ресурсов в форме репозиториев и точек доступа (подключений) к глобальным, национальным, федеральным и региональным образовательным ресурсам. Они многообразны и требуют наличия различных компетенций и разного уровня опыта работы. Рассмотрим ресурсы, которые часто называют

общим понятием «электронные библиотеки». Уточним, что под «электронной библиотекой» мы понимаем «информационную систему, предназначенную для организации и хранения упорядоченного фонда электронных объектов и обеспечения доступа к ним с помощью единых средств навигации и поиска»⁸.

Подключение и использование ресурсов электронных библиотек идет недостаточно активно в школьных библиотеках.

Подтверждение этому – данные мониторинга. На рисунке 4 отражены количественные показатели о подключении школьных библиотек Челябинской области к различным электронным библиотекам. Как видно из диаграммы, только 21,1% библиотек имеют доступ к подобным ресурсам.

Существуют объективные и субъективные причины, объясняющие данный факт. Из объективных причин следует назвать отсутствие подключения к сети Интернет библиотечных компьютеров, в том числе и отсутствие условий для использования собственных устройств читателей посредством школьной сети WiFi, и отсутствие компьютеров как для пользователей, так и для сотрудников библиотеки. Из субъективных, на наш взгляд, стоит отметить отсутствие практики работы с электронными ресурсами у подавляющего количества библиотекарей и педагогов-библиотекарей и низкая профессиональная мотивация к новому роду деятельности. Есть еще одна условно объективная причина, на которую нам указывали почти все респонденты, участвующие в мониторинге, – отсутствие финансирования. Почему же мы называем ее «условно объективной»? Потому что в данном случае аргумент является показателем недостаточной информированности самих библиотекарей и руководителей общеобразовательных организаций. Не все электронные библиотеки и электронные образовательные ресурсы требуют дополнительного финансирования. Например, национальная электронная библиотека (НЭБ) для всех пользователей абсолютно бесплатна, требуется только заключение договора на безвозмездной

основе. Подключение к Президентской библиотеке им. Б. Н. Ельцина тоже бесплатно. Финансовых вложений требует только организация защищенного канала связи и соответствующего оборудования: приведение компьютерной техники (в крайних случаях замена и/или покупка новой) в соответствие техническим требованиям, установление высокоскоростного подключения к сети Интернет.

Для анализа субъективных причин обратимся к рисунку 5. Данные взяты из мониторинга (респондентам предлагалось указать электронные библиотеки, к которым организован доступ в библиотеке на основе заключенного договора).

На диаграмме видно, что респонденты наряду с электронными библиотеками указали ресурсы, не являющиеся таковыми: «Школа цифрового века», «Областная универсальная научная библиотека», «Лекта». Это говорит о низком уровне понятийной культуры сотрудников библиотек общего образования. По данным того же мониторинга, непрофильное образование имеют более 56% сотрудников. И еще один показатель – 8,6% не имеют постоянного штатного сотрудника. Второй показатель – иллюстрация еще одной субъективной причины «низкая профессиональная мотивация».

В 2019 году 84 школы Челябинской области в рамках региональной субсидии были подключены к электронному ресурсу «ЛитРес; Школа». Подключение проходила после проведения мониторинга. Анализ работы выявил ряд затруднений, возникающих по работе с данным и другими подобными ресурсами. А именно:

– технологические: не знаем, как подключиться, как найти информацию о контенте ресурса и т. д.;

– коммуникативные: нет практики продвижения чтения книг в электронной среде, не умеем аргументировать необходимость использования электронных библиотек;

– организационные: не знаем, как организовать работу с электронными библиотеками в урочной и внеурочной деятельности;

– содержательные: не знаем современной детской и взрослой литературы из-за долгого отсутствия финансирования статьи «Пополнение фондов школьной библиотеки» – речь идет об обновлении универсального фонда школьной библиотеки (научно-популярная, художественная, справочная литература).

⁸ ГОСТ Р 7.0.96-2016 СИБИД. Электронные библиотеки. Основные виды. Структура. Технология формирования. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200142870>.

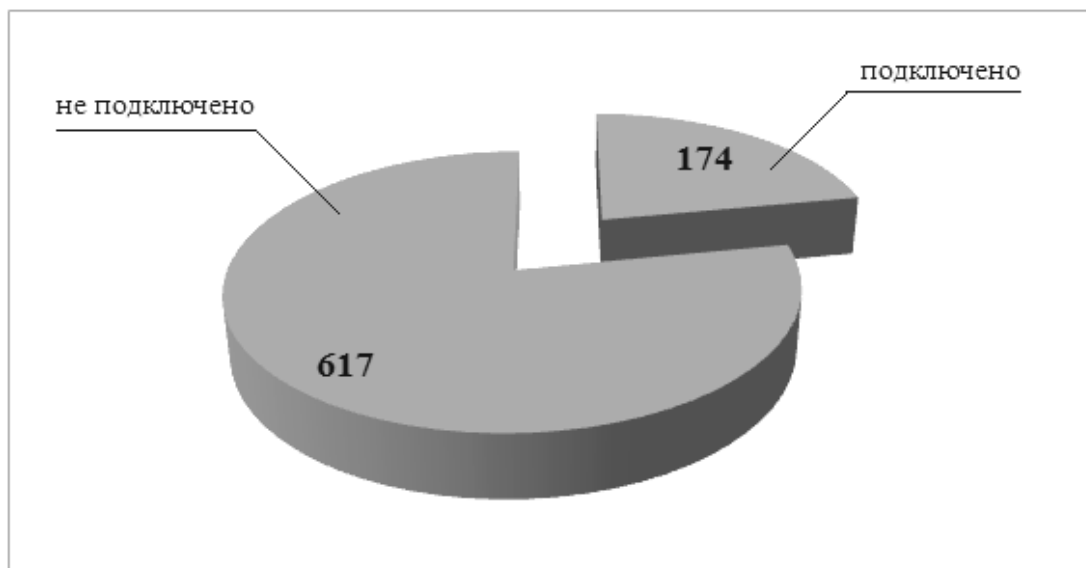


Рис. 4. Подключение к электронным библиотекам

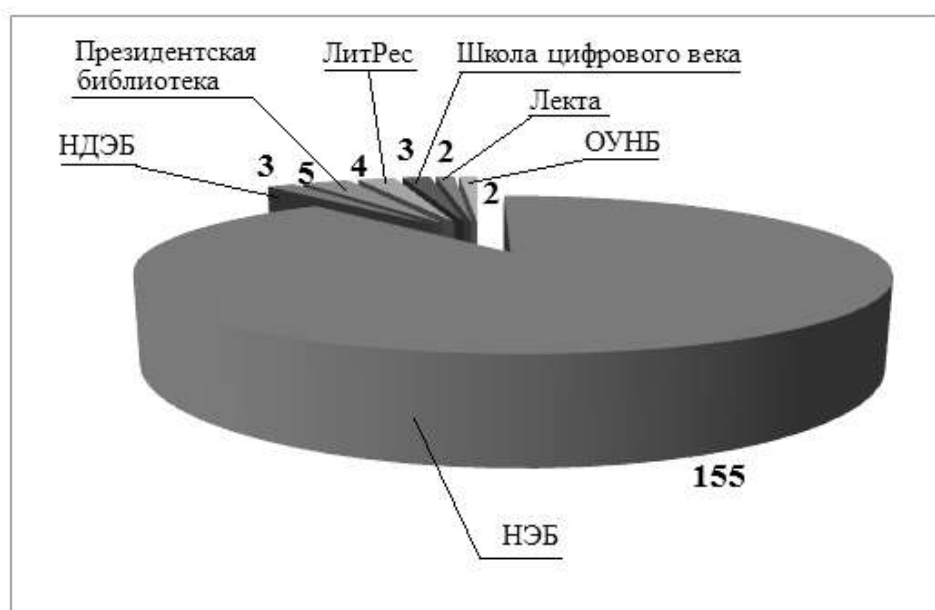


Рис. 5. Реестр электронных библиотек и ресурсов по результатам мониторинга

Таблица 1

**Свод профессиональных затруднений
 работников библиотек общеобразовательных организаций
 по работе с электронными библиотеками**

Затруднения	В чем проявляются	Способы решения
Понятийные	Путают или не знают новое содержание понятий	Самообразование (чтение соответствующей литературы), курсы повышения квалификации

Коммуникационные	Нет практики продвижения чтения книг в электронной среде, взаимодействия в электронной среде с участниками образовательных отношений	Курсы повышения квалификации, изучение опыта работы коллег, в том числе посредством сетевого профессионального сообщества
Организационные	Не знаем, как организовать работу с электронными библиотеками в урочной и внеурочной деятельности	Изучение опыта работы коллег, в том числе посредством сетевого профессионального сообщества курсы повышения квалификации
Технологические	Не знаем, как подключиться, как найти информацию о контенте ресурса и т. д.	Изучение опыта работы коллег, курсы повышения квалификации в форме стажировки
Содержательные	Отсутствие информации о современной литературе и, как следствие, не знаем, что можно порекомендовать читателю	Самообразование (чтение соответствующей литературы) использование телекоммуникационных технологий для самообразования

Обсуждение. Итак, на основании данных мониторинга можно составить следующий свод профессиональных затруднений (см. табл. 1).

Электронное образовательное пространство становится фактором, от которого уже нельзя отмахнуться, но оно нуждается в контролируемом развитии. Но для этого необходимо решение ряда условий: материально-технических, организационных и кадровых. Концепция функционирования школьных информационно-библиотечных центров в Челябинской области дает исчерпывающую характеристику всем условиям⁹.

Заключение. Вследствие развития глобальных коммуникаций мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он считает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. Логическим продолжением данных изменений явился фундаментальный сдвиг в системе ценностей. В этом контексте особую важность приобретает необходимость создания лично ориентированной образовательной среды, которая обеспечит детям возможность удовлетворения и развития потребностей: в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в любви и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании и пр.

⁹ Концепция функционирования школьных информационно-библиотечных центров в Челябинской области : приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 08.08.2019 № 3806. URL: <https://ipk74.ru/kafio/rimts/news/kontseptsiya-funktsionirovaniya-shkolnykh-informatsionno-biblioteknykh-tsentrov-v-chelyabinskoy-oblasti/>.

Сегодня мы говорим о значимости гуманизации образования. Не допустить технократический перекоп возможно только с помощью библиотечных технологий. Напомним, электронная образовательная среда должна стать инструментом развития культурных компетенций, ценностных характеристик [18]. Ценности, знания, умения передаются от человека к человеку. Поэтому какой опыт мы сможем передать нашим читателям, используя привычные им технологии, зависит от нас, нашего умения и наших знаний.

В контексте заданной тематики авторы рассматривают образовательную среду как целостную качественную характеристику внутренней жизни образовательной организации, определяемую конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности. При формировании образовательной среды важную роль играет выбор средств для решения поставленных задач. Содержательная оценка образовательной среды осуществляется по достигаемому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей. В этой связи ведущая роль педагога и библиотекаря заключается в организации соответствующей образовательной среды, опираясь на личностный потенциал ученика и используя адекватные конкретной образовательной ситуации технологии обучения [19]. Организованная среда требует определенного уровня умений и навыков, но и она сама при правильном использовании становится инструментом повышения профессиональных компетенций ее организаторов. Электронная среда очень по-

движна и изменчива, успешная деятельность внутри ее, использование ее возможностей мотивирует на постоянное повышение профессиональных компетенций педагога-библиотекаря. Следовательно, электронная образовательная среда становится инструментом непрерывного профессионального развития библиотечных работников.

Опираясь на вышеизложенное, учитывая, что формальное повышение квалификации остается актуальным показателем профессиональной деятельности педагогов, в том числе педагогов-библиотекарей, авторы считают целесообразным включение аспектов, отраженных в данной статье, в дополнительные профессиональные программы, реализуемые институтами повышения квалификации работников образования. При этом, по мнению авторов, повышению качества обучения слушателей будут способствовать: активное использование преподавателями на занятиях со слушателями решения ситуативных задач, подача теоретического материала с опорой на конкретные примеры школьных практик, применение активных деятельностных форм, в том числе с использованием современных информационных технологий, актуальных программных продуктов, современных электронных устройств. Очень важно преподавателю при этом использовать весь потенциал электронной образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования.

Формальное повышение квалификации библиотечных работников является обязательным каждые три года, в межкурсовой период уместно говорить об информальном образовании, которое протекает в условиях постоянно обновляющейся, развивающейся электронной образовательной среды, что, в свою очередь, делает ее инструментом непрерывного профессионального развития библиотечных работников.

Библиографический список:

1. Городецкая, Н. И. Формирование и развитие электронной образовательной среды дополнительного профессионального образования педагогов / Н. И. Городецкая. – Текст : непосредственный // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации : материалы XVII открытой Всероссийской конференции / отв. ред. А. В. Альминдеров. – Новосибирск : Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2019. – С. 338–341.
2. Олефир, С. В. Школьные библиотеки в информационно-образовательном пространстве региона: новые возможности / С. В. Олефир. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-biblioteki-v-informatsionno-obrazovatel-nom-prostranstve-regiona-novye-vozmozhnosti> (дата обращения: 07.11.2019).
3. Крылова, Н. Б. Личностное знание и культурные практики – условия индивидуального образования / Н. Б. Крылова. – Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков : научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин / ред. Н. М. Иовчук, С. Н. Ениколопов. – 2004. – № 1. – С. 34–41.
4. Петровский, В. А. Понимание «Я»: по ту сторону «порочного круга» / В. А. Петровский. – Текст : непосредственный // Развитие личности. – 2013. – № 1. – С. 27–50.
5. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. – 264 с. – URL: <https://www.klex.ru/thn> (дата обращения: 07.11.2019). – Текст : электронный.
6. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – Москва : Наука, 2004. – 197 с. – URL: <https://studfile.net/preview/6177639/> (дата обращения: 07.11.2019). – Текст : электронный.
7. Рубцова, В. В. Психология образования в интересах детей / В. В. Рубцов. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2017. – № 2 (51). – С. 14–23.
8. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с. – Текст : непосредственный.
9. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с. – Текст : непосредственный.

10. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – URL: https://www.bibler.ru/bim_ot_nauk.php (дата обращения: 07.11.2019). – Текст : электронный.
11. Якиманская, И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.
12. Мукашев, Б. С. Проектирование модели и реализация виртуальной образовательной среды вуза / Б. С. Мукашев // Сб. статей IX междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых «Наука и образование – 2014». – Астана, 2014. – Текст : непосредственный.
13. Назаров, Е. С. Теоретико-методологические основы развития электронной образовательной среды военного вуза / Е. С. Назаров. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ. – 2018. – № 4. – С. 185–189.
14. Рудинова, Ю. И. Роль электронной информационно-образовательной среды в профессиональном развитии педагога в системе непрерывного образования / Ю. И. Рудинова. – Текст : непосредственный // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2018. – С. 32–35.
15. Зачем школьной библиотеке электронные ресурсы? – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/zachem-biblioteke-v-shkole-elektronnye-obrazovatelnye-resursy/> (дата обращения: 07.11.2019). – Текст : электронный.
16. Модулина, О. Б. Требования ФГОС к образовательной среде школы и школьной библиотеки / О. Б. Модулина, О. В. Завитаева. – URL: <http://ioc.rybadm.ru/innov/rip/rip4/2014/1.pdf> (дата обращения: 07.11.2019). – Текст : электронный.
17. Савельева, Е. М. Роль электронных образовательных ресурсов в обучающей среде / Е. М. Савельева. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования: Актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. – С. 259–261.
18. Билдушкина, М. Н. Роль электронной информационно-воспитательной среды в деятельности образовательного учреждения / М. Н. Билдушкина. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 8. – С. 59–60.
19. Костикова, Н. А. Профессиональные задачи педагога при реализации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде / Н. А. Костикова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 45–49.

References:

1. Gorodetskaya N. I. *Formation and development of electronic educational environment for additional professional education of teachers* [Formirovanie i razvitie elektronnoj obrazovaniya pedagogov], Teaching of information technologies in the Russian Federation, Proceedings of the XVII Open Russian Conference, Novosibirsk National Research State University, 2019, pp. 338–341.
2. Olefir S. V. *School libraries in the information and educational space of the region: new opportunities* [Shkol'nye biblioteki v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve regiona: novye vozmozhnosti], TSPU Bulletin, 2012, No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-biblioteki-v-informatsionno-obrazovatel'nom-prostranstve-regiona-novye-vozmozhnosti> (accessed date: 11/19/2019).
3. Krylova N. B. *Personal knowledge and cultural practices – conditions of individual education* [Lichnostnoe znanie i kul'turnye praktiki – usloviya individual'nogo obrazovaniya], Problems of mental health of children and teenagers: scientific-practical journal of psychiatry, psychology, psychotherapy and related disciplines, edited by N. M. Iovchuk, S. N. Enikolopov, 2004, No. 1, pp. 34–41.
4. Petrovsky V. A. *Understanding “I”: on the other side of the “vicious circle”* [Ponimanie “YA”: po tu storonu “porochnogo kruga”], Personal development, 2013, No. 1, pp. 27–50.
5. Slobodchikov V. I. *Anthropological perspective of the national education* [Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya], Yekaterinburg, 2010. 264 p. Available at: <https://www.klex.ru/thn> (accessed date: 11/07/2019).
6. Panov V. I. *E-psychology: Experience of methodology construction* [Ekologicheskaya psihologiya: Opyt postroeniya metodologii], Moscow, 2004. 197 p. Available at: <https://studfile.net/preview/6177639/> (accessed date: 11/07/2019).

7. Rubtsova V. V. *Psychology of education in the interests of children* [Psihologiya obrazovaniya v interesah detej], Bulletin of practical psychology of education, 2017, No. 2 (51), pp. 14–23.
8. Elkonin D. B. *Mental development in childhood: under edition of D. I. Feldstein* [Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: pod redakciej D. I. Fel'dshtejna], Voronezh, 1995. 416 p.
9. Asmolov A. G. *Cultural-historical psychology and world construction* [Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov], Voronezh, 1996. 768 p.
10. Bibler V. S. *From science to culture logic* [Ot naukoucheniya – k logike kul'tury], Available at: https://www.bibler.ru/bim_ot_nauk.php (accessed date: 11/07/2019).
11. Yakimanskaya I. S. *Technology of person-oriented education in modern school* [Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shkole], Moscow, 2000. 176 p.
12. Mukashev B. S. *Design of model and realization of virtual educational environment of university* [Proektirovaniye modeli i realizaciya virtual'noj obrazovatel'noj sredy vuza], Collection of articles from IX International scientific conf. of students and young scientists “Science and Education – 2014”, Astana, 2014.
13. Nazarov E. S. *Theoretical-methodological bases of development of the electronic educational environment of a military higher school* [Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya elektronnoj obrazovatel'noj sredy voennogo vuza], Bulletin of KSU, 2018, No. 4, pp. 185–189.
14. Rudinova Yu. I. *The role of electronic information-educational environment in the professional development of a teacher in the system of continuous education* [Rol' elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy v professional'nom razvitii pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya], Education: Resources of development. Bulletin of Leningrad Regional Institute for Educational Development, 2018, pp. 32–35.
15. *Why does the school library need electronic resources?* [Zachem shkol'noj biblioteke nuzhny elektronnye resursy?], Available at: <https://rosuchebnik.ru/material/zachem-biblioteke-v-shkole-elektronnye-obra> (accessed date: 11/07/2019).
16. Modulina O. B., Zavitaeva O. V. *FSES requirements for the school and school library educational environment* [Trebovaniya FGOS k obrazovatel'noj srede shkoly i shkol'noj biblioteki], Available at: <http://ioc.rybadm.ru/innov/rip/rip4/2014/1.pdf> (accessed date: 11/07/2019).
17. Savelyeva E. M. *The role of electronic educational resources in the learning environment* [Rol' elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v obuchayushchej srede], Modern scientific research: Actual issues, achievements and innovations: proceedings of articles of VIII International scientific-practical conference, Penza: Science and Enlightenment, 2019, pp. 259–261.
18. Bildushkina M. N. *The role of electronic information-educational environment in activity of an educational institution* [Rol' elektronnoj informacionno-vospitatel'noj sredy v deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya], Secondary professional education, 2019, No. 8, pp. 59–60.
19. Kostikova N. A. *Professional problems of a teacher at realization of the communicative activity in the electronic educational environment* [Professional'nye zadachi pedagoga pri realizacii kommunikativnoj deyatel'nosti v elektronnoj obrazovatel'noj srede], Bulletin of Volgograd State Pedagogical University, 2018, No. 8, pp. 45–49.

Сведения об авторах

СЕРГАНОВА Зина Зайнутдиновна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», Чеченская Республика, г. Грозный.

ЯРЫЧЕВ Насруди Увайсович, доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Чеченская Республика, г. Грозный.

ОЛЕФИР Светлана Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

РЕЗАНОВИЧ Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск.

РЕЗАНОВИЧ Анатолий Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск.

РЕЗАНОВИЧ Евгений Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск.

КАРГИЕВА Замират Каникоевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и технологии социальной работы юридического факультета ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный.

ХАБЛИЕВА Светлана Руслановна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель информационно-педагогического центра ГБОУ ДПО «Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования», Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ.

УСОВА Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.

ГУСЕВА Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург.

НИКОЛАЕВА Ксения Михайловна, педагог-психолог МОУ «Лицей № 1», Ленинградская область, г. Всеволожск.

САГАТЕЛОВА Лиана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент центра математического образования ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия повышения квалификации», г. Волгоград.

КРЮЧКОВА Катерина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

ПРОХОРОВА Мария Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Инновационных технологий менеджмента ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), г. Нижний Новгород.

ЛЕБЕДЕВА Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Инновационных технологий менеджмента ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), г. Нижний Новгород.

ДМИТРИЕВА Светлана Валентиновна, учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 230 с углубленным изучением химии и биологии Фрунзенского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург.

КАЧЕВА Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, заведующий региональным информационно-методическим центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ДУДАРЕВА Ольга Борисовна, заведующий центром информационно-коммуникационных технологий ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

SERGANOVA Zina Zainutdinovna, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Chechen Institute of Advanced Training of Educators, Chechen Republic, Grozny.

YARYCHEV Nasrudy Uvaisovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-Rector of Educational Work, Chechen State University, Chechen Republic, Grozny.

OLEFIR Svetlana Valentinovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

REZANOVICH Irina Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Labor Economics and Personnel Management, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk.

REZANOVICH Anatoly Evgenyevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Labor Economics and Personnel Management, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk.

REZANOVICH Evgeny Anatolievich, Candidate of Economic Science, Docent, Associate Professor of the Department of Labor Economics and Personnel Management, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk.

KARGIEVA Zamirat Kanikoyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work, Law Faculty, Chechen State University, Grozny.

KHABLIEVA Svetlana Ruslanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Information and Educational Centre, North-Ossetian Republican Institute for Advanced Training of Educators, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz.

USOVA Svetlana Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Educational Methods and Additional Education, Academy of Social Management, Moscow.

GUSEVA Julia Yevgenyevna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Development of Additional Education for Children and Adults, Leningrad Regional Institute of Education Development, Saint Petersburg.

NIKOLAYEVA Ksenia Mikhailovna, Educational Psychologist, Lyceum No. 1, Leningrad Region, Vsevolozhsk.

SAGATELOVA Liana Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Mathematical Education Center, Volgograd State Academy of Advanced Training, Volgograd.

KRYUCHKOVA Katerina Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics Teaching Methods, ICT Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd.

PROKHOROVA Maria Petrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Innovative Management Technologies, Nizhny Novgorod State Pedagogical University (University of Mininsk), Nizhny Novgorod.

LEBEDEVA Tatiana Yevgenyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Innovative Management Technologies, Nizhny Novgorod State Pedagogical University (University of Mininsk), Nizhny Novgorod.

DMITRIEVA Svetlana Valentinovna, Teacher of Russian language and literature, Secondary School № 230 with in-depth study of chemistry and biology, Saint Petersburg.

KACHEVA Elena Valeryevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Regional Information and Methodological Center, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

DUDAREVA Olga Borisovna, Head of the Information and Communication Technologies Centre, 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 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.

Предельные формулировки тем паспорта публикации журнала идентичны областям научных специальностей: 13.00.01 и 13.00.08, утвержденных Приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (ред. от 14.12.2015):

- Концепции образования (непрерывное образование; образование взрослых) (13.00.01).
- Практическая педагогика (обобщение передового педагогического опыта; системные изменения профессионально-педагогической деятельности учителя, в том числе ее сущности, структуры, функций) (13.00.01).
- Внутрифирменная подготовка рабочих; дополнительное профессиональное образование (13.00.08).
- Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов (13.00.08).
- Непрерывное профессиональное образование (13.00.08).
- Профессиональное образование через всю жизнь (13.00.08).

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (распоряжение Минобрнауки России от 12 февраля 2019 г. № 21-р).

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-71707 от 23 ноября 2017 г.

Журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ).

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).

Технические требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 сохраняется в формате с разрешением *.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).

Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом.

Иллюстрации, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «рисунок» с указанием его номера.

Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Таблицы, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «таблица» с указанием ее номера.

Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

Пояснения символов должны быть приведены в тексте или непосредственно под формулой.

Формулы в тексте статьи следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

Номер заключают в круглые скобки и записывают на уровне формулы справа. Формулы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Структурность научной статьи

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**, а также **личного номера ORCID (Open Researcher and Contributor ID – открытый идентификатор исследователя)**. После указания номера ORCID следует разместить данные почтового электронного адреса.

Далее дублируется английский вариант названия статьи и имя, отчество и фамилия автора. Затем следуют **аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языках. Далее по блокам выделяются такие части исследования, как: введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты и их описание, обсуждение, заключение, благодарности (необязательно). В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык. После библиографического списка допускаются приложения (необязательно).

Метаданные статьи:

1.1. УДК

1.2. Ф. И. О.

Ф. И. О. автора(ов) статьи на английском языке

1.3. ORCID автора(ов)

1.4. Электронный почтовый адрес автора(ов) статьи.

1.5. Название.

Название статьи на английском языке.

1.6. Аннотация.

Аннотация на английском языке.

1.7. Ключевые слова.

Ключевые слова на английском языке.

Текст статьи:

- 2.1. Введение.
 - 2.2. Обзор литературы.
 - 2.3. Методология (материалы и методы).
 - 2.4. Результаты и их описание.
 - 2.5. Обсуждение.
 - 2.6. Заключение.
 - 2.7. Благодарности (необязательно).
 - 2.8. Библиографический список.
- Библиографический список на английском языке.

- 3.1. Приложения (при необходимости).

Структура представления автором основных блоков научной статьи

1.5. Название

Должно отвечать следующим требованиям: кратким, емким, привлекающим внимание читателя (7–10 слов). Названия со знаками препинания: «,» «:» цитируются лучше, чем с символами скобок «(...)».

Вместо скобок в названии предпочтительнее использовать символ «:» (двоеточие).

Пример: Профессиональный рост педагога-воспитателя: сущностные характеристики, компоненты и механизмы реализации.

1.6. Аннотация

Аннотация является базовым источником данных об исследовании в российских и зарубежных системах баз данных. Обязательной структурой аннотации должны быть следующие блоки:

- Проблема исследования и обоснование ее актуальности (2–3 предложения).
- Цель исследования (указывается только в том случае, если не повторяет название статьи – 1 предложение).
- Методология (материалы и методы) – 1 предложение; текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным.
- Результаты (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано – 1–2 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.

В качестве результатов следует различать методы и результаты исследования.

При этом результаты исследования должны быть измеряемыми по следующим критериям: **научная новизна, теоретическая новизна, практическая новизна.**

** Спекуляция только критерием практической значимости в научно-теоретическом журнале нецелесообразна!*

- Заключение (выводы исследования): 1–2 предложения.

Общие рекомендации к написанию аннотации

Необходимо избегать лишних вводных фраз. Изложение должно быть емким и точным с использованием таких слов: **сделано, получено, разработано, выявлено, доказано, предложено.**

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены и на русском, и на английском языках.

Аннотация должна содержать не менее 200 слов.

1.7. Ключевые слова

Рекомендуемое число: от 5 до 10 слов и словосочетаний. Ключевые слова не должны дублировать название статьи, они должны развивать его (названия) идею, чтобы максимально презентовать читателю все важные особенности проведенного исследования. Ключевые слова должны четко показать семантическое ядро исследования. В помощь автору можно предложить любые из доступных электронных программ по статистическому анализу текста.

Крупнейшие российские, а также зарубежные программы по загрузке исследований в системы индексирования научных работ настроены на блокировку длинных (свыше 2–3 слов) словосочетаний. Исходя из этих условий, авторы должны представлять ключевые словосочетания не длиннее 2–3 слов.

** Особое внимание автор должен уделить соответствию ключевых слов паспорту научно-теоретического журнала. Обратиться к паспорту журнала можно по следующему адресу в сети интернет: <https://ipk74.ru/study/journal/o-zhurnale/rubriki-zhurnala/>.*

2.1. Введение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: почему проведено исследование?)

Обосновывается причина обращения к данному вопросу или проблеме; описывается структура статьи; дается анонс результатов). По итогу введения формулируется **цель исследования**.

Структура введения: показать актуальность, обобщение тематики исследования; уточнить значимые научные достижения предшественников по тематике исследуемой проблемы; привести контраргументацию или заявить о недостаточности их задела, т. е. показать, какие аспекты по исследуемой проблеме в предшествующих работах были упущены; подвести к необходимости решения установленных пробелов в исследуемой области; поставить цель исследования.

Таким образом, введение показывает краткий проект всего исследования.

2.2. Обзор литературы

Раскрывается теоретическая база исследования: характеризуются те источники, которые повлияли на формирование выводов и получение результатов статьи (качество обзора определяется охватом источников и корректностью цитирования).

** Библиография статьи должна содержать основополагающие работы за последние 10 лет (не менее 70%). Допустимо использовать источники с датой издания (переиздания) ранее 10 лет от даты подачи статьи в редакцию (не более 30%).*

2.3. Методология. Материалы и методы (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как было проведено исследование?)

Презентуется авторская методология, поддерживающая его научный замысел и его воплощение в статье. Анонсируется инновационное авторское решение поставленной задачи. Решение может быть выражено в виде оригинальной концепции, модели и тому подобных видах концептуализации научного знания. Допускается наличие таблиц, схем, рисунков, отражающих основные смыслы предлагаемого инновационного продукта, авторского решения поставленной задачи.

Также представляются методы и способы сбора содержания исследования; могут описываться диагностические методы, формулируются гипотезы.

2.4. Результаты и их описание (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: что было обнаружено?)

Осуществляется представление эмпирических данных. Допустимо обоснование репрезентативности данных, так как это позволяет целевой аудитории журнала оценить возможные масштабы внедрения инновационной авторской технологии. Приветствуется пре-

зентация эмпирических данных посредством схем, таблиц и иных форм наглядной экспозиции точных данных исследования.

2.5. Обсуждение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как результаты влияют на данную научную область?)

Высказываются ограничения и идеи по поводу дальнейших исследований: перспективы повышения качества данных, рекомендации по совершенствованию инструментария и т. п. Данный раздел исследования должен кратко изложить содержание статьи с выделением научных результатов: новизна, теоретическая и практическая значимость.

** Раздел 2.5. не должен дублировать аннотацию статьи. В крайнем своем варианте исполнения допускает только полное синонимичное изложение содержания аннотации.*

2.6. Заключение

Автором дается краткий анонс каждого значимого элемента структуры статьи. Положения должны быть аргументированы и доказательны. Излагаемый материал может дополнять, расширять, уточнять содержание аннотации, но не дублировать его.

Общие рекомендации к написанию основного текста исследования

Предложения должны быть краткими и емкими. Рекомендуемый объем одного предложения: 12–15 слов. В одном абзаце должен раскрываться один вопрос или одно утверждение, поэтому абзацы должны быть короткими. При этом один абзац должен состоять не менее чем из 2–3 предложений.

2.7. Благодарности (необязательно)

2.8. Список литературы

– Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

– Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

– Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

– Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

– Актуальный список используемой литературы должен включать в себя не менее 10 и не более 20 источников.

– Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, Киберленика, Google Scholar.

– Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

Правила оформления библиографического списка

Библиографический список оформляется в конце статьи согласно ГОСТ Р 7.0.100-2018.

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 10 источников**. Отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке. Статья может быть отклонена редакционной коллегией в связи с нарушением надлежащего оформления списка литературы, которого требуют данные правила.

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи.

Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, Киберленка, Google Scholar.

Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

Русские названия книг, статей в монографиях, сборниках и конференциях транслитерируются.

Для транслитерации рекомендуется использовать бесплатную программу на сайте <https://translit.ru/>, выбрав вариант системы Board of Geographic Names (BGN).

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]

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – Москва : Мысль, 1990. – 175 с. – Текст : непосредственный.

! При оформлении подстрочных ссылок необходимо использовать сквозную разметку.

2. Примеры оформления библиографического списка

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

Правила и примеры оформления библиографического списка (в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2018)

1. Монография, книга (один или несколько авторов)

Олефир С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург, 2012. – 312 с. – Текст : непосредственный.

Olefir S. V. *Libraries for children and teenagers in the information and education area: monograph* [Biblioteki dlya detey i podrostkov v informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve: monografiya], Yekaterinburg, 2012. 312 p.

2. Издание, не имеющее индивидуального автора

Философский энциклопедический словарь. – Москва : ИНФРА-М, 2009. – 570 с. – Текст : непосредственный.

Philosophical Encyclopedic Dictionary [Filosofskij enciklopedicheskij slovar'], 2009. 570 p.

3. Переводное издание – 1–3 автора

Кови Стивен Р. 7 навыков высокоэффективных людей / Стивен Р. Кови [пер. с англ.]. – Москва : Simon and Schuster, 2004. – 396 с. – Текст : непосредственный.

Covey S. R. *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Simon and Schuster, 2004. 396 p.

4. Раздел книги – 4 и более авторов

Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учебник / В. Р. Вебер, Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер и др. ; под общ. ред. М. Н. Певзнера. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – С. 26–84. – Текст : непосредственный.

Weber V. P., Ivanov E. V., Pevzner M. N. et al. *Management and organizational development of higher school* [Menedzhment i organizacionnoe razvitie vysshej shkoly], Dnepropetrovsk, 2012, pp. 26–84.

5. Электронный ресурс

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 27.06.2018) № 273-ФЗ. – Текст : электронный // Закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

Federal law “*About education in the Russian Federation*” dated 12/29/2012 (ed. from 06/27/2018) No. 273-FZ [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”]. Available at: <http://zakonobobrazovani.ru/> (accessed date: 02/10/2019).

6. Статья – 1–3 автора

Ильясов Д. Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. *Systemic effect in the context of implementation of the priority national project “Education”* [Sistemnyy effekt v kontekste realizatsii prioritetnogo natsional'nogo proekta “Obrazovanie”], Bulletin of the South Ural State University, 2010, Vol. 9, No. 23 (199), pp. 14–21.

7. Диссертация

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. Ф. Меняев. – Москва, 1994. – 504 с. – Текст : непосредственный.

Menyaev M. F. *Methodological bases of informatization of bibliographic processes*: Diss. of doc. of ped. sci. [Metodologicheskie osnovy informatizatsii bibliotечно-bibliograficheskikh protsessov: Dis. d-ra ped. nauk], 1994. 504 p.

8. Автореферат

Загрянная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Загрянная. – Санкт-Петербург, 2006. – 23 с. – Текст : непосредственный.

Zagrivnaya T. A. *Development of scientific and methodical competence of teachers in the process of professional activity*: Abstract of thesis of cand. of ped. sci. [Stanovlenie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v processe professional'noj deyatelnosti: avtoref. dis. kand. ped. nauk], Saint Petersburg, 2006. 23 p.

3.1. Приложения (необязательно)

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

<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>

dinaf_chel@mail.ru

О. А. Ильясова

<https://orcid.org/0000-0003-2463-1870>

ilyasova.olga.2018@gmail.com

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. Проблема исследования и обоснование ее актуальности. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (2–3 предложения).

Цель исследования. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (указывается только в случае, если не повторяет название статьи – 1 предложение).

Методология (материалы и методы). ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным – 2–3 предложения).

Результаты. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано – 3–4 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.

** Аннотация должна состоять не менее чем из 200 слов!!!*

*** Название каждого блока аннотации должно быть выделено полужирным шрифтом! Изменение названий данных блоков не приемлемо!*

***Abstract. The problem of research and justification of its relevance** (2–3 sentences).*

***The purpose of the research** (only if it does not repeat the title of the article – 1 sentence).*

***Methodology (materials and methods)** – 1 sentence; text block on materials and methods of research should be brief and informative.*

***The results** (it is written about what has happened, not what will be done – 1–2 sentences).*

The main theoretical and experimental results are presented.

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. – Москва : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с. – Текст : непосредственный.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – Москва : Гардарики, 2000. – 333 с. – Текст : непосредственный.
3. Брейем, Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – Санкт-Петербург: Нева, 2003. – 121 с. – Текст : непосредственный.
4.
5.

References:

1. Senge P. *The Fifth Discipline: Art and Practice of Learning Organization* [Pyataya distsiplina. Iskustvo 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* [Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii], Saint 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 « ____ » _____ 20__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице и. о. ректора Хохлова Александра Викторовича, 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 противоречии 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

А. В. Хохлов / _____ /

Акт приема-передачи

по лицензионному договору № _____ от « ____ » _____ 20__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «Лицензиат», в лице и. о. ректора Хохлова Александра Викторовича, 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 « ____ » _____ 20__ 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

Государственного бюджетного учреждения
дополнительного профессионального
образования «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
(ГБУ ДПО ЧИППКРО)

Лицензиар:

Ф. И. О.:

Адрес:

Паспортные данные:

Телефон:

Эл. почта:

_____ А. В. Хохлов