



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
2 (43) / 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А., Севрюкова А. А., Буров К. С.** Применение кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся 5
- Ильина Н. Ф.** Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций 24

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Дремина И. А., Долинина И. Г.** Реализация субъектной позиции в процессе формирования культуры непрерывного образования педагогов 33
- Котенко В. В., Котенко Е. Н., Гетман Н. А.** Проектирование и реализация технологии коучинга в повышении квалификации преподавателей 44
- Донской А. Г.** Проектирование научной работы как инструмент информального повышения квалификации педагогов 52
- Ляшевская Н. В., Маврина И. А.** Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности 64
- Урусов З. Х.** Педагогические условия развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД: специфика применения условий в системе повышения квалификации 72

Исследования молодых ученых

- Николов Н. О.** Участие молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в научно-исследовательских коллективах как условие развития научного стиля мышления 80
- Османов М. М.** Направленность системы повышения квалификации на развитие лидерских качеств у сотрудников органов внутренних дел 98
- Теппеев А. А.** Роль дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением 108
- Чивилев А. А.** Современные коммуникативные технологии в системе повышения квалификации работников образования 118

Современная школа

- Абрамовских Т. А., Ильина А. В., Коптелов А. В., Машуков А. В.** Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в контексте реализации федерального проекта «Учитель будущего» 130
- Сведения об авторах** 146
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 150
- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 163

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 15.06.2020

Дата выхода в свет: 30.06.2020

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 19,53
Тираж 150 экз. Заказ № 25

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
2 (43) / 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. 2 (43) 2020

CONTENTS

Scientific reports

- Ilyasov D. F., Selivanova E. A., Sevrukova A. A., Burov K. S.** Using the case method to develop the psychological and pedagogical competence of teachers who interact with a difficult group of learners5
- Ilyina N. F.** Post-school support of professional activity of the teacher as a condition of formation of his professional competences24

Hypotheses, discussion, reflection

- Dremina I. A., Dolinina I. G.** Implementation of the subject position in the process of forming a culture of continuous education of teachers33
- Kotenko V. V., Kotenko E. N., Getman N. A.** Design and implementation of coaching technology in skills development of teachers44
- Donskoi A. G.** Designing a scientific work as a tool for informal advanced training of teachers52
- Lyashevskaya N. V., Mavrina I. A.** Criteria-level assessment of the readiness of young teachers for professional activities64
- Urusov Z. H.** Pedagogical conditions for the development of professional stability of young law enforcement officers: specifics of the application of conditions in the advanced training system72

Young researchers

- Nikolov N. O.** Participation of young teachers of additional professional education institutions in research teams as a condition for the development of scientific thinking style80
- Osmanov M. M.** Targeting the professional development system at developing leadership skills among law enforcement officers98
- Teppeev A. A.** The role of additional professional training for the staff of the law enforcement officers of the Russian Federation in improving their culture of building trusting relationships with the population108
- Chivilev A. A.** Modern communication technologies in the system of advanced training of educators118

Modern school

- Abramovskih T. A., Ilyina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V.** Increasing teachers' motivation for continuous professional development in the context of the federal project "Teacher of the Future"130

- Information about the authors**146
- Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"150
- License Agreement Form with the authors** in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"163

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. Sanko
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: 06/15/2020

Release date: 06/30/2020

Founder:

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

© CIRATE, 2020

Научные сообщения

УДК 376+378.091.398

Применение кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся

Д. Ф. Ильясов

<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>
dinaf_chel@mail.ru

Е. А. Селиванова

<https://orcid.org/0000-0001-7326-3950>
sel_lena@mail.ru

А. А. Севрюкова

<https://orcid.org/0000-0001-6142-1675>
alla107@inbox.ru

К. С. Буров

<https://orcid.org/0000-0003-1625-5414>
kos_chel@mail.ru

Using the case method to develop the psychological and pedagogical competence of teachers who interact with a difficult group of learners

D. F. Ilyasov

E. A. Selivanova

A. A. Sevrukova

K. S. Burov

Аннотация

Актуальность проблемы исследования связывается с проявлениями в современной системе образования тенденции снижения качества результатов образования. В числе причин данного явления можно указать на увеличение в общеобразовательных организациях количества низкомотивированных и слабоуспевающих школьников. Как правило, в числе низкомоти-

вированных и слабоуспевающих школьников большой удельный вес приходится на детей из социально неблагополучных семей, имеющих затруднения в обучении, ограниченные возможности здоровья и т. д. Такие категории детей представляют собой сложные контингенты обучающихся. При этом констатируются значительные затруднения учителей при взаимодействии с такими обучающимся. Эти

затруднения связываются с проблемами в развитии психолого-педагогической компетентности учителей в части осуществления ими взаимодействия со сложными контингентами обучающихся. **Ставится цель** выявления существенных признаков психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, а также определения эффективных педагогических методов для ее развития.

Проводится обзор научно-теоретических оснований, свидетельствующих о том, что психолого-педагогическая компетентность учителя выступает существенным фактором, обеспечивающим преодоление проблем в процессе освоения учащимися содержания образования.

Методология основывается на идеях Л. С. Выготского о культурном восхождении и расширении личности, а также о социальной ситуации развития. **Характеризуются полученные результаты.** Формулируется понятие психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся. Такая компетенция представляет собой сочетание знаний, коммуникативных, регулятивных и рефлексивных педагогических умений, которые подробно интерпретируются при описании критериев и уровней проявления данной компетентности у учителей. Выделенные компоненты психолого-педагогической компетенции учителей в работе со сложными контингентами обучающихся позволяют спроектировать процесс совершенствования профессиональных умений. Данный процесс предлагается развертывать на основе использования кейс-метода как способа обогащения знаниевых, коммуникативных, регулятивных и рефлексивных педагогических умений.

Научная новизна заключается в описании психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих с данными категориями обучающихся, выявлении преимуществ применения кейс-метода в профессиональном развитии учителя в указанном аспекте. Практическая значимость связывается с авторской интерпретацией содержательных и методических аспектов построения и применения кейс-заданий по тематике проявления обучающимися агрессивного и противоправного поведения.

Приводятся данные о применении кейс-метода в рамках реализации дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании». Полученные результаты свидетельствуют об эффективности развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся с помощью практико-ориентированного кейс-метода. Обсуждаются результаты исследования, стратегии организации дополнительного профессионального образования учителей по данной тематике, возможные затруднения и перспективы данной деятельности.

Abstract

The relevance of the research problem is associated with the manifestations in the modern education system of the tendency to reduce the quality of education results. Among the reasons for this phenomenon is the increase in the number of low-motivated and poorly performing schoolchildren in general education organizations. A high proportion of children from socially disadvantaged families with learning difficulties, limited health opportunities, etc. tend to be low-motivated and poorly performing schoolchildren. These categories of children are difficult groups of learners. However, teachers have found it very difficult to interact with such learners. These difficulties are linked to problems in developing the psychological and pedagogical competence of teachers to interact with difficult groups of learners. **The goal** is to identify significant signs of psychological and pedagogical competence of teachers interacting with difficult groups of learners, and to identify effective pedagogical methods for its development.

There is a review of the scientific and theoretical grounds indicating that the psychological and pedagogical competence of a teacher is an essential factor for overcoming problems in the process of schoolchildren's mastery of educational content. **The methodology** is based on L. S. Vygotsky's ideas about cultural ascent and personal expansion, as well as about the social situation of development. **The results obtained are characterized.** The concept of psychological and pedagogical competence of teachers interacting with difficult groups of learners is formulated. Such competence is a combination of knowledge, communicative, regulatory and reflexive pedagogical skills, which are

*interpreted in detail when describing the criteria and levels of manifestation of this competence among teachers. Dedicated components of psychological and pedagogical competence of teachers in working with difficult groups of learners make it possible to design the process of professional skills improvement. It is proposed to deploy this process using a case method as a way to enhance knowledge, communication, regulatory, and reflective pedagogical skills. **Scientific novelty** consists in describing the psychological and pedagogical competence of teachers interacting with these categories of schoolchildren, identifying the advantages of using the case method in the professional development of the teacher in this aspect. Practical importance is associated with the author's interpretation of the substantive and methodological aspects of the construction and application of case studies on the subject of schoolchildren showing aggressive and illegal behavior.*

Data are given on the use of the case method as part of an additional professional retraining program "Practical Psychology in Education". The received results testify to the efficiency of development of psychological and pedagogical competence of teachers interacting with difficult groups of learners by means of practice-oriented case method. The results of the research, strategies for organizing additional professional education for teachers on this topic, possible difficulties and prospects of this activity are discussed.

Ключевые слова: сложные контингенты обучающихся, психолого-педагогическая компетентность, дополнительное профессиональное образование, содержание повышения квалификации, кейс-метод.

Keywords: difficult groups of learners, psychological and pedagogical competence, additional professional education, content of professional development, case method.

Введение

В последнее время идея поддержки школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях и учащиеся которых показывают низкие образовательные результаты, реализуется в виде целевых проектов федерального и регионального уровней. Основная целевая установка таких проектов закономерно связывается с улучшением качества общего образования. При этом категория качества образования описывает-

ся в терминах освоения обучающимися основных образовательных программ на различных уровнях общего образования и находит выражение в характере достижения образовательных результатов. Современные исследования [1; 2 и др.], сложившаяся образовательная практика, а также мониторинговые данные убедительно показывают, что снижение качества образования обусловливается увеличением в общеобразовательных организациях количества низкомотивированных и слабоуспевающих школьников. Как правило, в числе низкомотивированных и слабоуспевающих школьников большой удельный вес приходится на детей из социально неблагополучных семей, зачастую представляющих собой сложные контингенты обучающихся.

Представляется, что умение учителя взаимодействовать с данной категорией детей в значительной степени сглаживает проявления низкой учебной мотивации, преодолевается риск понижения образовательных результатов у таких детей. Более того, профессиональный стандарт педагога (учитель, воспитатель) нормативно закрепляет ряд трудовых действий, которые имеют непосредственное отношение к качественному осуществлению педагогической работы с различными контингентами обучающихся, в том числе и со сложными детьми. Это, прежде всего, относится к трудовым действиям по формированию учебной мотивации обучающихся, универсальных учебных действий, а также планированию и проведению учебных занятий. При проектировании образовательного процесса учитель должен учитывать индивидуальные особенности, учебно-познавательные возможности и образовательные потребности разных контингентов обучающихся.

При этом можно констатировать наличие проблемы, связанной с тем, что профессиональная подготовка учителя во много сориентирована на эталонные стратегии обучения, традиционную дидактику и методiku. Естественно, что учитель, сталкиваясь с низкомотивированными обучающимися, не всегда готов поддерживать, сопровождать и включать их в образовательный процесс.

Это касается не только начинающих учителей. Современная действительность связана с появлением новых неожиданных для педагога явлений: массовая миграция, появление новых психоактивных веществ, общее снижение уров-

ня соматического здоровья детей, образовательная интеграция детей с ОВЗ и т. д.

Практика показывает, что учителя демонстрируют значительные затруднения при осуществлении педагогической работы с такими школьниками. Проведенные авторами статьи в период 2019–2020 гг. эмпирические исследования выявили наличие значительных профессиональных дефицитов у учителей и представителей других педагогических специальностей при взаимодействии со сложными контингентами обучающихся. Данные исследования показали, что у педагогов обнаруживаются профессиональные дефициты, связанные с затруднениями в практическом применении нормативно-правовых актов и психолого-педагогических знаний при взаимодействии со сложными контингентами обучающихся. Педагоги называли нормативно-правовые акты, воспроизводили педагогические теории, которые помогли бы решить существующие проблемы. Однако при решении прикладных ситуаций (кейсов) затруднились в практическом применении подобных знаний. Отметим, что педагоги затрудняются в самостоятельном решении конфликтных ситуаций и склонны перекладывать ответственность на администрацию, педагогов-психологов, родителей. Часть педагогов считает, что профилактическая деятельность не входит в их профессиональные обязанности, что указывает на недостаточную мотивацию к повышению профессионального мастерства. Только 4% респондентов ответили, что владеют практическими компетенциями в совершенстве. Наличие подобных профессиональных дефицитов указывает на необходимость повышения квалификации педагогов в аспекте подготовки их к взаимодействию со сложными контингентами обучающихся.

Мы также отмечаем, что в практике дополнительного профессионального образования эти аспекты находятся на периферии внимания разработчиков дополнительных образовательных программ. Широко тиражируется традиционная предметная методика, вопросы подготовки к аттестационным мероприятиям, работа с высокомотивированными и академическим успевающими школьниками, одаренными детьми. Этому подчинены различные методические ресурсы, нацеленные на развитие профессиональных компетенций учителей по повышению качества педагогической работы с одаренными и высоко-

мотивированными школьниками. Такая же тенденция характерна для отбора содержания внутриорганизационного обучения. Приветствуется работа учителей с высокомотивированными учащимися и показывающими высокие академические результаты на олимпиадах и конкурсах. В то же время успехи слабоуспевающих учащихся не так заметны на общем фоне. Соответственно, при проектировании содержания различных форм внутриорганизационного обучения учителей дидактические и психолого-педагогические аспекты работы со сложными контингентами обучающихся ускользают из поля внимания разработчиков.

Поэтому можно предположить, что заметное увлечение курсового повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей, а также внутриорганизационного обучения в школе различными аспектами педагогического взаимодействия с высокомотивированными и академически успевающими обучающимися в ущерб вопросам, раскрывающим психолого-педагогические стратегии работы со сложными контингентами детей, заметно снижает качество дополнительного профессионального образования педагогов. Эта проблема обнаруживается особенно остро на фоне недостаточно сформированной у значительной части учителей компетентности в выстраивании и осуществлении педагогической работы с данным контингентом обучающихся.

Разрешение данной проблемы следует связывать с поиском эффективных инструментов для развития психолого-педагогической компетентности учителей в части осуществления ими взаимодействия со сложными контингентами обучающихся. Соответственно, цель статьи будет заключаться в выявлении существенных признаков психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, а также определении эффективных педагогических методов для ее развития.

Обзор литературы

Представляется, что психолого-педагогическая компетентность учителя, в том числе в исследуемых в статье аспектах основана на определенных знаниях и умениях. В классических исследованиях такая компетенция представлялась как перечень педагогических и методических умений. С начала 90-х годов ученые актуа-

лизировали психологическую составляющую данной компетенции [3]. Современная модель психолого-педагогической компетентности частично изложена в профессиональном стандарте педагога (учитель, воспитатель). Это отражается в перечне психолого-педагогических знаний и умений, характеризующих основные трудовые функции педагога. При этом большее внимание уделяется педагогической составляющей такой компетенции. Однако современные научные исследования во многом расширяют и дополняют этот конструкт.

В первую очередь стоит сказать, что речь идет об интегральной характеристике, которая объединяет психологические и педагогические знания и умения. Такой точки зрения придерживается, например, Р. Г. Давлетбаева [4], которая говорит об интеграции психолого-педагогических знаний, практических умений и действий, демонстрируемых в процессе педагогического воздействия. Обращаясь к таким практическим умениям, исследователи в первую очередь имеют в виду методическую компетентность учителя. О. В. Тумашева [5] и Н. Г. Масюкова [6] рассматривают методическую составляющую как элемент психолого-педагогической компетентности, который состоит в умении разрабатывать, выбирать и применять методы обучения и развития для решения проблем профессиональной деятельности. Другие исследователи, например О. А. Анисимова [7], отмечая многоаспектность деятельности учителя, указывает еще и на его субъектность. В этом плане педагог выступает не только как носитель и транслятор знаний содержания образования, но и реализует его с помощью психолого-педагогических, поведенческих и коммуникативных качеств. То есть психологическая составляющая компетентности учителя выступает существенным фактором, обеспечивающим учебную мотивацию, интерес, преодоление эмоциональных и волевых проблем в процессе освоения учащимися содержания образования.

Такое представление о психолого-педагогической компетентности как интегральном личностно-профессиональном качестве учителя, способствующем продуктивному взаимодействию учителя с различными категориями обучающихся, соответствует идее поддержки сложных контингентов обучающихся. Кроме того, описание психолого-педагогической компетен-

ции в указанном аспекте задает определенную содержательную направленность повышения квалификации учителей.

В контексте нашего исследования представляют интерес разработки, касающиеся педагогического взаимодействия учителей со сложными контингентами обучающихся. Выделяется значительное количество исследований, посвященных изучению различных социальных явлений и психологических особенностей детей. Здесь мы можем отметить направления таких исследований:

– изучение особенностей категорий детей, которые показывают стабильно низкие образовательные результаты [8];

– профилактика и коррекция агрессивного и противоправного поведения детей [9];

– адаптация детей мигрантов [10].

В некоторых публикациях предметом исследования являются школы, осуществляющие свою деятельность в сложных социальных условиях. Отличительной их особенностью является наличие в структуре ученических коллективов детей с ограниченными возможностями здоровья; обучающихся, предрасположенных к употреблению психоактивных веществ; обучающихся, характеризующихся интернет-зависимостью, социально-дезадаптивных школьников [11; 12]. Этой же проблеме были посвящены некоторые публикации авторов данной статьи.

Как мы уже отмечали, для организации эффективной педагогической работы мало констатировать наличие сложного контингента обучающихся и выделить психолого-педагогические особенности таких детей. Для учителя важно научиться взаимодействовать с ними. В этом плане нужно отметить появление исследований, которые раскрывают психологические, методические, дидактические аспекты педагогического взаимодействия со сложными контингентами обучающихся. Например, исследование Л. Б. Райхельгауза [13] посвящено разработке принципа устойчивости образовательных результатов обучающихся и аспектов педагогической работы, направленной на ее обеспечение. Интересно, что данное исследование основано на авторитетных психолого-педагогических теориях, которые являются основой разработки федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

В статье М. В. Тютюнник [14], доказываются, что вооружение учителя психолого-педагогическими знаниями поможет преодолеть проблемы низкой мотивированности, «временной беспомощности» обучающихся. То есть учитель с помощью психолого-педагогических знаний может дать «второй шанс» слабоуспевающим ученикам.

Достаточно много публикаций посвящено профилактике и коррекции агрессивного поведения детей и подростков в условиях общеобразовательной школы [15; 16]. Работа с другими категориями обучающихся сложного контингента в научной литературе представлена менее рельефно, особенно в практико-ориентированном аспекте.

Можно констатировать, что исследователи отмечают наличие сложных контингентов обучающихся в российских школах. Во взаимодействии с различными категориями детей находят применение разрабатываемые педагогические технологии. В таком взаимодействии на первый план выдвигаются вопросы профилактики эмоционально-волевых проявлений, адаптации к образовательному процессу и т. д. При этом психолого-педагогические знания об особенностях таких детей, принципах организации образовательной среды и методах педагогического взаимодействия со сложными контингентами обучающихся являются залогом благоприятного прогноза развития ребенка.

В педагогической периодике обозначена проблема повышения квалификации учителей в аспекте педагогического взаимодействия со сложными контингентами обучающихся [17]. Особенно остро эта проблема стоит для учителей общеобразовательных школ.

Вместе с тем данные публикации выдвигают на первый план вопросы обновления содержания и методов освоения психолого-педагогических знаний, направлений педагогической работы.

Их осмысление, доведение до педагогической общественности и главное представление практического воплощения, в том числе в виде практико-ориентированного методического продукта, является одной из актуальных задач системы повышения квалификации.

В этом плане стоит обратиться к рассмотрению потенциала практико-ориентированных методов дополнительного профессионального об-

разования, которые могут существенно обогатить процесс повышения квалификации учителей в исследуемом нами аспекте.

Методология (материалы и методы). Методологической основой исследования выступают положения Л. С. Выготского о культурном восхождении и расширении личности, а также о социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития рассматривается как своеобразное и специфическое для конкретного возраста отношение между ребенком и окружающей его средой, предполагающей социальный контекст, детерминирующий его культурное восхождение. Социальная ситуация определяет весь образ жизни ребенка, его сознание, представляя базовую основу для различных динамических преобразований возраста. Ребенок не может рассматриваться вне социальных отношений. Среда, в которой находится ребенок, никогда не является для него внешней, сам ребенок выступает частью этой социальной среды [18, с. 995]. Поэтому учителю для эффективного влияния на развитие ребенка необходимо учитывать влияние среды, в которой он находится и его отношение к отдельным сторонам среды. Кроме того, учитывая положения Л. С. Выготского, учителю важно самому осуществлять непрерывное самосовершенствование. Принимая во внимание меняющиеся социальные реалии, учителю необходимо уметь реагировать на социальные вызовы, одним из которых является снижение уровня психического и культурного развития ребенка. Полученные в процессе вузовского обучения знания и умения являются базовыми, но при работе со сложными контингентами обучающихся недостаточными. Реальная практика ставить перед школой новые задачи и учитель должен быть готовым их осуществлять на высоком уровне качества.

В этой связи учителям, взаимодействующим со сложными контингентами обучающихся, необходимо: а) формировать активную позицию ребенка в отношении среды; б) формировать референтную развивающую социальную среду; в) уметь ориентироваться в социальной педагогической ситуации (контексте социальной среды), ее эффектах и последствиях. Педагогу важно регулировать отношения ребенка в текущей социальной ситуации, для этого необходимо иметь психолого-педагогические компетенции особенно в части

выстраивания отношений со сложным контингентом обучающихся.

Такие дети подвергаются влиянию неблагоприятного социального контекста, который можно нивелировать эффективными психолого-педагогическими технологиями. Психолого-педагогическая компетентность учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, рассматривается в статье как интегральное личностно-профессиональное образование, способствующее выстраиванию эффективных отношений с обучающимся на основе социальной ситуации развития, а также их адаптации к условиям школы при нивелирующем

влиянии неблагоприятного социального контекста.

Такая компетенция представляет собой сочетание знаниевых, коммуникативных, регулятивных и рефлексивных педагогических умений в области взаимодействия с обучающимися, имеющими низкую учебную мотивацию, склонность к агрессивному и девиантному поведению, нарушения в психофизическом развитии.

Основанием для проектирования работы с учителями по повышению их психолого-педагогической компетентности (естественно в рассматриваемом аспекте) служат выделенные критерии (табл. 1) и уровневые характеристики (табл. 2).

Таблица 1

Критерии психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся

№	Критерии	Показатели
1.	Когнитивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> – базовые знания в области возрастной и педагогической психологии, понимание основ девиантологии и коррекционной педагогики; – умение осуществлять раннее выявление и коррекцию неблагоприятных вариантов психического развития; – адекватная самооценка собственных коррекционно-развивающих и педагогических возможностей при взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – уверенная ориентация в механизмах влияния социальных контекстов ситуации
2.	Коммуникативно-личностный	<ul style="list-style-type: none"> – личностно ориентированный подход во взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – умение выстраивать адресные коммуникации, исходя из особенностей психофизического развития ребенка; – способность осуществлять учет влияния социального контекста на педагогическое общение с детьми; – умение выстраивать тактику педагогической поддержки школьников с сложной жизненной ситуации
3.	Регулятивно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – умение управлять психическими состояниями эмоционально неустойчивых обучающихся; – развитая саморегуляция и способность противостоять профессиональным стрессам; – способность выстраивать учебный процесс, ориентируясь на различные уровни учебной мотивации школьников; – умение вовлечь в конструктивную деятельность (творческую, спортивную, организационную, исследовательскую, проектную, социальную и пр.) обучающихся
4.	Рефлексивно-прогностический	<ul style="list-style-type: none"> – способность анализировать эффективность выбранных педагогических решений; – готовность корректировать педагогическую тактику, опираясь на полученные результаты воздействия на обучающихся; – стремление к освоению новых психолого-педагогических знаний, способствующих конструктивному влиянию на сложные контингенты обучающихся

Таблица 2

Уровни развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся

Уровни	Критерии			
	когнитивно-оценочный	коммуникативно-личностный	регулятивно-деятельностный	рефлексивно-прогностический
Высокий (творческий)	<ul style="list-style-type: none"> – глубокие знания в области возрастной и педагогической психологии, основ девиантологии и коррекционной педагогики; – сформированное умение осуществлять раннее выявление и коррекцию неблагоприятных вариантов психического развития; – лично-осознанная и адекватная самооценка собственных коррекционно-развивающих и педагогических возможностей при взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – уверенная ориентация в механизмах влияния социальных контекстов ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> – эффективно выстроенный личностно ориентированный подход во взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – профессиональное умение выстраивать адресные коммуникации исходя из особенностей психофизического развития ребенка; – развитая способность осуществлять учет влияния социального контекста на педагогическое общение с детьми; – отработанное умение выстраивать тактику педагогической поддержки школьников со сложной жизненной ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> – профессиональное умение управлять психическими состояниями эмоционально неустойчивых обучающихся; – на высоком уровне развитая саморегуляция и способность противостоять профессиональным стрессам; – высококлассная способность выстраивать учебный процесс, ориентируясь на различные уровни учебной мотивации школьников; – развитое умение вовлечь в конструктивную деятельность (творческую, спортивную, организационную, исследовательскую, проектную, социальную и пр.) обучающихся 	<ul style="list-style-type: none"> – высокого уровня способность анализировать эффективность выбранных педагогических решений; – сформированная готовность корректировать педагогическую тактику, опираясь на полученные результаты воздействия на обучающихся; – непрерывное стремление к освоению новых психолого-педагогических знаний, способствующих конструктивному влиянию на сложные контингенты обучающихся
Средний (допустимый)	<ul style="list-style-type: none"> – базовые знания в области возрастной и педагогической психологии, основ девиантологии и коррекционной педагогики; – умение осуществлять выявление и коррекцию неблагоприятных вариантов психического развития; – адекватная самооценка собственных коррекционно-развивающих и педагогических возможностей при взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; 	<ul style="list-style-type: none"> – лично ориентированный подход во взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – умение выстраивать коммуникации исходя из особенностей психофизического развития ребенка; – способность осуществлять учет влияния социального контекста на педагогическое общение с детьми; – умение выстраивать тактику педагогической поддержки школьников со сложной жизненной ситуацией 	<ul style="list-style-type: none"> – фрагментарное умение управлять психическими состояниями эмоционально неустойчивых обучающихся; – сформированная саморегуляция и способность противостоять профессиональным стрессам; – способность выстраивать учебный процесс, периодически ориентируясь на различные уровни учебной мотивации школьников; – умение вовлечь в 	<ul style="list-style-type: none"> – способность анализировать эффективность выбранных педагогических решений; – эпизодическая корректировка педагогической тактики, исходя из результатов воздействия на обучающихся; – стремление к освоению новых психолого-педагогических знаний, способствующих конструктивному влиянию на сложные контингенты обучающихся

Уровни	Критерии			
	когнитивно-оценочный	коммуникативно-личностный	регулятивно-деятельностный	рефлексивно-прогностический
	имодействии со сложными контингентами обучающихся; – ориентация в механизмах влияния социальных контекстов ситуации	вать тактику педагогической поддержки школьников с сложной жизненной ситуации	некоторые виды деятельности (творческую, спортивную, организационную, исследовательскую, проектную, социальную и пр.) обучающихся	структивному влиянию на сложные контингенты обучающихся
Низкий (критический)	– некоторые знания в области возрастной и педагогической психологии, основ девиантологии и коррекционной педагогики; – недостаточное умение осуществлять раннее выявление и коррекцию неблагоприятных вариантов психического развития; – несформированная самооценка собственных коррекционно-развивающих и педагогических возможностей при взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – неуверенная ориентация в механизмах влияния социальных контекстов ситуации	– слабый личностно ориентированный подход во взаимодействии со сложными контингентами обучающихся; – неумение выстраивать адресные коммуникации исходя из особенностей психофизического развития ребенка; – недостаточная способность осуществлять учет влияния социального контекста на педагогическое общение с детьми; – несформированное умение выстраивать тактику педагогической поддержки школьников со сложной жизненной ситуации	– несформированное умение управлять психическими состояниями эмоционально неустойчивых обучающихся; – неразвитая саморегуляция и способность противостоять профессиональным стрессам; – неготовность учитывать разные уровни учебной мотивации школьников; – неумение вовлечь в конструктивную деятельность (творческую, спортивную, организационную, исследовательскую, проектную, социальную и пр.) обучающихся	– слабая способность анализировать эффективность выбранных педагогических решений; – неготовность корректировать педагогическую тактику, опираясь на полученные результаты воздействия на обучающихся; – слабо выраженное стремление к освоению новых психолого-педагогических знаний, способствующих конструктивному влиянию на сложные контингенты обучающихся

Выделенные критерии психолого-педагогической компетенции учителей, работающих в особом сегменте – со сложными контингентами обучающихся, позволяют спроектировать процесс совершенствования профессиональных умений. Опыт использования кейс-метода свидетельствует о возможности расширения поля его практического применения [19; 20]. Поэтому вполне логично утверждать, что установленные преимущества данного современного инструмента могут быть востребованы и для развития психолого-педагогической компетентности учи-

телей, взаимодействующих с «трудными» детьми.

При разрешении сложной противоречивой ситуации приходится обращаться к целому комплексу различных отраслей знания: прежде всего психологии. Современному учителю для успешного взаимодействия с «трудными детьми» необходимо хорошо разбираться в возрастной и педагогической психологии, конфликтологии, девиантологии, диагностике. Также важны коррекционная педагогика, право, экономика, другие дисциплины, обращение к которым обусловлено контекстом происхо-

дящего. В итоге получается принять научно обоснованное решение, что демонстрирует прикладную направленность и полезность изученной теории. Комплексность является весьма существенной характеристикой и работает на развитие когнитивно-оценочного компонента психолого-педагогической компетентности учителя.

Важной является позиция, подчеркивающая практическую направленность результата работы с кейсом. Погружаясь непосредственно в содержание конкретной ситуации, проживая ее, формулируя направления выхода из затруднений, педагог учится на конкретном опыте третьих лиц быстрым и прагматичным способом, развивая свои коммуникативно-личностные способности. Собственно говоря, при этом происходит синтез теории и практики естественным путем, так как положения научных теорий берутся за основу практических действий, преломляются под углом зрения реальных событий. Таким образом, можно говорить о том, что, овладев на занятии алгоритмом действий, выступающим в качестве некоего ориентира в трудной ситуации, затем учитель сможет его легко применить в реальной коммуникации, осуществить лично ориентированный подход, выстраивая тактику педагогической поддержки школьников, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах.

Тесно связано с уже рассмотренной практической направленностью кейс-метода положение, утверждающее регулятивно-деятельностный потенциал разбора ситуации. Эта особенность проявляется в соотношении проблем персонажей истории с собственными затруднениями. Разбираясь в испытаниях героев, субъекты образования могут идентифицировать с ними себя. Демонстрация полученных результатов дает учителю ключи к пониманию и решению своей собственной проблемы. По сути, кейс-метод становится «взлетной полосой», мощным стимулом для переосмысления своих дефицитов и совершенствования своих действий в управлении психическими состояниями эмоционально неустойчивых обучающихся; развитии саморегуляции и способности мотивировать и вовлекать в конструктивную деятельность школьников, склонных к агрессии и противоправным поступкам.

Нельзя обойти вниманием такое свойство кейс-метода, как эргономичность. Это свойство находит свое воплощение на протяжении всего процесса развития профессионализма педагогов. Особенно ярко оно проявляется при совершенствовании рефлексивно-оценочных умений педагогов. Работа в группе позволяет ее членам радостно общаться, обмениваться безбоязненно своими мнениями, суждениями, делать выводы, анализировать эффективность выбранных педагогических решений.

Резюмируя сказанное, можно уверенно констатировать, что кейс-метод обладает мощными ресурсами для качественных преобразований, обогащения знаний, коммуникативных, регулятивных и рефлексивных педагогических умений, позволяющих учителю эффективно взаимодействовать с обучающимися, склонными к агрессивному и девиантному поведению. Использование на занятиях этого перспективного метода также дает гарантию устойчивого проявления у учителя и в дальнейшем стремления к расширению своих психолого-педагогических знаний для сотрудничества со школьниками, входящими в «зону риска».

В настоящее время существует большое количество научных трудов, раскрывающих различные грани, кейс-метода, предлагающих множество вариантов построения заданий. Позиция авторов статьи состоит в том, что для развития психолого-педагогической компетентности учителей больше всего подойдут типичные истории, происходящие в школьной практике, связанные с проявлением агрессии обучающихся, их противоправным поведением.

Для разработки пакета таких кейсов был употреблен следующий свод правил, касающихся содержания и формы.

В основу разрабатываемого содержания кейса положен принцип простоты. Это означает, что описываемый случай должен: соответствовать обозначенной тематике; являться одновременно интересным и захватывающим; отличаться драматизмом и проблемностью; показывать, как положительные, так и отрицательные примеры; не иметь подсказки на решение.

Исходя из содержания, выделяется проблема, предлагаются решения и продумываются

ожидаемые результаты. Однако стоит отметить, что простота кейса не означает упрощение, редукцию.

По форме кейс излагается кратко и очень конкретно, что обеспечивает его понимание всеми участниками группы, не вызывает различных толкований. При создании кейсов необходимо помнить о балансе между содержанием и формой представления.

В структуре присутствуют три обязательные составляющие.

1. Сюжетная линия, которая излагает ход происходящего события, проявления девиантного поведения, конфликтной ситуации.

2. Информационная линия предусматривает наличие данных о месте, времени, участниках акта агрессии (контекст ситуации). Часто описанные текстом факты подкрепляются схемой, таблицей с показателями, рисунком, видеорядом.

3. Методическая линия. Она тщательно продумывается авторами кейса при разработке заданий, выступает в качестве ориентировочного алгоритма для учителей в поиске эффективных профилактических мероприятий. Причем, часто таких вариантов решений может быть несколько, так как кейс является заданием открытого типа, не имеющим однозначного, единственного выхода. Предполагается групповая деятельность. Сначала происходит определение проблемы, углубленно исследуются данные, анализируются события, чтобы извлечь полезную информацию. Это этап теоретического осмысления. Затем подробно обсуждаются пути выхода из проблемы. И, наконец, определяется стратегия, позволяющая наилучшим образом изменить сложившуюся практику. Стратегия может быть подкреплена визуальным контентом для более успешного закрепления в сознании принятых мер. Это уверенный шаг к осуществлению продуманных реальных действий по профилактике агрессивного и противоправного поведения обучающихся.

К тому же, в задании предлагается распределение ролей для того, чтобы любой участник смог найти применение своим талантам, раскрыть сильные стороны своей личности. Например, можно руководить обсуждением, либо выступать в роли «аналитика», «критика», «докладчика», «оформителя». Таким об-

разом, использование на занятиях кейс-метода создает комфортную среду для развития психолого-педагогической компетентности каждого, включая и преподавателя, выступающего в роли «модератора», не навязывающего свои позиции, а регулирующего ход совместного поиска смысла.

Этот метод хорошо интегрируется с другими. Уже было сказано, что он может удачно сочетаться с методом командной работы, методами проектирования, методами визуализации, методами анализа и структурирования информации и др. Это означает, что творческое использование анализа ситуаций не наскучит учителям, не вызовет привыкания, так как предполагает каждый раз использование новых вариантов организации деятельности.

Приведем пример кейса.

1. Прочитайте ситуацию.

«Два мальчика, ученики 5 класса, на перемене дрались между собой. Разнять их было невозможно».

2. Ответьте на вопросы:

– Где происходит действие?

– Кто участвует в сцене?

– Какой вид агрессии здесь проявляется?

– Каковы должны быть действия учителя в момент происходящего?

3. Спроектируйте алгоритм дальнейших действий учителя. Изобразите его в виде «ленты времени». Отметьте в алгоритме те мероприятия, которые, на ваш взгляд, вызовут наибольший отклик у обучающихся пятого класса.

4. Создайте памятку правильного общения для пятиклассников, принимая во внимание психологические особенности детей данного возраста.

5. Подготовьтесь к обсуждению на родительском собрании одной из пословиц: «Унижая других, сам унижаешься»; «Ссора до добра не доводит».

Разработайте краткий сценарный план обсуждения, рассчитанного на 40 минут. Какие кинофрагменты вам помогут?

Как вы начнете встречу? Что поможет стимулировать родителей высказывать свои точки зрения? Какие методы вы будете использовать.

Разбейтесь на группы по 4–6 человек. Распределите роли внутри группы («лидер», «генератор идей», «оформитель», «критик», «ана-

литик», «докладчик»). Время на выполнение кейса – 45 минут. Затем представьте результаты всем присутствующим на занятии.

Будучи сотрудниками кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, авторы статьи разработали и успешно применяют кейсы в ходе реализации дополнительных профессиональных программ. Это прежде всего занятия психолого-педагогической направленности, в ходе которых изучаются приоритеты деятельности учителя в современной школе, психологические аспекты взаимодействия с различными контингентами обучающихся, в том числе склонными к агрессивному и противоправному поведению.

Кейсы успешно встраиваются в различные этапы занятия с учителями. Они могут прорабатываться в качестве иллюстрации изучаемой на лекции теории. Также на практическом занятии кейсы могут быть использованы для решения различных задач, среди которых развитие психолого-педагогической компетентности учителей для взаимодействия с обучающимися с агрессивным и противоправным поведением. Положительно зарекомендовал себя кейс-метод в качестве инструмента промежуточного контроля. Все участники обучения могут работать над одним кейсом, выполняя одно и то же задание, могут продумывать различные аспекты выхода из кризисной ситуации. Учителя вправе выбрать различные сложные истории, а затем обменяться друг с другом решениями, при этом обсудив наиболее интересные варианты. Имеются примеры, когда учителя разыгрывали ситуации от имени действующих персонажей.

Любой учитель быстро включается в процесс работы над кейсом, отождествляя себя с его персонажами. Иными словами, пропуская через себя, собственный опыт, свои эмоции, решение приобретает личностную значимость, а новое усваивается очень прочно. Практическое разрешение сложной ситуации, в которой описан случай насилия, требует от учителя аккумуляции всех своих ресурсов. «Погружение» в водоворот непростой истории позволяет творчески проявить на практике когнитивные, коммуникативные, регулятивные и рефлексивно-прогностические умения. А это подтвер-

ждает значимость кейс-метода для развития психолого-педагогической компетенции учителей, дающей им возможность в практической деятельности применить всю широкую палитру инструментов при выстраивании успешного индивидуального сопровождения обучающихся, склонных к агрессии и правонарушениям.

Результаты и их описание. Апробация предложенного подхода к развитию психолого-педагогической компетентности учителей осуществлялась в рамках реализации дополнительной профессиональной программы переподготовки «Практическая психология в образовании». Цель данной программы связана с освоением слушателями практических приемов осуществления эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в контексте требований Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Среди задач выделяются основные направления деятельности современного практического психолога в сфере образования, в том числе и развитие компетентности в направлении работы со сложными контингентами обучающихся. Программа включает в себя комплекс базовых дисциплин, направленных на совершенствование психолого-педагогической знаний учителей. К общепрофессиональным дисциплинам относятся следующие: «Общая психология», «Основы психотерапии», «Психология личности», «Социальная психология», «Педагогика», «Психология развития», «Психологическая диагностика».

Специальные профессиональные дисциплины включают: «Специальную психологию и коррекционную педагогику», «Конфликтологию», «Педагогическую психологию», «Психологию семьи», «Психологическую коррекцию» и «Психологическое консультирование». Кроме того, в программе предусмотрены дисциплины по выбору и итоговая аттестация.

Данная программа реализовывалась в ряде учебных групп и предполагала как обучение педагогических работников общеобразовательных организаций и других специалистов (контрольная группа), так и обучение педагогических работников, которые взаимодейству-

ют с различными контингентами обучающихся из школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (экспериментальная группа). Для второй категории программа была насыщена материалами, расширяющими представления педагогов о взаимодействии со сложными контингентами обучающихся (агрессивными обучающимися, обучающимися, проявляющими девиантное и делинквентное поведение, детьми, находящимися в сложной жизненной ситуации, имеющими ограниченные возможности здоровья). Особое внимание уделялось кейс-методу как эффективному инструменту, способствующему повышению профессионализма педагогических работников. Кейс-метод активно применялся на практических занятиях в категории «Специальные профессиональные дисциплины». Рассмотрим далее их.

Осваивая дисциплину «Педагогическая психология», учителя знакомилась с кейсами, которые были обобщены в учебных пособиях, а также с педагогическими ситуациями, описанными в открытых источниках (на сайтах, форумах педагогических сообществ, публикациях СМИ). Данные кейсы были направлены на описание проблемного поля педагогической деятельности и показывали возможные примеры решения педагогических ситуаций. Такие ситуации раскрывали типичные проблемы поведения и учебной деятельности сложных контингентов обучающихся: нарушение учебной дисциплины детей, низкая учебная мотивация, школьные фобии и прочее. Причем ситуации дифференцировались по возрастным особенностям (младшие школьники, подростки, старшеклассники) и по различным проблемным областям поведения.

Приведем примеры таких кейсов.

Кейс 1. Младший школьный возраст. От обучающихся первого класса стали поступать жалобы на пропажи учебных принадлежностей, предметов личного обихода. Сложилась неблагоприятная психологическая атмосфера. У учащихся стала проявляться тревожность, подозрительность, конфликтность. Педагогу необходимо педагогически грамотно, корректно выявить обучающихся, причастных к данным инцидентам; нормализовать психологическую атмосферу, восстановить социальные контакты.

Кейс 2. Подростковый возраст. Обучающийся восьмого класса положительно характеризуется, имеет успехи в учебе и спорте, хорошо контактирует с одноклассниками. На одном из внеклассных мероприятий, кто-то из одноклассников сделал смешную фотографию, где ученик запечатлен в неловкой ситуации. Фотография была выложена в сеть и снабжена обидными комментариями.

Ученик выяснил, кто сделал фотографию. Возник конфликт, закончившийся дракой. Данный инцидент стал предметом внимания классного руководителя.

Кейс 3. Старший школьный возраст. Во время одного из уроков к классному руководителю одиннадцатого класса приходит учитель истории и говорит, что старшеклассник странно себя ведет. У педагогов возникли подозрения, что он находится в состоянии алкогольного опьянения. Оказывается, мальчик накануне был на проводах друга и, не успев протрезветь, пришел в школу.

Беседовать с ним в таком состоянии было бессмысленно. Проблема также заключалась в том, что у мальчика нет родителей и живет он со старшей сестрой.

Как можно обнаружить из данных кейсов, анализу подвергались реакции учителя на такие нарушения поведения обучающихся, как обман и воровство, кибербуллинг и физическая агрессия, употребление несовершеннолетними психоактивных веществ.

Помимо прочего, решались кейсы, составленные самими учителями, исходя из собственной практики профессиональной деятельности и взаимоотношений со сложными контингентами обучающихся. Сначала учителя описывали проблемные ситуации, а затем им предлагалось их решить по определенному алгоритму. Этот алгоритм включает в себя 5 направлений:

- 1) указание нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога в данной ситуации;
- 2) описание психологических теорий, раскрывающих причины поведения обучающегося;
- 3) раскрытие педагогических концепций, определяющих стратегии поведения учителя;
- 4) обоснование конкретного алгоритма поведения учителя в данной ситуации;

5) характеристика превентивных психолого-педагогических мер по предупреждению подобных проблемных случаев.

Стоит отметить, что зачастую учителя испытывали серьезные трудности при указании нормативных документов, психологических теорий и педагогических концепций. При этом они предлагали варианты практического решения ситуаций и некоторые превентивные меры. Однако они носили достаточно обобщенный характер и были применимы к любой ситуации.

С одной стороны, это показывает, что учителя владеют основами решения педагогических ситуаций, с другой – эти основы не всегда грамотно реализуются в практике. Поэтому преподаватели уделяли отдельное внимание установлению взаимосвязи теории и практики на таких дисциплинах, как «Общая психология», «Педагогика», «Психология личности». Иными словами, активно осуществлялась популяризация психологических знаний для педагогических работников и демонстрировались примеры применения теоретических основ для решения практических задач профессиональной деятельности учителя в аспекте взаимодействия со сложными контингентами обучающихся.

Также кейс-метод активно применялся в рамках учебной дисциплины «Специальная психология и коррекционная педагогика» для освоения эффективных приемов регуляции поведения детей с ограниченными возможностями здоровья. Как известно, часть обучающихся с нарушениями интеллекта отличаются эмоциональной возбудимостью, а соответственно, склонностью к агрессивному и даже противоправному поведению. Эмоциональной неустойчивостью отличаются школьники с такими ментальными нарушениями, как расстройства аутистического спектра. Поэтому слушателям предлагалось решить кейсы, связанные с профилактикой и коррекцией аффективных расстройств обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Кроме того, на основе дисциплины «Психологическая коррекция» рассматривались конкретные психокоррекционные методы: арт-терапия, сказкотерапия, драмтерапия, игротерапия в работе с такими детьми. Преподаватели делали акцент на возможностях применения каждого коррек-

ционного метода в работе с различными категориями обучающихся, в том числе для коррекции агрессивности школьников.

В рамках учебной дисциплины «Конфликтология» также рассматривались кейсы, связанные с конфликтными ситуациями, возникающими между различными участниками образовательных отношений. Отмечалось, что неумение педагогов урегулировать нарастающие конфликты может привести к эскалации конфликта. Это, в свою очередь, отрицательно скажется не только на обучающихся, но и на самом учителе, который сегодня находится под пристальным вниманием общественности.

В изучении основ дисциплины «Психология семьи» акцент в экспериментальной группе делался на работу с семьями, испытывающими влияние неблагоприятных социальных условий. В частности, на основе кейсов рассматривались различные варианты оказания адресной помощи неполным или многодетным семьям, семьям, в которых родители ведут асоциальный образ жизни или испытывают серьезные материальные трудности. И далее в рамках учебной дисциплины «Психологическое консультирование» конкретно моделировались ситуации осуществления консультаций для таких родителей.

Кейс-метод применялся, помимо прочего, для проведения промежуточного контроля. Здесь отмечалась интеграция двух методов: кейсов и кинопедагогики.

Слушателям предлагалось несколько вариантов кейсов. Например, подобрать содержательный киноматериал, способствующий профилактике агрессивного и противоправного поведения обучающихся, исходя из их возрастных особенностей. Или, наоборот, на основе просмотра познавательного кинофрагмента, посвященного вопросам осуществления инклюзивного образования в современной школе, требовалось составить ряд вопросов для беседы с детьми, направленной на развитие их толерантности.

Итак, как можно обнаружить, кейс-метод обладает множеством возможностей и может использоваться как на лекционных, так и на практических занятиях, а также для проведения текущего и итогового контроля. В данном исследовании он применялся в разных формах работы со слушателями эксперимен-

тальной группы для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся.

С целью определения эффективности кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, производилось сравнение результатов диагностики. Напомним, что в исследовании приняли участие две выборки: контрольная и экспериментальная. Контрольную выборку составили слушатели, обучающиеся по данной программе, являющиеся различными специалистами, в том числе педагогическими работниками общеобразовательных организаций.

Экспериментальную группу представили слушатели – педагогические работники, работающие в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Кроме того, данные слушатели проходили обучение с использованием кейс-метода, вариантов его применения, описанных ранее.

Диагностическое обследование осуществлялось на основе данных текущей (начальный срез) и итоговой (итоговый срез) аттестации, а также на основе решения слушателями психо-

лого-педагогических кейсов (два промежуточных среза). Сформированность психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся определялась по четырем критериям: когнитивно-оценочный, коммуникативно-личностный, регулятивно-деятельностный и рефлексивно-прогностический. По каждому критерию и его показателю определялся уровень выраженности в числовом балльном значении, где низкому уровню соответствовал 1 балл, среднему – 3 балла и высокому уровню – 5 баллов. В итоге было определено среднее значение по указанным критериям и в целом по показателю «психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся».

Величина наблюдаемых изменений уславливалась с использованием средних значений для психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, исходя из того, что все четыре критерия имеют одинаковые весовые коэффициенты.

Данные об изменении средних значений по результатам диагностических срезов приведены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения психолого-педагогической компетентности слушателей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, по данным четырех диагностических срезов

Группы	Средние значения по данным диагностических срезов			
	начальный срез	1-й срез	2-й срез	итоговый срез
Экспериментальная	2,26	2,96	3,73	4,78
Контрольная	2,12	2,63	2,89	3,07

Можно обнаружить, что положительная динамика наблюдается в обеих группах. Однако в экспериментальной группе данные начального и итогового среза отличаются существенно, практически в два раза (приращение на 2,25 балла). В то время как в контрольной группе динамика отмечалась в границах менее одного балла (приращение на 0,95 балла). Таким образом, можно сделать вывод, что применение кейс-метода является эффективным инструментом, способствующим развитию психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся.

Обсуждение

Для повышения качества развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, планируется реализация специальных стратегий. Очевидно, что достижение обозначенной цели должно сопровождаться прежде всего развитием профессионализма тех, кто затем осуществляет обучение педагогов. Поэтому необходимо наращивать потенциал преподавателей системы дополнительного профессионального образования за счет их непосредственного

включения в разработку кейсов, обсуждение и их выполнение.

Данная стратегия может воплощаться во время питч-сессий, либо в ежедневных практикумах в малых группах, на которые отводится 20–30 минут, что существенно мобилизует участников на освоение практического применения кейс-метода. Кроме того, повышение психолого-педагогического уровня учителей определяется их заинтересованной позицией. Вторая стратегия направлена на *формирование и поддержание мотивации педагогов к изменениям*. В статье уже говорилось о том, что сам кейс-метод выступает отличным мотивирующим фактором. Его использование желательно подкреплять дополнительными средствами, среди которых: поддержание благоприятного эмоционального фона в группе, одобрение преподавателя, проявление им умения активного слушания, предполагающего отсутствие критических замечаний, концентрацию на безоценочном принятии множества точек зрения.

Еще одной стратегией будет *минимизация риска непонимания*. Важно на занятии употреблять общепринятую лексику без жаргонизмов и сокращений. Для получения обратной реакции учителей рекомендуется использовать наряду с вербальным визуальный и вокальный компоненты, что существенно усилит эффект.

Будучи сложным профессионально-личностным образованием, психолого-педагогическая компетентность учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся, требует осознания учителями того, что совершенствование их знаниевых, коммуникативных, регулятивных и рефлексивных педагогических умений должно происходить непрерывно, а не от случая к случаю. Предлагается *интеграция ресурсов системы дополнительного профессионального образования и внутриорганизационного обучения педагогов*. Кейсы могут легко встроиться во внутриорганизационное обучение, так как удобны, использование ситуационного анализа не нуждается в больших материальных вложениях, специальном оборудовании и больших временных затратах. Результаты работы очень быстро видны в практике взаимодействия со «сложными» контингентами обучающихся.

Таким образом, разработанная методика успешно реализуется в курсовой подготовке

учителей для оказания им конструктивной помощи во взаимодействии со школьниками с девиантным и противоправным поведением. Она рекомендуется для использования организациям-операторам проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в целях обогащения инструментов повышения профессионального уровня учителей.

Перспективы дальнейшего развития нашего решения связаны с расширением банка кейсов, насыщением их заданиями различной сложности для того, чтобы педагоги могли выбрать подходящий вариант для исследования. Другой аспект совершенствования психолого-педагогической компетентности учителей находится в сегменте организации взаимодействия педагогов и специалистов школьных служб сопровождения. Известно, что совместная деятельность имеет больший эффект. Ресурсные возможности кейс-метода также могут быть востребованы в профилактике со школьниками и просвещении родителей.

Заключение

В представленной статье рассматривается проблема эффективности взаимодействия учителей со сложными контингентами обучающихся и вопросы повышения их психолого-педагогической компетентности. Констатируются затруднения учителей при взаимодействии с такими обучающимся. На основе обзора литературы, теоретических положений Л. С. Выготского сформулировано понятие психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся. Приведено описание критериев и уровней проявления данной компетентности у учителей общеобразовательных школ. Описаны преимущества, содержательные и методические аспекты построения и применения кейс-заданий для развития указанной компетентности. Приведена структура кейс-задания, примеры его содержания и особенности практической реализации в работе с учителями в процессе повышения квалификации. Приведены данные, свидетельствующие об эффективности применения кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся.

Стратегии организации дополнительного профессионального образования учителей по данной тематике и ресурсные возможности кейс-метода в работе с различными категориями педагогических работников и родителями являются предметом обсуждения.

Библиографический список:

1. Вальдман, И. А. Поддержка сильных и забвение слабых: не пора ли менять приоритеты? / И. А. Вальдман. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2012. – № 5. – С. 36–43.
2. Новоселова, С. Ю. Аналитический обзор международной практики поддержки школ с низкими результатами обучения / С. Ю. Новоселова, Т. В. Потемкина, Л. Ю. Грачева. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 5. – С. 55–60.
3. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 22–28.
4. Давлетбаева, Р. Г. Психолого-педагогическая компетентность учителя / Р. Г. Давлетбаева. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 4. – С. 1562–1565.
5. Тумашева, О. В. О методической компетентности учителя / О. В. Тумашева. – Текст : непосредственный // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2009. – № 1. – С. 65–70.
6. Масюкова, Н. Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя / Н. Г. Масюкова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3 (52). – С. 67–68.
7. Анисимова, О. А. Развитие профессиональной компетентности учителя как психолого-педагогическая проблема / О. А. Анисимова. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – С. 150–153.
8. Поцукова, Т. А. Повышение качества образования в школах со стабильно низкими образовательными результатами / Т. А. Поцукова. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2017. – № 5 (114). – С. 26–35.
9. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 368 с. – Текст : непосредственный.
10. Суровцова, Е. И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе / Е. И. Суровцова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 184–188.
11. Пинская, М. А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.
12. Поцукова, Т. А. К вопросу о стратификации образовательных организаций кластера риска / Т. А. Поцукова, К. М. Зайнетдинова, С. Б. Миронова. – Текст : непосредственный // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 104–110.
13. Райхельгауз, Л. Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4. – С. 8–14.
14. Тютюник, М. В. Подготовка психолога к сопровождению педагога в профессиональной деятельности в современной школе / М. В. Тютюник. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 43–46.
15. Дадова, З. И. Профилактика агрессивного поведения подростков / З. И. Дадова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 278–280.
16. Бобченко, Т. Г. Психологическая коррекция агрессивного поведения подростков – учащихся средней общеобразовательной школы / Т. Г. Бобченко, М. А. Мищерякова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 51. – С. 50–53.
17. Драганова, О. А. Основные направления повышения психолого-педагогической компетентности педагога, необходимой для работы с различными контингентами учащихся / О. А. Драганова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 55–63.
18. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Психология. – Москва, 2000. – 1008 с. – Текст : непосредственный.

19. Сизикова, Т. Э. Кейс-метод как средство развития рефлексии / Т. Э. Сизикова, О. А. Дураченко. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2019. – № 2. – С. 18–28.

20. Тимошенко, Н. А. Использование кейс-метода обучения в системе повышения квалификации работников социальной сферы / Н. А. Тимошенко – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 335–336.

References:

1. Waldman I. A. *Support the strong and forget the weak: Isn't it time to change priorities?* [Podderzhka sil'nyh i zabvenie slabyh: ne pora li menyat' priorityty?], Public education, 2012, No. 5, pp. 36–43.

2. Novoselova S. Yu. *Analytical review of the international practice of support of schools with low results of education* [Analiticheskij obzor mezhdunarodnoj praktiki podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya], Innovative projects and programs in education, 2016, No. 5, pp. 55–60.

3. Markova A. K. *Psychological analysis of the professional competence* [Psihologicheskij analiz professional'noj kompetentnosti], Soviet pedagogics, 1990, No. 8, pp. 22–28.

4. Davletbaeva R. G. *Psychological and pedagogical competence of a teacher* [Psihologopedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya], Bulletin of Bashkir University, 2009, No. 4, pp. 1562–1565.

5. Tumasheva O. V. *About methodical competence of a teacher* [O metodicheskoy kompetentnosti uchitelya], Bulletin of KSPU named after V. P. Astafiev, 2009, No. 1, pp. 65–70.

6. Masiukova N. G. *Methodical competence in the structure of the teacher professional competence* [Metodicheskaya kompetentnost' v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelya], World of science, culture, education, 2015, No. 3 (52), pp. 67–68.

7. Anisimova O. A. *Development of professional competence of a teacher as a psychological and pedagogical problem* [Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya kak psihologopedagogicheskaya problema], International Journal of Humanities and Natural Sciences, 2016, No. 1, pp. 150–153.

8. Potsukova T. A. *Improvement of the education quality in the schools with stably low educational results* [Povyshenie kachestva obrazovaniya v shkolah so stabil'no nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami], Siberian teacher, 2017, No. 5 (114), pp. 26–35.

9. Ilyin E. P. *Psychology of the aggressive behavior* [Psihologiya agressivnogo povedeniya], Saint Petersburg, 2014. 368 p.

10. Surovtsova E. I. *Social and pedagogical support of the migrant children at school* [Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej-migrantov v shkole], Pedagogical education in Russia, 2014, No. 12, pp. 184–188.

11. Pinskaya M. A., Kosaretsky S. G., Frumin I. D. *Schools effectively working in complex social contexts* [Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnyh social'nyh kontekstah], Education issues, 2011, No. 4, pp. 148–177.

12. Potsukova T. A., Zainetdinova K. M., Mironova S. B. *The question of stratification of the educational organizations of the risk cluster* [K voprosu o stratifikacii obrazovatel'nyh organizacij klastera riska], Bulletin of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2017, No. 1, pp. 104–110.

13. Reichelgaus L. B. *Resilience of educational results as a new principle of modern didactics* [Rezilientnost' obrazovatel'nyh rezul'tatov kak novyj princip sovremennoj didaktiki], Bulletin of Yaroslavl pedagogical, 2019, No. 4, pp. 8–14.

14. Tyutyunik M. V. *Training of a psychologist to accompany a teacher in his professional activity in a modern school* [Podgotovka psihologa k soprovozhdeniyu pedagoga v professional'noj deyatel'nosti v sovremennoj shkole], Person and education, 2010, No. 3, pp. 43–46.

15. Dadova Z. I. *Prevention of aggressive behavior of adolescents* [Profilaktika agressivnogo povedeniya podrostkov], Theory and practice of social development, 2015, No. 22, pp. 278–280.

16. Bobchenko T. G., Mishcheriakova M. A. *Psychological correction of the aggressive behavior of the teenagers – schoolchildren of the secondary general education school* [Psihologicheskaya korrekciya agressivnogo povedeniya podrostkov – uchaschihsya srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly], Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application, 2016, No. 51, pp. 50–53.

17. Draganova O. A. *The main directions of psychological and pedagogical competence increase of a teacher, necessary for work with differ-*

ent contingents of pupils [Osnovnye napravleniya povysheniya psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga, neobhodimoy dlya raboty s razlichnymi kontingentami uchashchihsya], Problems of modern education, 2017, No. 6, pp. 55–63.

18. Vygotsky L. S. *Age problem* [Problema vozrasta], Psychology, 2000. 1008 p.

19. Sizikova T. E., Durachenko O. A. *Case method as a means of developing reflexion* [Kejs-

metod kak sredstvo razvitiya refleksii], SUSU Bulletin. Series: Psychology, 2019, No. 2, pp. 18–28.

20. Tymoshenko N. A. *Use of the case method of training in the system of professional development of the social sphere workers* [Ispol'zovanie kejs-metoda obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii rabotnikov social'noj sfery], World of science, culture, education, 2020, No. 2 (81), pp. 335–336.

УДК 378.091.398+371.12

Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций

Н. Ф. Ильина

<https://orcid.org/0000-0003-3323-8704>

ilina@kipk.ru

Post-school support of professional activity of the teacher as a condition of formation of his professional competences

N. F. Ilyina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Задача обеспечения обновления профессиональных компетенций педагога с целью обеспечения достижения новых образовательных результатов школьников не может быть решена без обновления дополнительного профессионального образования, новых подходов к организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации. Одной из проблем является обеспечение качества сопровождения профессиональной деятельности педагога по формированию функциональной грамотности обучающихся.

Цель исследования. Обоснование подходов к организации посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога в современных условиях.

Методология (материалы и методы). В исследовании были использованы следующие методы: изучение и анализ нормативных документов, трудов и исследований, проектирование алгоритма сопровождения профессиональной деятельности педагога.

Результаты. В статье предложены новые подходы к организации посткурсового сопровождения педагога. Категория «сопровождение», определена, как деятельность, направленную на разрешение противоречия между наличием проблемы в профессиональной деятельности педагога и неосознанностью оснований данной проблемы, а также отсутстви-

ем способов, средств у педагога самостоятельно ее разрешить.

С опорой на основные положения системно-мыследеятельностного и компетентностного подходов разработан алгоритм посткурсового сопровождения педагога в условиях, когда невозможно действовать известными способами для достижения цели, а необходимо выстраивать новую систему действий при отсутствии образцов в реальной практике.

В статье представлен пошаговый алгоритм посткурсового сопровождения педагога на примере сопровождения его деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся. Показан вариант распределения ответственности и согласования действий методистов на муниципальном уровне и уровне образовательной организации. Данный алгоритм может использоваться в системе дополнительного профессионального образования и в организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The task of ensuring the renewal of professional competences of the teacher in order to ensure the achievement of new educational results of schoolchildren cannot be solved without the renewal of additional vocational education, new approaches to the organization of methodological activities at the municipal and educational organization levels. One of the problems is ensuring the

quality of support for the teacher's professional activity in the formation of functional literacy of schoolchildren.

The goal of the research is justification of approaches to organization of post-school support of professional activity of a teacher in modern conditions.

Methodology (materials and methods). In a research the following methods were used: studying and the analysis of normative documents, works and researches, design of an algorithm of maintenance of professional activity of the teacher.

Results. The article proposes new approaches to the organization of post-school support of the teacher. The category "support" is defined as activities aimed at resolving the contradiction between the existence of a problem in the professional activity of the teacher and the unconscious grounds of the problem, as well as the absence of ways and means for the teacher to solve it independently.

Based on the main provisions of the system-technical and competent approaches, an algorithm of post-school support of the teacher has been developed in conditions when it is impossible to act by known methods to achieve the goal, and it is necessary to build a new system of actions in the absence of samples in real practice.

The article presents a step-by-step algorithm of post-school support of the teacher on the example of support of his activities on formation of functional literacy of schoolchildren. The option of distribution of responsibility and coordination of actions of methodologists at the municipal and educational organization level is shown. This algorithm can be used in the system of additional professional education and in the organization of methodological activities at the municipal and educational organization levels.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, посткурсовое сопровождение, методическая деятельность, индивидуальная образовательная программа, ресурсная карта.

Keywords: professional competencies, post-school support, methodological activities, individual educational program, resource map.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения задач национального проекта «Образование» в части обновления

профессиональных компетенций педагога с целью обеспечения достижения новых образовательных результатов школьников (в частности функциональной грамотности [1]), позволяющих России войти в десятку ведущих стран мира по качеству образования.

По данным международных и российских исследований среди факторов, оказывающих влияние на качество образования, наиболее существенным является «качество, работающих в системе учителей» [2, с. 7–8; 3, с. 177]. По сути, уровень профессиональной компетентности педагога является решающим при достижении планируемых образовательных результатов. При решении задачи формирования новой грамотности обучающихся ситуация осложняется тем, что отсутствуют общепринятые, оформленные способы достижения данного образовательного результата. Необходимо отметить, что в отличие от системы профессионального педагогического образования, обеспечивающей будущего педагога необходимой квалификацией, дополнительное профессиональное образование призвано оперативно реагировать на постоянные изменения в системе образования, работая на формирование у педагога новых профессиональных компетенций. В этих условиях работа по наращиванию новых профессиональных компетенций учителя в системе дополнительного профессионального образования наряду с реализацией дополнительных профессиональных программ требует разрешения следующих проблемных вопросов:

– как обустроить процесс становления профессиональных компетенций педагога одновременно с построением им новой образовательной практики на муниципальном уровне и уровне образовательной организации;

– кто позиционно может и должен этот процесс обустроить после освоения педагогами программ повышения квалификации;

– каковы существенные характеристики процесса сопровождения профессиональной деятельности педагога или как должна быть выстроена методическая деятельность в условиях построения педагогом новой образовательной практики.

Вышеобозначенное позволяет актуализировать проблему посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях нововведений.

Цель исследования. Обоснование подходов к организации посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога в современных условиях.

Методология исследования. Исследование основано на основных положениях системно-мыследеятельностного и компетентностного подходов, андрогогических принципах. С опорой на основные положения системно-мыследеятельностного подхода появляется возможность проектировать алгоритм посткурсового сопровождения педагога в условиях, когда невозможно действовать известными способами для достижения цели, а необходимо выстраивать новую систему действий в отсутствии образцов в реальной практике. При этом система посткурсового сопровождения появляется одновременно с разворачиванием педагогических практик. Компетентностный подход является содержательной основой для сопровождения становления профессиональных компетенций педагога. Данный подход позволяет рассматривать профессиональные компетенции педагога посредством единства личностной, теоретической и практической их составляющих.

Нами применялись как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Теоретические методы: изучение и анализ нормативных документов, трудов и исследований по близкой тематике. Эмпирические методы: проектирование алгоритма сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях нововведений.

Обзор литературы. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога в настоящее время имеет специфику, которая многоаспектна и задается необходимостью обеспечения непрерывности становления профессиональных компетенций педагога. Приоритеты посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога с позиции андрогогики рассмотрены в трудах С. Г. Вершловского, О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатъевой [4; 5]. Авторы выделяют как приоритет по посткурсовому сопровождению педагога работу по трансформации его опыта. В. Я. Синенко и Я. А. Ильинская рассматривают посткурсовое сопровождение педагога на региональном уровне с использованием ресурса сетевых форм взаимодействия образовательных организаций [6; 7].

Проблемные аспекты сопровождения профессиональной деятельности педагога с исполь-

зованием ресурсных карт нашли отражение в работах Т. М. Ковалевой, М. Ю. Чередилиной, [8; 9].

Подходы к обеспечению сопровождения профессиональной деятельности педагога с использованием ресурса сетевых сообществ представлены в исследовании О. Н. Богдановой, деятельности общественно-профессиональных сообществ в работах Н. Ф. Логиновой, посредством организации постоянно действующего семинара в исследовании А. С. Ильина [10; 11; 12]. В ряде научных работ представлен опыт информационного, тьюторского, методического, консультационного сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях изменений требований к образовательным результатам. В основном ученые рассматривают посткурсовое сопровождение педагога как систему организованного обучения, сопровождения, самообразования [13; 14; 15]. Таким образом, в научных работах представлены отдельные аспекты посткурсового сопровождения педагога, однако исследований, в которых данный процесс в условиях построения педагогом новой образовательной практики раскрывается комплексно, нами не обнаружено.

Результаты и их описание. Как было обозначено выше, мы рассматриваем посткурсовое сопровождение педагогов, осваивающих программы повышения квалификации, содержание которых направлено на обеспечение становления компетенций педагогов в части формирования функциональной грамотности обучающихся. Для системы общего образования и педагога формирование функциональной грамотности обучающихся – это новая задача и нет образцов того, как необходимо действовать в этой ситуации. Кроме того, и для методистов это тоже новая деятельность, так как они впервые начинают работать с таким сложным результатом. Поэтому наряду с повышением квалификации педагогов на региональном уровне организуется обучение методистов, которые будут осуществлять посткурсовое сопровождение на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Базовой категорией для нашего исследования является «сопровождение», которое мы определили как деятельность, направленную на разрешение противоречия между наличием проблемы в профессиональной деятельности педагога и

неосознанностью оснований данной проблемы, а также отсутствием способов, средств у педагога самостоятельно ее разрешить. Сопровождение профессиональной деятельности педагога строится на основании компетентностного подхода, так как данный подход позволяет обеспечить становление профессиональных компетенций педагога, решить проблемы его профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью процесса сопровождения является то, что он выстраивается всегда от сопровождаемого, от его потребностей, проблем его практики и предполагает в качестве средства использование построение индивидуальных образовательных программ и ресурсных карт для их реализации. Стратегической целью сопровождения является обретение сопровождаемым профессиональных компетенций, новых смыслов деятельности, позволяющим ему самостоятельно качественно осуществлять профессиональную деятельность.

С опорой на вышеизложенное мы определяем посткурсовое сопровождение педагога как комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, направленных на оказание поддержки педагогу при внедрении нового содержания, методов, технологий, освоенных в ходе повышения квалификации в его реальную практику, запускаю-

щий механизмы активизации собственных ресурсов педагога. Данная деятельность направлена по поддержке формирования у педагога новых профессиональных компетенций.

На рисунке 1 представлена общая схема, которая отражает алгоритм посткурсового сопровождения педагога. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога имеет циклический характер и подлежит алгоритмизации. Нами разработан алгоритм данного процесса, включающий ряд этапов.

1. Диагностический.
2. Проектировочный.
3. Ресурсообеспечивающий.
4. Реализации индивидуальной образовательной программы.
5. Рефлексивно-аналитический.

Рассмотрим алгоритм на примере посткурсового сопровождения педагога в его профессиональной деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся.

Предназначением *диагностического этапа* посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога является выявление проблем в профессиональной деятельности педагога по формированию функциональной грамотности обучающихся и актуализация его образовательных потребностей.

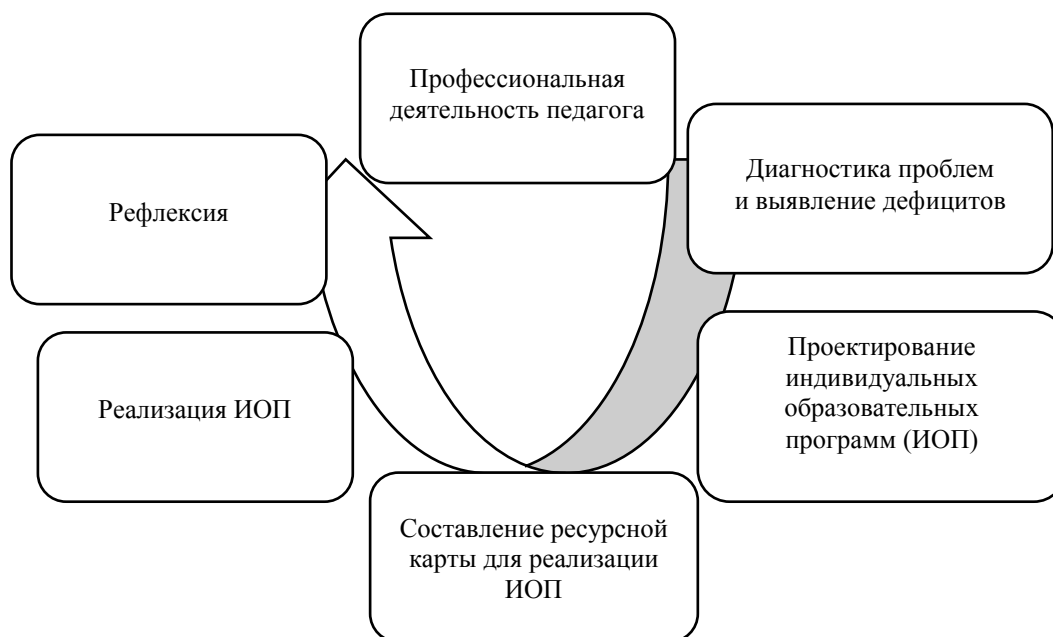


Рис. 1. Общая схема, отражающая алгоритм посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога

Таблица 1

Формат оформления индивидуальной образовательной программы педагога

Ф. И. О. педагога			
Образовательные задачи	Программа деятельности по реализации образовательных задач	Сроки реализации	Процедуры проверки или самопроверки

Средством реализации данного предназначения является методическое наблюдение, рефлексивный анализ учебных занятий, анализ результатов диагностических работ.

На данном этапе важно с одной стороны, осуществлять проблематизацию профессиональной деятельности педагога, выводя его на осознание проблем его практики, с другой – формировать его мотивацию к совершенствованию собственных профессиональных компетенций и соответственно собственной профессиональной деятельности. Данная работа организуется непосредственно на рабочем месте педагога в образовательной организации и методическую позицию при этом занимает заместитель руководителя или руководитель методического объединения (кафедры).

Особенностью рефлексивного анализа учебных занятий является то, что методистом постоянно поддерживается связь обсуждаемых вопросов с проблемами профессиональной деятельности учителя, его действий в ходе проведения занятия по достижению планируемых результатов. Методист помогает педагогу выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности. Работа начинается с того, что педагогу предлагается выделить достижения и проблемы своей профессиональной деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся. В качестве материала для рефлексии предлагаются ситуации, выделенные в ходе методического наблюдения, результаты диагностических работ. После этого обсуждаются основания достижений и проблем. Понимание того, на чем основаны достижения важно для того, чтобы зафиксировать и обеспечить осознание педагогом способов, позволяющих достигать планируемых результатов.

Возможен вариант моделирования ситуации, когда педагогам предлагают работу с заданиями по оценке сформированности той или иной грамотности. Но при этом необходимы дополнительные работы по оценке методической

компетенции педагога в рассматриваемом контексте.

Следующий этап – проектировочный – предназначен для составления индивидуальной образовательной программы педагога на основе выявленных проблем и представлений о его предстоящей деятельности. Проектирование программы осуществляется на уровне образовательной организации.

Индивидуальная образовательная программа – это представления педагога о задачах и содержании образования, способах и действиях по их реализации, процедурах проверки или самопроверки освоенного содержания.

Для работы по проектированию индивидуальной образовательной программы нами предложен следующий формат ее оформления (табл. 1).

Оформление образовательных задач педагогом происходит во взаимодействии с методистом на уровне образовательной организации. В основу такого взаимодействия положена рефлексия. Работа по пониманию оснований проблем позволяет педагогу осознать свои образовательные потребности и на основании этого оформить образовательные задачи и обсудить примерный перечень действий по их реализации.

Методист при этом проводит экспертное консультирование посредством групповых и индивидуальных бесед, семинаров-практикумов. Данные формы взаимодействия педагога и методиста являются необходимыми, но не всегда достаточными и поэтому дополняются при необходимости тренингами, мозговыми штурмами и другими продуктивными формами работы.

Для понимания возможностей реализации образовательных задач педагогу необходима ресурсная карта, с помощью которой он может определиться со способами реализации задач, возможных кооперациях при реализации собственных образовательных задач с другими. Составление ресурсной карты является предна-

значением следующего этапа посткурсового сопровождения – *ресурсообеспечивающего*. Этот вид работы чаще всего осуществляется методистами муниципального уровня, так как только выход за рамки образовательной организации (в том числе за пределы сферы образования) позволяет ресурсно обеспечить решение образовательных задач каждому педагогу. Методисты муниципального уровня осуществляют картирование, которое позволяет педагогу сделать выбор, самоопределиться относительно того, какие ресурсы и в каких форматах он будет использовать для решения своих образовательных задач. Отметим, что ресурсная карта включает информационные ресурсы (в том числе цифровые, ресурсы профессиональных сообществ), коммуникативные (форматы, где организована коммуникация по той или иной проблеме), деятельностные (форматы осуществления проб, освоения определенных действий), социально-общественные (форматы неформального образования). В ресурсную карту также вносятся собственные ресурсы педагогов для того, чтобы при необходимости можно было организовать горизонтальное обучение. Собственные ресурсы педагога актуализируются на диагностическом этапе. На данном этапе педагог, используя ресурсную карту, выбирает для себя наиболее оптимальные способы реализации образовательных задач, тем самым дорабатывая свою индивидуальную образовательную программу при консультационной и ресурсной поддержке методиста.

Следующий этап – *этап реализации индивидуальной образовательной программы* – направлен на создание образовательного пространства для педагога, организацию площадок разного типа, где осуществляется взаимодействие, профессиональная коммуникация педагога с коллегами, организуются пробы практических действий. Этот этап фиксирован по времени и реализуется на муниципальном уровне, так как ресурсов для реализации индивидуальных образовательных программ педагогов, как правило, на уровне образовательной организации недостаточно. На данном этапе могут формироваться разные типы групп (проблемные, творческие, проектные и т. п.) в зависимости от того, в каком содержании образования и способах работы нуждаются педагоги. По формам это

могут быть круглые столы по обсуждению проблем, стажировки, коуч-сессии, тренинги, фасилитационные сессии, индивидуальные и групповые консультации. Методист при этом актуализирует образовательные задачи, предлагает варианты их решения, организует взаимодействия педагогов.

После реализации каждой образовательной задачи педагоги сами выбирают, в какой форме презентовать результаты обучения. Это может быть проведение семинара для коллег, разработка и проведение мастер-класса, открытого учебного занятия, возможно оформление рефлексивного отчета или методического продукта. Примером методического продукта могут служить разработанные педагогами задания по формированию функциональной грамотности обучающихся. По сути, это общественно-профессиональная оценка результатов обучения, а проявление изменения профессиональных компетенций можно оценить при реализации освоенного в профессиональной деятельности.

В рамках *рефлексивно-аналитического этапа* осуществляется организация и проведение мероприятия по итогам реализации индивидуальных образовательных программ. Форматы проведения мероприятия могут быть разными: конференции, фасилитационные сессии, неконференции и т. п. Предназначение данного этапа заключается в создании условий для рефлексии каждым участником содержания и способов его освоения, анализе результатов, понимании дальнейших действий по совершенствованию собственных профессиональных компетенций.

Обсуждение. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога является важным условием обеспечения становления профессиональных компетенций педагога при построении им новой образовательной практики.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что сопровождение должно быть организовано на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов, которые взаимодополняют друг друга.

Одними из условий обеспечения качества посткурсового сопровождения являются организация и распределение ответственности и согласованность действий методистов на муниципальном уровне.

ципальном уровне и уровне образовательной организации.

Заключение

Необходимость обновления профессиональных компетенций педагога с целью обеспечения достижения новых образовательных результатов школьников актуализирует проблему организации посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога.

В статье предложен алгоритм посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях нововведений, разработанный на основе системодетельностного и компетентностного подходов, который включает следующие этапы: диагностический, проективный, ресурсообеспечивающий, реализации индивидуальной образовательной программы педагога, рефлексивно-аналитический. Алгоритм может использоваться в системе дополнительного профессионального образования и при организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации. Представленная система действий и мероприятий на каждом этапе посткурсового сопровождения педагога в условиях нововведений позволяет целостно представить данный процесс и возможности его организации в системе дополнительного профессионального педагогического образования, а также при организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Библиографический список:

1. Фруммин, И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников и др. – Текст : непосредственный // Современная аналитика образования. – 2018. – № 2 (19). – 28 с.

2. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах / М. Барбер, М. Муршед. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.

3. Коршунов, И. А. Век живи, век учись: непрерывное образование в России / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова, В. М. Пешкова ; под редакцией И. А. Коршунова и И. Д. Фрумина. – Москва : Издательский дом Высшей школы

экономики, 2019. – 312 с. – Текст : непосредственный.

4. Вершловский, С. Г. Взрослость как категория андрагогики / С. Г. Вершловский. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 285–297.

5. Даутова, О. Б. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатъева. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2018. – № 4 (26). – С. 16–20.

6. Синенко, В. Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования / В. Я. Синенко. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 73–80.

7. Ильинская, Я. А. Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом / Я. А. Ильинская. – Текст : непосредственный. – 2015. – № 2. – С. 57–67.

8. Ковалева, Т. М. Зачем нужна индивидуальная образовательная программа современному педагогу / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей : материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Москва : Дело, 2017. – С. 195–201.

9. Чередилина, М. Ю. Механизмы развития профессиональной тьюторской деятельности: попытка систематизации / М. Ю. Чередилина. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты : материалы XIV ежегодной международной научно-практической конференции. – Москва : Дело, 2018. – С. 135–141.

10. Богданова, О. Н. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовый период / О. Н. Богданова, Н. Ф. Ильина. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2018. – № 1 (116). – С. 15–20.

11. Ильина, Н. Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов / Н. Ф. Ильина, Н. Ф. Логинова. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 202–230.

12. Ильин, А. С. Организационно-педагогические условия обеспечения готовности педагога к реализации федерального государственного

стандарта начального общего образования / А. С. Ильин. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – Том 4 (70). – 2018. – № 1. – С. 45–57.

13. Гнатышина, Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога: монография Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет / Е. В. Гнатышина. – Челябинск : Научный центр РАО, 2019. – 234 с. – Текст : непосредственный.

14. Ковалева, Т. М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность : материалы XII Международной научно-практической конференции. – Москва, 2019. – С. 11–16.

15. Никитина, Л. А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока / Л. А. Никитина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (200). – С. 42–47.

References:

1. Frumin I. D., Dobryakov M. S., Barannikov K. A., Remoenko I. M. *Universal competences and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on trends in school transformation* [Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya], *Modern Education Analytics*, 2018, No. 2 (19), 28 p.

2. Barber M., Murshed M. *How to achieve stable high quality of education in schools* [Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah], *Education issues*, 2008, No. 3, pp. 7–60.

3. Korshunov I. A., Gaponov O. S., Peshkova V. M. *Live and learn: continuous education in Russia* [Vek zhivi, vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii], Publishing House of the Higher School of Economics Moscow, 2019. 312 p.

4. Vershlovsky S. G. *Adult as a category of andragogics* [Vzroslost' kak kategoriya andragogiki], *Education issues*, 2013, No. 2, pp. 285–297.

5. Dautova O. B., Ignatieva E. Yu. *The process of accompanying a young teacher as an andragogic process* [Process soprovozhdeniya molodogo pedagoga kak andragogicheskij process], *Continuous education*, 2018, No. 4 (26), pp. 16–20.

6. Sinenko V. I. *Modernization of the system of additional professional pedagogical education* [Modernizaciya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya], *Siberian Pedagogical Journal*, 2012, No. 3, pp. 73–80.

7. Ilinsky Y. A. *Experience in developing continuing education systems in Russia and abroad* [Opyt razvitiya sistem nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom], *Modern research of social problems (electronic scientific journal)*, Krasnoyarsk, 2015, No. 2, pp. 57–67.

8. Kovaleva T. M. *Why an individual educational program is needed for a modern teacher* [Zachem nuzhna individual'naya obrazovatel'naya programma sovremennomu pedagogu], *Trends in the development of education: who and what teaches teachers: Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference*, Publishing House Case, 2017, pp. 195–201.

9. Cheredilina M. Yu. *Mechanisms of Professional Tutor Activity Development: Attempt to Systematize* [Mekhanizmy razvitiya professional'noj t'yutorskoj deyatel'nosti: popytka sistematizacii], *Trends of Education Development: Who and How Uses and Evaluates Educational Standards Proceedings of the 14th Annual International Scientific and Practical Conference*, Publishing House Case, 2018, pp. 135–141.

10. Bogdanova O. N., Ilina N. F. *Methodical maintenance of professional activity of the teacher during the post-course period* [Metodicheskoe soprovozhdenie professional'noj deyatel'nosti uchitelya v postkursovoj period], *The Siberian teacher*, Novosibirsk, 2018, No. 1 (116), February, pp. 15–20.

11. Ilina N. F., Loginov N. F. *Study of the Development of Psycho-Pedagogical Competence of Young Teachers* [Issledovanie stanovleniya psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti molodyh pedagogov], *Education Issues*, 2019, No. 4, pp. 202–230.

12. Ilin A. S. *Organizational and pedagogical conditions for ensuring the teacher's readiness for the implementation of the federal state standard of*

primary general education [Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obespecheniya gotovnosti pedagoga k realizacii federal'nogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya], Scientists note of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Sociology. Pedagogics. Psychology, No. 4 (70), 2018, No. 1, pp. 45–57.

13. Gnatyshina E. V. *Value-sense guidelines for the formation of the digital culture of the future teacher: monograph* [Cennostno-smyslovye orientiry formirovaniya cifrovoj kul'tury budushchego pedagoga: monografiya], South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. Chelyabinsk, 2019. 234 p.

14. Kovaleva T. M. *Creation of educational situations in the work of the tutor and formation of self skills* [Sozdanie obrazovatel'nyh situacij v rabote t'yutora i formirovanie self skills], Tutor in the open educational space: educational situation and tutor activities: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2019, pp. 11–16.

15. Nikitina L. A. *Diagnostics as a way and resource to improve the methodological organization of the lesson* [Diagnostika kak sposob i resurs sovershenstvovaniya metodicheskoy organizacii uroka], Journal of the Tomsk State Pedagogical University, 2019, No. 3 (200), pp. 42–47.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 37.013.43+378.091.398

Реализация субъектной позиции в процессе формирования культуры непрерывного образования педагогов

И. А. Дремина

<https://orcid.org/0000-0001-5855-9788>
dryominasc80@yandex.ru

И. Г. Долинина

<https://orcid.org/0000-0003-1542-9427>
irina_edu@mail.ru

Implementation of the subject position in the process of forming a culture of continuous education of teachers

I. A. Dremina

I. G. Dolinina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье представлена проблема недостаточной подготовленности педагогических работников к реализации субъектной позиции в процессе формирования культуры непрерывного образования в системе повышения квалификации. Своевременность исследования обусловлена решением задач федерального проекта «Учитель будущего» в части обеспечения научно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов в реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Цель исследования: разработать и теоретически обосновать этапы и компоненты методики проектирования и реализации индивидуальной траектории образования педагогов как показателя проявления субъектной позиции.

Методология (материалы и методы). В основу исследования легли основные положения культурологического и деятельностного подходов. Решение теоретических и практиче-

ских задач исследования базируются на основе анализа философской и педагогической литературы, применяется метод интеллектуального конструирования и моделирования.

Результаты. С позиции теории культуры определены структурные компоненты процесса непрерывного образования педагога. Уточнено понятие «формирование культуры непрерывного образования педагога». Определены уровни (необходимый, достаточный, оптимальный, прогрессивный) и характеристики изучаемого явления. Выделены компоненты структурно-динамической модели процесса формирования изучаемого феномена. Представлена реализация индивидуальной траектории образования педагогов как педагогическое условие, обеспечивающее развитие субъектной позиции в процессе формирования культуры непрерывного образования.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article actualizes the problem of insufficient preparedness of teachers to implement the subjective position in the process of the for-

mation of a continuing education culture in the continuing education system. The timeliness of the research is due to the solution of the tasks of the federal project "Teacher of the Future" in terms of providing scientific and methodological support for the continuous professional growth of teachers in the implementation of individual educational routes.

The goal of the research: *to develop and theoretically substantiate the stages and components of the methodology for designing and implementing an individual educational path for educators as an indicator of the manifestation of subjective position.*

Methodology (materials and methods). *The study was based on the main provisions of the cultural and activity approaches. The solution of theoretical and practical research problems is based on the analysis of pedagogical and philosophical literature, intellectual design and modeling.*

Results: *From the position of the theory of culture, the structural components of the process of lifelong education of the teacher are determined. The concept of "the formation of a teacher's continuing education culture" has been clarified. The levels (necessary, sufficient, optimal, progressive) and the characteristics of the studied phenomenon are determined. The components of the structural-dynamic model of the process of formation of the studied phenomenon are highlighted. A methodology for the implementation of the individual trajectory of education of teachers is presented as a pedagogical condition that ensures the development of the subjective position in the process of the formation of a culture of continuing education.*

Ключевые слова: *культура непрерывного образования педагога, субъектность, профессиональная компетентность, индивидуальная траектория образования педагога, формирование культуры непрерывного образования педагога.*

Keywords: *culture of continuing education of a teacher, subjectness, professional competence, individual trajectory of teacher education, formation of a culture of continuing education of a teacher.*

Введение

В современном мире непрерывное образование взрослых в международных и национальных государственных нормативных документах осмыслено как требование времени. Феномен

получил широкое распространение и толкование, что позволило нам на основе его изучения рассматривать сущность процесса как личностное и профессиональное становление личности педагогов в течение всей профессиональной карьеры¹. Далеко в прошлом остался учитель со слабо выраженной потребностью в профессиональном и личностном росте, ориентированный на репродуктивный уровень исполнения нормативов и методических указаний, формальное повышение квалификации один раз в три года по требованию администрации.

Процесс повышения квалификации педагогов понимается нами как гибкая система многообразия уровней и форм обучения, формирующая опыт непрерывного образования, навыков профессионального общения, сетевого сотрудничества и коллективной деятельности.

Принятие педагогами идеи непрерывности образования открывает перспективы ученичества на протяжении всей профессиональной карьеры, что, в свою очередь, развивает способности к умению определять место и форму обучения, понимать актуальность получаемого знания и возможности его использования в образовательной практике, конструировать и оформлять индивидуальную образовательную траекторию, преодолевать барьеры и препятствия в развитии профессиональной компетентности, т. е. формирует субъектность как личностное качество.

Вслед за Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспировым понятие субъектность в профессиональном образовании рассматриваем как «качество личности, обозначающее способность человека отдавать отчет собственным действиям, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни»².

¹ Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. Москва, 2015 г. URL: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/koncepciya_razvitiya nepreryvnogo_ obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf (дата обращения: 03.01.2020).

² Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: МарТ, 2005. С. 247.

Исследование становления субъектности личности педагогов в процессе повышения квалификации проводилось на протяжении трех лет в ГАУ ДПО «Институте развития образования Пермского края».

Промежуточными выводами исследования считаем положения о том, что процесс формирования культуры непрерывного образования в системе повышения квалификации базируется на становлении и развитии субъектности педагогов.

В связи с этим необходимо выделить теоретические и методологические обоснования исследуемого явления и разработать пути реализации индивидуальной траектории образования как показателя уровня культуры непрерывного образования педагогов.

Процесс формирования культуры непрерывного образования педагогов – это переход к субъектной позиции на основе специальных знаний, ценностных ориентаций и приобретенного опыта саморазвития в решении профессионально значимых задач.

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Современное понимание феномена непрерывности личностного и профессионального развития представлено в Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года и отражает процессы профессионального роста и самосовершенствования граждан [1, с. 126]. Результаты исследований, проведенных среди обучающихся на курсах повышения квалификации ГАУ ДПО «Института развития образования Пермского края» в 2018 году, показали, что более 80% педагогических работников испытывают затруднения в реализации субъектной позиции в конструировании индивидуальной траектории образования. Индивидуальная траектория образования – процесс и результат самостоятельного плана учебных действий педагога при решении лично значимых педагогических задач по саморазвитию и самокоррекции.

Недостаточная исследованность феномена непрерывности образования в педагогической практике с позиции теории культуры привела нас к необходимости:

– выявления и разработки структурных элементов и понятия культуры непрерывного образования педагогов;

– определения принципов формирования культуры непрерывного образования педагогов;

– создания методического обеспечения формирования культуры непрерывного образования педагогов в процессе повышения квалификации как механизма усиления их субъектной позиции;

– обоснования уровней и характеристик результатов целенаправленного педагогического воздействия.

Анализ научно-теоретической литературы теории непрерывного образования взрослых и практический опыт позволили нам сформулировать проблему, которая заключается в недостаточной подготовленности педагогических работников к реализации субъектной позиции в процессе формирования культуры непрерывного образования. Поэтому целью данного исследования стала разработка и теоретическое обоснование методического обеспечения реализации индивидуальной траектории образования педагога в контексте формирования культуры непрерывного образования как показателя его субъектной позиции педагогов.

Становится очевидным, что индивидуализация непрерывности образования педагогов в условиях доступности научных и методических материалов будет обеспечена информационными ресурсами в том случае, если субъектность является частью общей профессиональной культуры их личности. Целенаправленный процесс повышения квалификации должен создавать условия и позитивно влиять на становление субъектности педагога в конструировании и реализации индивидуальной траектории образования и задавать высокое качество культуры профессиональной деятельности педагога [2]. Данное направление научного исследования становится особенно актуальным в контексте реализации федерального проекта «Учитель будущего» в части обеспечения научно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов в реализации индивидуальных образовательных маршрутов³.

³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iUrAZ2bslmiNyGh0vKn0SjSAF.pdf> (дата обращения: 12.01.2020).

Обзор литературы. Определяя процесс формирования культуры образования педагога как непрерывный и развивающийся, мы сталкиваемся с противоречием, определяемым в трудах древнегреческих философов в том, что процесс развития всегда сочетает в себе единство категорий прерывности и непрерывности, превращаясь в скачок и преемственность.

В контексте исследования непрерывность считаем приемлемым рассматривать как показатель устойчивости во взаимосвязи и взаимообусловленности элементов изучаемого явления, а прерывность – в качестве перехода процессов в новое качество, что порождает возможность дополнения и взаимозамены отдельных элементов⁴.

Также учитываем, что принцип «обучения на протяжении всей жизни» как процесс обучения в определенные жизненные периоды может носить латентный, нелинейный характер и даже прерываться. Поэтому категория непрерывности процесса образования педагогов понимается нами как совокупность относительно устойчивой и изменчивой системы.

Гносеологические основы понятия «культура непрерывного образования педагогов» нередко привлекают внимание ученых.

Так, ученый-исследователь И. Г. Долинина объясняет междисциплинарное понятие «культура» как систему исторически развивающихся надбиологических программ деятельности человека, его поведения и общения, которые являются условием изменения социальной жизни. Анализ позиции ученого позволяет понять, что культура определяет особенности поведения, сознания и деятельности человека в конкретных сферах общественной жизни [3; 4].

Философским основанием понятия «культура непрерывного образования педагогов» выступают положения И. Г. Долиной, И. А. Колесниковой о том, что это интегративная динамическая характеристика способности личности обучающего к развитию через взаимосвязь образовательных практик, обладающая характеристиками: различные виды и формы профессионального взаимодействия; индивидуальные способы мышления, осознанные профессиональные интересы и ценности, основанные на

⁴ Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 406.

фундаментальных знаниях; программы деятельности, поведения и общения на основе процессов интериоризации⁵.

Для теоретического обоснования исследования наиболее целесообразным определен подход А. М. Новикова, который рассматривает культуру и образование в виде двух взаимодополняющих друг друга явлений. Система законов педагогики определяется наследованием культуры, социализацией, последовательностью, самоопределением [2, с. 369–370].

Для ограничения предметной области понятия «культура непрерывного образования педагогов» на основе концептуальных позиций И. Г. Долиной, И. А. Колесниковой, А. Н. Новикова, А. В. Смирнова выделим необходимые педагогические принципы [3; 4; 5, с. 1–17; 6; 7, с. 331–337].

Принцип опережающего развития выступает в роли приоритета развивающих функций непрерывного образования педагога в современных условиях и долгосрочной перспективы самореализации личности в профессии.

Принцип системности и непрерывности определяет сущность развития изучаемого феномена.

Принцип субъектности ориентирует на развитие центральной категории непрерывного образования – развитие внутренних ресурсов личности педагога – субъекта профессиональной деятельности.

Принцип культуросозидающей креативности позволяет педагогу реализовать творческую деятельность для создания инновационных образовательных продуктов. В процессе повышения квалификации педагог включается в проектную деятельность, разрабатывая и внедряя в практику оригинальные образовательные продукты, новые образовательные модели и системы.

Принцип гуманизации непрерывного образования выражается в ориентации на присвоение личностью общечеловеческих ценностей и идеалов. Достижения духовного развития челове-

⁵ Колесникова И. А. Культура непрерывного образования: к основанию понятия // Научный электронный ежеквартальный журнал. Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (5), 2014. С. 1–17. URL: <https://11121.petrso.ru/journal/article.php?id=2261> (дата обращения: 19.01.2019).

чества становятся частью образовательной деятельности.

Принцип демократизма и открытости непрерывного образования определяется его открытостью, доступностью для каждого, предоставление равных возможностей для образования всем педагогам без исключения. Открытость – это возможность вводить в случае необходимости новые элементы, гласность и свободный доступ каждого к актуальной информации.

Принцип акмеологической направленности проявляется в постоянном развитии и обогащении творческого потенциала педагога, мотивации достижений, стремлении к высокому качеству образовательных результатов, ориентирует на реализацию субъектной позиции.

Принцип аксиологизации выражается в осмыслении ценностей саморазвития и самореализации, профессиональных интересов.

На основе гносеологического принципа дополненности, считаем возможным уточнить понятие «культура непрерывного образования педагогов» как интегративную характеристику развивающейся личности, владеющую способностью к определению цели, направлений, форм (формальных, неформальных, информальных) и методов самообучения на основе профессиональных интересов и ценностей, оценки своего уровня профессионализма для постоянного развития профессиональной компетентности в решении конкретных педагогических задач [2, с. 370–371]. Необходимость решения профессионально значимых задач мотивирует педагога постоянно учиться и осваивать новые способы действий.

Понятие «*формирование культуры непрерывного образования педагогов*» понимаем как целостный процесс организованного и управляемого развития профессиональной компетентности педагога в решении конкретных педагогических задач, проявляющийся в способности личности к определению цели обучения на основе профессиональных интересов и ценностей, содержания, форм и методов обучения, оцениванию динамики своего уровня профессионализма [8, с. 6–7].

Обобщение сущностных характеристик культуры непрерывного образования педагогов привело нас к выделению структурных элементов педагогического феномена [2; 9, с. 57–65]:

– наращивание профессиональной и личностной компетентности в вопросах технологичности реализации образовательной деятельности и получение дополнительной специализации;

– осмысленность поведения, сферы общения и взаимодействия в профессиональной сфере;

– самоменеджмент личностного и профессионального развития;

– обобщение успешного опыта и передача мастерства в педагогической среде;

– сохранение и поддержка своего физического и психического здоровья в условиях обучения.

Другое значимое понятие исследования – это профессионализм. В интерпретации С. А. Дружилова рассматриваем профессионализм как свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Профессиональную компетентность определяем как «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации и интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)» [10, с. 26–44].

Методология. Материалы и методы

Решение поставленных задач базируется на теории о сущности методологии В. И. Загвязинского как учения о педагогическом познании, которое включает структуру и функции педагогической проблематики, ключевые, философские, общенаучные и педагогические положения, учение о методах педагогического познания [11].

Среди методов разработки понятия «культура непрерывного образования педагога» выделяем такие, как изучение и анализ философской и педагогической литературы, отдельных фактов и явлений, интеллектуальное конструирование модели.

Решение теоретических и практических задач педагогического исследования в выявлении сущности, компонентов и взаимосвязей культуры непрерывного образования, процесса формирования данного педагогического феномена мы связываем с методом моделирования. Данный метод научного исследования основан

на построении и изучении модели с целью получения новых знаний, выявления новых характеристик систем или управления ими.

Результаты и их описание

Опытно-экспериментальной базой исследования были ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», общеобразовательные организации Пермского края, где в разных формах осуществляется процесс повышения квалификации: курсы повышения квалификации, образовательные сессии, практико-ориентированные и проектные семинары, экспедиционные выездные школы, форумы молодых педагогов и другие.

Для усиления процесса и результатов исследования нами разработана структурно-динамическая модель формирования культуры непрерывного образования педагогов, которая позволила систематизировать конкретные составляющие изучаемого явления на основе теоретических положений, воспроизвести и описать динамику педагогического процесса.

Модель включает нормативно-целевой, предметно-деятельностный, процессуальный и оценочно-рефлексный взаимосвязанные компоненты.

Формирование культуры непрерывного образования педагогов подразумевает изменение значимых уровней в результате осознанной целенаправленной активности, что обеспечивает педагогам осуществление функций самоанализа, самоопределения и самореализации в профессиональной деятельности.

Динамика индивидуального уровня культуры непрерывного образования педагога – это совокупный результат обучения, представляющий собой комплексную оценку освоенного опыта, теоретических знаний и конвенционального поведения в педагогической среде.

Для оценки динамики сформированности культуры непрерывного образования педагогов определены следующие уровни и их характеристики:

– *необходимый уровень*: педагоги за основу профессиональной деятельности принимают личный опыт; формально повышают квалификацию согласно нормативам федерального законодательства; осуществляют профессиональную деятельность на репродуктивном уровне с опорой на методические указания, рекомендации; достижения передового педагогического опыта

используют в том случае, если он подробно описан и широко используется коллегами;

– *достаточный уровень*: педагоги с внешней помощью определяют личностные смыслы и ценностные аспекты профессиональной деятельности; с внешней помощью анализируют теорию и практику собственной профессиональной деятельности; разрабатывают и реализовывают индивидуальную траекторию образования в процессе повышения квалификации; разрабатывают продукты методической, проектной деятельности и представляют результаты в процессе повышения квалификации;

– *оптимальный уровень*: педагоги оценивают уровень своего профессионализма и определяют задачи непрерывного личностно-профессионального развития; осуществляют самоменеджмент профессионального развития посредством реализации индивидуальной траектории образования; реализуют методическую, научно-исследовательскую, проектную деятельность в творческих группах; представляют коллегам индивидуальную педагогическую систему; имеют публикации в системах РИНЦ и ВАК;

– *прогрессивный уровень*: у педагогов сформированы цели собственной научно-исследовательской и инновационной деятельности; осуществляют самоменеджмент в реализации и внедрении научных исследований; являются внештатными сотрудниками организаций дополнительного профессионального образования, тьюторами/наставниками молодых педагогических кадров; имеют статус эксперта в определенной предметной области, публикации ВАК, РИНЦ, результаты научно-исследовательской деятельности обсуждают в научном сообществе.

Реализация индивидуальной траектории образования в процессе формирования культуры непрерывного развития педагога – многогранный процесс, содержащий: *ориентировочно-ценностный, деятельностный, оценочный этапы* и систему компонентов – *мотивационно-ценностный, целевой, диагностико-аналитический, организационно-содержательный, процессуальный, аналитико-результативный*.

Методика реализации индивидуальной траектории образования (ИТО) в формировании культуры непрерывного образования педагога может быть представлена следующим образом.

Таблица 1

Структурные компоненты методики реализации индивидуальной траектории образования педагогов

Этап	Компонент	Содержание компонента
Ориентировочно-ценностный	Мотивационно-ценностный	– определение личностных смыслов профессиональной деятельности
	Целевой	– определение образовательных запросов и постановка дальнейших задач непрерывного личностно-профессионального развития; – формулирование темы методической (научно-исследовательской) деятельности; – определение результатов методической (научно-исследовательской, проектной) деятельности
Деятельностный	Диагностико-аналитический	– самооценка профессиональных затруднений; – мониторинг динамики развития личного уровня профессионализма; – мониторинг динамики развития личного уровня культуры непрерывного образования; – определение вида и формы повышения квалификации в соответствии с уровнем профессионализма
	Организационно-содержательный	– выбор формы повышения квалификации; – определение условий, сроков, уровня обучения (повышения квалификации); – согласование с руководителем организации индивидуального плана непрерывного обучения
	Процессуальный	– конструирование индивидуальной траектории образования (ИТО) в форме плана; – реализация методической, научно-исследовательской, проектной деятельности; – создание новых образовательных продуктов; – оформление результатов деятельности
Оценочный	Аналитико-результативный	– обобщение и представление результатов в профессиональной среде; – использование успешного опыта в образовательной практике

Таблица 2

Структура открытых вопросов, раскрывающих сущность компонентов методики реализации индивидуальной траектории образования педагогов

Компоненты	Открытые вопросы, раскрывающие сущность компонентов методики
Мотивационно-ценностный	– Что мне интересно делать на работе больше всего (на уроке и вне урока)? – Что у меня получается в профессии лучшего всего (на уроке и вне урока)? – Чему самому важному посредством своего предмета я учу своих учеников? – В чем я уверен/убежден как педагог?
Целевой	– Какой конкретный аспект профессиональной деятельности (предмет) и в какой области (объект) я планирую изучить (разработать, исследовать, апробировать)? – Какой результат предполагаю получить в итоге реализации методической (научно-исследовательской, проектной) деятельности?
Диагностико-аналитический	– Кто я, как педагог? Что я умею, как педагог? Какой мой актуальный уровень профессионализма?

Компоненты	Открытые вопросы, раскрывающие сущность компонентов методики
	<ul style="list-style-type: none"> – С чем и когда в профессиональной деятельности у меня возникают трудности? – Как на основе карты самооценки профессионализма педагога я могу оценить уровень профессионального развития? – Как я пойму динамику развития личного уровня культуры непрерывного образования? – Что мне надо сделать, чтобы продвинуться дальше? – Каким образом я буду развивать дальше профессиональную компетентность? – Какие стратегии непрерывного образования в развитии профессионализма на основе методического конструктора я выбираю?
Организационно-содержательный	<ul style="list-style-type: none"> – В какие сроки и где планируется обучение? – Какие это будут образовательные события? – Как руководитель узнает о моих образовательных планах?
Процессуальный	<ul style="list-style-type: none"> – В какой форме и как я оформлю индивидуальный план обучения? – Как я реализую методическую, научно-исследовательскую, проектную деятельность? – Как я создам методические, научно-исследовательские, проектные продукты? Кто может быть моим консультантом? – Как я технологично представлю коллегам процесс и результаты своей профессиональной деятельности? – Как я оформлю выводы? – Кому, когда и где я представлю свои образовательные продукты (успешный опыт, результаты)? – В каком виде я представлю продукты результативной деятельности?
Аналитико-результативный	<ul style="list-style-type: none"> – Почему коллегам будет важно услышать (прочитать) представленный мой опыт? – Что ценного коллеги могут понять для себя? – Как дальше я могу развивать полученные выводы? Где могу использовать разработанные продукты?

Однако не всегда уровень методической компетентности педагога позволяет реализовать модели методик педагогических процессов и явлений.

Разработанная и апробированная нами система открытых вопросов, способствующих пониманию педагогом сущности содержания компонентов траектории образования, может быть представлена в виде схемы.

Эти вопросы мы рассматривали как средство активизации познавательной деятельности и обращение, требующее ответа, раскрывающего сущность методики. Тип вопросов определили как рефлексивный, помогающий осознать свои профессиональные действия, планировать и согласовывать цели, выстраивать планы жизни, то есть развивать личностную субъектность.

Обсуждение

Определяя комплекс педагогических условий, реализующих субъектную позицию педагога в процессе формирования культуры непрерывного образования, выделим теоретические подходы к определению понятия.

В нашем исследовании, опираясь на трактовки В. И. Андреева, Н. М. Борытко, И. Г. Долининой, под *педагогическими условиями* мы понимаем комплекс необходимых мер, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, обеспечивающих успешность реализации субъектной позиции педагога в процессе формирования культуры непрерывного образования [3].

Комплекс педагогических условий, реализующих субъектную позицию педагога в процессе повышения квалификации, мы рассматриваем как совокупность сконструированных и взаимосвязанных педагогических условий, реализация которых будет способствовать повышению индивидуального уровня культуры непрерывного образования педагогов.

На основе специфики изучаемого процесса, научного аппарата исследования, перспективы развития теории и практики в исследуемой сфере, результатов апробации и внедрения в практическую деятельность методики считаем приемлемым определить комплекс педагогиче-

ских условий, реализующих субъектную позицию педагогов в процессе формирования культуры непрерывного образования, следующим образом:

– овладение педагогами в процессе повышения квалификации методическим инструментарием по самооценке профессиональных затруднений и определению образовательных запросов для постановки дальнейших задач непрерывного развития;

– освоение педагогами приемов конструирования и реализации индивидуальной траектории образования в процессе повышения квалификации на основе ценностно-смыслового согласования цели, результатов, содержания обучения и рефлексивных процедур;

– организация профессионального взаимодействия педагогов, разработка и презентация новых образовательных продуктов в процессе повышения квалификации и внедрение в практическое использование личного успешного педагогического опыта.

Заключение

Методологической основой представленного процесса развития культуры непрерывного образования педагогов, направленного на развитие субъектной позиции педагогов, является философский закон развития систем, который предусматривает последовательные уровни развития: возникновение, становление, период зрелости, преобразование [12]. Экспериментальные исследования подтвердили, что выявленные уровни культуры непрерывного образования педагогов (необходимый, достаточный, оптимальный, прогрессивный) взаимосвязаны друг с другом и соответствуют уровням развития систем. Каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, входя в его состав, уточняет динамику развития характеристик исследуемых процессов и явлений.

На уровне содержания комплекс педагогических условий, формирующих культуру непрерывного образования педагогов в процессе повышения квалификации, отражает направленность обучения на развитие субъектной позиции и становится важным показателем в реализации федерального проекта «Учитель будущего».

Реализация индивидуальной траектории образования (ИТО) в контексте структурно-динамической модели формирования культуры

непрерывного образования предоставляет педагогу возможность научиться отдавать отчет собственным действиям, быть стратегом профессиональной деятельности, определять и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни, что в конечном итоге актуализирует субъектную позицию и позволяет развивать динамику уровней культуры непрерывного образования. Теоретическое обоснование педагогических условий, формирующих культуру непрерывного образования в процессе повышения квалификации, закладывая основу для дальнейших эмпирических исследований в аспекте освоения приемов и способов конструирования и реализации индивидуальной траектории образования.

Библиографический список:

1. Дремина, И. А. Современные подходы к непрерывному образованию в системе повышения квалификации педагогов. Тенденции развития высшего образования в современном мире : сборник статей Международной научно-практической конференции, Сочи, 10 сентября 2019 года / И. А. Дремина, И. Г. Долинина. – Текст : непосредственный. – Сочи : ОЧУВО Международный инновационный университет, 2019. – 236 с.

2. Дремина, И. А. Формирование культуры непрерывного образования педагога в системе повышения квалификации / И. А. Дремина. – Текст : непосредственный // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XII Межд. научно-практ. конф. Москва, РУДН, 28–29 марта 2019 г. : в 2 ч. – Москва : РУДН, 2019. – С. 367–373.

3. Долинина, И. Г. Формирование политической культуры / И. Г. Долинина. – Пермь, 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.

4. Долинина, И. Г. Формирование политической культуры учащихся : монография / И. Г. Долинина. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 2008. – 328 с.

5. Колесникова, И. А. Культура непрерывного образования: к основанию понятия / И. А. Колесникова. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный ежеквартальный журнал. – 2014. – Выпуск 1 (5). – С. 1–17. – URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=2261> (дата обращения: 19.01.2019).

6. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – Москва : Эгвес, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.

7. Смирнов, А. В. Концептуальные основы акмеологической стратегии развития системы непрерывного образования / А. В. Смирнов. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121) / февраль. – С. 331–337.

8. Дремина, И. А. Формирование культуры непрерывного образования педагога / И. А. Дремина // Проблемы методологии педагогического исследования : материалы межрегионального науч.-практ. семинара ; под ред. д. п. н., проф. Г. С. Трофимовой – Ижевск : Изд. центр «Удмуртский университет», 2019. – 28 с. – Текст : непосредственный.

9. Симонова, А. А. Самоменеджмент как технология управления и саморазвития педагога / А. А. Симонова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании : журнал для педагогов и руководителей образовательных учреждений. – 2019. – № 2 (62). – С. 57–65.

10. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов. – Текст : непосредственный // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26–44.

11. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – Текст : непосредственный.

12. Аверьянов, А. В. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – Москва : Мысль, 1976. – 188 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Dremina I. A., Dolinina I. G. *Modern approaches to lifelong education in the system of continuing education of teachers* [Sovremennyye podhody k nepreryvnomu obrazovaniyu v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov], Trends in the development of higher education in the modern world: proceedings of articles of the International Scientific and Practical Conference, Sochi, International University of Innovation, 2019, p. 236.

2. Dremina I. A. *Formation of a teacher's continuing education culture in a continuing education system* [Formirovanie kul'tury nepreryvno obrazovaniya pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikatsii], Higher school: experience, problems, prospects: proceedings of the XII International scientific and practical conference, Moscow, RUDN University, March 28–29, 2019, pp. 367–373.

3. Dolinina I. G. *The Formation of political culture* [Formirovanie politicheskoy kul'tury], Perm 2009. 320 p.

4. Dolinina I. G. *Formation of students' political culture: monograph* [Formirovaniye politicheskoy kul'tury uchashchikhsya: monografiya], Perm State University, 2009. 328 p.

5. Kolesnikova I. A. *Culture of continuous education: to the basis of the concept* [Kul'tura nepreryvno obrazovaniya: k osnovaniyu ponyatiya], Scientific electronic quarterly journal. Continuing Education: XXI Century, Issue 1 (5), 2014, pp. 1–17. Available at: <https://ill21.petsu.ru/journal/article.php?id=2261> (accessed date: 01/19/2019).

6. Dremina I. A. *Formation of a teacher's continuing education culture in a continuing education system* [Rossijskoe obrazovanie v novej epohe], Higher school: experience, problems, prospects: proceedings of the XII International scientific and practical conference, Moscow, RUDN University, 2019, pp. 367–373.

7. Smirnov A. V. *Conceptual basis of acmeological strategy for the development of continuing education system* [Konceptual'nye osnovy akmeologicheskoy strategii razvitiya sistemy nepreryvno obrazovaniya], Bulletin of Orenburg State University, No. 2 (121), 2011, pp. 331–337.

8. Dremina I. A. *Formation of the culture of continuous education of a teacher. Problems of pedagogical research methodology: materials of interregional scientific and practical seminar* [Formirovanie kul'tury nepreryvno obrazovaniya pedagoga. Problemy metodologii pedagogicheskogo issledovaniya: materialy mezhhregional'nogo nauch.-prakt. seminar], Izhensk: Publishing Centre “Udmurt University”, 2019. 28 p.

9. Simonova A. A. *Self-management as a technology of management and self-development of a teacher. Innovative projects and programs in education* [Samomenedzhment kak tekhnologiya upravleniya i samorazvitiya pedagoga. Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii], Journal for teachers and scientific educational institutions, No. 2 (62), 2019, pp. 57–65.

10. Druzhilov S. A. *Professional competence and professionalism of a teacher: a psychological*

approach. Siberia. Philosophy. Education [Professional'naya kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psihologicheskij podhod. Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie], Scientific and journalistic almanac, Russian authors society, Institute for Advanced Studies of Teachers, Novokuznetsk, Issue 8, 2005, pp. 26–44.

11. Zagvyazinsky V. I. *Methodology and methodology of didactic research* [Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya], Moscow, 1982.

12. Averyanov A. V. *System: philosophical category and reality* [Sistema: filosofskaya kategoriya i real'nost'], Moscow, 1976. 188 p.

УДК: 378.091.398

Проектирование и реализация технологии коучинга в повышении квалификации преподавателей

В. В. Котенко

<https://orcid.org/0000-0001-5227-4781>
vlk62@mail.ru

Е. Н. Котенко

<https://orcid.org/0000-0003-0662-5469>
enkotenko@rambler.ru

Н. А. Гетман

<https://orcid.org/0000-0003-0051-3829>
gettmann_natali@mail.ru

Design and implementation of coaching technology in skills development of teachers

V. V. Kotenko

E. N. Kotenko

N. A. Getman

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируются современные формы обучения преподавателей вузов в системе повышения квалификации. В соответствии с требованиями профессионального стандарта преподавателя вузом создаются условия использования востребованных форм подготовки преподавателей к профессионально-педагогической деятельности.

Цель исследования заключается в обосновании результативности коучинг-модуля при обучении преподавателей в системе повышения квалификации.

Методология (материалы и методы). Наше исследование базируется на системном и компетентностном подходах. Используются теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы, систематизация, обобщение; эмпирические методы: диагностические (анкетирование, наблюдение, тестирование, опрос); прогностические (экспертная оценка); статистические (методы математической статистики).

Результаты. Обосновывается идея необходимости внедрения коучинг-тренинга в курсы повышения квалификации (как способа их организации). Авторы выделяют этапы проведения коучинг-модуля. Акцентируется внимание на том, что использование коучинг-модуля актуально в рамках организации методической работы в формате компетентностного подхода, позволяет получить новый по своей сути результат профессиональной педагогической деятельности слушателей курсов повышения квалификации. Теоретическая и практическая значимость данного исследования состоит в изучении состояния проблемы повышения квалификации преподавателей вузов; определении возможностей повышения квалификации преподавателей в профессиональном развитии; выделении критериев профессионально-педагогической компетентности преподавателей. В статье представлена авторская модульная программа повышения квалификации преподавателей вузов; описаны процессы применения актуальных форм обучения в системе повышения квалификации; разработаны и апробированы диагно-

Сейчас в высшем образовании сложилась ситуация, когда в вузе работает большое количество специалистов, у которых высокий уровень специальных знаний, но как преподаватели (педагоги) эти специалисты не владеют современным педагогическим инструментарием в полной мере. В силу этого актуализируется проблема подготовки преподавателей в системе повышения квалификации посредством специально созданных модульных программ по педагогике и психологии.

Обзор литературы. В научной литературе отмечается, что «...универсализация содержания всех видов образования, демократизация системы образования и ее доступность, преемственность уровней образования» – современная реальность образовательного пространства [1]. Проблеме подготовки преподавателей вузов к педагогической деятельности посвящено большое количество исследований. Теоретическому осмыслению проблем непрерывного образования посвящен ряд фундаментальных исследований авторов: С. Г. Вершловского [2], Б. С. Гершунского [3] и других.

Педагогические концепции образования ориентируют современного преподавателя на смену его профессиональной позиции: от ментора, осуществляющего обезличенное взаимодействие с обучающимися, к тьютору, коучеру, оказывающему поддержку по индивидуальному запросу, сопровождающего обучающихся на всех этапах образовательного процесса [4].

Актуальность нашего исследования определяется потребностью высшей школы в нахождении современных форм повышения квалификации, обеспечивающих подготовку высокопрофессиональных педагогических кадров.

Исследовательская задача состоит в обосновании эффективности включения коучинг-технологии в освоение курса повышения квалификации, состоящего из четырех модулей по 16 часов. Один из модулей – «Социально-этические основы профессиональной деятельности преподавателя» – осваивался в формате технологии коучинга, что способствовало развитию педагогической компетентности преподавателей вуза. Потребность в разрешении данной проблемы определила актуальность и объект нашего исследования: повышение квалификации преподавателей вузов с помощью новых технологий.

Была сформулирована **цель исследования**, которая заключается в обосновании эффективности коучинг-модуля при обучении преподавателей в системе повышения квалификации.

Методология, материалы и методы исследования: была применена совокупность принципов и способов построения теоретической и практической деятельности в системе повышения квалификации, которая базируется на системном и компетентностном подходах. Использованы теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы, систематизация, обобщение; эмпирические методы: диагностические (анкетирование, наблюдение, тестирование, опрос); прогностические (экспертная оценка); статистические (методы математической статистики).

Проблема повышения квалификации преподавателей постоянно является предметом изучения и обсуждения как ученых, так и педагогов-практиков.

Прежде чем рассматривать сущность процесса повышения квалификации педагогов, необходимо обратиться к понятию «квалификация».

Значение слова «квалификация» рассматривается как «...степень профессиональной подготовленности работника к выполнению конкретного вида работы и соответствия нормам Профессионального стандарта преподавателя»².

Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт, включает уровень квалификации. В прямой зависимости от уровня квалификации находится педагогическая компетентность преподавателя вузов. Рассматривая 7 и 8 уровни квалификации преподавателей, было отмечено, что для осуществления таких трудовых функций, как «...руководство научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельностью...»², необходимо развитие педагогической компетентности преподавателей вузов средствами актуальных технологий обучения, например коучинга.

Был сформулирован вопрос о том, какие именно составляющие педагогической компе-

² Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> (дата обращения: 09.01.2020).

тентности возможно развивать с помощью данной технологии.

По мнению Л. М. Митиной, в структуру компетентности входят такие элементы, как: деятельностный, коммуникативный и личностный [5].

Результаты и их описание. Изучение научно-педагогических источников помогло охарактеризовать повышение квалификации как образовательный процесс, ориентированный на формирование потребности преподавателя в саморазвитии, знаниях, умениях, навыках самосовершенствования, а также доведение имеющейся квалификации до уровня современных требований с учетом профессиональных потребностей и возможностей преподавателя посредством активных форм работы.

Роль системы повышения квалификации на современном этапе развития системы высшего образования возрастает, при этом изменяется ее функционал, который базируется на функциях фасилитации (фасилитация – «...это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала» [6]), супервизии (по мнению Е. В. Яковлева, «супервизия» в образовательной области – «...это процесс педагогического сопровождения, направленный на субъектов, уже имеющих опыт практической деятельности, но нуждающихся в профессиональной по-

мощи и поддержке» [7]) и коучинга (коучинг – «...процесс, ведущий к повышению профессиональной компетентности или росту личностных качеств коучируемого» [8]).

Основные пути совершенствования системы повышения квалификации определяются вышеназванным функционалом и могут быть описаны следующим образом: развитие мобильности системы повышения квалификации с использованием возможностей дистанционного образования, которое обеспечивает вариативность образовательной деятельности в соответствии с запросами реальных субъектов образовательной системы; приведение к общим требованиям, указанным в профессиональном стандарте, технологий организации образовательной деятельности; выявление запросов потенциальных потребителей образовательных услуг и обеспечение их интеграции с деятельностью образовательной организации.

Качество повышения квалификации преподавателя зависит прежде всего от используемых форм обучения взрослых, что позволяет включить их в самостоятельный творческий процесс познания.

В условиях востребованных форм обучения преподаватели имеют возможность раскрыть свой профессионально-творческий потенциал, реализовать свои личностные внутренние ресурсы, вступить в тематическую коммуникацию. С этой точки зрения осуществим сравнительный анализ традиционного инновационного подходов к повышению квалификации [9] (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ традиционного и инновационного подходов к повышению квалификации

Компоненты	Традиционный подход	Инновационный подход
Ценностный	Направлен на потребности общества и государства	Самореализация преподавателя профессии – основная цель подхода
Мотивы	Выполнение является обязательным, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к преподавателю	Личная заинтересованность преподавателя в обучении: удовлетворение выполнением профессиональных обязанностей, достижение оптимальных результатов; заинтересованность в развитии личности обучающегося
Нормативные требования	Регулярное прохождение курсовой подготовки, ответственность за это несет методическая служба образовательной организации	Преподаватель несет ответственность за регулярное повышение квалификации

Компоненты	Традиционный подход	Инновационный подход
Цели	Получение академических знаний	Развитие профессиональных компетенций преподавателя в соответствии с требованиями профессиональных стандартов
Позиция участников	Обучающийся получает готовые знания, лектор передает знания	Обучающийся находится в активной позиции, участвует в конструировании новых знаний, совместно с коучером (сопровождающим повышение квалификации)
Формы и методы	Форма организации образовательного процесса – инвариантная структура учебных курсов; методы обучения: репродуктивные	Формы организации образовательного процесса; вариативная структура учебных курсов, модульные формы организации учебного процесса; методы обучения: проблемные, поисковые, исследовательские
Средства	Приоритетными средствами являются печатные издания	Приоритетными средствами являются электронные учебники, сайты, интернет-лаборатории, интернет-ресурсы
Контроль и оценка	Мониторинг профессиональной деятельности преподавателя, аттестация	Акцент делается на самоконтроль, взаимоконтроль и самооценку обучающимися

Исходя из современных требований к организации повышения квалификации, определим основные параметры используемых технологий.

1. Основываясь на компетентностном подходе, проектирование технологий обучения направлено на саморазвитие и самосовершенствование обучающихся, в данном случае преподавателей.

2. Реализуя принцип «обучение через всю жизнь», в системе повышения квалификации возникает необходимость планомерного и многократного использования актуальных технологий (например, коучинга), которые мгновенно «встраиваются» в систему методической работы вуза.

3. Используемые технологии «работают» на развитие профессиональных компетенций и создание ситуации успеха.

4. Работа в технологии коучинга увеличивает вероятность получения результата «нового качества», непосредственно влияющего на изменение всей системы работы преподавателя.

5. Прямое взаимодействие слушателей с реальной практикой организации образовательного процесса со студентами позволяет моментально использовать полученные профессиональные компетенции [10].

Эффективность использования названных технологий обеспечивается соответствием следующим критериям:

– каждому учебному элементу курсов повышения квалификации должна соответство-

вать наиболее аутентичная технология организации образовательного процесса;

– уровень инициативы преподавателя и обучающегося при организации образовательного процесса;

– обеспечение обратной связи;

– обучение с использованием собственного профессионального опыта;

– уровень самостоятельности обучающегося при взаимодействии с учебной информацией;

– уровень мотивации обучающегося к саморазвитию.

Проведенный анализ позволил выделить как наиболее перспективные в системе повышения квалификации такие технологии обучения, как: фасилитация, супервизия, коучинг. Наибольший интерес представляла технология коучинга.

Основной особенностью коучинга является оказание помощи личности в поиске своего собственного решения, а не готового решения его проблемы. Задачей коуча (специалиста, проводящего коучинг профессионально) является помощь личности в раскрытии своей стратегии преодоления возникающих профессиональных трудностей посредством актуализации его личностных ресурсов.

Целью коучинга является помощь личности прояснить собственные цели, выявить свои ошибки и заблуждения, выстроить план достижения поставленной цели и способы ее достижения. В процессе коучинга при непосред-

ственной профессиональной поддержке коуча адресат должен самостоятельно сформулировать цели, наработать стратегии их достижения и реализовать более удачную.

Процесс организации коучинга включает несколько стадий. За основу взято описание реализации профессионального коучинга, над которым работали Г. И. Коноплева и А. С. Борщенко [11], выделившие стадии его реализации.

На первой стадии анализируется педагогическая ситуация, которая актуальна для обучающихся преподавателей, описываются факты и собирается необходимая информация, позволяющая разрешить данную проблемную ситуацию. Обучающиеся совместно с коучером формируют стандарты решения ситуации и описывают необходимые для этого действия профессиональные компетенции. На второй стадии обучающиеся совместно с коучером разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут, позволяющий определить перспективы и план достижения цели обучения. Третий этап – рефлексивный, обучающийся совместно с коучером или самостоятельно определяет уровень достижения результата. Был разработан алгоритм действия коучера [11].

Технология коучинга рассматривается как алгоритм достижения результата путем прохождения следующих этапов: 1 этап – анализ собственного взгляда на проблему; 2 этап – выявление перспектив решения данной проблемы; 3 этап – понимание данных перспектив; 4 этап – выбор оптимального решения; 5 этап – разработка плана решения конкретной задачи; 6 этап – распределение ответственных за решение микрозадач; 7 этап – непосредственное решение конкретной ситуации.

Была предложена программа повышения квалификации, которая включала 4 модуля по 16 часов. Рассмотрим (как пример) один из модулей, который реализовывался с помощью технологии коучинга.

Модуль «Социально-этические основы профессиональной деятельности преподавателя» направлен на развитие следующих компетенций: психолого-педагогическая; организационно-педагогическая и включает такие темы, как: тема 1 «Профессиональная педагогическая этика»; тема 2 «Этика отношений в системе „преподаватель – студент“»; тема 3 «Этические основы деятельности преподавателя в системе

высшего образования». В основе программы модуля лежат этапы реализации технологии коучинга.

1. Вводная сессия коучинга (цели, задачи и мотивация слушателей на освоение темы – реализация 1 этапа).

2. Демонстрация сформированных на данный момент компетенций слушателей курсов (личные и групповые коуч-сессии – реализация 2–4 этапов).

3. Завершающая сессия коучинга содержит в себе реализацию 5–7 этапов.

Обсуждение. По итогам прохождения курсов повышения квалификации по 4 модулям (1 модуль был реализован с использованием технологии коучинга, а 3 других – в формате традиционного лекционно-семинарского обучения) проведена диагностика удовлетворенности 108 преподавателей, проходивших курсовую подготовку, результатами ее организации, содержанием и технологиями, используемыми в образовательном процессе.

Предложена анкета, состоящая из 5 вопросов.

1. Что Вы понимаете под коучинг-технологией (открытый вопрос).

2. На какие «вызовы» помог ответить коучинг:

- ориентация на решение проблем и создание возможностей;
- действия в «неопределенности» с личной ответственностью;
- проявление творческого подхода;
- умение сотрудничать;
- проявление эмпатии;
- проявление гибкости, адаптивности;
- настрой на развитие: способность перестраиваться в течение всей жизни;
- направленность на мультидисциплинарность;
- что еще _____?

1. Для развития каких профессиональных компетенций, на Ваш взгляд, подходит больше всего коучинг:

- умение решать сложные профессиональные задачи;
- применение современных образовательных технологий, в том числе дистанционных технологий, технологии развития критического мышления и т. д.;
- установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучающимися;

– создание проблемно ориентированной образовательной среды;

– использование принципов эргономики в организации образовательного процесса и т. д.

2. Развитию каких профессиональных компетенций способствовало Ваше участие в коучинг-модуле (укажите 3–4 ПК).

3. Оцените свое участие в коучинг-модуле по 4-балльной шкале:

удовлетворен полностью – 3;

удовлетворен – 2;

удовлетворен частично – 1;

не удовлетворен – 0.

Из 108 участников анкетирования большинство (45%) на первый вопрос ответили, что коучинг – это «...возможность по-новому открыть свою профессию»; 20% ответили: «...возможность научиться работе с людьми, узнать их проблемы и понять, как их разрешить»; 18% – «...проанализировать свои ошибки и не только в профессиональной сфере» и др. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что коучинг-технология помогла участникам курсов развивать рефлексию. При ответе на второй вопрос был получен верный ответ, приоритетными из которых были: «проявление творческого подхода» – 25%; «умение сотрудничать» – 34%; «проявление эмпатии» – 15% и т. д. Ответы на третий вопрос охарактеризовали значимость коучинг-модуля в развитии профессиональных компетенций преподавателей. 80% преподавателей отметили все предложенные варианты ответов.

На четвертый вопрос в 85% был получен следующий ответ: «...применение современных образовательных технологий, в том числе дистанционных технологий, технологии развития критического мышления».

При оценке своего участия в коучинг-модуле ответы слушателей распределились следующим образом: 39% были удовлетворены полностью участие в коучинг-модуле; 52% были удовлетворены участием и 9% удовлетворены частично. Не удовлетворенных слушателей курсов 0%.

Заключение. В ходе исследования установлено, что в современных условиях одним из способов оптимизации организации повышения квалификации является использование технологии обучения, такой как коучинг, которая позволяет рассмотреть личность преподавателя

как субъекта деятельности, активно участвующего в процессе собственного профессионального развития. На основании ответов слушателей был сделан вывод, что удовлетворенность результатом участия в коучинг-модуле является одним из критериев результативности коучинг-технологии в целом.

Ответив на поставленный вопрос «какие именно составляющие педагогической компетентности возможно развивать с помощью технологии коучинга?», доказано, что выделенные три компонента педагогической компетентности (деятельностный, коммуникативный и личностный) в ходе реализации коучинг-тренинга развиваются в равной степени, что подтверждается проведенным исследованием.

Библиографический список:

1. Астратова, Г. В. Современные тенденции развития рынка услуг высшего образования / Г. В. Астратова. – Текст : электронный // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2016. – Том 8. – № 4. – С. 16. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/95EVN416.pdf> (дата обращения: 28.01.2020).

2. Вершловский, С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Вершловский. – Текст : электронный. – URL: <http://www.znanie.org/docs/Vershl.html> (дата обращения: 11.02.2020).

3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 608 с. – Текст : непосредственный.

4. Гульчевская, В. Г. Субъективные факторы эффективности освоения педагогами образовательных технологий в процессе повышения квалификации : монография / В. Г. Гульчевская, Е. Е. Алимova. – Ростов-на-Дону : Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. – 132 с. – Текст : непосредственный.

5. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 376 с. – Текст : непосредственный.

6. Профессиональная фасилитация в организациях (фасилитация для бизнеса). – URL: <https://personalimage.ru/facilitation> (дата обращения: 18.01.2020). – Текст : электронный.

7. Житвай, С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С. А. Житвай. – Текст : непосредственный // Личность,

семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. LXV междунар. науч.-практ. конф. № 6 (63). – Новосибирск : СибАК, 2016. – С. 52–58).

8. Нечаева, О. А. Коучинг в управлении образованием / О. А. Нечаева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 17. – С. 273–276. – URL: <https://moluch.ru/archive/151/42854/> (дата обращения: 20.01.2020).

9. Власенко, С. В. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов / С. В. Власенко, Г. И. Чемоданова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 2 (11). – С. 37–41.

10. Шорникова, Н. Ю. Повышение квалификации преподавателей высшей школы : монография / Н. Ю. Шорникова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 193 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/189507/> (дата обращения: 20.01.2020). – Текст : электронный.

11. Коноплева, Г. И. Коучинг как основа развития персонала в условиях инновационной среды / Г. И. Коноплева, А. С. Борщенко. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 10–2. – С. 190–191. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=33407> (дата обращения: 23.01.2020).

References:

1. Astratova G. V. *Modern trends in the development of the market of higher education services* [Sovremennye tendencii razvitiya rynka uslug vysshego obrazovaniya], Internet Journal “SCIENCE”, Vol. 8, No. 4, 2016, Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/95EVN416.pdf> (accessed date: 01/28/2020).

2. Vershlovsky S. *Adult education in russia: theory questions* [Obrazovanie vzroslyh v Rossii: voprosy teorii], Available at: <http://www.znanie.org/docs/Versh.html> (accessed date: 02/11/2020).

3. Gershunsky B. S. *The philosophy of education for the XXI century* [Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka], 1998. 608 p.

4. Gulchevskaya V. G., Alimov E. E. *Subjective factors of teachers' efficiency in mastering educational technologies in the process of professional development: Monograph* [Subjective factors of

teachers' efficiency in mastering educational technologies in the process of professional development : Monograph], Rostov on Don, 2012. 132 p.

5. Mitina L. M. *Psychology of personal and professional development of educational subjects* [Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya], Saint Petersburg, 2014. 376 p.

6. *Professional services in organizations (business support)* [Professional'naya fasilitaciya v organizacijah (fasilitaciya dlya biznesa)], Available at: <https://personalimage.ru/facilitation/> (accessed: 01/18/2020).

7. Zhitvaj S. A. *Supervision as a method of the teachers' activity support* [Superviziya kak metod soprovozhdeniya deyatel'nosti pedagogov], Person, family and society: issues of pedagogy and psychology: proceedings of articles on mathematics. LXV International Scientific and Practical Conf. No. 6 (63), Novosibirsk, 2016, pp. 52–58.

8. Nechaeva O. A. *Coaching in education management* [Kouching v upravlenii obrazovaniem], Young scientist, 2017, No. 17, pp. 273–276. Available at: <https://moluch.ru/archive/151/42854/> (accessed date: 01/20/2020).

9. Vlasenko S. V., Chemodanova G. I. *Application of the innovative forms of training organization in the modern process of the system of the teachers' professional development* [Ispol'zovanie innovacionnyh form organizacii obucheniya v sovremennom processe sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov], Baltic Humanitarian Journal, 2015, No. 2 (11), pp. 37–41.

10. Shornikova N. Yu. *Professional development of teachers of higher education: a monograph* [Povyszenie kvalifikacii преподаvatelej vysshej shkoly: monografiya], Moscow: UNITI-DANA, 2012. 193 p. Available at: <https://rucont.ru/efd/189507/> (accessed date: 01/20/2020).

11. Konopleva G. I., Borschenko A. S. *Koching as a basis for personnel development in the conditions of innovation environment* [Kouching kak osnova razvitiya personala v usloviyah innovacionnoj sredy], Modern high technologies, 2013, No. 10–2, pp. 190–191. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=33407> (accessed date: 01/23/2020).

УДК 378.091.398+001.891

Проектирование научной работы как инструмент информального повышения квалификации педагогов

А. Г. Донской

<https://orcid.org/0000-0003-4462-7916>

don1785@mail.ru

Designing a scientific work as a tool for informal advanced training of teachers

A. G. Donskoi

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируется проблема развития информального повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций средствами проектирования научно-исследовательской работы. Проводится обзор научной, научно-популярной, публицистической и учебно-методической литературы, позволяющий обосновать значимость изучаемого вопроса в системе повышения квалификации педагогических работников.

Цель исследования. Обосновать эффективность проектирования научной работы в качестве: 1) инструмента интеграции неформального и информального образования; 2) инструмента развития информального повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций.

Методология. Основой методологии исследования стали методы аналитического обобщения, прогнозирования, статистической обработки полученной информации, метод количественного метаанализа публикаций по теме исследования, феноменологический метод.

Результаты. С разных позиций проанализирована актуальная литература по проблематике исследования. Установлено, что, несмотря на высокую степень изученности информального образования, недостаточно разработаны конкретные инструменты его развития и механизмы интеграции с неформальным образованием в системе повышения квалификации педагогических работников. В качестве эффективного инструмента развития

информального образования обосновано проектирование научно-исследовательской работы. Также выявлен ряд существенных качеств проектирования научной работы, позволяющих этому виду деятельности выступать в роли механизма интеграции неформального и информального повышения квалификации. Выявлен и обобщен ряд профессиональных дефицитов и деформаций педагогов, которые недостаточно изучены в научной литературе. Доказано, что проектирование научной работы является эффективным методом профилактики и исправления этих деформаций. Выявлены личностные и профессиональные компетенции педагогов общеобразовательных организаций, которые прямо или косвенно формируются научно-исследовательской работой. Эти компетенции можно обобщить в три группы: когнитивные, коммуникативные, деятельностные. Выдвинут ряд дискуссионных положений в разделе «Обсуждения», которые могли бы стать основанием для дальнейших исследований в этом направлении.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article actualizes the problem of the development of informal advanced training of teachers of general educational organizations by means of designing research work. A review of scientific, popular science, journalistic and educational literature is conducted, which allows to substantiate the significance of the issue under study in the system of advanced training of teachers.

The goal of the research. To substantiate the effectiveness of the design of scientific work as:

1) a tool for integrating non-formal and informal education; 2) a tool for the development of informal advanced training of teachers of educational institutions.

Methodology. The research methodology was based on the methods of analytical generalization, forecasting, statistical processing of the obtained information, the method of quantitative meta-analysis of publications on the research topic, and the phenomenological method.

Results. From different positions, the current literature on the research problem has been analyzed. It has been established that, despite the high degree of knowledge of informal education, specific tools for its development and mechanisms for integration with non-formal education in the system of advanced training of teachers are not sufficiently developed. The design of research work is justified as an effective tool for the development of informal education. It also revealed a number of essential qualities of the design of scientific work, allowing this type of activity to act as a mechanism for integrating informal and informal advanced training. A number of professional deficits and deformations of teachers that are not sufficiently studied in the scientific literature are identified and generalized. It is proved that the design of scientific work is an effective method of preventing and correcting these deformations. Personal and professional competencies of teachers of educational institutions are identified, which are directly or indirectly formed by research work. These competencies can be generalized into three groups: cognitive, communicative, and activity. A number of discussion points have been put forward in the "Discussions" section, which could become the basis for further research in this direction.

Ключевые слова: *информальное образование, проектирование научной работы, непрерывное образование, педагог, повышение квалификации, профессиональные деформации, неформальное образование.*

Keywords: *informal education, design of scientific work, continuing education, teacher, professional development, professional deformations, non-formal education.*

Введение

В настоящее время вопросам развития информального повышения квалификации педагогических работников уделяется много вни-

мания в научной литературе. Это объясняется тем, что изменения в самой системе образования и запросы современной социокультурной среды формируют новый образ учителя в общественном сознании. Педагог – это не просто хранитель и проводник научных знаний, культурных традиций, но и исследователь, умеющий самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи, умеющий работать в проектной культуре, владеющий современными технологиями. В этой связи информальное образование, именно как форма повышения квалификации, становится объектом отдельного внимания в исследованиях по андрагогике.

Мейнстримные идеи в области исследований информального образования сходятся в одном тезисе: формальное, неформальное и информальное образование могут быть эффективными только в связи друг с другом. То есть последипломное образование педагогов должно представлять собой целостную систему, включающую комплекс вышеуказанных форм образования и повышения квалификации: «Информальная составляющая образования выполняет в этой системе свои функции, повышая ее зрелость и способствуя преодолению дискретности образования человека» [1, с. 20].

Ведущими исследователями в области непрерывного образования обосновывается актуальность, перспективность, сущность и основные качества информального образования. Однако инструментарий интеграции формального, неформального и информального образования в должной мере не разработан. Так же как не достаточно разработаны инструменты развития и организации информального образования в системе повышения квалификации педагогических работников. Мы полагаем, что обязательным условием повышения эффективности информального повышения квалификации педагога является его интеграция с неформальным образованием.

Обзор литературы

Меморандум ЕС по непрерывному образованию следующим образом определяет три формы повышения квалификации: «формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата; неформальное образование, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или обществен-

ных организациях, клубах или кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером; неформальное образование, наша индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер»¹. Формальное образование целенаправленно и завершается выдачей документа, неформальное образование целенаправленно, но не завершается выдачей документа, неформальное образование нецеленаправленно и не завершается выдачей документа.

К существенным характеристикам неформального образования можно отнести следующее: «неформальное образование может порождаться тремя мотивами: наличием стойкого или сиюминутного личного интереса к чему-то; возникновением ситуации, которая побуждает к поиску ответов, а значит обучению; случайностью» [2, с. 66].

Также отмечается, что понятие неформальное образование, как предельно широкое, может считаться синонимом непрерывного образования: «Именно неформальное образование и есть образование «в течение всей жизни», т. е. непрерывное образование, которое включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития личности» [3, с. 80].

Границы понятия неформального образования достаточно размыты, поэтому: «определение неформального образования (которое также называют спонтанным обучением, скрытым образованием, повседневным образованием, либеральным образованием и самостоятельным обучением) является наиболее трудным процессом» [4, с. 81].

Под неформальным образованием следует понимать: «различные гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучающихся» [5, с. 16]. К неформальному повышению квалификации относятся семинары, конференции, слеты педагогов и т. д.

Таким образом, важными качествами неформального образования являются индивидуальность, наличие автономной мотивации

субъекта и его свобода в выборе целей и средств обучения и познания. А особенностью неформального образования является коллективная организация и целенаправленность.

Именно в силу стихийности и неопределенности неформального образования, практически не изучаются механизмы его развития и организации в системе повышения квалификации педагогов. В качестве таких механизмов мы должны рассматривать виды специально организованной деятельности, которые: 1) имеют основание в автономной мотивации субъекта, его личной заинтересованности в результатах деятельности и соответствии этой деятельности наклонностям личности; 2) иницированы и организованы неким учреждением или коллективом, также заинтересованным в результатах этой деятельности. Для того чтобы стать более управляемым и эффективным, неформальное образование должно стать целенаправленным и положительно коррелировать с основной профессиональной (коллективной) деятельностью субъекта.

Одним из таких видов деятельности, сочетающих существенные черты неформального и неформального образования, является проектирование научно-исследовательской работы. Буквально проект в переводе с латинского означает «брошенный вперед». Проект – это временное предприятие, направленное на создание какого-либо уникального продукта: «ключевыми моментами проекта как цикла продуктивной деятельности являются: построенная модель создаваемой системы и план ее реализации; реализация системы; оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта»².

Аналогичным образом строится и научное исследование: «В отношении научного исследования эти ключевые моменты выглядят так: формулирование научной проблемы, построение научной гипотезы как познавательной модели (эти первые два из трех ключевых моментов относятся к фазе проектирования исследования); затем в ходе дальнейшего исследования эта модель – гипотеза проверяется и оценивается»

¹ Меморандум непрерывного образования Европейского союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 29.05.2020).

² Новиков А. М. Методология : учеб.-метод. пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М. : СИНТЕГ, 2007. 668 с.

ся. Если она подтверждается, то гипотеза становится новой системой научного знания, созданной исследователем»³.

То есть проектирование научного исследования – это творческий процесс, который невозможен без: 1) определенных личностных качеств самого субъекта проектирования; 2) специальной коллективной организации: «Замысел рождается на основе многих обстоятельств: потребностей практики, логики развития самой науки, предшествующего опыта исследователя – практического и/или научно-исследовательского, а также его личных вкусов и интересов, что является, в общем-то, определяющим фактором: ведь научная деятельность – это творческая деятельность»⁴.

Есть исследования, поднимающие вопросы психологии научной деятельности, в которых доказывалось, что «корни науки лежат в человеческих мотивах» [6, с. 237].

Для того чтобы обосновать тезис об эффективности данного вида деятельности в системе повышения квалификации, будет нелишним рассмотреть ряд профессиональных дефицитов педагогов, которые нуждаются в своевременном восполнении: «Из всех вышеперечисленных характеристик современного дополнительного профессионального (педагогического) образования наиболее актуальной, на наш взгляд, является диагностика исходного уровня профессиональной компетентности – определение компетентностных дефицитов педагогов» [7, с. 115].

Помимо прочих профессиональных дефицитов работников образования, которые часто фигурируют в научных публикациях по вопросам повышения квалификации [7], можно также отметить незнание мейнстримных идей современных наук, непонимание общей картины развития науки, недостаточное владение научными методами научного познания и отсутствия на должном уровне культуры научного мышления⁵. Наличие этих дефицитов положи-

тельно коррелирует с систематическими логическими ошибками и когнитивными искажениями, которые, к сожалению, до сих пор не являются предметом отдельного внимания в системе повышения квалификации педагогических работников.

Анализ специальной литературы в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU показывает, что проблема когнитивных искажений и логических ошибок педагогических работников практически не исследуется⁶. Достаточно активно исследуются психологические проявления личностных (авторитарность, демонстративность, доминантность, агрессия, лабильность, эмоциональное выгорание) и профессиональных (догматизм, информационная пассивность, формализм, некомпетентность, консерватизм) деформаций [8, с. 39]. Причины деформаций редуцируются, как правило, к эмоциональному выгоранию, отсутствию мотивации, влиянию окружающей среды [8, с. 39–40].

Но когнитивные аспекты деформаций, то есть систематические ошибки мышления и способы их исправления средствами логики и специально организованной познавательной деятельности, практически остаются без внимания: «На сегодняшний день существуют исследования влияния когнитивных искажений на профессиональную деятельность врачей, экономистов, полицейских и даже работников культуры, но нет комплексных исследований когнитивных искажений педагогических работников» [9, с. 134]. Это можно объяснить тем, что в общественном сознании педагоги являются носителями и проводниками научной картины мира, также бытует мнение, что «учить ученого» дело неблагодарное и бессмысленное. По умолчанию считается, что совершенствование собственных коммуникативных и когнитивных навыков это автоматически прогрессирующее качество педагога, поскольку ему приходится изучать много информации, создавать сложные интеллектуальные объекты, постоянно принимать решения, руководить аудиторией. На самом деле всё несколько иначе: как

³ Новиков А. М. Методология : учеб.-метод. пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М. : СИНТЕГ, 2007. С. 139.

⁴ Там же. С. 140.

⁵ Основанием этого суждения стали результаты промежуточной и итоговой аттестации слушателей курсов профессиональной переподготовки.

⁶ На запрос «когнитивные искажения педагогов» система выдала порядка 5765 публикаций, из которых только одна включала в своем названии именно эти пункты и была посвящена именно этой проблеме.

психиатр не застрахован от невроза, так же человек умственного труда не застрахован от когнитивных искажений и логических ошибок.

Иррациональность мышления, наличие комплекса различных эвристик, когнитивных искажений и систематических логических ошибок это естественный эволюционный груз, который несет в себе в той или иной мере каждый представитель *homo sapiens*: «По мнению американских исследователей, одной из важных причин массового неприятия научных знаний и распространения суеверий в обществе является несоответствие многих выводов современной науки врожденным свойствам и наклонностям человеческой психики и устоявшимся стереотипам общественного сознания. В результате развивается феномен, получивший название «сопротивление науке»⁷. Педагогические работники – не исключение. И если эти естественные привычки мышления не устранять соответствующими когнитивными методами, сами они не исчезнут и будут только прогрессировать: «Даже обладая всеми необходимыми знаниями и умениями, педагог способен допустить ошибки в своей профессиональной деятельности, вызванные наличием у него когнитивных искажений» [9, с. 135].

К числу наиболее распространенных в педагогической среде когнитивных искажений можно отнести следующие.

1. «Профессиональная деформация» – это неизбежная психологическая дезориентация личности в ходе профессиональной деятельности. Тенденция смотреть на вещи согласно правилам, общепринятым для своей профессии. Согласно статистике, более всего этой деформации подвержены лица, работающие с людьми (полиция/милиция, социальные работники, учителя, медики, психологи и т. п.)⁸.

2. «Слепое пятно в отношении когнитивных искажений» – это склонность не исправлять собственные когнитивные искажения, не замечать их существование.

3. «Отклонение в сторону статус-кво» – тенденция людей желать, чтобы вещи оставались

⁷ Марков, А. В. Рождение сложности. Эволюционная биология сегодня: неожиданные открытия и новые вопросы. М. : АСТ : CORPUS, 2017. С. 23.

⁸ <https://www.psychologos.ru/articles/view/spisok-kognitivnyh-iskazheniy>.

приблизительно теми же самыми, какими они были прежде, чтобы ничто не угрожало нашему месту в обществе, привычному образу жизни и деятельности (как следствие, усиленное сопротивление инновациям).

4. «Эффект ореола» – когда позитивные и негативные черты человека «перетекают», с точки зрения воспринимающего, из одной области его личности в другую: «Так, М. Клиффорд и Э. Хатфильд в экспериментах выяснили что дети, которые выглядели более симпатичными и милыми, казались лучше успевающими. То же самое касается и противоположной ситуации – «слишком симпатичные» молодые люди и девушки могут казаться, напротив, более глупыми. Это искажение получило название «эффект ореола» и впервые было описано Эдвардом Торндайком» [9, с. 135].

Из обобщенного списка 175 когнитивных искажений, выявленных и изученных на настоящий момент⁹, практически треть так или иначе, с различной степенью выраженности напрямую касается педагогических работников различных сфер образования, в силу их универсального характера¹⁰. Объем настоящей работы не позволяет проанализировать их все, это должно стать предметом отдельного большого исследования.

К наиболее распространенным логическим ошибкам педагогических работников можно отнести: 1) апелляция к традиции (полагать что-либо верным или неверным в силу своей традиционности); 2) умножение сущностей (использовать лишние надстройки, которые никак не влияют на результат); 3) аргумент к социальной неуспешности/успешности (критиковать кого-либо или превозносить его за то, что он имеет или не имеет социального статуса, который, по мнению критикующего, дает право говорить об этом предмете); 4) аргумент к

⁹ С полным списком когнитивных искажений и соответствующими пояснениями можно ознакомиться по ссылкам:

– <https://www.psychologos.ru/articles/view/spisok-kognitivnyh-iskazheniy>;

– <https://im0-tub-ru.yandex.net/i?id=4fd07427e5d76fec9497bbc05f4d3720&n=13>.

¹⁰ Например: предвзятость подтверждения, эффект узких рамок, эффект морального доверия, подчинение авторитету, иллюзия корреляции, ошибка выжившего, оправдание системы, криптомнезия и т. д.

утверждению, уверенности (доказывать верность мнения лишь утверждением его верности; считать себя источником истинного знания); 5) апелляция к авторитету (ссылаться на мнение авторитетного лица или представителя власти вместо предоставления настоящего аргумента); 6) после этого = вследствие этого (считать, что если одно событие произошло раньше второго, то первое является причиной второго)¹¹.

Л. С. Сироткина отмечает, что источник систематических логических ошибок кроется в преобладании естественного мышления и предлагает следующий принцип совершенствования логической культуры: «Выделение нормативной (логической или логико-когнитивной) и естественной форм операций с понятиями и их сравнительный анализ позволяет обозначить одно из «правил» логически культурного мышления: чем больше соответствие естественной и нормативной форм операции, тем выше вероятность получения логически правильного результата и тем выше культура мышления как система соответствующих навыков мыслительной деятельности» [10, с. 73–74].

Таким образом, есть все основания рассмотреть эффективность проектирования научной работы в системе повышения квалификации в свете рассмотренных выше профессиональных дефицитов и деформаций.

Проведенный анализ научных источников позволил сформулировать ряд ключевых положений для настоящего исследования.

1. Необходимым условием эффективности информального повышения квалификации является его интеграция с неформальным образованием.

2. Проектирование научной работы может стать основанием для интеграции неформального и информального образования педагогов в рамках внутрифирменного повышения квалификации.

3. Проектирование научно-исследовательской работы является одним из эффективных спосо-

бов исправления или профилактики когнитивных деформаций в педагогической среде.

4. Проектирование научной работы формирует единый комплекс личностных и профессиональных компетенций, необходимых педагогу для качественной работы в системе образования.

Методология (материалы и методы)

В исследовании нами использовались методы аналитического обобщения, прогнозирования, статистической обработки полученной информации, количественного метаанализа публикаций по теме исследования, феноменологический метод. Также эмпирическим основанием исследования стали данные, полученные с помощью таких методов, как тестирование, анкетирование, наблюдение, мозговой штурм, ролевая игра, опрос. Данные были получены и зафиксированы в ходе промежуточной и итоговой аттестации слушателей курсов профессиональной переподготовки ГБУ ДПО ЧИППКРО в рамках дисциплин «Философия и развитие образования. Логика» и «Деловое общение».

Результаты и их описание

Проектирование научно-исследовательской работы представляет собой ограниченное во времени мероприятие, направленное на достижение определенного результата, в котором заинтересован субъект деятельности и организация, на базе которой осуществляется эта деятельность. Основы проектной деятельности вообще изучены достаточно подробно, но в нашем случае важно раскрыть именно суть проектирования научной работы в качестве механизма интеграции неформального и информального образования, а также в качестве инструмента развития информального образования в системе повышения квалификации педагогических работников. Рассмотрим несколько образцов организации проектирования научной деятельности на примере работы Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Одной из самых эффективных форм организации научной работы является научно-прикладной проект. В локальной нормативной базе ГБУ ДПО ЧИППКРО научно-прикладной проект определяется как «особый вид научно-педагогического проектирования, объединяющий основание, процесс и результат деятельности сотрудников ин-

¹¹ Полный список подобных логических ошибок с соответствующими объяснениями и примерами можно посмотреть по ссылкам:

– <https://im0-tub-ru.yandex.net/i?id=97364aaedcdf4fefccf44515ac1977a6&n=13>;

– <https://a.d-cd.net/e37e03as-960.jpg>.

ститута и педагогов образовательных организаций региона по совместному созданию и продвижению инновационных продуктов в сфере образования»¹². Отличительной чертой научно-прикладного проекта является большая доля самоорганизации участников проекта в выборе средств, методов, целей и сроков работы. Основанием для открытия проекта является личная инициатива одного из участников проекта, выражающаяся, как правило, в осознанной реакции на существующие актуальные проблемы в системе образования, которые решаются совместными усилиями в рамках проекта.

На базе института созданы и активно развиваются четыре модели организации научно-прикладных проектов.

1. *Аккумулятивная модель сетевой организации* (одна тема – несколько образовательных организаций, участников проекта). В рамках использования этой модели кафедра или структурное подразделение могут разрабатывать одну, две или три темы совместно с несколькими организациями.

2. *Синергетическая модель развития и распространения опыта*. Эта модель предполагает самоорганизующееся пространство сетевого взаимодействия школ-партнеров по продвижению инновационного опыта и педагогических технологий в области образования.

3. *Акмеологическая модель сетевого взаимодействия* (несколько тем научно-прикладных проектов реализуются на базе одной образовательной организации). Используя эту модель, на базе одной площадки возможно реализовать несколько НПП разной тематики и направленности.

4. *Традиционная модель* (одна тема – одна образовательная организация). В данном случае структурное подразделение института или кафедры в лице одного руководителя проекта осуществляет сотрудничество с одной образовательной организацией по определенной теме или направлению.

Сущностно научно-прикладной проект является мобильной интерактивной площадкой для

обмена знаниями, инструментом адаптации образовательных организаций к инновациям, основой для синтеза неформального и информального повышения квалификации, личных и коллективных мотивов деятельности, инструментом создания профессиональных сообществ, формой организации научной работы, инструментом создания акмеологической среды в образовательной организации.

Следующим направлением проектирования научной работы является реализация персонифицированных программ повышения квалификации. Особенности этих программ состоят в том, что нет заранее определенных сроков реализации, шаблонного планирования и форм отчетности, каждый сотрудник разрабатывает ее сам для себя, исходя из индивидуальных особенностей, направления работы, загруженности, трудоспособности, ценностных ориентиров, материальных и нематериальных мотивов развития, и получает возможность самому определять свое место в общей программе развития института. Значимо в этой системе то, что полномочия и инициатива деятельности распределяются равномерно между руководством и научно-педагогическим коллективом института.

Новой формой проектирования научной работы является научно-исследовательский коллектив. По сути, научно-исследовательский коллектив подчиняется тем же принципам организации и планирования, что и научно-прикладной проект, только относится к внутрифирменному ресурсу повышения квалификации научно-педагогических работников. Этот формат деятельности является основой для развития сетевого взаимодействия, командной работы и, как следствие, интеграции неформального и информального повышения квалификации. Сочетание индивидуальной и коллективной научной работы ведет к повышению уровня как самоорганизации и компетентности самих специалистов, так и качества продуктов деятельности коллектива.

Ключевой особенностью указанных направлений деятельности является именно проектирование научной работы, организация научной работы в проектной культуре, а также единство индивидуальных и коллективных мотивов деятельности.

В целях повышения качества научно-исследовательской работы разработана система тре-

¹² Концепция научно-прикладных проектов, реализуемых ГБУ ДПО ЧИППКРО совместно с образовательными организациями, в том числе в Сети НПП. Утверждена решением ученого совета от 04.04.2018 № 2/7.

бований к результатам деятельности указанных выше направлений научного проектирования, а также система критериев оценки эффективности этой деятельности. Критерии разбиты на блоки, которые отражают нормативные, аксиологические, целевые, праксиологические, теоретические, прогностические и продуктивные аспекты научной деятельности. В теоретическом блоке учитываются такие позиции, как степень новизны проекта и его ценность для института и организаций-партнеров, формальная непротиворечивость теоретических положений, системность выстраиваемой концепции проекта. Результативный блок обозначает следующие позиции: применение новых технологий и методов, нетрадиционные способы решения задач, эффективность представляемого опыта с точки зрения полученных результатов, ценность результатов проекта для региональной образовательной системы, публикации, представление опыта в научных журналах ВАК и РИНЦ, в средствах массовой информации и открытой печати, воспроизводимость опыта (возможность использовать на практике), социальная направленность представленного опыта, устойчивость полученных результатов. Критерий «продуктивность» включает в себя каждая стадия реализации проекта. Наличие обязательных и четких требований к продуктивности (определенное количество печатных или электронных материалов за каждый период и их наличие в сети НПП), дает возможность ранжировать уровни реализации проектов и принимать управленческие решения по их деятельности.

Также качественными и количественными показателями проектирования научной деятельности являются: количество цитирований публикаций участников проектов, коэффициент самоцитирования, динамика индекса Хирша, средний импакт фактор журналов, в которых публикуются статьи сотрудников института за год, средний импакт-фактор журналов, в которых цитируются работы сотрудников института и т. д. Данные показатели рассчитываются с помощью электронной базы eLIBRARY.RU и являются основанием для материального стимулирования научно-педагогических работников.

Таким образом, проектирование научной работы, как особый вид деятельности, является эффективным инструментом интеграции ин-

формального и неформального образования, а следовательно, инструментом повышения качества неформального образования педагогических работников. Это объясняется тем, что ключевыми аспектами проектирования научной работы являются коллективность, корпоративность, целенаправленность, а также индивидуальность, уникальность, свобода субъекта в выборе методов и средств, самоорганизация.

Проведенное исследование позволило обосновать еще одно условие повышения эффективности неформального образования средствами проектирования научной работы. Чаще всего, когда говорится об организации (или проектировании) научно-исследовательской работы, подразумевается организация деятельности, направленной на итоговый продукт фундаментального, прикладного или разработческого научного значения. В нашем случае соотношение «цель – средство» в схеме «исследователь – исследование – результат исследования» меняется местами: исследование рассматривается как *средство*, а исследователь как *цель*. И главная задача для исследователя неформального образования определить, каким образом занятие научно-исследовательской работой влияет на комплекс профессиональных компетенций специалиста – даже не связанных напрямую с результатом самой научно-исследовательской работой. Какое преобразующее или развивающее воздействие оказывает занятие научной работой.

В качестве обобщенных результатов исследования предлагаем конкретные механизмы влияния научно-исследовательской работы на личностные качества и профессиональные компетенции педагога. Эти компетенции можно разделить на три группы: *когнитивные, коммуникативные, деятельностьные*.

Когнитивные компетенции

– Повышение ценности научного знания: самостоятельное проведение исследования с использованием научных методов (эксперимент, статистика, анкетирование, моделирование, обобщение) и форм познания (фиксация фактов, выявление законов, выдвижение гипотез, построение теории) как нельзя лучше показывает, какой ценой добывается подлинное научное знание. Что неизбежно формирует уважение и доверие к научным источникам информации. Это более действенно, чем просто

чение научной или научно-популярной литературы.

– Формирование в сознании исследователя четких (научных) критериев истинности/неистинности любого знания: проверяемость, верифицируемость, воспроизводимость, экспериментальная обоснованность. Это неизбежно влечет за собой преодоление таких когнитивных искажений, как: эвристика доступности (когда мы воспринимаем только ту информацию, которая соотносима с горизонтом нашего познания и никак не пытаемся этот горизонт расширить); предвзятость подтверждения (когда мы ищем подтверждение заранее сложившимся взглядам); подчинение авторитету (когда мы слепо доверяем какому-то авторитетному лицу в определенной области, считаем его источником истинного знания и никак не пытаемся эти знания обосновать с помощью других методов). Исправление последнего когнитивного искажения средствами научной деятельности очень актуально, поскольку современная педагогика основывается в большей степени на авторитетах, нежели на данных эксперимента.

– Развитие критического отношения к получаемой из разных источников информации с позиции проверяемости, воспроизводимости, экспериментальной обоснованности. В процессе исследовательской деятельности не только повышается требовательность к результатам собственной деятельности, но и формируется определенное «чувство вкуса» в отношении различных источников информации.

– Повышение логической культуры мысли: умение использовать законы логики и принципы теории аргументации при построении собственных рассуждений. Развитие навыков логического мышления это неизбежное следствие занятия исследовательской деятельностью, поскольку любое качественное научное исследование неизбежно основывается на законах и принципах формальной логики. Проведение исследовательской работы – это хороший способ на практике узнать, что такое закон тождества, закон противоречия, исключенного третьего, достаточного основания. Научная работа – это эффективное средство профилактики: 1) логических ошибок, таких как «подмена тезиса» или «ложное утверждение» (когда нарушается закон тождества), «противоречие» (когда об одном предмете высказываются два раз-

ных суждения и таким образом нарушается второй закон логики – закон противоречия), «апелляция к традиции», «апелляция к авторитету» (когда нарушается закон достаточного основания); 2) когнитивных искажений, таких как «эффект узких рамок», «эффект морального доверия», «иллюзия корреляции», систематическая ошибка выжившего, оправдание системы и т. д.

– Совершенствование навыка здоровой самокритики: понимание того, что один человек (как и группа людей) не может при всем желании быть мериллом и источником истинного знания. Соответственно, исправляются такие когнитивные искажения, как оправдание системы, искажения в собственную пользу, искажения в пользу группы, стадный инстинкт, когда мы считаем себя или свою референтную группу источником правильного поведения и знаний.

Коммуникативные компетенции

– Повышение коммуникативной культуры в целом: 1) умение фиксировать свои мысли в формах, доступных для понимания и обсуждения собеседниками и оппонентами; 2) владение правилами и нормами теории аргументации на практике при выступлении с докладами, презентациями результатов исследования, в дискуссиях, обсуждениях и т. д. 3) более требовательное отношение к собственным словам и мыслям; 4) умение замечать логические ошибки, когнитивные искажения и манипуляции в словах собеседника; 5) совершенствование словарного запаса; 6) умение вступать в коммуникацию с различными категориями собеседников.

Деятельностные компетенции

– Уверенное владение современными поисковыми системами и базами данных. В настоящий момент ни одно, даже самое простое исследование невозможно провести без использования ресурсов электронных библиотек, поисковых систем, специализированных сайтов. Но эти навыки нужны не только в научной работе, но и в повседневной профессиональной деятельности.

– Повышение ИКТ-компетентности. Практически любое эмпирическое исследование, так или иначе, связанное с обобщением или изображением неких данных, предполагает фиксацию этих данных в виде графиков, матриц, таблиц, схем, диаграмм и т. д.

– Владение не только традиционными, но и современными методами научного познания (наукометрические и квалиметрические методы, метод контент-анализа, метод SWOT-анализа, метод количественного метаанализа).

– Умение создавать и оформлять сложные интеллектуальные конструкции.

– Умение самостоятельно ставить и решать определенные исследовательские задачи (что является неотъемлемой составляющей проектной культуры).

В целом занятие научно-исследовательской работой формирует *общеисследовательские компетенции*, позволяющие: 1) выходить за рамки собственной предметной области и видеть предмет более широко, в системе; 2) иметь представление об общей логике развития науки; 3) понимать, как строятся и на чем основываются исследования в смежных областях.

Обсуждения

Именно в педагогической среде вопросы профилактики и исправления систематических ошибок мышления и когнитивных искажений приобретают особенно важное значение, поскольку от этого напрямую зависит качество образования. Иррациональное мышление, оснащенное различными эвристиками и систематическими искажениями, является источником систематических проблем при принятии решений, оценки происходящих событий, понимании происходящего в профессиональной деятельности.

Представим, что некоторые когнитивные деформации и логические ошибки не только не исправляются в педагогической среде, но еще и поддерживаются профессиональным сообществом и передаются из поколения в поколение (апелляция к традиции, отклонение в сторону статус-кво, эффект ореола и т. д.). В таком случае налицо неприятный парадокс: педагогические работники являются участниками вышеуказанного феномена «сопротивления науке», что по сути своей немисливо. Соответственно, эта проблема должна занять свое место в системе повышения квалификации педагогов (как внутрифирменного, так и в учреждениях дополнительного образования).

Как отмечалось выше, отдельного внимания эта проблематика в отечественных научных публикациях еще не заслужила. А исследований психологических аспектов профессиональ-

ных деформаций (таких исследований на настоящий момент много) явно недостаточно. Нужна специально организованная деятельность, которая в силу своей специфики обладала бы большим терапевтическим потенциалом по отношению к описанным выше профессиональным деформациям. На наш взгляд, такой деятельностью является проектирование научно-исследовательской работы, поскольку действует комплекс личностных и профессиональных качеств. Прикосновение к научному методу познания оказывает положительное воздействие на когнитивные качества. Было бы неплохо, если бы в контексте государственной политики в области образования появился следующий тренд: «каждый педагог – исследователь!».

Следует уточнить одно важное обстоятельство. Положительное влияние проектирования научной работы на совершенствование профессиональных компетенций педагога возможно только при условии, что мы имеем дело действительно с научной деятельностью.

Очень часто научной работой номинально обозначается не научная, а наукообразная работа.

Это применимо к деятельности, которая формально похожа на научную, но сущностно не является таковой ввиду отсутствия элементарной новизны и значимости (когда доказываётся очевидное), глубины проникновения в предмет исследования, отклонение от принципов научного познания, несоответствие выводов критериям достоверности научного знания, подтасовка фактов под заранее известную точку зрения, отсутствия эксперимента, методологии и, наконец, компетентности самого исследователя.

Проблема отделения научной деятельности от наукообразной должна стать, в первую очередь, предметом ценностно-смыслового самоуправления и рефлексии педагога в процессе собственной исследовательской деятельности.

Включение проектирования научно-исследовательской работы в систему повышения квалификации педагогов (как внутрифирменную, так и институциональную) становится не только желательным, но и обязательным фактором повышения уровня профессионального мастерства педагогов, отвечающим запросам современного общества.

Заключение

В проведенном исследовании нами обоснован тезис о том, что необходимым условием эффективности неформального образования является его интеграция с неформальным образованием. Ведущим фактором здесь является принцип баланса личностного и коллективного в профессиональной деятельности педагога.

Проведенное исследование позволило показать эффективность проектирования научно-исследовательской работы в качестве инструмента развития неформального образования и интеграции неформального и неформального повышения квалификации педагогических работников.

Также было установлено, что проектирование научно-исследовательской работы является одним из эффективных способов исправления или профилактики когнитивных деформаций в педагогической среде. Важным условием здесь является самостоятельность, что, как уже отмечалось выше, является неотъемлемой частью неформального образования, делающее его эффективным. Без собственного желания, внимания и усилия никакая ошибка исправлена не будет. Не чтение научно-популярной литературы, а именно прикосновение к научному методу познания оказывает терапевтическое воздействие на когнитивные качества.

Были выявлены и описаны конкретные механизмы положительного влияния научно-исследовательской работы на личностные качества и профессиональные компетенции педагога, необходимые в рамках как неформального, так и неформального повышения квалификации.

Полученные результаты имеют практическую направленность и могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки в условиях внутрифирменного и институционального повышения квалификации.

Таким образом, исследуемая нами тема указывает на возможность корректировки системы повышения квалификации педагогов с учетом описанных выше результатов исследования.

Библиографический список:

1. Котлярова, И. О. Неформальное образование в системе непрерывного образования научно-педагогических работников / И. О. Котлярова, М. Прохазка. – Текст : непосредственный

// Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 16–22.

2. Павлова, О. В. Включение неформального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова. – Текст : электронный // ЧиО. – 2011. – № 4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vklyucheniainformalnogo-obrazovaniya-v-zhiznennye-strategii-vzroslyh> (дата обращения: 29.05.2020).

3. Павлова, О. В. Неформальное образование как социокультурная потребность взрослых / О. В. Павлова. – Текст : электронный // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2013. – № 1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-kak-sotsiokulturnaya-potrebnostvzroslyh> (дата обращения: 29.05.2020).

4. Окерешко, А. В. Формальное, неформальное и неформальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта / А. В. Окерешко. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2017. – № 2 (20). – С. 80–85.

5. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2008. – С. 155. – Текст : непосредственный.

6. Мирошников, Ю. И. Психология научной деятельности / Ю. И. Мирошников. – Текст : непосредственный // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2004. – № 5. – С. 235–246.

7. Малышева, А. В. Диагностика профессиональных компетентностных дефицитов как основной фактор оптимизации дополнительного профессионального образования / А. В. Малышева, С. О. Кожакина, О. В. Шрамкова. – Текст : непосредственный // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 3 (19). – С. 112–117.

8. Вакуленко, М. В. Психологические факторы профессиональных деформаций педагогов / М. В. Вакуленко. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2017. – № 1 (7). – С. 37–41.

9. Титков, И. В. О проблеме когнитивных искажений в профессиональной деятельности

педагога / И. В. Титков. – Текст : непосредственный // Современное психолого-педагогическое образование : материалы IX психолого-педагогических чтений памяти Л. В. Яблоковой. Сер. «Современное психолого-педагогическое образование». – 2018. – С. 133–137.

10. Сироткина, Л. С. Операции с понятиями: системные характеристики и источники логических ошибок / Л. С. Сироткина. – Текст : непосредственный // Кантовский сборник. – 2011. – № 4 (38). – С. 66–74.

References:

1. Kotlyarova I. O., Prokhazka M. *Information education in the system of continuing education of scientific and pedagogical workers* [Informal'noe obrazovanie v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov], Bulletin of the South Ural state University. Series: Education. Pedagogical, 2016, Vol. 8, No. 4, pp. 16–22.
2. Pavlova O. V. *Inclusion of informal education in the life strategies of adults* [Vkluyuchenie informal'nogo obrazovaniya v zhiznennyye strategii vzroslykh], 2011, No. 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenieinformalnogo-obrazovaniya-v-zhiznennyyestrategii-vzroslykh> (accessed date: 05/29/2020).
3. Pavlov O. V. *Information education as a socio-cultural need of adults* [Informal'noe obrazovanie kak sociokul'turnaya potrebnost' vzroslykh], Bulletin of the Leningrad State University named after Alexander Pushkin, 2013, No. 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/informalnoeobrazovanie-kak-sotsiokulturnaya-potrebnostvzroslykh> (accessed date: 05/29/2020).
4. Okereshko A. V. *Formal, non-formal and informal education: analysis of domestic and foreign experience* [Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie: analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta], Continuing education, 2017, No. 2 (20), pp. 80–85.
5. Vershlovsky S. G. *Continuous education: historical and theoretical analysis of the phenomenon* [Nepreryvnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskij analiz fenomena], Saint Petersburg, 2008, pp. 155.
6. Miroshnikov Yu. I. *Psychology of scientific activity* [Psihologiya nauchnoj deyatel'nosti], Scientific Yearbook of the Institute of philosophy and law of the Ural branch of the Russian Academy of Sciences, 2004, No. 5, pp. 235–246.
7. Malysheva A. V., Kozhakina S. O., Shramkova O. V. *Diagnostics of professional competence deficits as the main factor of optimization of additional professional education* [Diagnostika professional'nykh kompetentnostnykh deficitov kak osnovnoj faktor optimizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of the Saratov regional Institute of education development, 2019, No. 3 (19), pp. 112–117.
8. Vakulenko M. V. *Psychological factors of professional deformations of teachers* [Psihologicheskie faktory professional'nykh deformacij pedagogov], Scientific notes of the Crimean engineering and pedagogical University, 2017, No. 1 (7), pp. 37–41.
9. Titkov I. V. *About the problem of cognitive distortions in the professional activity of a teacher* [O probleme kognitivnykh iskazhenij v professional'noj deyatel'nosti pedagoga], Modern psychological and pedagogical education. Materials of IX psychological and pedagogical readings in memory of L. V. Yablokova. The series “Modern psychological and pedagogical education”, 2018, pp. 133–137.
10. Sirotkina L. S. *Operations with concepts: system characteristics and sources of logical errors* [Operacii s ponyatiyami: sistemnye harakteristiki i istochniki logicheskikh oshibok], Kant collection, 2011, No. 4 (38), pp. 66–74.

УДК 371.12

Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности

Н. В. Ляшевская

<https://orcid.org/0000-0002-8528-3825>

n.lyashevskaya@yandex.ru

И. А. Маврина

<https://orcid.org/0000-0003-2065-2455>

irina-mavrina@yandex.ru

Criteria-level assessment of the readiness of young teachers for professional activities

N. V. Lyashevskaya

I. A. Mavrina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируется проблема обеспечения современных образовательных организаций высокопрофессиональными молодыми педагогами. Расширение профессиональных задач перед современным учителем требует от молодого педагога сформированности соответствующей готовности к профессиональной деятельности и, в целом, переосмысления механизмов профессиональной социализации молодых педагогов. **Цель исследования** – выявить и описать критерии готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности на каждом уровне ее проявления. **Методология (материалы и методы).** В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы исследования: сравнение, анализ, обобщение, экспертная оценка, а также контент-анализ научных публикаций 2010–2019 гг. для определения сущности профессиональной готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности. **Результаты.** В рамках исследования готовность к профессиональной деятельности рассматривается как способность педагога к осознанию необходимости оценки своей профессиональной дея-

тельности, в том числе выявление профессиональных дефицитов с целью повышения имеющегося уровня профессиональной компетентности для выполнения функциональных обязанностей. Автором выделены компоненты готовности молодых педагогов к педагогической деятельности: мотивационно-ценностный (совокупность мотивов выбора профессиональной деятельности, убеждений и потребностей, формирующиеся на фоне устойчивого интереса к профессии, понимания значимости профессиональной деятельности и положительного отношения к ней), когнитивно-функциональный (сформированность общих и профессиональных компетентностей) и рефлексивно-прогностический (способность планировать, анализировать и оценивать профессиональную деятельность). Новизна исследования заключается в обосновании выбора критериев и показателей готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности с учетом принципов интеграции и системности. Практическая значимость заключается в возможности реализации критериально-уровневого оценивания готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в практике повышения квалификации учителей.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article focuses on the problem of providing modern educational organizations with highly professional young teachers. Expanding professional tasks for a modern teacher requires a young teacher to form an appropriate readiness for professional activity, and in general rethink the mechanisms of professional socialization of young teachers. **The goal of the research** is to identify and describe the criteria for the readiness of young teachers to carry out professional activities at each level of its manifestation. **Methodology (materials and methods).** The study used theoretical and empirical research methods: comparison, analysis, generalization, expert evaluation, as well as content analysis of scientific publications in 2010–2019 to determine the essence of professional readiness of young teachers for professional activity. **Results.** In the framework of the study, readiness for professional activity is considered as the ability of a teacher to realize the need to evaluate their professional activities, including the identification of professional deficits, in order to increase the existing level of professional competence to perform functional duties.

The author identifies the components of readiness of young teachers for pedagogical activity: motivational-value (a set of motives for choosing a professional activity, beliefs and needs, formed against the background of a stable interest in the profession, understanding the significance of professional activity and a positive attitude to it), cognitive-functional (the formation of General and professional competencies) and reflexive-predictive (the ability to plan, analyze and evaluate professional activities).

The novelty of the research is to justify the choice of criteria and indicators of readiness of young teachers for professional activity, taking into account the principles of integration and consistency. The practical significance lies in the possibility of implementing a criterion-level assessment of the readiness of young teachers for professional activity in the practice of teacher training.

Ключевые слова: компоненты профессиональной готовности молодых педагогов, критерии и показатели сформированности готовности к профессиональной деятельности у молодых педагогов.

Keywords: components of professional readiness of young teachers, criteria and indicators of the formation of readiness for professional activity among young teachers.

Введение

В последние годы предметом исследований и обсуждений в области образования становится проблема обеспечения современных образовательных организаций высокопрофессиональными молодыми педагогами. Примером высокого интереса к вопросам профессиональной деятельности и развития молодых учителей служит проведение международного исследования учительского корпуса TALIS (Teaching and Learning International Survey), проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) раз в 5 лет с 2008 года. Результаты исследования TALIS-2018 показывают, что средний возраст российского учителя составляет 45–46 лет. Намечается тенденция постепенного снижения доли молодых педагогов, несмотря на разнообразные формы социальной поддержки. Так, в 2018 году число учителей в РФ до 25 лет сократилось с 4,7 до 3,9% [1, с. 5]. Сложившаяся ситуация актуализирует вопросы качества профессиональной педагогической деятельности молодого педагога.

Расширение профессиональных задач перед современным учителем требует от педагога сформированности соответствующей готовности к профессиональной деятельности и, в целом, переосмысления механизмов профессиональной социализации молодых педагогов. Проанализировав позиции исследователей на оценку готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, нами было выявлено, что авторы ориентированы на выделение ее структурных компонентов, при этом показатели ее сформированности проработаны недостаточно.

Цель исследования – выявить и описать критерии готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности на каждом уровне ее проявления.

Обзор литературы. Многочисленность исследований в этой области и разнообразие подходов к проблеме в целом определили различные толкования данного понятия в педагогической литературе.

Представим в обобщенном виде некоторые позиции современных исследователей по данной проблеме. Авторы ориентированы на установление характера связей и зависимостей между компонентами готовности и эффективностью профессиональной деятельности. Так, Н. А. Токарева готовность к профессиональной деятельности определяет как способность субъекта деятельности выполнять свои функциональные обязанности в определенных проблемных ситуациях [2]. Анализируя структурные компоненты готовности педагогов к профессиональной деятельности, С. В. Назаров выделяет три ключевые компетенции: когнитивная (фундаментальные, психолого-педагогические и специальные знания), функциональная (навыки, умения и опыт) и личностная (эмоционально – волевой, мотивационно-ценностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты) [3]. Э. Р. Оруджалиева готовность к профессиональной деятельности представляет через совокупность компетенций, предполагающих владение своей профессией и ориентацию в смежных областях, конкурентоспособность на рынке труда, готовность к деятельности и профессиональному росту, социальную и профессиональную мобильность, способность к адаптации в изменяющихся внешних условиях [4]. И. И. Соколова, Е. В. Пискунова, А. Ю. Сергиенко определяют готовность к профессиональной деятельности как интегративную характеристику, включающую теоретические и методические знания, профессиональные и прикладные умения, положительное отношение к педагогической деятельности и определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности [5].

Т. В. Дуреева сделала вывод, что ключевое место в готовности человека к профессиональной деятельности занимает самооценка своей готовности к профессии, оценка своих физических, интеллектуальных и психологических возможностей. Автор выделила следующий состав компонентов (критериев) в структуре готовности к профессиональной деятельности:

– профессиональная пригодность как отсутствие противопоказаний к профессии;

– профессиональная подготовленность как набор специальных теоретических знаний, практического опыта и навыков;

– профессиональная компетентность как способность решать поставленные задачи в профессии;

– личностная мотивация, включающая факторы, обеспечивающие выбор и становление в профессии и движение в профессиональном развитии;

– демотивирующие факторы, создающие негативное восприятие выбранной профессии;

– профессиональное призвание, характеризующееся прирожденными или привитыми качествами, необходимыми для выбора профессии;

– профессиональные качества личности, обеспечивающие существование человека в профессии;

– профессиональная направленность, характеризующаяся профессиональным вектором развития личности;

– операциональная сфера, включающая анализ, планирование и реализацию профессиональной направленности;

– организаторские качества;

– личная амбициозность [6].

Анализ представленных определений понятия «готовность к профессиональной деятельности» позволяет в рамках нашего исследования раскрыть его как способность педагога к осознанию необходимости оценки своей профессиональной деятельности, в том числе выявление профессиональных дефицитов, с целью повышения имеющегося уровня профессиональной компетентности для выполнения функциональных обязанностей.

Методология (материалы и методы).

В исследовании использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Осуществлен контент-анализ научных публикаций 2010–2019 гг. для определения сущности профессиональной готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности.

В результате сравнительного анализа теоретических источников, анализа практики осуществления профессиональной деятельности молодыми педагогами в Омской области, экспертной оценки получены результаты исследования. При определении компонентов

профессиональной готовности молодых педагогов за основу был принят личностно-деятельностный подход, который ориентирован на организацию профессиональной деятельности, в которой молодой педагог сам является активным субъектом.

Результаты и их описание

Измерение уровня готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности связано с выбором критериев и показателей, по мере проявления которых можно определить выраженность уровня готовности.

Разработка критериев и показателей готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности осуществлялись на основе принципов интеграции и системности, а также личностно-деятельностном подходе.

Так, профессиональная готовность молодых педагогов может диагностироваться только в совокупности трех составляющих компонентов, взаимосвязанных друг с другом и образующих целостную систему: мотивационно-ценностный, когнитивно-функциональный и рефлексивно-прогностический.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется мотивами выбора профессиональной деятельности, убеждениями и потребностями, формирующиеся на фоне устойчивого интереса к профессии, понимания значимости профессиональной деятельности и положительного отношения к ней.

Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим, поскольку от мотивации зависит активность педагога, направленность на дальнейшую профессиональную деятельность.

Когнитивно-функциональный компонент готовности к профессиональной деятельности раскрывается через сформированность общих и профессиональных компетентностей, отвечающих требованиям Национальной системы учительского роста. Он включает знания о содержании педагогической деятельности, а также технологии преподавания учебных предметов. Приобретаемые знания молодым педагогом не являются статичными, они проявляются в процессе обучения. Рефлексивно-прогностический компонент готовности к профессиональной деятельности включает способность планировать, анализировать и оценивать профессиональную деятельность. Данный критерий характеризует уровень профессионального саморазвития.

При выделении критериев готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности мы исходили из того, что критерии должны быть раскрыты через качественные показатели, отражающие динамику измеряемого качества, а также охватывать основные виды педагогической деятельности педагога [7]. Таким образом, в качестве критериев выступают компоненты профессиональной готовности молодых педагогов к педагогической деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели готовности молодого педагога к осуществлению профессиональной деятельности

Критерии	Показатели
Мотивационно-ценностный	Мотивы выбора профессиональной деятельности, связаны с устойчивым интересом к профессии
	Осознание достоинств профессии «учитель», связанных с содержательными характеристиками педагогической деятельности
	Осознание факторов привлекательности педагогической деятельности и положительное отношение к ней
Когнитивно-функциональный	Сформированность предметной компетентности
	Сформированность методической компетентности
	Сформированность психолого-педагогической компетентности
	Сформированность коммуникативной компетентности
Рефлексивно-прогностический	Самоанализ профессиональных дефицитов, возникающих в рамках осуществления педагогической деятельности
	Осуществление выбора и оценка эффективности региональных и муниципальных форм поддержки молодых педагогов
	Прогнозирование перспектив собственного профессионального развития

Таблица 2

Уровни готовности молодого педагога к профессиональной деятельности

Низкий уровень. Критерии/показатели	Средний уровень. Критерии/показатели	Высокий уровень. Критерии/показатели
<i>Мотивационно-ценностный компонент</i>		
Слабо выраженная внешняя мотивация профессиональной педагогической деятельности, интерес к содержанию профессии отсутствует	Внешняя мотивация к профессиональной педагогической деятельности, интерес к содержанию профессии неустойчивый	Внутренняя мотивация к профессиональной педагогической деятельности, связанная с устойчивым интересом к содержанию профессии
Осознание достоинств профессии «учитель» отсутствует	Осознание достоинств профессии «учитель», связанных преимущественно с предоставлением социальных гарантий	Осознание достоинств профессии «учитель», связанных с содержательными характеристиками педагогической деятельности
Педагогическая деятельность не осознается как ценность, затруднения в определении области интересов в педагогической деятельности	Педагогическая деятельность осознается как ценность частично, область интересов связана с получением социальных гарантий	Педагогическая деятельность осознается как ценность, ярко выраженное стремление к самореализации
<i>Когнитивно-функциональный компонент</i>		
Знает теорию преподаваемого учебного предмета и способен решать задания на базовом уровне	Знает теорию преподаваемого учебного предмета и способен решать задания на повышенном уровне	Знает теорию преподаваемого учебного предмета и способен решать задания на высоком уровне
Знает отдельные теоретические аспекты в области преподаваемого учебного предмета, организация образовательного процесса не направлена на достижение планируемых результатов обучающихся	Знает теорию и практику преподаваемого учебного предмета, организация образовательного процесса направлена частично на достижение планируемых результатов обучающимися	Знает теорию и практику преподаваемого учебного предмета и организует образовательный процесс для достижения планируемых результатов обучающимися
Знает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, но не учитывает для достижения качественных результатов в процессе воспитания обучающихся	Знает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, но испытывает затруднения в достижении качественных результатов в процессе воспитания обучающихся	Знает и учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся для достижения качественных результатов в процессе воспитания обучающихся
Знает отдельные современные методики и технологии, в том числе информационно-коммуникативные технологии, но не использует для выстраивания эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений	Знает современные методики и технологии, в том числе информационно-коммуникативные технологии, но испытывает затруднения в их использовании для выстраивания эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений	Знает и использует современные методики и технологии, в том числе информационно-коммуникативные технологии, для выстраивания эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений
<i>Рефлексивно-прогностический компонент</i>		
Не способен определить профессиональные дефициты, возникающие в рамках осуществления педагогической деятельности, или испытывает затруднение	Выявляет профессиональные дефициты, связанные с внешними условиями осуществления профессиональной деятельности	Выявляет профессиональные дефициты, связанные с личными профессиональными затруднениями
Не способен самостоятельно осуществить выбор региональных	Осуществляет выбор региональных и муниципальных форм под-	Осуществляет самостоятельно выбор региональных и муници-

Низкий уровень. Критерии/показатели	Средний уровень. Критерии/показатели	Высокий уровень. Критерии/показатели
ных и муниципальных форм поддержки молодых педагогов/ значимых мероприятий на основе оценки их эффективности для повышения профессионального уровня	держки молодых педагогов / значимых мероприятий под внешним руководством	пальных форм поддержки молодых педагогов / значимых мероприятий на основе оценки их эффективности для повышения профессионального уровня
Не видит перспектив в осуществлении профессиональной деятельности или прогнозирует перспективы собственного профессионального развития, напрямую не связанные с педагогической профессией	Перспективы собственного профессионального развития связаны с изменениями условий работы	Прогнозирует перспективы собственного профессионального развития в рамках педагогической деятельности

Следует отметить, что данные критерии не исчерпывают характеристик процесса формирования готовности молодого педагога к профессиональной деятельности, однако в контексте нашего исследования являются достаточными.

Для выявления уровня готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности по каждому критерию в зависимости от степени проявления показателей выделены низкий, средний, высокий уровни. Внутри каждого уровня реализуется принцип преемственности. Так, средний уровень включает в себя низкий и является основой для готовности на более высоком уровне (табл. 2).

Результаты исследования позволили нам выделить три уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности молодого педагога в зависимости от проявления критериев и показателей.

Высокий уровень готовности молодого педагога к профессиональной деятельности проявляется у педагогов с внутренней мотивацией к педагогической деятельности, связанной с устойчивым интересом к содержанию профессии «учитель». Педагогическая деятельность осознается как ценность, ярко выраженное стремление к самореализации, достоинства профессии связаны с содержательными характеристиками. Такой молодой педагог знает теорию преподаваемого учебного предмета и способен решать задания на высоком уровне, при этом организует образовательный процесс для достижения планируемых результатов обучающимися. Педагог демонстрирует сформированность навыков выстраивания эффективной

коммуникации с участниками образовательных отношений, используя современные методики и технологии, в том числе информационно-коммуникативные технологии. Для достижения качественных результатов в процессе воспитания молодой педагог с высоким уровнем готовности учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Молодой педагог демонстрирует адекватную самооценку готовности к профессиональной деятельности, выявленные профессиональные дефициты, связывает с личными профессиональными затруднениями. Владеет навыками самоконтроля и прогнозирования. Самостоятельно осуществляет выбор региональных и муниципальных форм поддержки молодых педагогов, значимых мероприятий на основе оценки их эффективности для повышения профессионального уровня, перспективы собственного профессионального развития прогнозирует в рамках педагогической деятельности.

Средний уровень готовности молодого педагога характеризуется внешней мотивацией к профессионально-педагогической деятельности, достоинства профессии «учитель» связаны преимущественно с предоставлением социальных гарантий педагогу, при этом интерес к содержанию профессии неустойчивый. Педагогическая деятельность как профессиональная ценность осознается частично. Педагог на этом уровне знает теорию преподаваемого учебного предмета и способен решать задания на повышенном уровне, имеет практику организации образовательного процесса, направленную на достижение планируемых результатов обучающимися. При этом современными образова-

тельными технологиями, в том числе информационно-коммуникативными технологиями, владеет слабо, демонстрирует затруднения при выстраивании эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений. Молодой педагог обладает основными знаниями возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, но испытывает затруднения в достижении качественных результатов в процессе воспитания обучающихся. У молодого педагога со средним уровнем готовности к профессиональной деятельности сформированы основные умения осуществлять самоанализ, самоконтроль и прогнозирование профессиональной деятельности. Такой молодой педагог профессиональные дефициты связывает с внешними условиями осуществления профессиональной деятельности, перспективы собственного профессионального развития связаны с изменениями условий работы, выбор региональных и муниципальных форм поддержки молодых педагогов, значимых мероприятий осуществляется под внешним руководством.

Низкий уровень готовности молодого педагога характеризуется слабо выраженной внешней мотивацией к педагогической деятельности, отсутствием интереса к содержанию профессии «учитель», слабым осознанием достоинств педагогической деятельности. Педагогическая деятельность таким педагогом не осознается как ценность, вследствие этого возникают затруднения в определении области интересов.

Молодой педагог с низким уровнем готовности к профессиональной деятельности способен решать предметные задачи на базовом уровне, что не позволяет при осуществлении образовательного процесса достигать планируемых результатов обучающимися. В процессе воспитания обучающихся такой молодой педагог для достижения качественных результатов не учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, испытывает затруднения при выстраивании коммуникации с участниками образовательных отношений. У данной категории молодых педагогов не сформирован навык критической оценки своей профессиональной деятельности. Фактически молодой педагог с низким уровнем готовности не принимает участие в региональных и муниципальных формах поддержки молодых педагогов, значимых меропри-

ятий, направленных на повышение профессионального уровня, что не позволяет определить ему перспективы в осуществлении профессиональной деятельности.

Обсуждение. Новизна исследования заключается в разработке показателей, соответствующих структурным компонентам готовности к профессиональной деятельности молодых педагогов с учетом принципов интеграции и системности.

При рассмотрении уровней сформированности каждого компонента готовности к профессиональной деятельности молодого педагога выделены и охарактеризованы три уровня: низкий, средний, высокий, внутри каждого уровня реализуется принцип преемственности.

Практическая значимость заключается в возможности реализации критериально-уровневого оценивания готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в практике повышения квалификации учителей.

Заключение

Проведенное исследование позволило проанализировать понятие «готовность к профессиональной деятельности», а также выявить и описать критерии и показатели ее сформированности.

Процесс перехода молодого педагога с одного уровня готовности к профессиональной деятельности к другому является динамичным, характеризуется последовательным развитием его личностных и профессиональных компетенций. Выявленные критерии и показатели для каждого уровня готовности молодого педагога к профессиональной деятельности являются основой организации ее формирования.

Библиографический список:

1. Социально-демографический портрет российских педагогов // Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018. – Москва : Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2019. Ч. 1. – 41 с. – Текст : непосредственный.
2. Токарева, Н. А. Дидактические условия подготовки студентов к творчеству в профессиональной деятельности / Н. А. Токарева. – Текст : непосредственный // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 3. – С. 33–35.

3. Назаров, С. В. Подходы к оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности / С. В. Назаров. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2009. – № 4 (79). – С. 145–148.

4. Оруджалиева, Э. Р. Проектирование процесса диагностики готовности студентов к педагогической деятельности / Э. Р. Оруджалиева. – Текст : непосредственный // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 78–81.

5. Соколова, И. И. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя / И. И. Соколова, Е. В. Пискунова, А. Ю. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 11–15.

6. Дуреева, Т. В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста / Т. В. Дуреева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 43 (229). – С. 62–66.

7. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. *Socio-demographic portrait of Russian teachers* [Sotsialno-demograficheskiy portret rossiyskikh pedagogov], Report on the results of the international study of the teaching corps on teaching and learning TALIS-2018, Federal Service for Supervision in Education and Science, 2019, Part 1, 41 p.

2. Tokareva N. A. *Didactic conditions for preparing students for creativity in professional activities* [Didakticheskiye usloviya podgotovki studentov k tvorchestvu v professionalnoy deyatel'nosti], Bulletin of the Stavropol State University, 2008, No. 3, pp. 33–35.

3. Nazarov S. V. *Approaches to assessing the readiness of graduates of a pedagogical university for professional activity* [Podkhody k otsenke gotovnosti vypusknikov pedagogicheskogo vuza k professionalnoy deyatel'nosti], Omsk Scientific Bulletin, 2009, No. 4 (79), pp. 145–148.

4. Orujaliev E. R. *Designing the process of diagnosing students' readiness for pedagogical activity* [Proyektirovaniye protsessy diagnostiki gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti], Bulletin DSPU. Psychological and pedagogical sciences, 2011, No. 2, pp. 78–81.

5. Sokolova I. I., Piskunova E. V., Sergienko A. Yu. *A study of the readiness of young teachers for professional activities in the light of the standards and requirements of the employer* [Issledovaniye gotovnosti molodykh pedagogov k professionalnoy deyatel'nosti v svete standartov i trebovaniy rabotodatelaya], Man and Education, No. 1 (42), 2015, pp. 11–15.

6. Dureeva T. V. *Criteria for the formation of readiness for professional activity of a specialist* [Kriterii formirovaniya gotovnosti k professionalnoy deyatel'nosti spetsialista], Young Scientist, No. 43 (229), 2018, pp. 62–66.

7. Isaev I. F. *Professional-pedagogical culture of the teacher* [Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelaya], Moscow: Academy, 2002. 208 p.

УДК 378.091.398

Педагогические условия развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД: специфика применения условий в системе повышения квалификации

З. Х. Урусов

<https://orcid.org/0000-0001-7182-4515>

urusov_z@inbox.ru

Pedagogical conditions for the development of professional stability of young law enforcement officers: specifics of the application of conditions in the advanced training system

Z. H. Urusov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Безопасность граждан определяется различными факторами, в том числе и качеством работы правоохранительной системы. Согласно закону «О полиции» сотрудники ОВД обязаны выполнять множество обязанностей по сохранению жизни, здоровья и прав населения. Поэтому важно развивать профессиональные качества, особенно у молодых неопытных сотрудников. Среди таких качеств важное значение отводится профессиональной устойчивости, развитие которой можно осуществлять в системе повышения квалификации. **Цель исследования** связывается с описанием педагогических условий развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД. **Методология (материалы и методы).** В качестве методологического подхода выступает положение Б. Г. Ананьева о единстве «труда, познания и общения» в развитии личности. Для исследования стрессоустойчивости и социальной адаптации молодых сотрудников ОВД применялась методика Холмса и Раге. Было выявлено 40% курсантов (слушателей) с низкой степенью стрессоустойчивости и адаптации. **Результаты.** На основе обзора научных работ по указанной теме были выявлены наиболее острые проблемные ситуации и обозначены пути их ре-

шения. Предложены три педагогических условия развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД: расширение психологических знаний о способах сохранения собственного здоровья в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности; обогащение опыта решением сложных профессиональных ситуаций; ориентация на активное межведомственное партнерство с целью интеграции усилий различных специалистов в разрешении различных обстоятельств и проблем. Особенности реализации условий в системе повышения квалификации определяются характером отношений преподавателей со слушателями, учетом и удовлетворением их адресных запросов, применением активных методов работы на занятиях и опорой на потенциал наставничества.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The safety of citizens is determined by various factors, including the quality of the law enforcement system. According to the Law on Police, law enforcement officers are obliged to perform many duties to preserve life, health and rights of the population. Therefore, it is important to develop professional qualities, especially for young inexperienced officers. Among these qualities, professional sustainability is important and can be

developed within a professional development system. The goal of the research is to describe the pedagogical conditions for developing professional sustainability among young law enforcement officers. Methodology (materials and methods). B. G. Ananyev's position on the unity of "work, cognition, and communication" in the development of personality is used as a methodological approach. Holmes and Rago methods were used to study the stress resistance and social adaptation of young law enforcement officers. There are 40% of cadets (trainees) with low degree of stress resistance and adaptation was identified.

Results. *Based on the review of scientific works on this topic, the most acute problem situations were identified and ways of solving them were identified. Three pedagogical conditions of development of professional stability at young law enforcement officers are offered: expansion of psychological knowledge on ways of preservation of own health in stressful situations of professional activity; enrichment of experience in the solution of difficult professional situations; orientation on active interdepartmental partnership with the purpose of integration of efforts of various experts in the solution of various circumstances and problems. Peculiarities of realization of conditions in the system of professional development are determined by the nature of relations of teachers with students, taking into account and satisfaction of their addressed requests, application of active methods of work at the lessons and relying on the potential of mentoring.*

Ключевые слова: педагогические условия развития профессиональной устойчивости, молодые сотрудники ОВД, системе повышения квалификации, правоохранительные органы, психологические знания, стрессоустойчивость, адаптация.

Keywords: *pedagogical conditions of development of professional stability, young law enforcement officers, system of advanced training, law enforcement agencies, psychological knowledge, stress resistance, adaptation.*

Введение

Правоохранительная система в России должна отличаться высоким уровнем профессионализма ее сотрудников. Это связано с необходимостью повышения уровня безопасности российских граждан. Реформирование в

органах внутренних дел направлено на усиление доверия людей к полиции. При этом в реальной практике отмечается настороженность населения по отношению к профессиональной деятельности некоторых сотрудников ОВД, особенно к молодым специалистам. Для этого важно, чтобы сотрудники органов внутренних дел отличались сформированными эмоционально-нравственными качествами, в частности профессиональной устойчивостью.

Необходимо понимать, что содержание деятельности сотрудников полиции достаточно многообразно. Оно связано с защитой жизни и здоровья граждан нашей страны, охраной общественного порядка, противодействием преступности. Также деятельность сотрудников ОВД направлена на охрану не только людей, но и их собственности и обеспечение общественной безопасности. Опираясь на ФЗ «О полиции», отметим ряд обязанностей сотрудников ОВД. В частности, в законе отмечена необходимость прибывать на место совершения преступления (причем незамедлительно), принимать при чрезвычайных ситуациях неотложные меры по спасению граждан, оказывать им первую помощь, осуществлять оперативно-розыскную деятельность и многое другое [1]. Вполне очевидно, что такая деятельность носит стрессогенный характер, так как связана с рисками и высокой ответственностью. Поэтому работники со слабой профессиональной устойчивостью с трудом справятся с такой нагрузкой. Все это еще раз подчеркивает важность развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников органов дел. Данное качество может развиваться целенаправленно в системе повышения квалификации сотрудников ОВД при организации соответствующих условий.

Цель исследования заключается в описании педагогических условий развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД.

Методологические основы исследования. В основе исследования лежит положение Б. Г. Ананьева о необходимости рассмотрения психической сущности человека на нескольких уровнях: индивидуальном, личностном и социальном. Речь идет о взаимосвязи «труда, познания и общения», которые влияют на формирование внутренней жизни взрослой личности (интериоризацию) [2]. Для развития профессиональной

устойчивости у молодых сотрудников органов внутренних дел необходимо осуществлять тесную интеграцию личностного и социального. На курсах повышения квалификации целесообразно устанавливать взаимосвязь личностного и профессионального развития, которое позволит развивать профессиональную устойчивость и улучшать качество профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

Профессиональная устойчивость понимается нами как сложное личностно-профессиональное образование, включающее в себя волевые качества, коммуникативные умения, эмоциональный интеллект, позволяющие сотрудникам органов внутренних дел эффективно выполнять служебные обязанности по охране жизни и здоровья граждан, противодействию преступности и обеспечению правопорядка. Это позволяет молодым сотрудникам ОВД быть стрессоустойчивыми и эффективно адаптироваться к профессиональной деятельности.

Для определения сформированности стрессоустойчивости и адаптации молодых сотрудников органов внутренних дел была проведена психодиагностика. В качестве респондентов выступали слушатели, проходящие обучение в Северо-Кавказском институте повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) Краснодарского университета МВД России. Всего в исследовании приняли участие 116 сотрудников ОВД. В качестве инструментария использовалась методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге [3].

Данная методика представляет собой перечень ситуаций, событий и жизненных обстоятельств, которые вызывают стресс. Данный стресс в дальнейшем может приводить к заболеваниям. Обследование проводилось анонимно (но с указанием стажа работы), что позволило получить более достоверные результаты. Методика позволяет определить степень сопротивляемости стрессу. В таблице 1 показаны полученные данные.

Из обозначенных результатов можно отметить, что у молодых сотрудников ОВД преобладает низкая степень сопротивляемости стрессу (40%). Это существенно отличается от сотрудников со стажем от 3,5 до 10 лет. У них на 18% меньше респондентов с низкой сопротивляемостью стресса и на 11% больше специалистов с высокой сопротивляемостью. Практически аналогичная картина наблюдается и сотрудников ОВД, проработавших до 15 лет. Однако опрошенные со стажем более 15 с половиной лет показывают снижение стрессоустойчивости. Данные по низкой степени сопротивляемости стрессовым ситуациям практически совпадают у молодых сотрудников ОВД и сотрудников со значительным стажем (более 15 лет). Поэтому в группе риска находятся также и опытные сотрудники. Если у молодых специалистов низкая стрессоустойчивость связана с недостаточными практическими навыками работы, то у стажистов – с профессиональной усталостью и выгоранием.

Обзор литературы. Для обоснования актуальности и распространенности исследуемого вопроса, а также определения направлений его решения обратимся к научным работам, представленным в зарубежной и отечественной практике. Стоит отметить, что данная тема актуальна в разных странах. Так, J. H. Semeijn, M. C. J. Caniels, D. Kooistra отмечают, что офицеры полиции сталкиваются с серьезной рабочей нагрузкой, повышенным напряжением и эмоциональными контактами с гражданами. Кроме того, наличие нерегулярного рабочего дня влияет на их работоспособность, здоровье и качество исполнения служебных обязанностей [4].

Это говорит о том, что исследование и профилактика стрессоустойчивости занимает важное место в процессе профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

M. Alain и M. Grégoire отмечают, что новички полиции проявляют больше грубости по отношению к людям, чем их опытные коллеги.

Таблица 1

Результаты по методике стрессоустойчивости

Степень сопротивляемости стрессу	Стаж работы в ОВД			
	до 3 лет	3,5–10 лет	10,5–15 лет	более 15,5 года
Высокая	28%	37%	36%	31%
Пороговая	32%	41%	43%	31%
Низкая (ранимость)	40%	22%	21%	38%

Ученые пишут, что в Квебеке омбудсмен получает жалобы граждан на поведение полиции. Делается вывод, что новые сотрудники сложнее справляются с этическими дилеммами [5]. Данный вывод указывает на то, что опытные сотрудники в отличие от молодых более устойчивы к профессиональным трудностям.

Е. Amaranto, J. Steinberg, С. Castellano, R. Mitchell также говорят о недостатках работы полиции, а именно о том, что сообщество иногда обвиняет полицейских в злоупотреблении властью, вызывая негативное отношение людей к полицейским. Это связывает с ношением огнестрельного оружия, которой полицейские могут применить по отношению к другим и себе. В последнем случае речь идет о самоубийствах в рядах полицейских. Пишется, что сотрудники полиции подвергаются множеству стрессов, связанных со стрельбой, кризисом заложников, ранеными жертвами (особенно детьми), трупами [6]. Все это деструктивно влияет на их состояние и вызывает необходимость оказания психологической помощи офицерам полиции. Учеными предложено открытие горячих линий (телефонов доверия) для сотрудников полиции, проведение семинаров на тему сохранения здоровья, тренинг по управлению стрессом в критических ситуациях. Также говорится о возможностях внутреннего тимбилдинга (командообразования) для профилактики травматического стресса. Данными авторами реализовывалась программа для полицейских «Стремление к здоровью», в которую входили лекции и семинары не тему профилактики стресса, насилия (включая насилие в семье), предупреждения употребления психотропных веществ полицейскими и пр.

Данную позицию поддерживают и А. Wasergermann, D. Meiring, J. R. Becker, утверждая, что работа в полиции может быть эмоционально и физически сложной. Учеными были исследованы методы преодоления стресса в южноафриканской полицейской службе. Было обнаружено, что сотрудники полиции преимущественно используют плановое решение проблем, позитивную переоценку и конфронтацию, чтобы справиться со стрессом. Обращение за социальной поддержкой, избегание проблем и принятие ответственности использовалось реже. Причем отмечено, что со временем стили преодоления стресса меняются. Опытные со-

трудники полиции применяют все более конструктивные стили (переоценку проблем, поэтапное их решение) [7].

Представленные результаты некоторых зарубежных исследований убедительно доказывают значимость развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД. Более того, они позволяют определить направления развития такой устойчивости: психологическую поддержку в разных формах, просвещение по актуальным проблемам, обучение стратегиям самопомощи. Однако картина проблемы будет не полной, если мы не обратимся к работам отечественных специалистов.

Г. Г. Чанышева, Э. Т. Хайруллова считают, что повышение эффективности работы сотрудников ОВД будет за счет формирования у них морально-психологической устойчивости при прохождении ими профессиональной подготовки. Исследователи предлагают организационно-педагогические условия развития такой устойчивости в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД. К этим условиям относят: а) использование методологических подходов (аксиологического, андрагогического, системного); б) применение конкретных принципов (единства личностной, профессиональной и социокультурной направленности; взаимосвязи саморазвития и служебной подготовки; активизации самостоятельности, рефлексивной направленности); в) организация мотивирующей среды к развитию морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД путем профессионально-нравственного самосовершенствования, развития нравственной самооценки; г) ориентация сотрудников ОВД на самообразование и самовоспитание [8]. Итак, учеными предлагаются пути решения вопроса развития устойчивости сотрудников ОВД. Они в первую очередь связаны с ресурсами повышения квалификации и активизацией саморазвития специалистов.

Ю. А. Кравцова отмечает проблемы, связанные с развитием адаптационного потенциала молодых сотрудников органов внутренних дел. Отмечается, что это проявляется в слабой психологической готовности, неспособности правильно взаимодействовать в процессе служебной деятельности с гражданами, низкой мотивации к службе. Данные проблемы приводят к текучести кадров [9]. Она делает вывод о необ-

ходимости глубокого изучения личностных и эмоциональных особенностей молодых специалистов в органах внутренних дел, отмечая, что кризисные состояния проявляются у сотрудников, прослуживших 2 года.

Н. П. Маюров, П. Н. Маюров, О. Д. Ороева для решения данной проблемы предлагают использовать различные формы профессиональной помощи таким сотрудникам: наставничество, тренинги, проведение индивидуальных бесед и обсуждение в коллективе сложных вопросов для молодых специалистов. При этом приоритет отдается наставничеству как технологии передачи знаний, навыков и установок посредством планомерной работы от более опытного сотрудника к менее опытному [10]. Также данными авторами предлагаются рекомендации по повышению эффективности адаптационных процессов. Наиболее интересными нам показались такие как: организация семинаров с привлечением профессорско-преподавательского состава и опытных практических работников, проведение повседневных стажировок молодых курсантов (слушателей) в территориальных ОВД МВД России по принципу суточного дежурства в подразделении и выстраивание корпоративной культуры в организации. К ритуалам такой культуры можно отнести приветственные собрания для молодых специалистов. На данных собраниях предлагается руководству поименно приветствовать новых сотрудников как членов единой команды и демонстрировать корпоративный фильм о традициях и подвигах опытных сотрудников ОВД.

Важно не забывать, что приоритетными задачами российского государства выступает помощь семьям и детям, а не только молодым специалистам. Поэтому необходимо научить молодых сотрудников ОВД осуществлять профилактику преступности, а также решать вопросы беспризорности и безнадзорности среди несовершеннолетних. А. В. Богданов, Б. Н. Комахин, Е. Н. Хазов подчеркивают значимость профилактических мероприятий, проводимых полицейскими подразделениями, по пресечению правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних [11]. Внимание уделяется необходимости взаимодействия различных субъектов системы профилактики. Мы прекрасно понимаем, что активное межведомственное взаимодействие требуется не только в

направлении профилактики правонарушений несовершеннолетних, но и во многих других вопросах.

Итак, проведенный обзор позволил выявить основные направления развития профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД. Они должны быть актуализированы в системе повышения квалификации и получить свое развитие на местах, в соответствующих организациях, в которых работают сотрудники ОВД.

Результаты и их описание. Данные эмпирического и теоретического исследования послужили основанием для выделения педагогических условий развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД. Данные условия должны быть связаны:

- с расширением психологических знаний сотрудников ОВД в части сопротивляемости стрессам;

- обогащением опыта решением сложных профессиональных ситуаций;

- ориентацией на активное межведомственное партнерство с целью интеграции усилий различных специалистов в разрешении различных обстоятельств.

Первое условие направлено на расширение психологических знаний о способах сохранения собственного здоровья в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности. Это должны быть знания о психологических особенностях реагирования личности на стрессовые ситуации. Также сюда включается информация о влиянии стресса на психическое и физическое здоровье, взаимоотношения с людьми, отношения в семье и качество профессиональной деятельности. Здесь уместно обращаться к передовому краю науки и связывать научные исследования с конкретными рекомендациями. Также эффективно использовать техники самодиагностики своего эмоционального состояния. Причем это должны быть не затратные методики, простые в применении и интерпретации. Проводить такие лекционные и практические занятия целесообразно преподавателям, имеющим психологическое образование, компетентным как в теоретической, так и практической деятельности по психологии. На таких занятиях важно знакомить курсантов (слушателей) с методами экспресс-самопомощи и самовосстановления после травматического стрессового расстройства (ПТСР). Вместе с тем важно обра-

щать внимание на необходимость получения адресной квалифицированной помощи в сложных ситуациях, не заниматься «психологическим самолечением», если ситуация не улучшается. Также уместно знакомить сотрудников ОВД с возможностью получения онлайн анонимной консультации специалистов-психологов с целью профилактики случаев агрессии и самоагрессии.

Второе педагогическое условие развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД предполагает *обогащение опыта решением сложных профессиональных ситуаций*. Дело в том, что уверенность личностно возрастает с ее компетентностью в определенном вопросе. Какие бы методы самовнушения не применял сотрудник ОВД, они не будут столь эффективными без определенной практической подготовки. Поэтому повышение квалификации должно в большей мере предполагать практические занятия, включающие как освоение наиболее типичных видов правоохранительной деятельности, например обеспечение общественного порядка, так и нестандартных профессиональных ситуаций. Ко второй группе можно отнести террористические акты, природные катаклизмы, военные действия и эпидемиологические угрозы. Если первая категория ситуаций наиболее типична (охрана граждан и их имущества, расследование преступлений, обеспечение правопорядка во время массовых мероприятий), то вторая более непредсказуема и соответственно стрессогенна. Повышать компетентность молодых сотрудников органов внутренних дел необходимо и в первом и во втором направлении. Делать акцент при этом на предсказуемости первых и непредсказуемости вторых ситуаций. Здесь уместно использовать знания профессиональных специалистов, имеющих опыт реагирования в аналогичных случаях. Такими специалистами могут выступать как приглашенные лица, так и слушатели, проводящие повышение квалификации вместе с молодыми сотрудниками органов внутренних дел. В данном случае может сработать механизм наставничества, но не внутри организации, в которой осуществляет трудовую деятельность сотрудник ОВД, а в группе курсантов (слушателей курсов).

Третье педагогическое условие связано с *ориентацией на активное межведомственное*

партнерство молодых сотрудников органов внутренних дел. Это направлено на интеграцию усилий различных специалистов в предупреждении и разрешении различных проблем, находящихся в зоне внимания сотрудников ОВД. Важно понимать, что деятельность сотрудников ОВД носит не только карательную функцию, но и профилактическую. Так, в работе с профилактикой правонарушений, особенно среди несовершеннолетних необходимо выстраивать тесное взаимодействие с органами опеки, социальными службами, образовательными организациями, медицинскими учреждениями, в том числе и с учреждениями дополнительного профессионального образования детей, детскими домами и родителями несовершеннолетних. Говоря о других направлениях деятельности сотрудников ОВД, уместно также отметить значимость взаимодействия с различными структурами и организациями. К примеру, взаимодействие сотрудников ОВД со средствами массовой информации может осуществляться в направлении организации обучения граждан правилам безопасного поведения на дорогах; противодействия экстремистской деятельности; формирования в обществе нетерпимости к коррупционному поведению и пр. [12]. Поэтому реализовывать данное условие можно путем анализа мотивации и коммуникативных способностей молодых сотрудников ОВД, способствующих конструктивному межведомственному партнерству. Для этого уместно провести SWOT-анализ, дискуссии, метод кейс-стади.

Итак, развитие профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД может успешно осуществляться в условиях повышения квалификации. Для этого важно организовать соответствующие педагогические условия. Первое условие направлено на расширение психологических знаний о способах сохранения собственного здоровья в стрессовых ситуациях у молодых сотрудников ОВД. Второе педагогическое условие предполагает обогащение опыта курсантов (слушателей курсов) решением сложных профессиональных ситуаций. Третье педагогическое условие связано с их ориентацией на активное межведомственное партнерство для предупреждения и разрешения проблемных социальных вопросов.

Обсуждение. Предложенные педагогические условия имеют специфику применения выделенных условий в системе повышения квалификации молодых сотрудников органов внутренних дел. Она заключается в необходимости установления доверительных партнерских отношений между преподавателями и курсантами для снятия эмоционального напряжения и оказания поддержки служащим. Кроме того, важно быть ориентированным на выявление адресных запросов курсантов, выстраивание активных методов работы на занятиях для пополнения их опыта практическими навыками. Также уместно будет использовать потенциал наставничества в аспекте обсуждения наиболее стрессогенных ситуаций в деятельности сотрудников ОВД. Предложенные условия актуальны в современных реалиях и требуют высокой психолого-педагогической и юридической компетентности преподавателей.

Заключение. Повышение профессиональной устойчивости у молодых сотрудников органов внутренних дел выступает важным направлением совершенствования их трудовой деятельности. Это позволит научить их преодолевать стрессовые состояния, способствовать безопасности граждан и вызывать их доверие. Методологической основой исследования выступает положение Б. Г. Ананьева о единстве «труда, познания и общения» в развитии личности. Проведенное исследование стрессоустойчивости и адаптационных механизмов молодых сотрудников ОВД позволило выявить наличие 40% курсантов с низкой степенью стрессоустойчивости. Зарубежные и отечественные научные публикации показывают остроту вопроса развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД. Также в них можно обнаружить направления такого развития в условиях повышения квалификации специалистов. На основе эмпирического и теоретического анализов было выдвинуто три педагогических условия развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД. Эти условия предполагают: а) расширение психологических знаний о способах сохранения собственного здоровья в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности; б) обогащение опыта решением сложных профессиональных ситуаций; в) ориентацию на активное межведомственное партнерство молодых сотрудников органов внутренних дел. Специфика

применения выделенных условий в системе повышения квалификации заключается в установлении тесного контакта преподавателей со слушателями, выявлении их адресных запросов, выстраивании активных методов работы на занятиях, использование потенциала наставничества.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О полиции». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 20.03.2020). – Текст : электронный.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 58–62. – Текст : непосредственный.
3. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 704 с. – Текст : непосредственный.
4. Semeijn, J. H., Caniëls, M. C. J., Kooistra, D. Cross-lagged effects of resilience and indicators of sustainable employability; a study among Dutch police officers. *Policing: An International Journal*, 2019, pp. 961–975.
5. Wassermann, A., Meiring D., Becker J. R. Stress and coping of police officers in the South African Police. *South African Journal of Psychology*, 2018, Vol. 49, pp 97–108.
6. Alain, M. Can ethics survive the shock of the job? Quebec's police recruits confront reality, *Policing and Society*, 2008, No. 18:2, pp. 169–189.
7. Amaranto, E., Steinberg J., Castellano C., Mitchell, R. Police Stress Interventions. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2003, No. 3:1, pp. 47–53.
8. Чанышева, Г. Г. Морально-психологическая устойчивость сотрудников ОВД и организационно-педагогические условия ее развития / Г. Г. Чанышева, Э. Т. Хайруллова. – Текст : непосредственный // Гуманизация образования. – 2017. – № 3. – С. 49–53.
9. Кравцова, Ю. А. Особенности адаптированности выпускников образовательных учреждений МВД России к различным типам организационных культур подразделений органов внутренних дел / Ю. А. Кравцова. – Текст : непосредственный // Труды Академии управления МВД России. – Москва : Академия управления МВД России. – 2009. – № 4. – С. 117–120.

10. Маюров, Н. П. Особенности профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД к службе / Н. П. Маюров, П. Н. Маюров, О. Д. Ороева. – Текст : непосредственный // Ленинградский юридический журнал. – 2018. – № 4 (54). – С. 198–212.

11. Богданов, А. В. Профилактические мероприятия, проводимые полицейскими подразделениями, по пресечению правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних / А. В. Богданов, Б. Н. Комахин, Е. Н. Хазов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета МВД России. – 2016. – № 4. – С. 202–208.

12. Акапьев, В. Л. Профилактическая деятельность органов внутренних дел во взаимодействии со средствами массовой информации / В. Л. Акапьев, А. А. Дрога, С. Е. Савотченко. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского института МВД России. – 2018. – № 2. – С. 146–152.

References:

1. *Federal Law of 07.02.2011 No. 3-FZ (ed. from 06.02.2020) "About police"* [Federal'nyj zakon "O policii"] Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (accessed date: 03/20/2020).

2. Ananyev B. G. *Selected psychological works* [Izbrannye psihologicheskie trudy], Moscow: Pedagogy, 1980, Vol. 1, pp. 58–62.

3. Stolyarenko L. D. *Basics of psychology: workshop* [Osnovy psihologii: praktikum], Rostov-on-Don, 2002. 704 p.

4. Semeijn J. H., Caniëls M. C. J., Kooistra D. Cross-lagged effects of resilience and indicators of sustainable employability; a study among Dutch police officers. *Policing: An International Journal*, 2019, pp. 961–975.

5. Wassermann, A., Meiring D., Becker J. R. Stress and coping of police officers in the South African Police. *South African Journal of Psychology*, 2018, Vol. 49, pp. 97–108.

6. Alain M. Can ethics survive the shock of the job? Quebec's police recruits confront reality, *Policing and Society*. 2008, No. 18:2, pp. 169–189.

7. Amaranto E., Steinberg J., Castellano C., Mitchell R. *Police Stress Interventions. Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2003, No. 3:1, pp. 47–53.

8. Chanyшева G. G., Hairullova E. T. *Moral-psychological stability of the law enforcement officers and organizational and pedagogical conditions of its development* [Moral'no-psihologicheskaya ustojchivost' sotrudnikov OVD i organizacionno-pedagogicheskie usloviya ee razvitiya], Humanization of education, 2017, No. 3, pp. 49–53.

9. Kravtsova Yu. A. *Peculiarities of adaptation of the Russian Ministry of Internal Affairs graduates to different types of the organizational cultures of the internal affairs departments* [Osobnosti adaptirovannosti vypusknikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii k razlichnym tipam organizacionnyh kul'tur podrazdelenij organov vnutrennih del], Proceedings of Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow: Management Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2009, No. 4, pp. 117–120.

10. Mayurov N. P., Mayurov P. N., Oroeva O. D. *Features of the professional adaptation of the young law enforcement officers to the service* [Osobennosti professional'noj adaptacii molodyh sotrudnikov OVD k sluzhbe], Leningrad law journal, 2018, No. 4 (54), pp. 198–212.

11. Bogdanov A. V., Komakhin B. N., Khazov E. N. *Preventive measures taken by police units to curb juvenile delinquency and crime* [Profilakticheskie meropriyatiya, provodimye policejskimi podrazdeleniyami, po presecheniyu pravonarushenij i prestuplenij sredi nesovershenoletnih], Bulletin of Moscow University of Ministry of Internal Affairs of Russia, 2016, No. 4, pp. 202–208.

12. Akap'ev V. L., Droga A. A., Savotchenko S. E. *Preventive activity of the internal affairs bodies in cooperation with mass media* [Profilakticheskaya deyatel'nost' organov vnutrennih del vo vzaimodejstvii so sredstvami massovoj informacii], Bulletin of Voronezh Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018, No. 2, pp. 146–152.

Исследования молодых ученых

УДК 001.89+159.955

Участие молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в научно-исследовательских коллективах как условие развития научного стиля мышления

Н. О. Николов

<https://orcid.org/0000-0001-6597-1834>

nikolov_1989@mail.ru

Participation of young teachers of additional professional education institutions in research teams as a condition for the development of scientific thinking style

N. O. Nikolov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Современные социально-экономические реалии, в которых находится современный молодой преподаватель, не всегда идеальны. Имеется в виду, что базовые ставки оклада в силу малой квалификации молодого специалиста не всегда отвечают его ожиданиям и потребностям. Для успешного существования, а порой и выживания молодые преподаватели должны участвовать в грантовых, субсидийных мероприятиях. Для успешной конкуренции с более подготовленными специалистами молодым преподавателям крайне необходимо в краткие сроки овладеть научным стилем мышления. Среди многочисленных существующих технологий по развитию научного стиля мышления не все являются комплексными, экономичными и доступными. Данное положение вещей и определило актуальность исследования. **Цель исследования:** обосновать возможность развития научного стиля мышления молодого преподавателя посредством его участия в деятельности научно-исследовательского коллектива. **Методология**

(материалы и методы исследования). Методологическим основанием проведения исследования выступил деятельностный и системные подходы. В качестве ведущей идеи о значении коллектива для всестороннего развития его участников были приняты идеи А. С. Макаренко. В качестве дополнения к педагогическому уровню, заявленной методологии, предлагаются идеи О. В. Милуковой. Данный исследователь отмечал, что научный коллектив в процессе своей деятельности может буквально образовывать единое мыслительное поле. В ракурсе заявленной темы работы этот факт будет рассмотрен в качестве психологического инструмента для решения поставленной цели исследования. Для выявления ведущего вида затруднений у молодых преподавателей в рамках их профессиональной деятельности был применен авторский диагностический инструментарий. В исследовании 2019–2020 гг. приняли участие 20 молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования ряда субъектов Российской Федерации. На основании данных диагностического инструментария была разработана тех-

нология развития научного стиля мышления. Для оценки предложенной авторской технологии развития научного стиля мышления был разработан и применен экспертный лист. Таким образом, в качестве ведущего метода эмпирического исследования стал метод экспертной оценки.

Результаты. На основании применения авторского диагностического инструментария, был выявлен статистически значимый уровень затруднений у молодых преподавателей в вопросах осуществления научно-исследовательской деятельности.

Была представлена схема и описание технологии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования (далее – учреждений ДПО). Она предполагает три последовательных этапа: диагностическо-аксиологический, проектно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Также технология предполагает один «мигрирующий», или сквозной этап – автономный. На первом этапе у молодых преподавателей производится диагностика развитости научного стиля мышления, а также им поясняется ценностная сторона коллективной деятельности. На втором этапе молодые преподаватели активно участвуют в серии рабочих заседаний различных по составу научно-исследовательских коллективов. На третьем этапе молодые преподаватели производят оценку степени развитости научного стиля мышления. Все три этапа пронизаны сквозным «мигрирующим» этапом самоподготовки, в рамках которого происходит освоение и совершенствование методологии научного исследования.

По результатам исследования также были высказаны рекомендации по применению технологии. Технология будет эффективной, если будут выполняться следующие условия: 1) преподавателем систематически будет использована стратегия самоподготовки по освоению методологии научного исследования; 2) состав научного коллектива будет подвергаться постоянной ротации, что позволит освоить широкий диапазон методологии исследования; 3) в коллективе будет сформировано комфортное психологическое поле, позволяющее молодому преподавателю сохранять творческую самореализацию и самостоятельность в принятии значимых для коллектива решений. Смысл дан-

ных педагогических условий состоит в обогащении личного опыта молодого преподавателя новыми подходами, стилями проведения научного исследования. Также обозначенные педагогические условия будут способствовать мотивации молодого преподавателя на успешное решение поставленных перед ним задач. Это обуславливается тем, что от его вклада в работу научного коллектива будет зависеть успешность работы учреждения, на базе которого сформирован творческий научный коллектив.

Заключение. Экспериментальный этап исследования, проведенный посредством метода экспертных оценок, показал, что предложенная технология развития научного стиля мышления может являться эффективным средством по развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей. Также стоит отметить и бюджетность/малозатратность данной технологии. Подразумевается, что формирование научного стиля мышления в рамках деятельности научно-исследовательского коллектива у ее неопытных членов происходит почти стихийно. Однако в сочетании с грамотным управлением данный процесс будет поддавать прогнозу, планированию, что очень важно с управленческой точки зрения для руководителей учреждений дополнительного профессионального образования.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The current socio-economic conditions of a modern young teacher are not always ideal. It is understood that the base salary rates due to the young professional's low qualifications do not always meet his/her expectations and needs. In order for a young teacher to be successful and sometimes to survive, he/she must participate in grant and subsidy activities. In order to compete successfully with better trained professionals, it is essential for a young teacher to master the scientific style of thinking within a short period of time. Among the many existing technologies to develop scientific thinking styles, not all are comprehensive, cost-effective and accessible. This state of affairs determined the relevance of the study. **The goal of the research.** The possibility of developing the young teacher's scientific style of thinking through his/her participation in the activities of the research team is justified. **Methodology (materials**

and methods). The methodological basis of the study was activity and systemic approaches. A. S. Makarenko's ideas were accepted as a leading idea about the importance of the team for the comprehensive development of its participants. O. V. Milyukova's ideas are proposed as an addition to the pedagogical level, the declared methodology. This researcher noted that a scientific team in the course of its activities can literally form a single thinking field. From the perspective of the stated topic of work, this fact will be considered as a psychological tool for solving the goal of the study. The author's diagnostic tools were used to identify the leading type of difficulties in young teachers in their professional activities. The study of 2019–2020 was attended by 20 young teachers of institutions of additional professional education of several subjects of the Russian Federation. Based on the data of the diagnostic toolkit, a technology for the development of scientific thinking style was developed. To evaluate the proposed author's technology for the development of scientific thinking style, an expert sheet was developed and used. Therefore, the method of expert evaluation became the leading method of empirical research.

Results. Based on the application of the author's diagnostic tools, a statistically significant level of difficulties for young teachers in carrying out research activities was identified.

A scheme and description of the technology to develop scientific thinking styles in young teachers of further professional education institutions (hereinafter referred to as APE institutions) was presented. It involves three successive stages: diagnostic-axiological, project-activity and reflexive-evaluation.

The technology also includes one "migratory" or transitional stage – autonomous. At the first stage, young teachers are diagnosed with the development of the scientific style of thinking, and the value side of collective activity is explained to them. At the second stage, young teachers actively participate in a series of working sessions of various research teams. At the third stage, young teachers assess the degree of development of scientific thinking style. All three stages are imbued with an transitional "migratory" stage of self-training, in which the methodology of scientific research is mastered and improved.

The study also made recommendations on the application of the technology. The technology will

be effective if the following conditions are achieved: 1) the teacher will systematically use a self-training strategy to master the methodology of scientific research; 2) the composition of the scientific team will be subject to constant rotation, which will allow to master a wide range of research methodology; 3) the team will be formed a comfortable psychological field, allowing the young teacher to maintain creative self-realization and independence in making decisions significant for the team. The meaning of these pedagogical conditions is to enrich the personal experience of a young teacher with new approaches and styles of scientific research. These pedagogical conditions will also help motivate young teachers to successfully solve their tasks. This is due to the fact that the success of the institution on the basis of which the creative scientific team is formed will depend on its contribution to the work of the scientific team. **Conclusion.** The experimental stage of the research conducted by the method of expert evaluations has shown that the proposed technology for the development of scientific thinking styles can be an effective tool for developing scientific thinking styles in young teachers. It is also worth noting the budget/low cost of this technology. It is understood that the formation of scientific style of thinking within the framework of activities of the research team of its inexperienced members is almost spontaneous. However, in combination with competent management, this process will be predictable, planning, which is very important from a management point of view for managers of additional professional education institutions.

Ключевые слова: профессиональное совершенствование, дополнительное профессиональное образование, научно-исследовательский коллектив, молодой преподаватель.

Keywords: professional development, additional professional education, research team, young teacher.

Введение

Сфера современной системы образования находится в стадии модернизации, и многие механизмы ее развития функционируют в пилотном, тестовом режиме. В частности, необходимо отметить, что механизм привлечения молодых специалистов до 35 лет в науку и образование сегодня еще оттачивается и уточняется. Непростые условия работы и в финансо-

вом и социальном плане вполне вероятно могут отпугнуть молодых специалистов от перспективы работать преподавателем, научным специалистом. Предлагаемые сегодня грантовые, субсидийные механизмы поддержки молодых преподавателей не всегда оказываются доступными. В частности, речь идет о непростых условиях конкурентной среды, в которой оказывается молодой преподаватель, так как ему необходимо конкурировать с куда более опытными коллегами.

Для скорейшей адаптации в подобных условиях молодому специалисту необходимо освоить соответствующий стиль мышления, конечно же, речь идет о научном стиле мышления.

Также стоит отметить, что в положениях профессионального стандарта педагога дополнительного профессионального образования¹ к трудовым функциям преподавателя заявлено требование по развитию им соответствующей области научного знания.

В соответствии с профессиональным стандартом педагога дополнительного профессионального образования преподаватель обязан изучать и знать тенденции развития соответствующей области научного знания. Также преподаватель обязан знать теоретические основы и технология организации научно-исследовательской и проектной деятельности.

Научный стиль мышления характеризуется такими качествами как: системность, объективность, верифицируемость, наглядность и т. д. При этом возникает закономерный вопрос: если характеристика научного стиля мышления всеобщее известна, то почему могут возникнуть вопросы с его развитием.

Практика показывает, что между теоретическим комплексом знаний и умением применять их на практике, как правило, большой разрыв. Для сокращения обозначенного разрыва как раз и требуются меры всесторонней поддержки молодых преподавателей.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования“» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/71202838/> (дата обращения: 13.06.2020).

Стоит отметить, что сегодня известно достаточно много подходов по развитию, а также формированию научного стиля мышления.

Швейцарский исследователь F. Darbellay заострял свое внимание на то, что междисциплинарный подход к познанию является особо точным выразителем современного научного стиля мышления [1]. Соответственно развитие подходов по совершенствованию междисциплинарных знаний согласно подходу F. Darbellay будет являться основанием для развития подлинного научного стиля мышления.

Позиция российского ученого В. Г. Немировский в этом контексте согласуется с позицией Darbellay F. [2].

Российский исследователь Ю. В. Сенько в силу определенных причин под истинным научным стилем мышления понимал концепцию диалектического материализма². Формировать научный стиль мышления он предлагал с этапа разъяснения его методологических оснований. Под методологическими основаниями он понимал законы и принципы, по которым функционирует научная деятельность. Необходимо отметить, что концепция по формированию научного стиля мышления была разработана для детей школьного возраста. Политехническая концепция обучения в школе должна была, по его мнению, наиболее эффективно способствовать развитию научного стиля мышления.

Другой российский исследователь, Ю. Б. Альшуллер, подчеркивает, что формирование и развитие научного стиля мышления наиболее эффективно в рамках междисциплинарного подхода. Он, в частности, имел в виду, что обогащение преподаваемой области знания (физики в школе) общенаучными понятиями позволит выйти на желаемый результат [3]. При этом стоит отметить, что рассмотренный подход релевантен для детей школьного возраста. Для возрастной группы выпускников вузов определенно необходимы совершенно иные, более сложные подходы по развитию научного стиля мышления. Однако сам подход – формирование целостной естественно-научной картины мира

² Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения : учеб. пособие / отв. ред. С. И. Архангельский. М. : МГПИ, 1985. 102 с.

в целях совершенствования научного стиля мышления может быть универсальным педагогическим условием.

Исследование О. В. Милуковой относительно вопроса развития научного стиля мышления содержит искомую релевантную технологию для рассматриваемого в статье контингента (молодые преподаватели). О. В. Милукова уточняет, что научный коллектив, как особая общность людей наиболее эффективно развивается в условиях самоуправления [4].

Также автор подчеркивает, что подобный коллектив способен формировать единое поле мышления. Этот феномен можно трактовать как высокую когнитивную чувствительность членов коллектива к общей для них проблеме исследования. Сравнение в данном исследовании коллектива с социальным организмом весьма близко и автору текущего исследования. Эта позиция нашла свое отражение в гипотезе исследования. Так, при формировании гипотезы исследования автор опирался на идеи А. С. Макаренко. В частности, он подчеркивал значимость коллективной деятельности для формирования целостной и гармонично развитой личности [5; 6].

Вместе с тем необходимо отметить, что современные технологии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей требуют значительных финансовых и временных ресурсов. В этом свете технология, представленная в рамках данной статьи, является менее ресурсозатратной и трудоемкой. Это подтверждается проведенным опросом экспертов, компетентных в области рассматриваемой проблемы. Выше обозначенные выводы свидетельствуют о том, что ресурс научно-исследовательских коллективов для развития научного стиля мышления может быть весьма эффективен.

В статье будут представлены результаты экспертной оценки авторской технологии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей посредством включения их в деятельность научно-исследовательских коллективов.

Обзор литературы

Вопросу развития научного стиля мышления в современной научной литературе уделено немало внимания. На паритетных основаниях эта проблема изучается во многих странах мира: США (R. S. Root-Bernstein, M. Bernstein,

H. Garnier [7], С. Zimmerman [8], K. Magruder [9]), Австрия [10], Швейцария [1], Россия (Ю. В. Сенько, И. С. Жукова [11; 12], Е. М. Попова [13]), Южная Корея (S. H. Kim [14]) и т. д.

Для начала необходимо уточнить сущность определения научного стиля мышления. Необходимо отметить, что существуют различные подходы к определению данного феномена.

К примеру, российские авторы Н. В. Кочергина и Ю. В. Сенько сходятся во мнении, что понятие научного стиля мышления идентично понятию «картина мировоззрения». В. А. Адольф занимает в этом вопросе несколько иную позицию. В рамках его работ научный стиль мышления можно охарактеризовать как неповторимый стиль умственной деятельности.

Определение И. С. Жуковой по этому вопросу схоже с определением В. А. Адольфа. Вместе с тем определение И. С. Жуковой наиболее полно отражает сущность понятия «научный стиль мышления». Научный стиль мышления она определяет как наивысший уровень развития мышления, который характеризуется единством научного подхода к решению поставленных проблем и особыми психологическими структурами личности. После выяснения сущности определения понятия «научный стиль мышления» закономерно возникает вопрос о разработанности подходов к определению его развитости.

Относительно изложенного вопроса весьма примечательными являются работы J. Giba. Данный исследователь представил подробную технологию выявления развитости научного стиля мышления [15]. В рамках проводимого исследования разумным будет воспользоваться разработанным им опросником развитости научного стиля мышления у респондентов. Вместе с тем подход J. Giba сориентирован на западный стиль мышления, который может быть недостаточно удачным решением для технологии, реализуемой в России.

Российский исследователь И. С. Жукова в данном вопросе предлагает опираться на таксономию показателей дидактического проектирования В. П. Беспалько. Данная таксономия включает, в свою очередь, уровни усвоенности материала, которые и предлагается использовать для оценки сформированности научного стиля мышления. Стоит отметить, что данная система весьма удачна, однако для текущего

исследования она является громоздкой. Вместе с тем этот факт не является препятствием для содержательной интерпретации данной таксономической системы в рамках текущей работы.

Выявив проблемы, перспективы и особенности по вопросу фиксации развитости научного стиля мышления, перейдем к вопросу подходов непосредственного развития научного стиля мышления.

Весьма интересными в этом контексте являются работы S. H. Kim. Данный автор раскрывает роль коллектива как формы взаимодействий стилей мышления для получения качественного творческого научного продукта [14, с. 20]. Также он указал на корреляцию между гетерогенными стилями мышления в коллективе и качеством творческих идей. В частности отмечается, что гетерогенный состав стилей мышления в одном коллективе обладает большим творческим потенциалом перед гомогенным. Применительно к рассматриваемой проблеме развития научного стиля мышления у молодых преподавателей это весьма значимый и полезный эмпирический факт. Автор статьи считает уместным учесть его при разработке технологии развития научного стиля мышления. Вместе с тем представленный подход к развитию научного стиля мышления недостаточно технологичен и детализирован. Детализация и уточнение технологии развития научного стиля мышления необходима для более слаженной и четкой работы всего научно-исследовательского коллектива.

Среди зарубежных авторов также весьма интересной работой является исследование Mahmoud J. S. R. (США) [16]. Выделить его труды разумно для проведения обсуждения перспектив исследования в рамках заявленной темы исследования.

Данный исследователь убедительно доказывает, что на любой из возможных стилей мышления устойчиво влияют социодемографические условия, а также личные психосоматические качества личности. Это означает, что в дальнейшем имеется перспектива проведения отдельного исследования о значении психосоматических качеств личности на возможность успешного освоения научного стиля мышления.

В России данным вопросом достаточно основательно занимались Ю. В. Сенько, И. С. Жукова,

Н. В. Кочергина, Е. М. Попова. Стоит дополнительно отметить, что данные ученые предложили критерии сформированности научного стиля мышления.

На основании их работ можно выделить основные критерии развитости научного стиля мышления: 1) системность мышления, 2) умение моделировать научный аппарат исследуемой проблемы, 3) умение на основании закономерностей формулировать принципы научного исследования, 4) умение формировать новые методические подходы к изучению избранной предметной области, 5) умение самостоятельно проводить научное исследование, 6) научность знаниевой компоненты, 7) высокая скорость решения профессиональных задач [11; 12; 13; 17]. В качестве ведущего критерия сформированного научного стиля мышления можно назвать умение самостоятельно проводить научное исследование.

Во введении уже были упомянуты подходы Ю. В. Сенько по развитию научного стиля мышления, поэтому повторять их обзор будет неуместным.

З. Э. Байбагисова подчеркивает, что процесс развития методологических знаний является основой развития и научного стиля мышления. Элементами данного процесса она называет изучение методов и понятий научного исследования, а также принципов отбора содержания методологических знаний. Технической особенностью данного процесса З. Э. Байбагисова называет поэтапное усложнение комплекса «знаний о знаниях» (методологии научного исследования) [18]. При этом стоит отметить, что представленный подход к формированию научного стиля мышления в качестве педагогического ресурса в основном подразумевает деятельность обучающего.

Более совершенной и системной, по мнению автора исследования, должна быть модель технологии, в которой в качестве педагогического ресурса должна быть заявлена и самостоятельная работа обучаемого. Модель технологии, которую предлагает З. Э. Байбагисова, является репродуктивной, а не генеративной, не собственно творческой [19]. В этом свете разумно продолжить обзор источников по проблеме исследования.

Е. М. Попова указывает, что включение философских и исторических категорий в рамки

общеобразовательных предметов позволяет эффективно формировать научный стиль мышления у обучающихся [13]. Относительно заявленной технологии развития научного стиля мышления необходимо отметить, что ее элементы релевантны для школьного возраста. Для развития научного стиля мышления у молодых специалистов определенно требуется более сложная технологическая структура.

О. С. Гибельгауз в качестве условия становления научного мышления называет процесс усвоения логики научного познания учеником. В свою очередь, научное мышление является основанием для формирования научного стиля мышления [20]. Вновь необходимо отметить, что заявленные педагогические условия не будут эффективны в процессе развития научного стиля мышления у молодых преподавателей несовершеннолетних. Причина ранее уже была нами озвучена – представленная технология сориентирована на нерелевантную возрастную аудиторию для текущего исследования.

С. А. Чернова в качестве составных элементов технологии развития научного стиля мышления называет две группы умений. В рамках первой группы умений формируются компетенции по поиску сущностных элементов в познаваемых процессах. Под второй группой умений подразумевается компетенции по включению сущностных элементов в акты мышления. Под актами мышления она подразумевает четыре этапа: 1) изучение проблемы исследования; 2) выявление методов исследования; 3) поиск путей их непосредственного применения; 4) оценка результатов исследования [21].

Стоит отметить, что представленная технология направлена в основном на формирование, а не развитие научного стиля мышления. Данное обстоятельство не позволяет учесть элементы данной технологии или указать их методологическую значимость в рамках текущего исследования.

Исходя из рассмотренных подходов к развитию научного стиля мышления, стало ясно, что они по тем или иным причинам не являются системными, универсальными, эффективными и доступными. Данное обстоятельство актуализирует тему исследования.

На основании произведенного анализа теоретических подходов по развитию научного

стиля мышления стало возможным выразить цель исследования.

Цель исследования – обосновать возможность развития научного стиля мышления молодого преподавателя посредством его участия в деятельности научно-исследовательского коллектива.

Методология (материалы и методы)

В качестве ведущей методологической идеи были выбраны работы А. С. Макаренко о значении коллектива во всестороннем развитии личности. Данная идея, по мнению автора, в свою очередь, берет исток из позитивного опыта многовековой практики коллективного принятия важных общественных решений (Вече Древней Руси, Боярская Дума и их современные аналоги). Таким образом, автор желает подчеркнуть, что педагогической идеи советского периода весьма разумно продолжить в современных условиях. Данные идеи не только сохранили аутентичные для российского социума эффективные формы и способы принятия решения, но и усовершенствовали их.

Отметим, что в рамках данной статьи будет уточняться роль коллектива в развитии научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования. Также в качестве подосновы ведущей педагогической идеи исследования были приняты психологические разработки В. Милуковой. В частности она отмечала, что научный коллектив в процессе своей деятельности может буквально образовывать единое мыслительное поле. Данное единое мыслительное, следуя ее работам, фактически усиливает когнитивную чувствительность членов коллектива. Данное обстоятельство определенно может служить психологическим условием для формирования единого стиля мышления. Соответственно, при наличии сильного лидера, обладающего развитым научным стилем мышления, и остальные члены коллектива будут проникаться образом, а затем и сущностью научного стиля мышления.

Дополнительно необходимо отметить, что сегодня уже многие учреждения высшего и дополнительного профессионального образования успешно используют ресурсные возможности научно-исследовательских коллективов.



Рис. 1. Выявленные профессиональные затруднения у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования

Таблица 1

Функциональная карта технологии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО

№	Научный аппарат функциональной карты	Диагностическо-аксиологический	Проектно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Автономный мигрирующий этап
1.	Цель	Выявить уровень развитости научного стиля мышления у молодых преподавателей и раскрыть аксиологическую составляющую коллективной деятельности	Непосредственное воздействие коллективной деятельности на развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей	Провести диагностику развитости научного стиля мышления у молодых преподавателей после участия в научно-исследовательских коллективах (далее – НИК)	На всей протяженности реализации технологии развивать владение методологией научного исследования
2.	Задачи	1. Провести посредством опроса диагностику развитости научного стиля мышления у молодых преподавателей. 2. Разработать (или воспользоваться имеющимися в свободном доступе лекционными материалами) и провести лекции и/или семинары о ценностных основах коллективной деятельности	1. Организовать деятельность НИК на базе учреждения ДПО	1. Провести посредством опроса диагностику развитости научного стиля мышления у молодых преподавателей после участия в серии работ научно-исследовательских коллективов. 2. Оценить необходимость развития научного стиля мышления иными средствами и в иных педагогических условиях	1. Определить наиболее удачные формы (генеративный или репродуктивный) для совершенствования владения методологией научного исследования. 2. Реализовать избранные формы совершенствования владения методологией научного исследования
3.	Стадии этапа	1. Диагностика развитости научного	1. Подготовительная стадия.	1. Диагностика развитости науч-	1. Стадия планирования реализации

№	Научный аппарат функциональной карты	Диагностическо-аксиологический	Проектно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Автономный мигрирующий этап
		стиля мышления у молодых преподавателей. 2. Проведение лекций для преподавателей о аксиологической сущности коллективной деятельности	2. Стадия планирования деятельности НИК. 3. Стадия реализации исследования. 4. Подготовка руководству учреждению ДПО отчета о проведенном исследовании. 5. Рефлексия итогов научного исследования	ного стиля мышления у молодых преподавателей. 2. Одиночная или коллективная рефлексивная сессия о результатах применения технологии развития научного стиля мышления, о возможностях ее совершенствования	этапа (в рамках данного этапа учитываются и промежуточные, и предварительные, и заключительные выводы по каждому из трех основных этапов технологии). 2. Стадия непосредственной реализации плана по самосовершенствованию владения методологией научного исследования
4.	Формы реализации	Проведение анкетирования (в рамках опросника) по шкале развитости научного стиля мышления; лекции, вебинары	Творческие рабочие группы: обмен опытом между членами НИК; коворкинг; мозговой штурм; меритосорсинг ³ [22]; рефлексивные сессии	Проведение анкетирования (в рамках опросника) по шкале развитости научного стиля мышления; рефлексивные сессии	1. Репродуктивная. 2. Генеративная
5.	Условия реализации	1. Наличие опросника по оценке развитости научного стиля мышления. 2. Освоенные компетенции преподавателем, читающим лекцию по аксиологической значимости коллектива для его членов (в случае использования записи лекции по данной теме необходимы только устройства приема и воспроизведения данного лекционного материала)	1. Постоянная ротация состава научно-исследовательских коллективов. 2. Достижение психологически комфортных условий для функционирования НИК. 3. Использование экспериментальных методов принятия решения по особо трудным задачам исследования	1. Наличие опросника по оценке развитости научного стиля мышления. 2. Наличие у молодого преподавателя мотивации на проведение рефлексивной оценочной работы	1. Наличие у молодого преподавателя мотивации для самосовершенствования своих знаний в области методологии научного познания. 2. Непрерывная сверка с итогами всех этапов для подбора наиболее эффективных форм реализации данного этапа

³ Меритосорсинг (в рамках данной статьи) – передача выполнения ответственных заданий в рамках коллективной деятельности молодым преподавателям, показавшим высший уровень развитости научного стиля мышления и которые объединены во взаимодействующую сеть.

№	Научный аппарат функциональной карты	Диагностическо-аксиологический	Проектно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Автономный мигрирующий этап
6.	Длительность	3 академических часа	3–4 месяца (в зависимости от сложности поставленной профессиональной задачи администрацией учреждений ДПО перед научно-исследовательским коллективом)	1 неделя	В течение всей жизни (∞)
7.	Научоёмкий результат (продукт)	Описание особенностей развитости научного стиля мышления у каждого конкретного преподавателя. На основании данного описания наделяется его соответствующими компетенциями в НИКе при решении поставленных производственных задач учреждения ДПО	1. Развитый в той или иной степени научный стиль мышления у участников коллектива (в зависимости от индивидуальных особенностей преподавателя, а также от внешних условий). 2. Решенные производственные задачи НИКом	1. Развитие рефлексивное мышление и как следствие развитие предметное мышление [23]	1. Вариативными результатами для молодого преподавателя могут стать написание научных монографий, защита диссертаций и т. п. 2. Устойчивая привычка самосовершенствования собственных научных знаний

ГБУ ДПО ЧИППКРО также входит в число учреждений, по достоинству оценивших эффективность системной работы научно-исследовательских коллективов⁴.

Выход на проблему развития именно научных компетенций в рамках осуществления деятельности преподавателя, а не учебной или методической, состоялся на основании предварительной оценки ведущего вида профессиональных затруднений у молодых. Для решения данной задачи был разработан и апробирован авторский опросник вида профессиональных дефицитов у молодых преподавателей. В исследовании 2019–2020 гг. приняли участие 20 мо-

лодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования ряда субъектов Российской Федерации. На основании данных диагностического инструментария была разработана технология развития научного стиля мышления. Для оценки предложенной авторской технологии развития научного стиля мышления был разработан и апробирован экспертный лист. Таким образом, в качестве ведущего метода эмпирического исследования стал метод экспертной оценки.

Результаты

Для выявления вида профессиональных затруднений, которые так или иначе испытывает молодой преподаватель, был использован соответствующий авторский опросник. В исследовании приняли участие 20 молодых преподавателей из учреждений дополнительного профессионального образования различных регионов

⁴ Решение ученого совета ГБУ ДПО ЧИППКРО от 24 апреля 2019 г. № 3/2 «О научно-исследовательских коллективах и приоритетных направлениях научной работы в институте».

России. Результаты опроса показали, что основная группа профессиональных дефицитов сконцентрирована в области научно-исследовательской деятельности (80% респондентов). Наименьшие затруднения респонденты испытывают в области методической деятельности (3% респондентов). Затруднения в области учебной деятельности продемонстрировали только 13% респондентов (см. рис. 1).

На основании данных опроса, а также результатов литературного обзора по проблеме исследования была разработана технология формирования научного стиля мышления, которая должна помочь в устранении выявленных профессиональных дефицитов.

Разумно в качестве результата исследования представить схему и описание технологии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования.

Технология предполагает три последовательных этапа: диагностическо-аксиологический, проектно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. В рамках технологии предполагается один «мигрирующий» или сквозной этап – автономный.

Комментарии к первому этапу реализации технологии

На первом этапе у молодых преподавателей производится диагностика развитости научного стиля мышления, а также им поясняется ценностная сторона коллективной деятельности.

Диагностика развитости научного стиля мышления проводится по методике, разработанной автором текущего исследования. Вместе с тем стоит отметить, что автор при разработке своего опросника опирался на работу J. Giba [15]. В частности, в качестве адаптации для предметного мышления молодых преподавателей учреждений ДПО были заимствованы основные разделы опросника J. Giba. Опросник структурирован по следующим основным разделам: простота (понятность текста), краткость (емкость изложения мыслей ученым), последовательность (логичность, связность изложения мыслей), точность (данный раздел оценивает навык описывать свои мысли так, чтобы они не содержали неоднозначных формулировок). Каждый из разделов предлагает респонденту по 10 вопросов. 5 вопросов подразумевают выбор ответа из предложенных вариантов, другие

5 вопросов предлагают вставить пропущенные фразы в готовые варианты предложений. Все вопросы сориентированы на базовые знания методологии научного исследования, а также базовые психолого-педагогические знания. Отметим, что подразумеваются знания, наличие которых в качестве сформированных профессиональных компетенций предполагает профессиональный стандарт педагога дополнительного профессионального образования.

Опросником предусмотрено выявление трех уровней развитости научного стиля мышления: начальный, средний и высокой. В зависимости от выявленного уровня респонденту на этапе включения в работу научно-исследовательского коллектива будут предложены различные по своей сложности задания. К примеру, респондентам, показавшим начальный и средний уровни мышления, будет предложено выполнение задания совместно с опытным участником коллектива, который обладает высокоразвитым уровнем научного стиля мышления. Респондентам, показавшим высокий уровень развитости научного стиля мышления, допустимо делегировать область ответственности без каких-либо ограничений и методологических сопровождений. Реализация данного подэтапа (совместно с оценкой результатов опроса) рассчитана на 2 академических часа.

После диагностики развитости научного стиля мышления участники должны прослушать либо в очной, либо заочной форме лекционный материал по теме ценностной составляющей коллективной деятельности. В рамках данного лекционного материала слушатели получают знания: о социальных типажах ученых; о ролевых видах участников научно-исследовательских коллективов (генератор, организатор, критик, эксперт, коммуникатор, антрепренер); об условиях эффективного функционирования научно-исследовательского коллектива.

Комментарии ко второму этапу реализации технологии

На втором этапе молодой преподаватель активно участвует в серии рабочих заседаний различных по составу научно-исследовательских коллективов. Данный этап подразумевает решение производственных задач, поставленных администрацией учреждений ДПО перед научно-исследовательским коллективом.

В качестве обязательного условия необходимо, чтобы молодой преподаватель входил сразу в несколько различных по составу научно-исследовательских коллективов.

Второе, но не менее важно условие – обеспечение психологически-комфортных условий функционирования научно-исследовательского коллектива, может допускать экспериментальные подходы для его реализации. В качестве эксперимента по оценке всех возможностей данного условия возможно привлечение на договорной основе специалистов из иных социальных групп (бизнес, спортивная или политическая сферы). Данный эксперимент может быть уместным при организации больших субсидийных мероприятий.

В качестве вариативного экспериментального условия возможна запись речи участников коллектива в процессе обсуждения общей проблематики исследования для последующего изучения ее реверсивного звучания. Данное условие может быть эффективным при решении трудных задач, или решение которых затягивается по тем или иным причинам. Предполагается, что «свернутая» речь подсознательного полилога коллективного сознания НИК может дать верный ответ на решаемые задачи исследования.

Весь второй этап представляет из себя пять последовательных стадий, раскроем их более подробно.

1. Подготовительная стадия.

А. Администрацией учреждения выдвигаются производственные задачи, которые должен решить научно-исследовательский коллектив. Под производственными задачами понимается проведение исследований по заданной теме с выходом на: подготовку учебно-методических пособий, статей в высокорейтинговых журналах, разработку образовательных концепций муниципального, местного, локального уровня, экспертных заключений, разработку содержания курсов повышения квалификации и т. д.

Б. По организации издается локальный приказ о начале отбора желающих участвовать в тех или иных научно-исследовательских коллективах. Также руководителями учреждений ДПО утверждаются кураторы и/или руководители НИК из числа сотрудников, имеющих либо ученую степень, либо имеющих значительный практический опыт в указанной для раз-

решения администрацией учреждений ДПО проблеме исследования.

Дополнение к пункту «б»: издание приказа о составе участников групп нежелательно, поскольку это, во-первых, излишняя бюрократическая процедура, во-вторых, молодые преподаватели должны быть самомотивированы на возможность безотрывного от профессиональной деятельности развития научного стиля мышления.

В. На основании анализа результатов шкалы опросника о развитости научного стиля мышления у молодых преподавателей им предлагается либо возглавить микрогруппы в сформированном НИКе, либо следовать за указаниями руководителей микрогрупп и всего НИК в целом.

2. Стадия планирования деятельности НИК

– Руководитель НИК и руководители микрогрупп определяют сроки выполнения поставленных задач, общий план, задачи научного исследования. Также определяются методология исследования и ресурсы, которые будут задействованы при решении профессиональных задач.

– Между членами коллектива распределяются подзадачи предстоящего исследования. Распределение может осуществляться посредством волевого решения руководителя НИК, либо на основании личного пожелания члена коллектива.

3. Стадия реализации исследования

В соответствии с поставленной целью, задачами реализуется план, утвержденный ранее руководителем НИК и руководителями микрогрупп коллектива.

4. Подготовка руководству учреждению ДПО отчета о проведенном исследовании

В отчете указывается о достигнутых результатах коллективной научно-исследовательской деятельности.

В случае если реализуемый проект исследования был проведен на платной основе, руководитель НИК, а также руководители микрогрупп НИК подготавливают данные о личном вкладе каждого из участников коллектива в решении поставленных задач. На основании указанных данных производится распределение финансовых сумм на оплату труда.

5. Рефлексия итогов научного исследования

В режиме одиночных либо коллективных рефлексивных сессий подводятся итоги кол-

лективной деятельности, оцениваются организационные, методологические, содержательные ошибки, допущенные в ходе проведения исследования.

Относительно результатов реализации данного этапа необходимо пояснение.

Ранее в таблице № 1 было указано, что развитость в той или иной степени научного стиля мышления у участников коллектива может зависеть и от внешних, и от внутренних условий. Относительно внутренних причин успешности освоения научного стиля мышления ранее указывали, что этот вопрос разумно раскрыть в следующем научном исследовании. Была подчеркнута перспективность данного исследования.

Под внешними условиями успешности развития научного стиля мышления у молодого преподавателя понимается: а) уровень профессионализма руководителя научно-исследовательской группы, б) уровень грамотности руководства учреждения ДПО при организации деятельности НИК.

В качестве ограничения по реализации технологии не рекомендуется учитывать результаты работ, которые содержат более 50% материала, который можно охарактеризовать как не научный. Под ненаучным материалом понимаются всевозможные аппликации норм федеральных, региональных, местных законодательных документов в области образования, а также данные словарей, энциклопедий, научно-методических пособий.

Комментарии к третьему этапу реализации технологии

На третьем этапе молодой преподаватель, а также руководители научно-исследовательских коллективов, в которые он был включен, производят оценку степени развитости научного стиля мышления.

Подразумевается, что сам молодой преподаватель должен вновь решить задачи, представленные в опроснике о развитости научного стиля мышления. Дополнительно и молодой преподаватель и руководители научно-исследовательских коллективов должны участвовать в рефлексивных сессиях. Данные сессии необходимы для непосредственной живой оценки успехов в динамике развития научного стиля мышления у всех участников научно-исследовательского коллектива. В качестве

ограничения по времени реализации данного этапа предлагается 1 календарный месяц. Таким образом, базовая часть реализации технологии развития научного стиля мышления рассчитана на 1 неделю. При этом стоит учесть, что в силу различных личностных, социальных условий эффективность реализации технологии может иметь разный успех. Предполагается, что для развития высшего уровня научного стиля мышления у молодого преподавателя технология должна циклично и безостановочно реализовываться на протяжении не менее 2–3 лет.

Все три этапа пронизаны сквозным «мигрирующим» этапом самоподготовки, в рамках которого происходит освоение методологии научного исследования.

Указанный этап может быть реализован различными путями. Допустимым вариантом является простой репродуктивный процесс освоения знания о методологии научного исследования, либо возможна даже и генеративная форма – активное творческое участие в развитии данного вида знаний. В случае репродуктивной формы освоения данных знаний возможно участие в курсах повышения квалификации на базе образовательных платформ Coursera, «Открытое образование» и др. В случае генеративной формы освоения методологии научного исследования вариативным направлением является написание научных статей либо разработка методических пособий по данному вопросу.

Комментарии к четвертому этапу реализации технологии

Четвертый этап технологии в идеальном варианте исполнения не должен иметь временных границ. Он должен быть непрерывным на всей протяженности жизни преподавателя, претендующего на высокий уровень развитости научного стиля мышления.

Для оценки разработанной технологии были привлечены 11 экспертов. Отбор экспертов состоялся на следующих основаниях: наличие опыта экспертной деятельности в сфере образования; наличие публикаций по вопросам развития научного стиля мышления; наличие ученых степеней и званий.

Для экспертов были предложены 7 показателей эффективности разработанной технологии развития научного стиля мышления.

P_1 – соответствие возрастным особенностям (подходы и методы, которые содержит в себе технология должны быть нацелены на лиц от 21 до 35 лет – первый период среднего возраста – по классификации Академии педагогических наук СССР).

P_2 – финансируемость различными бюджетами учреждений ДПО (имеется в виду, что технология является малозатратной в финансовом аспекте, реализовать которую может учреждение ДПО с различным бюджетом).

P_3 – простота и понятность (подразумевается, что в идеале технология может быть реализована без специальных курсов повышения квалификации).

P_4 – дополняемость (отсутствие жесткого регламента по возможности дополнения технологии иными авторскими разработками по вопросу развития научного стиля мышления молодых преподавателей).

P_5 – соответствие аксиологическим идеалам российского социума (подразумевается, что технология в своем идеальном виде должна содержать ценностные идеалы, принятые для российского менталитета).

P_6 – преемственность разработок советской и российской педагогических школ (технология должна являться продолжением идей одной из самых сильных педагогических традиций мира – советско-российской педагогической школы).

P_7 – синергичность и эмерджентность (получение помимо планируемого продукта – развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей дополнительных конструктивных результатов для учреждения ДПО).

При проведении экспертизы от специалистов требовалось произвести ранжирование показателей (p_1 – p_7) по следующему правилу: менее влиятельный – ранг 1, более влиятельный – ранг 7.

Проведенный анализ первичных данных показал, что ранги для одного и того же показателя, назначенные разными экспертами, могут существенно отличаться. Закономерно был поставлен вопрос об объективной согласованности мнений экспертов. Для его решения был произведен расчет коэффициента конкорданции.

Исходя из условий методики расчета и интерпретации коэффициента конкорданции, был сделан вывод, что согласованность мнений экспертов была удовлетворительная. Это озна-

чает также, что результаты экспертизы достоверны и объективны.

По итогу экспертизы было выявлено, что наибольший вес набрали показатели: 1 соответствие возрастным особенностям (p_1), синергичность и эмерджентность (p_7) и преемственность разработок советской и российской педагогических школ (p_6). Основательную степень проявленности выразили показатели: финансируемость различными бюджетами учреждений ДПО (p_2), простота и понятность (p_3), дополняемость (p_4), соответствие аксиологическим идеалам российского социума (p_5).

Данные результаты также указывают, что в зону отсутствующей выраженности не попал ни один из показателей.

Основываясь на полученных результатах, можно объективно заключить, что технология может быть успешно реализована с целью развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Обсуждение

В ходе разработки технологии были учтены работы, посвященные особенностям функционирования научно-исследовательских коллективов [24; 25]. В частности, были учтены работы О. В. Григораша, Н. Г. Попова, Е. В. Биричева и т. д. Указанные авторы сходятся во мнении, что психологический микроклимат научно-исследовательского коллектива является одним из значимых условий успешности его функционирования. Это позволило сформулировать следующее условие успешного функционирования научно-исследовательского коллектива: комфортное психологическое поле позволяет молодому преподавателю творчески самореализоваться. В ином случае, при некомфортной психологической обстановке деятельность молодого преподавателя будет напоминать «итальянскую забастовку» (безучастное проведение времени на рабочих сессиях коллектива).

Также при разработке технологии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей были учтены работы Б. Латур [26]. Данный автор, по словам Н. Г. Попова и Е. В. Беричева, предлагает современную модель функционирования коллектива – сетевую. Особенность данной модели в том, что она рассматривает научно-исследовательский коллектив в сложной динамике, в духе постнеклассической

парадигмы мировоззрения. Особенность данной парадигмы заключается в том, что даже малейшее изменение внутренней или внешней составляющей системы может вызвать неконтролируемый процесс ее изменения. Таким образом, даже малые внешние и внутренние условия функционирования научно-исследовательского коллектива могут повлиять на успешность его работы. К примеру, в коллективах, работающих над сложными научными проектами, смена сопровождающего юриста, бухгалтера или контрактного управляющего может в одно касание перечеркнуть их многолетний труд.

Также данная модель, по словам Н. Г. Попова и Е. В. Беричева, не исключает работу над одним проектом сотрудников различных научных подразделений образовательной организации. Эта модель позволяет рассматривать постоянную ротацию кадров внутри научно-исследовательских коллективов как ценность. В этом ключе была сформирована вторая рекомендация при реализации авторской технологии: чем интенсивнее будет осуществляться ротация членов научно-исследовательских коллективов, тем шире будет диапазон освоенных ими методологий к осуществлению исследовательской деятельности.

Наконец, была учтена еще одна особенность деятельности научно-исследовательского коллектива. Речь идет о характеристике научно-исследовательского коллектива как самоорганизующейся системы [4; 25]. При этом речь идет как о коллективе в целом, так и о его участниках. Каждый участник группы в силу указанной характерной особенности научно-исследовательского коллектива должен стремиться к высокой степени самоорганизации своей деятельности. В этом свете была сформулирована третья закономерность успешного функционирования научно-исследовательского коллектива: чем выше уровень самоорганизации у молодого преподавателя в вопросах самосовершенствования в овладении методологией научного исследования, тем выше вероятность достижения им высшего уровня научного стиля мышления.

В заключение обсуждения стоит отметить, что в дальнейшем имеется перспектива проведения отдельного исследования о значении психосоматических качеств личности молодого преподавателя на возможность успешного освоения научного стиля мышления.

Заключение

На основании анализа теоретических работ по проблеме развития научного стиля мышления было выявлено, что большинство из них не содержат технологий референтных для возрастной категории – для первого периода среднего возраста. Также было обнаружено, что имеющиеся подходы к развитию научного стиля мышления недостаточно технологичны и эффективны.

При описании методологии научного исследования были проинтерпретированы подходы А. С. Макаренко и О. В. Милуковой к описанию педагогической и психологической значимости коллектива для его членов. Также была обоснована необходимость применения авторского опросника по оценке вида профессиональных дефицитов в работе молодых преподавателей учреждений ДПО. В качестве ведущего метода исследования было предложено считать метод групповой экспертной оценки. При этом прибегнуть к оценке технологии со стороны молодых преподавателей у автора исследования не было возможности. Стоит уточнить, что реализация всех этапов технологии рассчитана на продолжительный период (2–3 года), при этом в данный период технология реализована менее чем на 50%.

На этапе описания результатов исследования были показаны результаты опроса по видам профессиональных дефицитов у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования. Было продемонстрировано, что самый высокий процент профессиональных затруднений у молодых преподавателей вызывает именно научная деятельность. На основании данного вида профессиональных дефицитов была разработана и представлена технология развития научного стиля мышления.

Данная технология подразумевает четыре этапа своей реализации: диагностическо-аксиологический, проектно-деятельностный и рефлексивно-оценочный и автономный («мигрирующий»). Были подробно раскрыты временные, содержательные и деятельностные особенности реализации каждого этапа технологии.

Были продемонстрированы и проинтерпретированы результаты экспертной оценки указанной технологии.

19. Панфилова, Е. А. Адаптивная и генеративная модели процесса воспитания лидеров / Е. А. Панфилова. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. – № 98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnaya-i-generativnaya-modeli-protssessa-vozpitanija-liderov> (дата обращения: 13.03.2020).
20. Гибельгауз, О. С. Психодидактические средства формирования научного мышления учащихся в процессе обучения физике / О. С. Гибельгауз. – Текст : непосредственный // Развитие мышления в процессе обучения физике. – 2013. – № 1. – С. 47–51.
21. Чернова, С. А. Роль интегративного подхода в формировании научной картины мира / С. А. Чернова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2008. – Т. 1. – № 4.
22. Долженко, Р. А. Краудсорсинг – новая форма организации трудовой деятельности в коммерческом банке / Р. А. Долженко. – Текст : непосредственный // Менеджмент в России и за рубежом. – 2012. – № 5. – С. 98–103.
23. Серёгин, К. С. Рефлексивное пространство деятельности: модель анализа / К. С. Серёгин. – Текст : непосредственный // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2012» / отв. ред. А. И. Андреев и др. – Москва : МАКС-Пресс, 2012.
24. Григораш, О. В. Научно-исследовательские коллективы кафедры / О. В. Григораш. – Текст : электронный // Научный журнал КубГАУ / Scientific Journal of KubSAU. – 2017. – № 126. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skie-kollektivy-kafedry> (дата обращения: 16.03.2020).
25. Попова, Н. Г. Научно-исследовательский коллектив как актор познавательной деятельности: парадоксальность бытия современной научной мысли / Н. Г. Попова, Е. В. Биричева. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. – 2017. – Т. 12. – № 1 (161). – С. 17–25.
26. Латур, Б. Наука в действии. Следуя за учеными и инженерами внутри общества / Б. Латур. – Санкт-Петербург, 2013. – Текст : непосредственный.
- References:**
1. Darbellay F. Rethinking inter-and transdisciplinary: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures*, 2015, Vol. 65, pp. 163–174.
2. Nemirovskiy V. G. *Mass consciousness and the unconscious as an object of post-non-classical sociology* [Massovoe soznanie i bessoznatel'noe kak ob"ekt postneklassicheskoy sociologii], *Sociological research*, 2006, No. 2, pp. 13–19.
3. Altshuler Yu. B. *Formation of the students' methodological knowledge during the school physical experiment* [Formirovanie metodologicheskikh znanij uchashchihsya pri provedenii shkol'nogo fizicheskogo eksperimenta], *Problems of school physical experiment: proceedings of scientific articles*, Saint-Petersburg: State Pedagogical Institute, 1999, pp. 3–4.
4. Milyukova O. V. *Content and structure of the psychological controllability of the collective as an object of the organization head professional activity* [Soderzhanie i struktura psihologicheskoy upravlyaemosti kollektiva kak ob"ekta professional'noj deyatel'nosti rukovoditelya organizacii], *Prospects of science*, 2010, No. 5, pp. 41–45.
5. Konovalova M. N., Dzhurayeva E. P. *Team theory: the heritage of the Russian pedagogical science* [Teoriya kollektiva: nasledie otechestvennoj pedagogicheskoy nauki], *Scientific bulletin of Crimea*, 2018, No. 7 (18), Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kollektiva-nasledie-otchestvennoy-pedagogicheskoy-nauki> (accessed date: 03/04/2020).
6. Makarenko A. S. *Collective and personal education* [Kollektiv i vospitanie lichnosti], Moscow: Pedagogy, 1985. 336 p.
7. Root-Bernstein R. S., Bernstein M., Garnier H. Correlations between avocations, scientific style, work habits, and professional impact of scientists. *Creativity Research Journal*, 1995, Vol. 8, No. 2, pp. 115–137.
8. Zimmerman C. The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental review*, 2007, Vol. 27, No. 2, pp. 172–223.
9. Magruder K. *Styles of Scientific Thinking in the European Tradition*, 1995.
10. Böszörményi L. S8: Has Informatics Brought a New Style of Scientific Thinking? Do We Need a New Style of Thinking? Available at: http://austriaca.at/0xc1aa500d_0x00232721.pdf (accessed date: 03/13/2020).
11. Zhukova I. S. *Pedagogical conditions for development of the scientific thinking style in the*

process of the professional training of the students-managers [Pedagogicheskie usloviya razvitiya nauchnogo stilya myshleniya v processe professional'noj podgotovki studentov-menedzherov], Proceedings of scientific works by SWORLD. Ivanovo: LLC "NAUCHNY MIR", 2011, p. 2012.

12. Zhukova I. S. *Joint project activity of the university and college students as one of the ways to implement the competence approach in modern education* [Sovmestnaya proektnaya deyatel'nost' studentov universiteta i kolledzha kak odin iz sposobov osushchestvleniya kompetentnostnogo podhoda v sovremennom obrazovanii], Modern pedagogical education, 2019, No. 12, pp. 217–222.

13. Popova E. M., Chabarova B. M. *Formation of style of scientific thinking of pupils on the basis of creative activity with use of didactic possibilities of chemistry* [Formirovanie stilya nauchnogo myshleniya uchashchihsya na osnove tvorcheskoy deyatel'nosti s ispol'zovaniem didakticheskikh vozmozhnostej himii], Modern problems of science and education, 2016, No. 3, pp. 361–361.

14. Giba J. Scientific style. Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve, 2014, No. 29, pp. 11–96.

15. Kim S. H. et al. The effects of thinking style based cooperative learning on group creativity. Creative Education, 2013, Vol. 3, No. 08, 20 p.

16. Mahmoud J. S. R. The relationship of anxiety, coping, thinking style, life satisfaction, social support, and selected demographics among young adult college students, 2011.

17. Kochergina N. V., Mashinyan A. A. *Demonstration and information complexes of the school physics course as a means of the natural science literacy formation* [Demonstracionno-informacionnye komplekсы shkol'nogo kursa fiziki kak sredstva formirovaniya estestvennonauchnoj gramotnosti], Prospects of science and education, 2016, No. 5 (23).

18. Baibagisova Z. E. *Pupils on methods of cognition* [Uchashchimsya o metodah poznaniya], Chemistry at school, 2001, No. 10, pp. 43–45.

19. Panfilova E. A. *Adaptive and generative models of the leaders education process* [Adaptivnaya i generativnaya modeli processa vospitaniya

liderov], Bulletin of Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2009, No. 98. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnaya-i-generativnaya-modeli-protssessa-vo-spitaniya-liderov> (accessed date: 03/13/2020).

20. Gibelgauz O. S. *Psychopedagogical means of the students' scientific thinking formation in the process of physics teaching* [Psihodidakticheskie sredstva formirovaniya nauchnogo myshleniya uchashchihsya v processe obucheniya fizike], Thought development in the process of physics teaching, 2013, No. 1, pp. 47–51.

21. Chernova S. A. *The role of an integrative approach in formation of the world scientific picture* [Psihodidakticheskie sredstva formirovaniya nauchnogo myshleniya uchashchihsya v processe obucheniya fizike], Bulletin of Vyatka State University, 2008, Vol. 1, No. 4.

22. Dolzhenko R. A. *Crowdsourcing is a new form of organization of labor activity in commercial bank* [Kraudsorsing-novaya forma organizacii trudovoj deyatel'nosti v kommercheskom banke], Management in Russia and abroad, 2012, No. 5, pp. 98–103.

23. Seregin K. S. *Reflexive space of activity: the model of analysis* [Refleksivnoe prostranstvo deyatel'nosti: model' analiza], Proceedings of the International Youth Scientific Forum "LOMONOSOV-2012", Moscow, 2012.

24. Grigorash O. V. *Research groups of the department* [Nauchno-issledovatel'skie kollektivy kafedry], Scientific Journal of Kuban State Agrarian University, 2017, No. 126. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skie-kollektivy-kafedry> (accessed date: 03/16/2020).

25. Popova N. G., Biricheva E. V. *Research group as an actor of cognitive activity: paradoxical existence of the modern scientific thought* [Nauchno-issledovatel'skij kollektiv kak aktor poznavatel'noj deyatel'nosti: paradoksal'nost' bytiya sovremennoj nauchnoj mysli], Bulletin of Ural Federal University, 2017, Vol. 12, No. 1 (161), pp. 17–25.

26. Latour B. *Science in Action. Following the scientists and engineers inside the society* [Nauka v dejstvii. Sleduya za uchenymi i inzhenerami vnutri obshchestva], Saint Petersburg, 2013.

УДК 378.091.398

Направленность системы повышения квалификации на развитие лидерских качеств у сотрудников органов внутренних дел

М. М. Османов

<https://orcid.org/0000-0003-2070-9108>

aa.osmanov@mail.ru

Targeting the professional development system at developing leadership skills among law enforcement officers

M. M. Osmanov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Новые угрозы современного мира требуют оперативного реагирования на них органов власти и правоохранительной системы. Поэтому важно выстроить направленность повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел на развитие их личностных и профессиональных качеств. Лидерские качества сегодня выступают приоритетными не только для управленцев, но и для других специалистов. Они обеспечивают конкурентоспособность профессионала и качество его трудовой деятельности. Развитие лидерских качеств у сотрудников ОВД позволит им более эффективно выстраивать деятельность по обеспечению правопорядка в стране. **Цель исследования** – определение и обоснование содержательных аспектов повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, направленных на развитие у них лидерских качеств. **Методология (материалы и методы).** В качестве методологической основой исследования выступают теоретические положения о лидерстве Де Хуга, который рассматривает данный феномен с позиции этических ценностей и социальной ответственности. Методами исследования выступили эмпирический (опросные методы и метод математической статистики) и теоретический анализы (исследование отечественной и зарубежной научной литературы по теме). Испытуемыми являлись сотрудники ОВД ($n = 73$), обучающиеся в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского универси-

тета МВД России. **Результаты.** Исходя из полученных эмпирических данных (50% сотрудников ОВД показали средний уровень лидерства и ответственности) и научного обзора, были определены и описаны содержательные направления повышения квалификации слушателей. К ним относятся: расширение ролевого репертуара сотрудников ОВД; обогащение этических аспектов профессиональной деятельности и развитие социальной ответственности специалистов, повышение готовности сотрудников ОВД к реагированию на новые угрозы в современном мире, в том числе цифровые. Показаны ограничения применения таких направлений, которые могут быть легко устранены. Сделаны выводы о практической значимости указанных направлений в системе повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел и их направленности на развитие лидерских качеств.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. New threats of the modern world require prompt response of authorities and law enforcement system. Therefore, it is important to build a focus on the development of personal and professional qualities of law enforcement officers. Leadership qualities are now a priority not only for managers, but also for other specialists. They ensure the competitiveness of the professional and the qualities of his/her work. The development of leadership skills among law enforcement officer will allow them to more effectively build up law enforcement activities in the country. **The goal of the research** is to identify and substantiate the sub-

stantive aspects of advanced training for law enforcement officers aimed at developing their leadership skills. Methodology (materials and methods). The methodological basis of the study is the theoretical position of De Hoog's leadership, which considers this phenomenon from the perspective of ethical values and social responsibility. Empirical (survey methods and method of mathematical statistics) and theoretical analysis (study of domestic and foreign scientific literature on the topic) were the methods of research. The defendants were law enforcement officers (n = 73) studying at the North Caucasian Institute of Advanced Training (branch) of Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs. Results. Based on the empirical data obtained (50% of law enforcement officers showed an average level of leadership and responsibility) and scientific review, meaningful directions for students' professional advance training were identified and described. These include: expanding the role repertoire of law enforcement officers; enriching the ethical aspects of professional activity and developing the social responsibility of specialists, increasing the readiness of law enforcement officers to respond to new threats in today's world, including digital ones. The application limitations of such directions are shown, which can be easily eliminated. Conclusions have been drawn on the practical importance of these areas in the system of professional development for law enforcement officers and their focus on developing leadership skills.

Ключевые слова: система повышения квалификации, развитие лидерских качеств, сотрудники органов внутренних дел, полиция, цифровые технологии, современные риски, социальная ответственность.

Keywords: professional development system, leadership development, law enforcement officer, police, digital technology, modern risks, social responsibility.

Введение

Эффективная профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел выступает одним из условий безопасности российских граждан. А это очень важно в ситуации современной нестабильности в нашей стране и мире. Поэтому необходимо создавать условия для улучшения качества работы специ-

алистов. Повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) должно быть направлено на профессиональное развитие слушателей (курсантов) не только путем их физической подготовки, но и интеллектуальной, и психологической. Федеральный закон «О полиции»¹ четко определяет общие положения, принципы, права и обязанности полиции. Так, в ст. 9 «Общественное доверие и поддержка граждан» в п. 5 отмечается, что мнение граждан выступает значимым критерием оценки деятельности полиции. Также отмечается, что сотрудник полиции должен воздерживаться от любых действий, которые могут вызвать сомнение в его беспристрастности или нанести ущерб авторитету полиции [там же]. Иными словами, образ полицейского должен быть положительным, уважительным и образцовым. По сути, это соответствует образу лидера, поэтому отмечаем, что система повышения квалификации должна быть ориентирована на развитие лидерских качеств у сотрудников ОВД.

В соответствии с этим цель исследования может быть сформулирована как определение и обоснование содержательных аспектов повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, направленных на развитие у них лидерских качеств.

Методологические основы исследования. Существует достаточно много подходов к понятию и типологии лидерства. Выделяют факторно-аналитические, ситуационные, интеракционные концепции лидерства. Согласно этим подходам лидерство рассматривается в разных аспектах: в управлении, в конкретных ситуациях, как личностная характеристика. Также отмечают различные виды лидерства: эмоциональное, социальное, интеллектуальное. В данном исследовании мы придерживаемся подхода Де Хуга, который рассматривает лидерство с точки зрения социальной ответственности лидера [1]. Ученый говорит об этическом лидерстве и деспотическом руководстве. Им устанавливается значимость социальной ответственности в конструктивном управлении. На основании чего он подчеркивает важность этического лидерства и критикует дес-

¹ Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О полиции». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 02.04.2020).

потическое лидерство. Мы считаем, что проявление лидерских качеств должно в первую очередь выступать инструментом повышения эффективности профессиональной деятельности сотрудников ОВД. На данном основании проведено эмпирическое и теоретическое изучение лидерских качеств у сотрудников органов внутренних дел. Для этого использовались опросные методы, анализ литературных источников, методы математической обработки данных, в том числе математической статистики. Для изучения лидерских качеств и социальной ответственности у сотрудников ОВД, проходящих повышение квалификации в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, было проведено исследование. В нем приняли участие 73 сотрудника ОВД. Использовались методики: а) Е. Жарикова, Е. Крушельницкого «Диагностика лидерских способностей», направленная на определение уровня лидерских качеств специалистов [2]; б) тест «Экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) [3]. Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.

В данных таблицах представлены результаты, полученные по первой методике. Как можно обнаружить, респонденты отмечены на всех уровнях проявления лидерства. Склонность к диктату демонстрирует 19% опрошенных, слабость ли-

дерских качеств выявлена у 26% сотрудников ОВД. Большая часть показывает средний уровень лидерских качеств (37%), в меньшинстве оказались респонденты с сильно выраженными лидерскими качествами (18%). Исходя из представленных результатов, можно сделать вывод, что практически половина опрошенных сотрудников ОВД, проходящих повышение квалификации, проявляют ответственность. При этом 47% участников исследования показали ситуативную ответственность и 4% – безответственность. Для выявления корреляционной зависимости уровня лидерства и ответственности мы провели математическую обработку данных с применением коэффицента ранговой корреляции Спирмена.

Была выявлена средняя прямая зависимость между лидерством и ответственностью. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство сотрудников ОВД демонстрируют социальную ответственность как главный показатель лидерства, однако определенная часть не в полной мере проявляет эти качества, что вызывает формальное отношение к профессиональной деятельности и соответственно снижение ее качества.

Исходя из этого, необходимо продумать направления организации повышения квалификации на развитие лидерских качеств у сотрудников органов внутренних дел.

Таблица 1

Проявление лидерских качеств у сотрудников ОВД

№	Уровень проявления	Количество, %
1	Слабая выраженность	26
2	Средняя выраженность	37
3	Сильная выраженность	18
4	Склонность к диктату	19

Таблица 2

Уровень ответственности сотрудников ОВД

№	Вид ответственности	Количество, %
1	Ответственность	49
2	Ситуативная ответственность	47
3	Безответственность	4

Таблица 3

Качества сотрудников ОВД

№	Желательные качества	Нежелательные качества
1	Самостоятельность	Глупость, легкомыслие
2	Оптимизм	Лень

№	Желательные качества	Нежелательные качества
3	Ответственность	Нерешимость
4	Доброжелательность	Неискренность, лживость
5	Аккуратность	Эгоизм
6	Воспитанность	Бестактность, грубость
7	Честность	Зависть, злобность
8	Трудолюбие	Коварство
9	Жизненный опыт, мудрость	Зависимость, непостоянство
10	Требовательность к себе	Пессимизм

Поиск таких направлений определяет необходимость проведения анализа существующих в науке и практике решений.

Обзор литературы. Исследования, посвященные выявлению и развитию личностных качеств сотрудников ОВД, в том числе лидерских достаточно широко представлены в научной сфере. Например, В. И. Реутова, говоря о профессиональной успешности руководителей ОВД, выделяет внешние и внутренние показатели успешности. К внешним относятся должностной статус и карьерное продвижение руководителей ОВД, к внутренним относятся три компонента. Это психофизиологический компонент, личностно-деятельностный и социально-психологический. В последний включаются коммуникативные и организаторские способности, а также лидерство [4].

Д. Ю. Кузнецов утверждает, что для обеспечения переговорной деятельности сотрудников ОВД необходимы такие качества, как коммуникативная (в т. ч. конфликтологическая) и переговорная компетентность, эмоциональная устойчивость, оперативное мышление, организаторские способности, творческий потенциал и лидерские способности [5]. Таким образом, лидерские способности важны не только руководящим работникам, но и всему персоналу системы МВД.

О. В. Хлуднова отмечает, что сотруднику органов внутренних дел требуется твердая воля, самодисциплина, мобилизация, физические и духовные возможности в профессиональной деятельности. Ею было проведено исследование и определены желательные и нежелательные качества данных специалистов (табл. 3).

Качества указаны по принципу ранжирования от более значимых до менее значимых. Также отмечается, что сотрудники, проявляющие лидерские качества более склонны к творческой самореализации, их ценности не противоречат общественным нормам, для них харак-

терно стремление к самореализации [6]. Можно сказать, что первая категория качеств будет характеризовать в большей мере лидера, а вторая группа, соответственно, его противоположность.

А. Р. Биктагирова, М. Р. Полозкова обращают внимание на деятельность оперативных работников, осуществляющих оперативно-розыскную работу и их профессионализм [7]. Ученые выделили необходимые качества оперативных работников: эмоционально-волевые (эмоциональная устойчивость, выдержка, настойчивость, энергичность, решительность, инициативность, целеустремленность); лидерские (активность, самодостаточность, доминирование), а также адаптационные, характерологические и коммуникативные способности.

А. Н. Ашихмин предлагает развивать лидерские качества у курсантов, обучающихся в вузе МВД, в качестве инструмента предлагается физическая подготовка и спорт.

Отмечается, что такие средства влияют на развитие способности к межличностной коммуникации и профессиональному взаимодействию, также это развивает волевые качества (ответственность, решительность, настойчивость, работоспособность, самообладание, дисциплинированность и уверенность в себе) [8, с. 8]. Можно заключить, что лидерские качества содержат в себе различные личностные элементы: интеллектуальные, волевые, коммуникативные и физические.

Л. Е. Киселева отмечает, что наличие лидерских качеств у руководителей ОВД (городских и районных) делает их профессиональную деятельность более эффективной. Однако такие качества зачастую формируются стихийно в результате проб и ошибок, а также многолетнего опыта руководителей [9]. Поэтому она предлагает модель по развитию лидерских качеств, реализуемую в процессе профессиональной их подготовки. Автором исследования рекоменду-

ется интегрировать групповые и индивидуальные психолого-педагогические технологии. Речь идет о профессионально-психологическом тренинге для выстраивания групповой работы. С целью осуществления индивидуального сопровождения руководителей ОВД предлагается реализовывать управленческий коучинг.

Итак, проведенный обзор обнаруживает значимость наличия лидерских качеств у сотрудников ОВД. Причем они важны как для сотрудников, проводящих оперативно-розыскную деятельность, переговорщиков, управленцев, так и для будущих специалистов. Однако инструментов по развитию данных качеств в сфере повышения квалификации сотрудников полиции представлено недостаточно. Речь в большей мере идет о руководителях или студентах ОВД. Поэтому имеет смысл обратиться к зарубежным работам, которые могут значительно обогатить представления о повышении квалификации сотрудников ОВД и развитии их лидерских качеств.

И. О. Котенев провел обзор направленности профессиональной подготовке руководящего состава полиции в формировании лидерских компетенций, изучив зарубежный опыт [10]. Было обнаружено, что в качестве основных методов выступают практические занятия, совместная работа в группе, проекты, стажировки и руководство дискуссией. Обнаружено также, что используются «мозговой штурм», обсуждения в группе и программы тренингов по лидерству и деловой коммуникации. Отмечается, что изучение теории происходит путем самостоятельной проектной деятельности, лекционные занятия минимизируются. Причем лекции читают приглашенные специалисты, в частности университетские профессора, не являющиеся полицейскими. Это необходимо для осознания полицейскими интегрирующей роли полиции в обществе.

Полагаем, что важно опираться на такой зарубежный опыт повышения квалификации сотрудников полиции. В этой связи нам интересной показалась публикация Elizabeth A. Stanko, представляющая рефлексии результатов реализации проекта инновационного фонда Министерства внутренних дел Англии «Разработка программы поступления в полицию на основании фактических данных» 2016–18 [11]. В данном материале нам удалось актуализировать

ряд проблем современной полиции особенно новобранцев и увидеть интересные предложения по их решению.

Во-первых, говорится о важности не только раскрытия преступлений, но и их предупреждения (это должно быть в центре внимания и являться важным как для жертв, так и для офицеров полиции).

Во-вторых, отмечается, что современный сотрудник полиции должен знать этику и ценности профессиональной полицейской деятельности, различных ролей, которые он выполняет, и обязанностей. Среди таких обязанностей указываются: общественная защита (противодействие терроризму, предупреждение преступности), соблюдение юридических и профессиональных действий (аресты, обследование места преступлений, работа с жертвами) и проведение общественных мероприятий (например, культурно-массовых по предупреждению преступности).

В-третьих, автор высказывает необходимость внедрения в обучения полиции новых подходов по вопросам сексуальной эксплуатации детей, изнасилований, раскрытия кибердоказательств в цифровую эпоху. Речь идет о сложных и тонких аспектах работы полиции, которые еще не освоены многими учеными и практиками.

Также в работе Elizabeth A. Stanko отмечается, что важно использовать опыт более профессиональных сотрудников для обучения менее опытных.

Однако необходимо обучать не только на собственном примере («как мы делаем»), но и на опыте других («как делают они»). Для анализа различных подходов к осуществлению того или иного профессионального решения необходимо развивать навыки критического мышления у сотрудников полиции. Это позволит научиться им принимать верные решения.

Считаем, что данные позиции могут лечь в основу направленности системы повышения квалификации на развитие лидерских качеств у сотрудников органов внутренних дел.

Результаты. Проведя научный анализ существующих наработок по обучению полицейских и развитию лидерских качеств, а также опираясь на результаты эмпирического исследования, нами были определены направления повышения квалификации сотрудников ОВД.

Первое направление связано с расширением ролевого репертуара сотрудников ОВД, которые должны выступать не только в роли карательного, но и профилактического органа. Второе направление мы видим в обогащении этических аспектов профессиональной деятельности и повышении социальной ответственности специалистов. Третье направление предполагает повышение готовности сотрудников ОВД к реакции на новые угрозы в современном мире, в том числе цифровом. Далее детализируем эти направления и обозначим формы и методы работы, в которых они могут реализоваться.

Первое направление предполагает расширение ролевого репертуара сотрудников ОВД. Несомненно, что раскрытие преступлений является важным показателем результативности деятельности сотрудников ОВД. Однако не менее, а даже более значимым выступает предупреждение разного рода преступлений. Причем необходимо понимать, что современные преступления отличаются большей масштабностью, изощренностью, непредсказуемостью последствий. Поэтому лучше научиться их выявлять и предупреждать на ранних стадиях. Такое предупреждение может быть на стадии обнаружения подготовки преступлений, а может и раньше – на стадии замысла. Во втором случае речь идет о проведении профилактических, просветительских мероприятий для школьников. Многие преступники уже в детстве отличались предрасположенностью к агрессивному и противоправному поведению. Поэтому, если бы с ними вовремя проводилась профилактическая работа не только педагогов или психологов, но и сотрудников полиции, была бы большая вероятность развития их сознательности. Поэтому необходимо расширять ролевой репертуар сотрудников ОВД в процессе повышения их квалификации. Важно показывать, что они могут выступать в роли консультанта, советчика, друга, помощника, наставника. При этом отмечать, что они должны демонстрировать готовность оказания поддержки детям из неблагополучных семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Не менее значимо готовить сотрудников ОВД к работе с родителями таких детей, чтобы показывать им возможные последствия несоблюдения родительских прав в воспитании ребенка. Обращать внимание на то, что если не удастся предупредить те или иные нарушения, то показать необходимость включения

другой роли: критика, контролера, слуги закона. При этом в любом случае целесообразно сохранять позитивный образ видения преступника (особенно несовершеннолетнего), показывая ему возможность ресоциализироваться и встать на путь исправления.

Такое расширение ролевого репертуара позволит развить лидерские качества у сотрудников ОВД, отличающиеся многообразием их проявлений и направленностью на обеспечение безопасности граждан.

Второе направление мы видим в обогащении этических аспектов профессиональной деятельности сотрудников ОВД и повышении их социальной ответственности. К сожалению, в профессиональной деятельности сотрудников полиции встречаются особо сложные с этической точки зрения ситуации. Например, им приходится работать с жертвами насилия, в том числе и сексуального. Особо острые моменты связаны с изнасилованиями в отношении детей, осуществленных их близкими (знакомыми, родственниками). Конечно, с жертвами насилия проводят работу и медики, и психологи, которые более осведомлены с тонкими психологическими и этическими моментами взаимодействия. Однако проведение беседы, дознания, интервьюирования осуществляется и сотрудником ОВД. Здесь важно не нанести дополнительную психологическую травму в результате некорректно выстроенного разговора с жертвой. При этом необходимо собрать объективно достоверную и полную информацию, которая имеет место исказиться вследствие возрастных, индивидуальных и эмоциональных аспектов пострадавшей личности. Поэтому в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД необходимо развивать такие их качества, как сочувствие, тактичность, сопереживание, коммуникативную гибкость. Это возможно путем анализа ситуаций из собственной практики слушателей (курсантов), изучения ситуаций, представленных в СМИ, киноматериалах, видеоархивов материалов особо резонансных преступлений и пр.

Говоря о повышении социальной ответственности важно не забыть об анализе собственной профессиональной деятельности и личностных качеств самих сотрудников ОВД. Существует ряд работ, утверждающих наличие профессиональных деформаций у сотрудников ОВД, которые негативно сказываются на авторитете полиции и

угрожают общественности. Н. А. Борякина утверждает, что преступления, совершаемые сотрудниками полиции, имеют свои особенности. Они: а) препятствуют нормальному функционированию органов власти, снижают престиж профессии; б) угрожают безопасности населения, снижают их степень доверия к правоохранительным органам; в) имеют ярко выраженную корыстную направленность, г) отличаются скрытым характером; д) проявляются в коррумпированности либо связи с криминальными структурами; е) имеют тенденцию к росту и масштабности [Б-2]. Автор связывает эти преступления с профессиональными деформациями сотрудников ОВД: неуравновешенность, легкомысленность, пренебрежение социальными нормами и пр. Поэтому в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД должно включаться обсуждение ситуаций с реальными правонарушениями, совершаемыми представителями ОВД. Кроме того, важно изучать научные публикации, публицистическую литературу, где описываются данные случаи, их последствия для правонарушителей, их семей и их жертв.

Третье направление предполагает изучение негативных действий современных социальных рисков, связанных с информационно-цифровой эпохой. Ни для кого не секрет, что сегодня многие преступления переходят в виртуальный формат, появляются новые виды цифрового мошенничества. Специалисты называют различные интернет-угрозы: виртуальные деструктивные сообщества, пропагандирующие насилие, склоняющие детей к употреблению психоактивных веществ, суицидальному поведению. Также можно выделить и разные виды выуживания средств у людей, кражи электронных денег с банковских карт. Кроме того, выделяются такие угрозы, как: кибербуллинг (травля в сети), секстинг (сексуальные домогательства в сети), фишинг (получение доступа к конфиденциальным данным) и пр. Поэтому сотрудникам ОВД необходимо осознавать многообразие всевозможных видов мошенничества, способы их осуществления, защиты от них и расследования преступлений, с ними связанных. Также важно понимать и новые возможности, которые также доступны благодаря цифровым технологиям. К примеру, многие преступления могут быть расследованы благодаря тому, что они были записаны на видеорекамеры, установ-

ленные в домофонах, на улицах, зданиях. Также пропажа людей может значительно облегчиться благодаря различным программам, устанавливаемым на телефоны и другие средства коммуникации. В этой связи в процессе повышения квалификации важно уделять особое внимание освоению цифровых технологий, их возможностей и угроз для современного населения и осуществления правоохранительной деятельности.

Также существуют и непредвиденные угрозы, мирового масштаба, которые влияют на поведение людей и их безопасность. В данном случае нельзя не упомянуть о так называемых террористических организациях, которые применяют цифровые технологии, или о распространяющемся по всему миру инфекционному заболеванию COVID-19. В условиях пандемии особо остро встает вопрос обеспечения безопасности граждан. Ее, в том числе, обеспечивают и сотрудники полиции, патрулируя улицы для соблюдения самоизоляции населением. При этом в СМИ уже указывается новые виды мошенничества, связанные с эпидемиологической ситуацией. К примеру, это фишинговые электронные ресурсы (письма якобы от медицинских организаций с инструкциями как защититься от болезни и какие данные выслать) или службы дезинфекции, под которые маскируются мошенники-воры, чтобы проникнуть в квартиры.

Мы полагаем, что повышение компетентности сотрудников ОВД в части современных цифровых и других угроз значительно повысит их конкурентные преимущества и позволит иметь более статусное положение в коллективе. Это непосредственно связано с качествами лидера.

Итак, указанные три направления повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел направлены на развитие их лидерских качеств. Что касается форм и методов работы, они должны быть выстроены с учетом интеграции лекционных и практических занятий, проводимых как научными работниками в области психологии, так и опытными специалистами полиции. Также уместно использовать дискуссии в группах по обсуждению наиболее сложных и острых вопросов. Важно включать в работу цифровые, в том числе дистанционные технологии, популярность которые резко возросла в свете последних событий. Кроме того, важно опираться на опыт более компетентных сотрудников, имеющих практические навыки работы в тех или

иных сложных профессиональных ситуациях. Уместно применять и научную информацию: статьи печатные и электронные, результаты современных исследований. Для развития лидерских качеств важно создавать возможность работы в группах, использовать метод деловой игры, мозгового штурма. Тем самым инициировать развитие коммуникативных способностей полицейских, их критического мышления, эмпатии и социальной ответственности.

Обсуждение. Представленные содержательные линии и формы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел направлены на развитие их лидерских качеств. К таким качествам мы относим коммуникативную компетентность, социальную ответственность, этические основы деятельности. Данные направления отвечают требованиям современного общества: противодействие новым угрозам, выстраивание гуманного похода к каждой личности, непрерывное саморазвитие во всех направленных (интеллектуальном, нравственном, социальном и пр.).

Они находят свое отражение в осуществлении развития профессионализма сотрудников органов внутренних дел, проходящих обучение в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России. Данные направления универсальны и могут применяться и в других институтах повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел. Они обоснованы теоретическими и эмпирическими данными, имеющимися не только в отечественной науке, но и мировой практике.

При этом важно ввести и ряд ограничений в их применении:

– высокий профессионализм преподавателей (научных сотрудников в области психологии и практикующих полицейских), осуществляющих повышение квалификации сотрудников ОВД,

– наличие материально-технической базы, позволяющей слушателям осваивать возможности цифровых технологий для обогащения своей профессиональной деятельности;

– готовность сотрудников ОВД активно участвовать в групповой работе, делиться собственными знаниями или сложными проблемными вопросами.

Данные ограничения легко устранимы при правильно выстроенной методической и орга-

низационно-технической среде института повышения квалификации, а поэтому не рассматриваются как непреодолимые.

Заключение. Профессиональная деятельность сотрудников ОВД в современном мире отличается все большей усложненностью и ответственностью. Поэтому повышение их квалификации должно быть направлено на развитие лидерских качеств, которые позволят своевременно и эффективно снижать новые социальные риски. Среди таких качеств выделяются прежде всего лидерские, представляющие собой сочетание интеллектуальных, волевых, моральных и коммуникативных психологических характеристик. По результатам опроса сотрудников ОВД, проходящих повышение квалификации в СКИ(ф) КрУ МВД России, было обнаружено наличие у половины из них лидерских качеств средней и высокой степени выраженности, и примерно столько же с высоким уровнем ответственности. Однако столько же проявляют ситуационную ответственность, что имеет неустойчивый характер и требует закрепления. Исходя из этого, на основе анализа научной литературы были определены актуальные направления повышения квалификации сотрудников ОВД с целью развития их лидерских качеств.

Были выделены три направления: а) расширение ролевого репертуара сотрудников ОВД; б) обогащение этических аспектов профессиональной деятельности и повышении социальной ответственности специалистов; в) повышение готовности сотрудников ОВД к реагированию на новые угрозы в современном мире, в том числе цифровые. Были описаны эти направления, возможные формы и методы их реализации. Предложенные решения имеют практическую значимость, так как могут быть применимы в любом институте повышения квалификации МВД России при небольших ограничениях. Важно, чтобы был высокопрофессиональный кадровый состав института и соответствующая материально-техническая среда. Кроме того, преподавателям института необходимо научиться преодолевать внутренние личностные ограничения, препятствующие развитию лидерских качеств у сотрудников ОВД. Описанные направления проходят апробацию в СКИ(ф) КрУ МВД России.

Безопасность граждан выступает проблемой номер один в современных реалиях. Поэтому

сотрудники ОВД должны оперативно реагировать на существующие угрозы, что возможно благодаря их определенным личностным качествам. Система повышения квалификации, направленная на развитие лидерства у сотрудников органов внутренних дел, будет значительно определять качество профессиональной подготовки и уровень компетентности современных специалистов, обеспечивающих правопорядок.

Библиографический список:

1. De Hoogh A. H. B. Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study / A. H. B. De Hoogh, D. N. Den Hartog // *The Leadership Quarterly*, 2008, No. 19, pp. 297–311.

2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с. – Текст : непосредственный.

3. Прядеин, В. П. Психодиагностика личности : Избранные психологические тесты : Практикум. – Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с. – Текст : непосредственный.

4. Реутова, В. И. К вопросу о формировании профессиональной успешности руководителей ОВД / В. И. Реутова. – Текст : непосредственный // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2018. – № 2 (78). – С. 237–240.

5. Психологическое обеспечение переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел в ситуации захвата заложников : учеб.-метод. пособие / Д. Ю. Кузнецов [и др.]. – Домодедово : ВИПК МВД России, Академия управления МВД России, 2016. – 157 с. – Текст : непосредственный.

6. Хлудова, О. В. Психологические особенности профессионального роста личности (на примере сотрудников органов внутренних дел). – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.

7. Биктагирова, А. Р. Оперативно-розыскная деятельность: профессионализм и психологический портрет сотрудника / А. Р. Биктагирова, М. Р. Полозкова. – Текст : непосредственный // *Вестник БИСТ*. – 2014. – № 2 (23). – С. 28–33.

8. Ашихмин, А. Н. Психолого-педагогическое обоснование методики применения средств физической подготовки и спорта в целях развития лидерских качеств у курсантов / А. Н. Ашихмин. – Текст : непосредственный // *Вопросы профессионального обучения специалистов в области образования и воспитания студенческой молодежи : сборник научно-методических статей / под общ. ред. профессоров В. В. Миронова, В. Л. Пашуты*. – Санкт-Петербург : ГЛТА, ВИФК, 2004. – С. 27–35.

9. Киселева, Л. Е. Психолого-педагогическая модель развития лидерских качеств руководителей городских и районных органов внутренних дел в процессе профессионально-психологической подготовки / Л. Е. Киселева. – Текст : непосредственный // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. – 2010. – № 10 (68). – С. 44–48.

10. Котенев, И. О. Формирование лидерских компетенций в профессиональной подготовке руководящего состава полиции (зарубежный опыт) / И. О. Котенев. – Текст : непосредственный // *Психолого-педагогическое и кадровое обеспечение деятельности правоохранительных органов : труды Академии управления МВД России*. – 2011. – № 2 (18). – С. 86–90.

11. Stanko E. A. Learning versus Training: Thoughts about the Origins of the Home Office Innovation Fund Project 'Developing an Evidence-Based Police Degree Holder Entry Programme' 2016–18. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 2018, Volume 14, pp. 43–51.

12. Бояркина, Н. А. Причины и профилактика профессиональной деформации сотрудников полиции как основного условия совершения ими преступлений / Н. А. Бояркина. – Текст : непосредственный // *Сибирский юридический вестник*. – 2014. – № 4. – С. 90–95.

References:

1. De Hoogh A. H. B. Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study, *The Leadership Quarterly*, 2008, No. 19, pp. 297–311.

2. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Socio-psychological diagnostics of personality and small groups development* [Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i

malyh grupp], Moscow: Publishing House of Psychotherapy, 2002. 488 p.

3. Pryadeyin V. P. *Psychodiagnostic personality : Selected psychological tests: Practice* [Psihodiagnostika lichnosti: Izbrannye psihologicheskie testy: Praktikum], Surgut State Pedagogical University, 2014. 215 p.

4. Reutova V. I. *The question of formation of professional success of heads of Internal Affairs* [K voprosu o formirovanii professional'noj uspešnosti rukovoditelej OVD], Bulletin of St. Petersburg University of Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018, No. 2 (78), pp. 237–240.

5. Kuznetsov D. Yu. *Psychological support of the negotiation activities of the employees of the internal affairs agencies in a situation of hostage-taking: educational and methodological manual* [Psihologicheskoe obespechenie peregovornoj deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del v situacii zahvata zalozhnikov: uchebno-metodicheskoe posobie], Domodedovo: Academy of Management of the Russian Ministry of Internal Affairs, 2016. 157 p.

6. Khludova O. V. *Psychological features of professional growth of a personality (based on an example of employees of bodies of internal affairs)* [Psihologicheskie osobennosti professional'nogo rosta lichnosti (na primere sotrudnikov organov vnutrennih del)], Tambov: Tambov State Technical University Publishing House, 2004. 24 p.

7. Biktagirova A. R., Polozkova M. R. *Operative and search activity: professionalism and psychological portrait of the employee* [Operativno-rozysknaya deyatel'nost': professionalizm i psihologicheskij portret sotrudnika], Herald of Bashkir Institute of Social Technologies, 2014, No. 2 (23), pp. 28–33.

8. Ashimin A. N. *Psychological and pedagogical justification of the methods of application of physical training and sports tools for development of cadets' leadership qualities* [Psihologo-

pedagogicheskoe obosnovanie metodiki primeneniya sredstv fizicheskoj podgotovki i sporta v celyah razvitiya liderskih kachestv u kursantov], Issues of professional training of specialists in the field of education and upbringing of students, proceedings of Scientific and Methodological Articles, Saint Petersburg, 2004, pp. 27–35.

9. Kiseleva L. E. *Psychological and pedagogical model of development of the leadership qualities of the heads of the city and district bodies of internal affairs in the process of professional and psychological preparation* [Psihologopedagogicheskaya model' razvitiya liderskih kachestv rukovoditelej gorodskih i rajonnyh organov vnutrennih del v processe professional'no-psihologicheskoy podgotovki], Scientific notes of P. F. Lesgaft University, 2010, No. 10 (68), pp. 44–48.

10. Kotenev I. O. *Formation of the leadership competence in the police management training (foreign experience)* [Formirovanie liderskih kompetencij v professional'noj podgotovke rukovodyashchego sostava policii (zarubezhnyj opyt)], Psychological, pedagogical and personnel support of the law enforcement bodies' activity: Proceedings of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2011, No. 2 (18), pp. 86–90.

11. Stanko E. A. Learning versus Training: Thoughts about the Origins of the Home Office Innovation Fund Project 'Developing an Evidence-Based Police Degree Holder Entry Programme' 2016–18. Policing: A Journal of Policy and Practice, 2018, Vol. 14, pp. 43–51.

12. Boyarkina N. A. *Reasons and prevention of the professional deformation of the police officers as the main condition of their crimes* [Prichiny i profilaktika professional'noj deformacii sotrudnikov policii kak osnovnogo usloviya soversheniya imi prestuplenij], Siberian legal Bulletin, 2014, No. 4, pp. 90–95.

УДК 378.091.398

Роль дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением

А. А. Теппеев

<https://orcid.org/0000-0002-2501-2935>

aa.teppee@bk.ru

The role of additional professional training for the staff of the law enforcement officers of the Russian Federation in improving their culture of building trusting relationships with the population

А. А. Теппеев

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения положительного имиджа современного сотрудника ОВД в условиях нестабильной обстановки в мире, в том числе и в Российской Федерации. Поэтому необходимо уделять особое внимание вопросам формирования доверия населения к деятельности правоохранительных органов. Немаловажную роль в этом играет система дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД. **Цель исследования** заключается в обосновании возможности и целесообразности использования ресурсов дополнительного профессионального сотрудников ОВД в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением. **Методология (материалы и методы).** Методологической базой выступили положения концепции отношения В. Н. Мясичева, согласно которой личность выступает в качестве преобразующего субъекта действительности. На основе этого подхода было определено понятие культуры доверительных отношений. Теоретический анализ научных исследований, представленных в отечественной и зарубежной науке (методы исследования) позволил прийти к характеристике культуры выстраивания доверительных отношений с населением у сотруд-

ников ОВД. **Результаты.** Изучение современного состояния системы дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации позволило прийти к выводу о недостаточной представленности вопросов повышения коммуникативной компетентности данных специалистов. Для восполнения этого пробела был разработан и описан образовательный модуль «Культура выстраивания доверительных отношений». Его практическая значимость заключается в возможности применения в образовательных организациях, повышающих квалификацию сотрудников ОВД. Модуль поддерживает применение междисциплинарных подходов и направлен на освоение практических аспектов работы сотрудников ОВД с различными категориями населения..

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Relevance of the study is due to the need to maintain a positive image of modern law enforcement officers in an unstable environment in the world, including the Russian Federation. Therefore, special attention should be paid to building public confidence in the activities of law enforcement officers. The system of additional professional education for law enforcement officers plays an important role in this regard. **The goal of**

the research is to substantiate the possibility and expediency of using the resources of advanced training in improving the culture of building trust with the population.

Methodology (materials and methods). *The provisions of V. N. Myasishchev's concept of the relationship, according to which the individual acts as a transforming subject of reality, became the methodological basis. Based on this approach, the concept of a culture of trust was defined. Theoretical analysis of scientific researches presented in domestic and foreign science (research methods) allowed to come to the characterization of the culture of building trust relationships with the population among law enforcement officers.*

Results. *The study of the current state of the system of additional professional education of law enforcement officers in the Russian Federation led to the conclusion that there is insufficient representation of the issues of improving the communicative competence of these specialists. To fill this gap, the educational module "The Culture of Building Trust" was developed and described. Its practical significance lies in the possibility of its application in educational organizations that raise the qualifications of law enforcement officers. The module differs in its support for interdisciplinary approaches and aims at learning the practical aspects of the work of law enforcement officers with different categories of population.*

Ключевые слова: *сотрудники ОВД Российской Федерации, дополнительное профессиональное образование, доверительные отношения с населением, культура доверительных отношений, система правоохранения, повышение квалификации.*

Keywords: *the law enforcement officers of the Russian Federation, additional professional education, trusting relationships with the population, culture of trusting relations, law enforcement system, advanced training.*

Введение

Происходящие глобальные процессы в мире и Российском государстве не могут не отразиться на многих сферах жизнедеятельности людей, в том числе и их безопасности. Если процитировать статью 1 Федерального закона «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ (последняя редакция), то можно обнаружить, что «Полиция предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод гражд-

дан Российской Федерации... для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности»¹. Необходимо также отметить, что население, в свою очередь, также ожидает от сотрудников ОВД обеспечения их безопасности. Далее в законе конкретизируются действия полиции, в частности, в статье 9 обозначено, что «полиция ... стремится обеспечивать общественное доверие к себе и поддержку граждан», «...действия сотрудников полиции должны быть обоснованными и понятными для граждан» [там же, ст. 9].

Однако в реальной жизни встречается и другая ситуация, когда граждане испытывают тревогу относительно своей безопасности. Большие потоки негативной информации, которые идут от СМИ, вызывают состояния страха, безысходности, а в ряде случаев и паники у людей. Состояние незащитности может приводить к разным реакциям, в том числе и агрессивным, что еще больше усиливает напряженность в стране. Соответственно, сегодня как никогда важно выстраивать деятельность системы дополнительного образования сотрудников ОВД таким образом, чтобы, наряду с совершенствованием профессиональных компетенций, повышалась и их культура выстраивания доверительных отношений с населением.

Цель исследования – обоснование возможности и целесообразности использования ресурсов дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением. Достижение обозначенной цели осуществляется путем поэтапного решения ряда задач. В первую очередь, необходимо определиться с понятием культуры доверительных отношений у сотрудников органов внутренних дел. Далее определить существующие взгляды на специфику доверия граждан к работе правоохранительных органов и на этой основе определить роль дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением.

¹ Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О полиции». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 05.04.2020).

Методологические основы исследования. Рассматривая вопросы повышения культуры выстраивания доверительных отношений с населением у сотрудников ОВД, необходимо определить само понятие культура доверительных отношений. Для этого уместно обратиться к психологическим концепциям, раскрывающим основные аспекты этого вопроса. Вопросы отношений личности с социумом достаточно хорошо описаны в концепции В. Н. Мясищева. Ученый рассматривает отношения как сознательную, избирательную, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности. Такая связь основывается на опыте и выражается в действиях, реакциях и переживаниях человека [1]. Мы исходим из ключевой позиции В. Н. Мясищева, что отношения связывают человека с различными аспектами его действительности: со средой, с людьми и с самим собой. Причем В. Н. Мясищев указывал, что личность в результате своих отношений может не только адаптироваться под среду, но и активно ее преобразовывать. Однако отношения могут быть различными. Когда речь идет о доверительных отношениях, актуализируется аспект положительного, эмоционально окрашенного восприятия субъекта таких отношений, которое детерминирует поведение, деятельность и другие отношения [2]. Если затрагивать аспект культуры отношений, то высвечивается ценностный аспект личности. Поэтому культуру доверительных отношений будем рассматривать как комплексную личностную характеристику, предполагающую активное взаимодействие личности со средой, путем ее конструктивного

преобразования и ценностного отношения к субъектам такой среды, вызывающего у них положительный отклик.

Если уточнять это понятие применительно к сотрудникам ОВД, важно изучить специфику их профессиональной деятельности в аспекте взаимодействия со средой и ее субъектами (отдельными гражданами и их объединениями).

Обзор литературы. Научные исследования по темам взаимодействия сотрудников ОВД с людьми в последние годы значительно активизируются. Они посвящены аспектам общения, формирования положительного имиджа, повышения доверия населения к деятельности правоохранительных органов и связанных с этим проблем. Данному вопросу адресовано множество отечественных и зарубежных исследований. Представим некоторые из них, наиболее приближенные в проблеме нашего исследования.

В. В. Ермолаев выделяет несколько проблем современной правоохранительной системы в России, требующих незамедлительного решения. Такого рода проблемы обуславливаются наличием рецидивов «палочной системы», сложившейся практикой учета и регистрации преступлений, качеством образовательной подготовки сотрудников полиции, ответственность руководящего состава полиции за осуществлением мер законности. В числе важных проблем автором называется возвращение доверия населения к органам внутренних дел [3]. Нам показалось важным уточнить факторы, которые выделяет данный ученый, как влияющие на доверие граждан к системе правоохранения и, наоборот, нарушающие его (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, определяющие доверие/недоверие граждан к сотрудникам ОВД

Вызывают доверие	Разрушают доверие
Честная и открытая коммуникация, взаимопомощь и сотрудничество	Преобладание заинтересованности в обеспечении собственного благополучия над благополучием других людей
Предоставление точной и неискаженной информации	Несогласованность действий, противоречивость даваемых указаний
Осуществление обязательств и обещаний	Наличие необоснованных выводов, безответственность деятельности сотрудников, отсутствие требуемой и надлежащей проверки факторов и свидетельств
Демонстрация профессионализма и высокой компетентности	Доминирование стратегии самооправдания
Способность прислушаться к другому мнению даже при несогласии с ним	Наличие практики обвинения других при условии неэффективной или неуспешной деятельности

Итак, доверие вызывают сотрудники ОВД, которые компетентны, честны и готовы оказать помощь гражданам. Соответственно, люди не доверяют равнодушным, безответственным и эгоистичным полицейским. В. В. Ермолаевым также был определен уровень доверия граждан к сотрудникам полиции. Оказалось, что большинство (57%) демонстрируют низкий уровень доверия. К сожалению, высокий уровень доверия к сотрудникам ОВД показали только 6% граждан, остальные – средний. Решение указанных проблем видится этим автором в совершенствовании организационной культуры, в частности изменение системы организационных ценностей у сотрудников ОВД. Итак, на основе данных выводов можно заключить, что современная коммуникация сотрудников ОВД должна быть обогащена ценностными, культурными аспектами доверительных отношений.

Исследование А. И. Дубняковой показало, что в целом позитивное отношение к деятельности сотрудников полиции обнаруживают порядка 48% респондентов, а негативное – 29%. Также ею были выделены представления населения об «идеальном» сотруднике ОВД. В его портрет входят:

– способности к установлению коммуникации (тактичность, доброжелательность, уважение, желание оказать поддержку и помощь другим людям, направленность на личностное совершенствование, уравновешенность и др.);

– волевые характеристики (высокая работоспособность, ответственное отношение к профессиональным обязанностям, смелость, дисциплинированность, уверенность, профессионализм, добросовестность);

– эмоциональная компетентность (чуткость, эмпатия, рассудительность, интуиция, обаяние, стремление к успеху) [4].

В научной литературе прочно закрепилась позиция, в соответствии с которой положительный образ сотрудников полиции находится в прямой зависимости от уровня их образования и профессиональной компетентности. Важную роль также играет наличие у сотрудников полиции выраженных личностных качеств, а также коммуникативных навыков кандидатов на должность полицейского. Обращается внимание на важность осуществления целенаправленной воспитательной рабо-

ты с сотрудниками ОВД; педалируется идея об открытости полицейских для сотрудничества с населением и СМИ.

О. Г. Кравцов, В. А. Балашова и В. Л. Цветков пишут, что работа с людьми является ключевым аспектом полицейской службы, что требует от сотрудников ОВД развития коммуникативных навыков, в том числе социального позиционирования. Исходя из того, что источником, формирующим образ полиции, выступает телевидение, порой навязывающее «социальные ярлыки», необходимо работать и с данным ресурсом. Поэтому многим сотрудникам ОВД приходится разрушать сформированный негативный их образ в СМИ путем совершенствования собственных психологических основ коммуникации [5]. Нам импонирует, что в данном исследовании показаны глубокие закономерности процесса общения. В частности отмечается, что важно, с одной стороны, формировать доверие граждан путем личностно ориентированного взаимодействия, а с другой стороны, – не перейти грани трансформации профессиональной коммуникации в дружескую, и даже панибратскую. Это исследование, как и предыдущее, показывает, что отношение граждан к сотрудникам ОВД складывается не только на основе субъективных собственных впечатлений, но и на фоне установок, формируемых общественностью и СМИ. Поэтому мы считаем, что дополнительное профессиональное образование сотрудников полиции может учитывать этот аспект при развитии у них культуры доверительных отношений с населением.

Е. А. Николаенко и В. А. Калинин утверждают, что состояние общественного порядка и безопасности страны зависит не только от работы правоохранительных органов, но гражданской активности самого населения по взаимодействию с правоохранительными органами. В их статье приводится статистика снижения преступности за счет активной работы народных дружин и внештатных сотрудников. Проводится анализ законов, регламентирующих деятельность внештатных сотрудников полиции, и отмечается, что ответственность за их правовую подготовку лежит на самих сотрудниках полиции [6]. Этот вывод является принципиально важным и должен быть непременно учтен при проектировании допол-

нительного профессионального образования сотрудников ОВД.

А. В. Гайнуллина и С. В. Прокурова отмечают увеличение различных вариантов общественных объединений граждан: казачьих формирований, добровольных народных дружин, внештатных подразделений ДПС ГИБДД, общественных советов при МВД, советов общестественности при участковых пунктах полиции. Это указывает на готовность населения взаимодействовать с сотрудниками ОВД в вопросах собственной безопасности. Также авторами предложены различные формы взаимодействия с населением сотрудников ОВД, которые могут в значительной степени повысить доверие путем выстраивания качественного взаимодействия. Укажем эти формы:

- организационно-правовые (конференции, информационно-пропагандистские акции, профилактические мероприятия);
- коллективные (общественные объединения);
- индивидуальные (базирующиеся на основе добровольности);
- опосредованные (через обращение на портал госуслуг на сайте Госавтоинспекции и других порталах МВД России) [7].

Для повышения качества взаимодействия сотрудников ОВД с населением рекомендуется усиление их психологической подготовки, в частности, с использованием лекционных и практических занятий. Лекции предлагается проводить по теме влияния коммуникации на правосознание граждан, специфики межличностного восприятия и эмоционального обмена, основам конструктивного разрешения конфликта. Практика может содержать как психодиагностические методики и тренинговые упражнения, так и моделирование ситуаций профессиональной деятельности (конфликтных, экстремальных, содержащих привлечение граждан к содействию, оказанию им помощи, в т. ч. и психологической), инструктажи перед заступлением нарядов на службу.

В. Е. Гимпельсон и Г. А. Монузова провели межстрановой анализ доверия граждан к полиции. Они пришли к выводу, что высокий уровень демократии, отсутствие коррупции, открытости и ответственности деятельности сотрудников полиции является условием становления у населения положительного отношения

к ним. Подчеркивается положение о том, что население предрасположено верить тем, на кого оно может положиться и кого понимает в большей степени [8].

Таким образом, можно обнаружить, что тема доверия граждан к полиции является актуальной не только в России. Исследования проводятся в разных странах и обнаруживаются различные определенные нюансы: гендерные, национальные, географические. Например, китайскими исследователями обнаружено, что деревенские жители демонстрировали более низкий уровень доверия к полиции, чем местные чиновники. Больше доверяют полиции женщины-респонденты, а также чиновники с более высоким уровнем дохода [9]. Исследования бразильских ученых показывают, что увеличение общего числа зарегистрированных преступлений снижает доверие к полиции (особенно в ситуациях торговли наркотиками и изнасилований). Отмечается, что чернокожие люди чувствуют себя в меньшей безопасности, даже живя в тех же районах, что и белые граждане [10].

Итак, проблема доверительных отношений выступает одной из важных для сотрудников органов внутренних дел. Специфика их профессиональной деятельности в отношении работы с населением заключается:

- в обеспечении, в первую очередь, безопасности населения;
- преодолении сложившихся негативных стереотипов по отношению к сотрудникам полиции;
- необходимости взаимодействия с различными категориями населения: совершившими преступление, пострадавшими от этих преступлений свидетелями и пр.

Поэтому культура доверительных отношений сотрудников ОВД с населением представляет собой комплексную личностную характеристику, предполагающую активное взаимодействие сотрудника ОВД с различными категориями населения, с целью выстраивания конструктивных коммуникаций, способствующих повышению имиджа правоохранительной системы и результативности ее деятельности. Такая культура включает в себя готовность сотрудника ОВД к взаимодействию с гражданами на основе признания ценности каждой личности и способности оказания им помощи, вызы-

вающей положительный отклик со стороны населения.

Результаты. В развитии культуры доверительных отношений сотрудников ОВД с населением мы видим существенную роль дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации. Вопросы дополнительного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации курируются рядом нормативных документов. В первую очередь это Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел РФ и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»². В статье 76 этого закона отмечается, что подготовка кадров для органов внутренних дел Российской Федерации осуществляется как по основному, так и по дополнительным профессиональным программам. К ним относятся программы повышения квалификации и переподготовки. В приказе МВД России «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в ОВД РФ» указывается, что обучение сотрудников ОВД может осуществляться как одновременно и непрерывно, так и поэтапно. Дополнительное профессиональное образование сотрудников может осуществляться в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования, не входящих в систему МВД России, на основе государственного заказа, не реже одного раза в 5 лет³.

В данном документе определены организационные формы осуществления дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД. Вместе с тем в содержательном плане акцент в большей степени делается на профессиональную служебную и физическую

подготовку: учебная стрельба, физическая подготовка (боевые приемы, спортивные игры, ОФП), правовая подготовка. Мы считаем, что для развития культуры доверительных отношений сотрудников ОВД с населением необходимо обогатить программы повышения квалификации психологическими аспектами, например связанными с коммуникацией.

Ф. Ч. Коболов провел анализ направленности программ обучения (повышения квалификации в системе ДПО) на предмет психологической составляющей. Для анализа было выбрано 5 программ: по расследованию общеуголовных преступлений; по повышению квалификации начальников территориальных органов МВД России на районном уровне; по повышению квалификации с языковой подготовкой сотрудников ОВД РФ, привлекаемых к обеспечению правопорядка и общественной безопасности в период подготовки и проведения крупных международных мероприятий. Также рассматривались примерная программа ДПО сотрудников Центров обеспечения безопасности высших должностных лиц ФГКУ УВО (ОВО) и программа повышения квалификации помощников оперативного дежурного, помощников оперативного дежурного по «02», помощников оперативного дежурного по телеграфной связи дежурных частей МВД [11]. Было обнаружено, что практически во всех программах слабо представлена тема развития коммуникативной компетентности сотрудников ОВД. Вопросы, связанные с психологической подготовкой, в целом обозначены в этих примерных программах (в пояснительной записке, задачах программы), однако темам коммуникации даже в языковых программах уделено недостаточно часов. К примеру, в 106-часовой программе по обеспечению безопасности высших должностных лиц выделено всего 6 часов на «основы криминальной психологии», «основы конфликтологии» и «психологию поведения больших групп людей». На основании этого автор делает вывод о необходимости обогащения содержания программ практическими вопросами по совершенствованию коммуникации сотрудников ОВД. В. Г. Дикарев и В. Н. Григорьев указывают цели повышения квалификации сотрудников ОВД, которые связаны с: эффективностью выполнения новых задач; увеличением инновационного потенциала сотрудников,

² Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30.11.2011 № 342-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122329/ (дата обращения: 03.04.2020).

³ Приказ МВД России от 05 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_301261/ (дата обращения: 03.04.2020).

приобретением знаний, выходящих за рамки наличествующей должности; побуждение учиться дальше [12]. Ими рассматриваются инновационные формы образования: вариативное, модульное, активные формы обучения.

Итак, мы предлагаем универсальный образовательный модуль, который может быть включен в любую программу повышения квалификации, направленный на развитие культуры доверительных отношений с населением сотрудников ОВД.

Предложенный образовательный модуль включает в себя три раздела, содержащие основы социальной психологии, конфликтологии и психологии делового общения.

Он предполагает как лекционные, так и практические занятия, при этом вторым отдается приоритет по количеству часов.

Формы контроля содержат промежуточный и итоговый этапы.

Промежуточный контроль осуществляется по каждому разделу, включает тест по теме социальной психологии, решение профессиональных кейсов по конфликтологии и деловую игру, направленную на изучение сформированности навыков доверительного общения у сотрудников ОВД. Итоговый контроль представляет собой проектную работу. Она заключается в создании практических рекомендаций по выстраиванию доверительных отношений с населением, исходя из должностных обязанностей сотрудников ОВД.

Проект может быть как индивидуальным, так и групповым. Трудоемкость модуля составляет 16 часов, из которых 6 лекционных, 10 практических.

Таблица 2

**Учебно-тематический план образовательного модуля
«Культура выстраивания доверительных отношений»**

№	Тема раздела, вопроса	Всего час.	В том числе			Форма контроля
			л. з.	п. з.	д. о.	
Раздел 1. Основы социальной психологии при формировании имиджа личности						
1.1	Психология больших и малых групп	1	1			Тест
1.2	Особенности коммуникации с различными категориями населения	2	2			
1.3	Психологические механизмы влияния на восприятие информации людей в СМИ	2	1	1		
Раздел 2. Базовые принципы конфликтологии во взаимодействии с людьми						
2.1	Причины конфликтов. Структура конфликта, этапы его протекания	1	1			Метод кейс-стади
2.2	Особенности конфликтной личности. Стратегии коммуникации, исходя из личностных характеристик оппонента	2		2		
2.3	Управление конфликтом с различными категориями населения	2		2		
Раздел 3. Основные подходы выстраивания доверительного общения						
3.1	Этические аспекты профессиональной деятельности полиции	2	1	1		Деловая игра
3.2	Имидж современного сотрудника ОВД	2		2		
3.3	Основные механизмы доверительного общения с населением	2		2		
Итоговый контроль		Проектная работа				
Итого		16	6	10		

* л. з. – лекционные занятия, п. з. – практические занятия, д. о. – дистанционное обучение.

Он может реализовываться как в очной, так и в очно-заочной форме. Во втором варианте лекционные занятия могут быть трансформированы в электронную форму и реализовываться с применением дистанционных образовательных технологий.

Практические занятия предполагают активные формы работы: дискуссии, мозговой штурм, просмотр интернет и видео-ресурсов, посвященных образу полицейского и отношению населения к деятельности правоохранительной системы. Лекционные занятия будут также эффективны при проведении различных модификаций: лекция вдвоем, лекция с обратной связью, лекция-дискуссия.

Обсуждение. Предложенный модуль направлен на повышение культуры выстраивания доверительных отношений с населением у сотрудников ОВД Российской Федерации. Его практическая значимость находит выражение в возможности широкого применения в практике повышения квалификации сотрудников полиции в сегменте профессионального образования, в том числе образовательных организациях, которые не подведомственны МВД России. Его специфика заключается в интеграции основных положений социологической, конфликтологической, психологической и юридической наук, а также возможности применения их в реальной практической деятельности сотрудника ОВД как основного состава, так и руководящих работников.

Существует несколько вариантов реализации данного модуля: в очной или в очно-заочной форме с применением дистанционных технологий.

Это повышает возможности применения модуля в системе дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД в современных условиях. Темы, включенные в модуль, направлены на решение актуальных вопросов выстраивания доверительных отношений сотрудников ОВД с населением. Основная цель его реализации заключается в совершенствовании имиджа современного сотрудника ОВД и повышение доверия населения к деятельности правоохранительной системы. Условием применения модуля «Культура выстраивания доверительных отношений» является профессионализм преподавателей, его реализующих. Требования к ним: психологическое

образование, опыт работы в системе дополнительного профессионального образования, знание основных закономерностей общения и основ юридической психологии.

Заключение. Нормативно-правовыми документами в области правоохранительной системы регламентируются основные направления деятельности сотрудников ОВД, среди которых выделяется обеспечение общественного доверия и поддержка граждан. При этом анализ научных исследований указывает, что доверие у населения к органам полиции выражено недостаточно. Потому возникает необходимость повышения культуры у сотрудников ОВД выстраивания доверительных отношений с населением. В качестве методологических основ выступила концепция отношений В. Н. Мясищева, на основе положений которой была дана характеристика культуры доверительных отношений. Обзор работ, посвященных вопросам взаимодействия сотрудников ОВД с населением, показал остроту проблемы не только на российском, но и международном уровне. Анализ современной системы дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД РФ позволит установить сравнительно невысокий уровень коммуникативной подготовленности полицейских, в том числе в плане взаимодействия с гражданами и формирования у них доверия к деятельности правоохранительных органов. Поэтому был предложен универсальный модуль «Культура выстраивания доверительных отношений», который может применяться в системе дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД. Данный модуль рассчитан на 16 часов, включает лекционные и практические занятия, а также разные формы контроля (тест, метод кейс-стади, деловая игра, проектная работа). Спецификой его является практико-ориентированность и междисциплинарная интеграция основных положений социологии, психологии, конфликтологии, юриспруденции. Основная цель модуля – повышение у сотрудников ОВД культуры выстраивания доверительных отношений с населением.

Условием успешной реализации представленного модуля является профессиональная психолого-педагогическая и юридическая компетентность преподавательского состава, осу-

ществляющего свою деятельность в системе дополнительного профессионального образования. Перспективами дальнейшего исследования обозначенной проблемы является апробация предложенного решения и его корректировка при необходимости.

Библиографический список:

1. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев / под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с. – Текст : непосредственный.
2. Антоненко, И. В. Доверие: социально-психологический феномен : монография / И. В. Антоненко; Гос. ун-т управления. – Москва : Социум, 2004. – 319 с. – Текст : непосредственный.
3. Ермолаев, В. В. Доверие граждан полиции как критерий управляемости организационной культуры ОВД на этапе реформирования / В. В. Ермолаева. – Текст : непосредственный // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 3. – С. 112–119.
4. Дубнякова, А. И. Образ сотрудника полиции в сознании граждан / А. И. Дубнякова. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 4 (55). – С. 19–21.
5. Кравцов, О. Г. Особенности социального позиционирования оперативных сотрудников полиции / О. Г. Кравцов, В. А. Балашова, В. Л. Цветков. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 4 (75). – С. 60–64.
6. Николаенко, Е. А. Проблемные вопросы организационно-правового участия граждан в охране общественного порядка / Е. А. Николаенко, В. А. Калинин. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2018. – № 2. – С. 59–63.
7. Гайнуллина, А. В. Психологические аспекты взаимодействия в деятельности сотрудников ОВД / А. В. Гайнуллина, С. В. Прокурова. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – № 1 (76). – С. 48–54.
8. Гимпельсон, В. Доверие к полиции: межстрановой анализ / В. Е. Гимпельсон, Г. А. Монусова. – Текст : непосредственный // Вопросы экономики. – 2012. – № 11. – С. 24–47.
9. Sun I. Y. Trust in the Police in Rural China: a Comparison Between Villagers and Local Officials. *Asian J Criminol*, 2019, No. 14, p. 241–258.
10. Sampaio, J. O. Does Concern about Local Crime affect People's Trust in the Police? *Estud. Econ. São Paulo*, 2019, vol.49, no.4. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010141612019000400661&script=sci_arttext (дата обращения: 05.04.2020).
11. Коболов, Ф. Ч. Совершенствование профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе дополнительного профессионального образования / Ф. Ч. Коболов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21731> (дата обращения: 06.04.2020).
12. Дикарев, В. Г. Современные формы организации обучения в системе дополнительного образования в рамках повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов / В. Г. Дикарев, В. Н. Григорьев. – Текст : непосредственный // Полицейская и следственная деятельность. – 2013. – № 3. – С. 75–89.

References:

1. Myasishev V. N. *Psychology of relations* [Psihologiya otnoshenij], Edited by A. A. Bodaleva. Moscow: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh, 1995. 356 p.
2. Antonenko I. V. *Confidence: social-psychological phenomenon: monograph* [Doverie: social'no-psihologicheskij fenomen: monografiya], State University of Management, Moscow: Socium, 2004. 319 p.
3. Ermolaev V. V. *Confidence of the citizens to the police as a criterion of the internal affairs organizational culture controllability at the stage of reforming* [Doverie grazhdan policii kak kriterij upravlyaemosti organizacionnoj kul'tury OVD na etape reformirovaniya], *Applied legal psychology*, 2014, No. 3, pp. 112–119.
4. Dubniakova A. I. *The image of a police officer in the minds of citizens* [Obraz sotrudnika policii v soznanii grazhdan], *Psychopedagogy in law-enforcement bodies*, 2013, No. 4 (55), pp. 19–21.
5. Kravtsov O. G., Balashova V. A., Tsvetkov V. L. *Peculiarities of the social positioning of the operative police officers* [Osobennosti social'nogo pozicionirovaniya operativnyh sotrudni-

kov policii], Psychopedagogics in law enforcement agencies, 2018, No. 4 (75), pp. 60–64.

6. Nikolaenko E. A., Kalinin V. A. *Problems of the organizational-legal participation of the citizens in protection of the public order* [Problemnye voprosy organizacionno-pravovogo uchastiya grazhdan v ohrane obshchestvennogo porjadka], Bulletin of Belgorod legal institute of Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018, No. 2, pp. 59–63.

7. Gainullina A. V., Prokurova S. V. *Psychological aspects of interaction in activity of law enforcement officers* [Psichologicheskie aspekty vzaimodejstviya v deyatel'nosti sotrudnikov OVD], Psychopedagogics in the law enforcement agencies, 2019, No. 1 (76), pp. 48–54.

8. Gimpelson V. E., Monusova G. A. *Confidence in the police: a cross-country analysis* [Doverie k policii: mezhsranovoj analiz], Questions of economy, 2012, No. 11, pp. 24–47.

9. Sun I. Y. Trust in the Police in Rural China: a Comparison Between Villagers and Local Officials. *Asian J Criminol*, 2019, No. 14, p. 241–258.

10. Sampaio J. O. Does Concern about Local Crime affect People's Trust in the Police? *Estud.*

Econ. São Paulo, 2019, Vol. 49, No. 4. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010141612019000400661&script=sci_arttext (accessed date: 04/05/2020).

11. Koblov F. C. *Improvement of professional training of the internal affairs bodies staff in the system of additional professional education* [Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del v sisteme dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya], Modern problems of science and education, 2015, No. 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21731> (accessed date: 04/06/2020).

12. Dikarev V. G., Grigoriev V. N. *Modern forms of organization of training in the system of additional education within the limits of improvement of professional skill of the law enforcement officers* [Sovremennye formy organizacii obucheniya v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya v ramkah povysheniya kvalifikacii sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov], Police and investigation activity, 2013, No. 3, pp. 75–89.

УДК 378.091.398+37.018.43:004

Современные коммуникативные технологии в системе повышения квалификации работников образования

А. А. Чивилев

<https://orcid.org/0000-0001-8648-9975>

chivilev.aleksandr@mail.ru

Modern communication technologies in the system of advanced training of educators

A. A. Chivilev

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В данной статье рассматривается проблема эффективного использования коммуникативных технологий в системе повышения квалификации работников образования. Коммуникативные технологии определяются как методы и средства по организации целенаправленной, системно организованной межличностной коммуникации с целью решения какой-либо образовательной либо учебной задачи. Организация образовательного процесса в рамках курсов повышения квалификации анализируется с учетом встраивания коммуникационных средств и использования коммуникативных технологий. Автором раскрывается идея о том, что обучение работников образования на курсах повышения квалификации требует активного включения слушателей в процесс межличностной коммуникации, которая сегодня существенно изменилась в связи с развитием научно-технического прогресса. **Цель исследования** заключается в описании особенностей современных коммуникативных технологий, используемых в системе повышения квалификации работников образования. **Методология (материалы и методы):** в исследовании используются теоретический анализ и синтез с целью обобщения научных источников, а также системный подход, для изучения формирования представлений о современных коммуникативных технологиях в системе повышения квалификации работников образования. **Результаты.** Коммуникативные

технологии проанализированы с учетом различных видов учебных занятий как классических (практическое занятие, семинар, лекция), так и технически опосредованных, организованных с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, которые разделяются автором на синхронные и асинхронные. Выяснено, что в современных реалиях для преподавателя курсов повышения квалификации становится актуальным поиск и применение результативной реализации коммуникативных технологий, которые являются специфическими для каждой формы проведения занятий как способа организации межличностной коммуникации. Рассмотрены тенденции современного этапа развития дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в системе повышения квалификации, указаны имеющиеся плюсы и минусы основных форм организации обучения слушателей. Практическая ценность статьи определена возможностью использовать основные выводы для организации курсов повышения квалификации их различного типа и вида.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. This article discusses the problem of the effective use of communication technologies in the system of advanced training of educators. Communicative technologies are defined as methods and means for organizing a focused, systemically organized interpersonal communication in order to solve any educational or educational task. The or-

ganzation of the educational process in the framework of continuing education courses is analyzed taking into account the integration of communication tools and the use of communication technologies. The author reveals the idea that training educators in continuing education courses requires active inclusion of students in the process of interpersonal communication, which today has changed significantly in connection with the development of scientific and technological progress. **The goal of the research** is to describe the features of modern communication technologies used in the continuing education system for educators. **Methodology (materials and methods).** The study uses theoretical analysis and synthesis in order to generalize scientific sources, as well as a systematic approach, to study the formation of ideas about modern communication technologies in the system of advanced training of educators. **Results.** Communicative technologies are analyzed taking into account various types of educational classes, both classical (practical, seminar, lecture), and technically mediated, organized using distance educational technologies and e-learning, which are divided by the author into synchronous and asynchronous. It has been found that in modern realities for the teacher of continuing education courses, the search and application of the effective implementation of communicative technologies that are specific for each form of conducting classes as a way of organizing interpersonal communication becomes relevant. The tendencies of the modern stage of the development of distance educational technologies and e-learning in the advanced training system are examined, the available pros and cons of the main forms of organization of student training are indicated. The practical value of the article is determined by the ability to use the main conclusions for organizing continuing education courses of their various types and types.

Ключевые слова: межличностная коммуникация, коммуникативные технологии, образовательный процесс, взаимодействие, лекция, практическое занятие, дистанционные образовательные технологии и электронное обучение.

Keywords: interpersonal communication, communicative technologies, educational process, interaction, lecture, practical lesson, distance learning technologies and e-learning.

Введение

В современном мире компьютеризация образования расширяет возможности для обучения, снижая при этом возможности межличностного общения и «живого» труда педагога, что приводит к изменению характера коммуникативности [1]. Происходящая во всем мире цифровая революция существенно влияет на общественное сознание, создавая обновленные образы реальности, типы взаимодействий личности, социальных групп и общественных институтов [2], изменениям подвергаются многие, если не все сферы человеческой жизни и профессиональной деятельности. Так, образовательная деятельность, имея широкие перспективы использования современных технологий, повсеместно включает их в образовательный процесс, заставляя взглянуть на систему образования и повышения квалификации под совершенно новыми углами и ракурсами.

Процесс информатизации включает в себя повсеместное вхождение сети Интернет в общество, а далее и в систему повышения квалификации, что влияет на используемые средства и методы обучения, активизирует преподавателей на поиск новых, актуальных способов преподавания материала. Сложность состоит в том, чтобы подобрать наиболее приемлемые средства обучения, способствующие эффективному процессу обновления знаний.

Серьезные трансформации образовательной деятельности в системе повышения квалификации приводят и к обновлению информационно-образовательной среды, заставляя более тщательно исследовать данный процесс. На сегодняшний день существенную составляющую информационно-образовательной среды представляет собой виртуальное образовательное пространство, основанное на компьютерных технологиях, информационных сетях со своей инфраструктурой, различными сервисами, где педагоги, выступая в качестве субъектов образовательной деятельности, могут обучаться независимо от своего текущего местонахождения.

Описанные изменения ярко контрастируют с относительно недавним прошлым. В тот момент, когда зарождалась эра компьютеров, основой обучения в ее рамках были специальные обучающие компьютерные программы (все

еще сохранившиеся и имеющие своих потребителей), которые использовались в образовательных и иных целях [3, с. 69]. Однако сегодня дистанционные формы обучения пришли им на замену и представляют собой форму широкого распространения образования вне зависимости от расстояния и местоположения субъектов с большими возможностями к интерактивности.

Дистанционное обучение со всеми его преимуществами становится удобной, привлекательной формой получения образования и распространяется наравне с традиционными аналогами [4]. Более того, сегодня осуществляется активное объединение различных форм обучения. В результате вышеописанных процессов все в большей степени актуализируется тема развития коммуникации в образовательных организациях, а в частности, учитывая выбранную тему нашего исследования, особое значение приобретает рассмотрение развития и протекания межличностной коммуникации в образовательном пространстве учреждений повышения квалификации работников образования.

Обзор литературы

Анализ научной литературы показал, что коммуникации, коммуникативные процессы и технологии активизировали интерес многочисленных исследователей из различных областей научного знания. Сущность коммуникативных технологий рассматривалась зарубежными исследователями через социальную коммуникацию (Г. Гарфинкель)[5], через межличностное взаимодействие (К. Левин¹), через общение и коммуникацию (Ф. Дэнс и К. Ларсон²). В рамках направления исследования коммуникативных технологий развиваются и различные концепции, связанные с теорией «постиндустриального общества» (Д. Белл³) в которых социальные явления анализируются с точки зрения передачи технологий и знания.

¹ Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб. : Речь, 2000. 408 с.

² Dance F., Larson C. The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach. N. Y. Holt, Rinehart & Winston, 1976. 206 p.

³ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социологического прогнозирования / под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 2004. 788 с.

В свою очередь ряд отечественных исследователей (Г. М. Андреева⁴, А. А. Бодалёв⁵, Т. А. Терехова⁶ и др.), изучая данную тему, выделяют в качестве наиболее приоритетных такие категории и процессы, как: «общение», «взаимодействие», «отношения». Отечественные исследователи коммуникативных технологий (Р. Ф. Абдеев⁷, З. Е. Маркарян⁸, Н. М. Моисеев [6] и др.) изучали и философские основы современной информационной цивилизации, ее коммуникативные процессы и аспекты генезиса современного общества.

Об интерактивном взаимодействии в системе повышения квалификации, образовательных коммуникациях, компьютерно-опосредованной коммуникации в своих трудах пишут Е. В. Василевская [7], Д. О. Краснова [8], Е. В. Чернобай [9] и т. д. Идея безусловной ценности понимания «человеком человека» в коммуникации приобретает всеобъемлющий характер в работах практически всех исследователей.

Методология (материалы и методы)

Проблема, затрагиваемая в данной статье, заключается в том, что, несмотря на имеющиеся исследования коммуникативных технологий, отсутствует единый, устоявшийся подход в определении категории «коммуникативные технологии», не определены их особенности, слабо раскрывается механизм осуществления коммуникативных технологий в системе повышения квалификации работников образования.

Цель статьи определена вышеобозначенными проблемами и заключается в анализе коммуникативных технологий, выявлении их особенностей и сущности. Для достижения поставленной цели предполагается использование

⁴ Андреева Г. М. Психология социального познания : учебное пособие. М. : Аспект Пресс, 1997. 239 с.

⁵ Бодалёв А. А. Психология общения // Избранные психологические труды. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 320 с.

⁶ Терехова Т. А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования межкультурной компетентности : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во «Репроцентр А1», 2013. 121 с.

⁷ Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М., 1994. 241 с.

⁸ Маркарян З. Е. О генезисе человеческой деятельности. Ереван, 1973. 147 с.

таких методов научного исследования, как: теоретический анализ и синтез с целью обобщения научных источников; системный подход для изучения формирования представлений о современных коммуникативных технологиях в системе повышения квалификации работников образования.

Результаты и их описание

Прежде всего мы рассмотрим межличностную коммуникацию между преподавателем и слушателями курсов повышения квалификации, после чего разберем сущность коммуникативных технологий, которые используются в образовательном процессе.

Коммуникация в учреждениях повышения квалификации представляет собой связь, взаимодействие между различными субъектами, процесс передачи и обмена информацией. Рассматривая коммуникацию в учреждениях повышения квалификации как взаимодействие, следует подчеркнуть, что результативность профессиональной деятельности преподавателя в существенной степени зависит от уровня овладения им технологиями межличностного общения. Так, при низком уровне овладения технологиями межличностного общения, коммуникативные действия осуществляются стихийным, неорганизованным способом. В свою очередь высокий уровень характеризуется уверенностью и продуманной структурой коммуникативных актов, что позволяет эффективно достигать образовательные цели.

Коммуникативные технологии целесообразно рассматривать как процесс организации межличностной коммуникации.

Если говорить более точно, то, по нашему мнению, сущность коммуникативных технологий заключается в целенаправленности межличностной коммуникации, разнообразии ее средств, возможности организации обратной связи, своевременном контроле процесса взаимодействия, ориентировании на достижение коммуникативных и образовательных целей.

Сам термин «коммуникативная технология» определяют следующим образом: «это процесс последовательного, пошагового, разработанного на научной основе решения какой-либо проблемы, имеющей организационную или социальную значимость. Использование в коммуникации технологий позволяет управлять органи-

зационными или социальными процессами» [10, с. 156]. Коммуникативные технологии представляют собой «технологические процессы, в основе которых лежит взаимодействие между людьми, выражающееся в форме их общения⁹». Мы же в рамках данной статьи дадим свое определение данному понятию. На наш взгляд, коммуникативная технология представляют собой методы и средства по организации целенаправленной, системно организованной межличностной коммуникации с целью решения какой-либо образовательной, либо учебной задачи. Коммуникативные технологии в образовательном процессе обладают гибкостью, они слабо поддаются внешним ограничениям, поскольку при коммуникативном взаимодействии выстраивается сложная система организации межличностной коммуникации, где каждый субъект выступает со своей независимой позиции, а обратная связь играет ключевую роль.

Коммуникативные технологии изучаются при помощи организации межличностной коммуникации в рамках образовательного процесса повышения квалификации, где многое зависит от вида учебного занятия, будь то классические виды занятий, такие как семинар, практическое занятие, лекция, экзамен или занятия/мероприятия, организованные при помощи использования современных дистанционных образовательных технологий и электронного обучения (вебинары, смарт-курс, онлайн-семинары, мобильное обучение, дополненная реальность и др.). Помимо перечисленных выше форм взаимодействия, совместная деятельность преподавателя и слушателей курсов повышения квалификации организуется при помощи: онлайн-проектов, форумов, чатов, онлайн дискуссий/консультаций, блогов, совместных публикаций, совместной работы с различными образовательными информационными системами, электронными информационными ресурсами и т. д.

Под влиянием столь большого числа информационно-коммуникационных форм взаимодействия и наличия интернет-технологий мы можем заметить, что сегодня меняется коммуникация в научной, академической среде – ре-

⁹ Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. 600 с.

же посещаются библиотеки, конференции, семинары, но чаще используются социальные медиа, научные онлайн-платформы и мероприятия [11]. Несомненно, что для системы повышения квалификации это играет крайне важную роль, т. к. меняются подходы к организации процесса повышения квалификации, во многом меняются и используемые коммуникативные технологии.

Для более глубокого анализа современных коммуникативных технологий разберем то, как преподавателем курсов повышения квалификации работников образования организуется коммуникация на различных видах занятий начиная с традиционных, т. е. очных форм. Первой формой, которую мы разберем, является лекционное занятие. В программах повышения квалификации работников образования количественное наполнение лекционных занятий не должно превышать 30% от общего числа, т. к. делается упор на активное включение слушателей в деятельность.

Лекционное занятие на курсах повышения квалификации представляет собой четкое и планомерное изложение свежего научного материала путем использования поставленной речи и хорошего знания актуальной для слушателей темы. Структура лекционных занятий включает в себя несколько этапов (подготовка, вступление, основная часть, заключение, анализ), каждый из которых имеет свои особенности в организации профессиональной коммуникации между преподавателем курсов и слушателями. Например, подготовка к лекционному занятию предполагает разработку структуры, плана, подбор способов передачи лекционной информации с последующей аргументацией. Подготовка к лекции также подразумевает умение устанавливать плодотворную профессиональную коммуникацию со слушателями курсов.

Вступление характеризуется задачей мотивирования слушателей начать непосредственный контакт, получать новую информацию по обозначенной теме.

В сравнении с классическими лекциями, использующимися в системе высшего образования, где обучающимся предлагаются новые для них знания, у слушателей курсов уже имеется практический опыт деятельности и разный уровень теоретической подготовки.

Следовательно, лекция на курсах повышения квалификации подразумевает вовлечение в диалог, с целью выявления уровня подготовки слушателей, обмена положительным опытом, постановки проблемы, интеграции с практическими видами деятельности.

Основная часть. Выстраивание межличностной коммуникации и подбор коммуникативной технологии во время лекции имеет большую эффективность, если преподаватель курсов повышения квалификации использует различные методы управления вниманием, например: ясно и грамотно структурирует собственную речь, ставит акцент на особо важных аспектах лекции, ориентируется на эмоциональную связь с аудиторией, приводит примеры из профессиональной деятельности и т. д.

Активность слушателей повышается и благодаря невербальным средствам общения, периодическим обращениям к слушателям с целью достижения соучастия проявляющегося в ходе совместной деятельности преподавателя и слушателей. Установление невербального контакта и соучастия в деятельности способствует появлению определенного эмоционально-психологического фона как у слушателей, так и у самого преподавателя. Кроме того, постоянная (или периодическая) постановка различных вопросов перед аудиторией, подразумевает ответы слушателей, дает возможность вступить в диалог, начать совместное обсуждение проблемной ситуации. Аналогичный эффект имеет и обратная ситуация, когда преподаватель намеренно провоцирует появление вопросов у аудитории и отвечает на них.

Этап завершения лекции включает в себя обобщение изложенного материала и нацеливает слушателей на дальнейшее самостоятельное изучение темы (и применение в профессиональной деятельности). Наконец последний этап работы преподавателя курсов повышения квалификации – это анализ проведенного занятия, в том числе того, как была организована межличностная и групповая коммуникация. Осмыслению или переосмыслению подвергаются глубина установления контакта, восприятие аудиторией информации; заинтересованность слушателей, наличие или отсутствие обратной связи, а также другие моменты, которые являются для преподавателя знаковыми.

Для достижения цели статьи нам необходимо отметить наиболее характерные минусы, присутствующие в лекционных занятиях. Так, во время лекций крайне ограниченной является возможность индивидуализировать процесс обучения, организовывать профессиональный диалог с каждым конкретным слушателем. В результате данного ограничения зачастую учитываются не индивидуальные особенности слушателей, а лишь особенности группы как единого целого. Кроме того, темы лекций, их содержание и темп чтения слабо зависят от восприятия слушателей, сложно повысить и степень активности всей группы, т. к. во время лекционных занятий реальной является возможность пассивного участия слушателей, отсутствия вдумчивого восприятия и понимания материала, что существенно снижает эффективность лекций.

Далее мы переходим к практическим занятиям. Сам термин «практическое занятие» является обобщающим понятием и вбирает в себя семинар, лабораторную работу, упражнение и все другие виды работ, направленные на углубление научно-теоретических знаний. Для изучения современных коммуникативных технологий практические занятия чрезвычайно важны, ведь помимо наработки навыков применения свежеполученных знаний, они подразумевают совместную деятельность как преподавателя со слушателями, так и слушателей между собой, а также групповые виды работ. Кроме того, практические занятия выступают актуальным средством для максимально быстрого получения обратной связи со слушателями курсов повышения квалификации, что является важной характеристикой при выборе коммуникативной технологии.

Структура практических занятий может выглядеть следующим образом: вступительное слово преподавателя, вопросы слушателей, дополнительные разъяснения, практическая работа слушателей, заключительное слово преподавателя и подведение итогов. Для того чтобы организовать практическую часть занятий на высоком уровне, необходимо внести в нее разнообразие, например организовать дискуссии, выполнение тренировочных заданий, решение различных задач. Слушатели, как правило, четко понимают, в какой степени им нужны данные практические занятия в собственной про-

фессиональной деятельности. В случае, когда слушатели осознают, что развивающий/творческий/инновационный потенциал практических занятий иссяк, интерес исчезает. Преподавателю курсов повышения квалификации следует проводить практические занятия таким образом, чтобы каждый слушатель находился в процессе творческой работы, решения сложных профессиональных задач, поиска альтернативных решений и т. д. Преподаватель в данном случае выступает в качестве консультанта, контролирует работу слушателей, оказывает помощь при появлении затруднений.

Другой важной формой проведения курсов повышения квалификации является вовлечение слушателей курсов в проектную деятельность, что предстает одной из наиболее эффективных форм работы, результатом которой становятся конкретные продукты, необходимые в профессиональной деятельности (разработки учебных ситуаций, где применяются новые образовательные технологии, проекты локальных нормативных актов и др.). Межличностная коммуникация, организованная в группе практиков, позволяет вырабатывать решение проблем на основе обмена опытом и его обсуждения. Проектная деятельность обеспечивает освоение новых профессиональных компетенций, что также повышает значение и важность данной формы организации курсов повышения квалификации. Данные позиции мотивируют слушателей и актуализируют диалоговые формы межличностной коммуникации, что, в свою очередь, позволяет развивать коммуникативную компетенцию педагогов.

Характерные минусы практических занятий и проектной деятельности схожи с теми, что были выделены нами в лекциях. Образовательный процесс все также ограничен слабыми возможностями индивидуализации обучения и отсутствием возможности вести плодотворный, профессиональный диалог с каждым слушателем. Сохраняется и вероятность пассивного участия тех слушателей, которые по каким-либо причинам (усталость, негативное эмоциональное состояние, незаинтересованность в теме занятия и т. д.) не участвуют в групповой работе.

Итак, опора на профессиональную межличностную коммуникацию является особенностью организации очного обучения в системе

повышения квалификации работников образования. Более того, очные формы организации курсов дают возможность поддержания необходимого профессионального диалога способствующего процессу обмена опытом, созданию проектных продуктов, которые можно использовать в практической деятельности, благодаря чему осваивать новые компетенции.

Все вышеописанное подтверждает то, что традиционные коммуникативные технологии, используемые в системе повышения квалификации, по-прежнему остаются современными и актуальными. Коммуникативные технологии, используемые при организации традиционных видов занятий, широко раскрываются благодаря тому, что имеется оперативная обратная связь, структурная и содержательная целостность межличностной коммуникации, которую легко инициировать, контролировать, выбирая наиболее оптимальные для этого методы и средства. Таковы неотъемлемые преимущества традиционных видов организации занятий.

Обсуждение

Анализируя современные коммуникативные технологии, нельзя не назвать средства электронного обучения и дистанционной связи, которые трансформируют коммуникативное образовательное пространство и вносят свои коррективы. В них межличностная коммуникация, сохраняя большинство своих характерных признаков, опосредуется техническими средствами, что значительно расширяет ее возможности [12].

До повсеместного распространения сети Интернет методы работы с информацией, используемые в дистанционном образовании, включали материалы, передаваемые через почтовые пересылки, телепрограммы и радиовещание. Лишь появление онлайн-коммуникаций сместило дистанционное образование, и субъекты образовательного процесса получили возможность общаться в специально отведенное время [13]. Примечательно, что большинство дистанционных образовательных систем были разработаны прежде всего для самообразования, когда человек получает доступ к знаниям, которые хранятся в электронных книгах, материалах лекций, справочниках и т. д. Именно открытие свободного доступа к учебным материалам позволяло осуществлять самостоятельное изучение выбранных тем. Существенный минус

был в том, что не существовало диалога с преподавателем, а соответственно не было полноценной возможности изучить интересующий предмет, делиться суждениями, оперативно получать ответы на вопросы. Очевидным является, что даже самые подробные лекции и красочные презентации не могут быть равноценны общению с преподавателем, а следовательно, ни о каких коммуникативных технологиях нельзя было вести речь. Единственным возможным выходом для придания дистанционному обучению реального образовательного потенциала было встраивать в него различные средства межличностных коммуникаций.

Важно понимать, что дистанционное образование берет свое еще начало в середине XX века, когда только делались попытки организовать процесс обучения без личного присутствия участников образовательных отношений в пределах единого пространства. Основной целью дистанционного образования ставилось снижение стоимости программ обучения и тем самым понижение уровня неграмотности в развивающихся странах [13]. Сегодня дистанционное обучение имеет ряд собственных теоретических положений и принципов (системность, научность, самостоятельность, последовательность, слияние онлайн-технологий с учебными формами организации процесса обучения и т. д.). Особенностью организации дистанционного обучения является опосредованное взаимодействие его участников и ограниченность в применении, которая выражается в том, что процесс коммуникации задан компьютерной программой или цифровой системой и не может выходить за ее рамки. Соответственно эффективность такого рода опосредованной коммуникации зависит от имеющегося материально-технического оборудования (компьютер, смартфон, веб-камера, роутер с поддержкой высокоскоростного интернета и т. д.), имеющегося у слушателей опыта работы с данным оборудованием (информационно-коммуникационной компетентности) и от качества самой программы, либо системы, где крайне важным является разнообразие функционала, удобство и понятность ее интерфейса. Именно сложность совмещения всех вышеперечисленных условий составляет основной минус коммуникативных технологий, реализуемых при помощи дистанционного обучения.

В большинстве случаев дистанционное обучение предполагает использование сети Интернет в качестве единственного средства коммуникации, для того чтобы общение включало в себя возможность использования электронных площадок для приема и передачи информации, а также для общения в реальном времени [14]. Благодаря этому технические средства, обеспечивающие передачу учебной информации и организующие взаимодействие, постоянно меняют наши представления о месте, времени и объеме включения дистанционных образовательных технологий в учебный процесс. Появляется возможность организовывать новые модели осуществления коммуникации и организации совместной деятельности преподавателя со слушателями курсов повышения квалификации.

А далее мы рассмотрим основные достоинства и недостатки различных способов организации опосредованной межличностной коммуникации при проведении курсов повышения квалификации. Так, средства организации межличностной коммуникации можно разделить на синхронные и асинхронные.

Асинхронные коммуникации позволяют обмениваться информацией в разное время, которое определяет каждый субъект образовательного процесса. Преимущество асинхронных коммуникаций состоит в том, что появляется возможность эффективно накапливать новые знания и обмениваться информацией. Более того, их психологическое восприятие является более неформальным и свободным, т. к. нет необходимости присутствовать очно. Важное преимущество заключается и в отсутствии зависимости от времени и места, однако данное преимущество может негативно сказываться на самоконтроле и самодисциплине слушателей, когда нет четкого расписания, а прочие дела (как личные, так и связанные с работой) становятся весомой преградой в планомерном освоении курса.

Наиболее значимым минусом асинхронных средств коммуникации является отсутствие непосредственной связи, эмоционального контакта, а также невербального общения с преподавателем и коллегами из других образовательных учреждений. Эмоциональный контакт, как и возможность организации доверительного общения на курсах повышения квалификации,

является одним из способов снять негативные переживания, связанные с особенностями профессиональной деятельности учителя или административного персонала образовательного учреждения. В свою очередь невербальный контакт усиливает и содержательно дополняет речь, а потому является крайне важным для поддержания комфорта не только слушателей, но и самого преподавателя.

Другим значительным минусом при использовании дистанционного асинхронного обучения являются проблемы, связанные с тайм-менеджментом, когда слушатели откладывают выполнение заданий на более поздний срок, тем самым процесс закрытия заданий пролонгируется и затягивается. Основными причинами являются человеческие факторы: нехватка времени, сил, слабая мотивация слушателей курсов и т. д. Таким образом, потенциал раскрытия коммуникативных технологий при асинхронных коммуникациях является весьма ограниченным, что необходимо компенсировать очными занятиями либо средствами синхронных коммуникаций.

К синхронным средствам коммуникации относят те, что создают эффект присутствия всех участников обучения, предоставляют возможность субъектам образовательного процесса обмениваться информацией в одно и то же заранее обговоренное время. Причем эффект присутствия на учебном занятии имеет особое значение, т. к. позволяет установить личный контакт с преподавателем и другими слушателями при помощи голосовых и видеоконференций. Кроме того, эффект личного присутствия и контроль над временем обучения повышает внимание и важность курсов, делает группу более организованной. Организация курсов повышения квалификации при помощи видеосвязи во многом позволяет объединить плюсы как очного обучения, так и дистанционного. Синхронные средства коммуникации дают возможность контролировать учебное занятие, например отключать звук, чат, останавливать трансляцию видео, предоставлять слово слушателю(ям) и т. д. Синхронные средства коммуникации также предоставляют возможность организовать личные контакты преподавателя со всеми слушателями (в том числе и персональный диалог с каждым слушателем), а также слушателей друг с другом, что способствует

обмену опытом, наращиванию профессиональных и коммуникативных компетенций.

Анализируя синхронные коммуникации, можно сделать вывод, что они являются наиболее предпочтительными благодаря вышеперечисленным плюсам, а также возможности получать и передавать информацию одновременно, делиться различными файлами и материалами, организовывать непосредственное профессиональное общение. Однако стоит учитывать и то, что для получения максимальной эффективности от курсов повышения квалификации необходимо комплексное использование различных типов организации профессиональной межличностной коммуникации. Вспомогательным средством организации синхронного обучения являются текстовые конференции или чаты. В них коммуникативные технологии реализуются при помощи общения между преподавателем и слушателем в чате, иногда чат может включать всех слушателей курсов повышения квалификации. Очевидными минусами данного варианта организации процесса обучения являются отсутствие визуального контакта, невозможность установить реального отправителя текста, что является важным при онлайн-экзаменах, прохождении итоговой аттестации и т. д.

Итак, использование компьютерных и интернет-технологий для организации дистанционных курсов – это одно из важнейших направлений в системе повышения квалификации работников образования. Компьютерные технологии способны как значительно расширить возможности получения образования, так и выступать преградой для раскрытия коммуникативных технологий. Открытость асинхронных форм позволяет сделать образование удобным, гибким, быстрым и эффективным. Однако по некоторым позициям организация асинхронных форм повышения квалификации существенно ограничивает возможность полноценного профессионального диалога и невербального контакта, в результате чего может возникнуть психологический дискомфорт, затруднения в самостоятельном ознакомлении с учебными материалами.

Наиболее актуальным решением подобного рода проблем может являться комплексное взаимодействие синхронных, асинхронных и очных средств коммуникаций.

Заключение

Обучение работников образования в рамках курсов повышения квалификации требует активного включения слушателей в межличностную коммуникацию, которая сегодня существенно изменилась в связи с развитием средств коммуникации. В современных реалиях для преподавателя курсов повышения квалификации становится актуальным поиск и применение результативной реализации коммуникативных технологий, которые являются специфическими для каждой формы проведения занятий (очных и с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, синхронных и асинхронных занятий) как способа организации межличностной коммуникации

Перечислим основные особенности использования коммуникативных технологий в различных формах повышения квалификации. Очные формы позволяют организовать непосредственный диалог и обмен опытом, создавать проектные продукты, которые можно использовать в практической деятельности, осваивать новые компетенции в деятельностной форме, однако очные формы подвержены слабой индивидуализации обучения, сохраняется возможность пассивного нахождения в группе. В свою очередь синхронные формы предоставляют возможность организации диалога и консультирования слушателей, дают контроль над протеканием учебного занятия, возможность получать и передавать информацию одновременно, но усложняются разными техническими возможностями слушателей и разным уровнем ИКТ-компетентности. Наконец асинхронные формы позволяют организовать консультирование слушателей в процессе проверки заданий, дают возможность обмениваться информацией в удобное время, являются более неформальными и свободными, но при использовании асинхронных технологий отсутствует непосредственная связь со слушателями, нет эмоционального контакта и невербального общения, зачастую возникают проблемы с тайм-менеджментом.

Обобщая вышеизложенное, добавим, что учебное пространство, где осуществляется взаимодействие субъектов образовательной деятельности подразумевает использование активной межличностной коммуникации, многочис-

ленных диалогов и полилогов как в их непосредственных, так и технически опосредованных формах. Использование коммуникативных технологий при помощи сети Интернет существенно помогает при организации образовательного процесса и зачастую является незаменимым. Именно поэтому современным учреждениям повышения квалификации необходимо в числе первых нарабатывать опыт работы с информационными ресурсами, не только обогащать знаниями слушателей, но и привносить в свою деятельность обновленные элементы научно-технического прогресса, показывая на своем примере их актуальное использование и возможности. Учреждения повышения квалификации, не использующие новые информационно-коммуникативные технологии и не внедряющие в образовательный процесс обновленные технические и технологические инновации, организационные и дидактические новшества, вряд ли могут позиционировать себя инновационными и достигать качественных изменений в подготовке, а также переподготовке специалистов в области образования.

Библиографический список:

1. Корчагина, М. И. Коммуникативность – профессиональное качество педагога / М. И. Корчагина. – Текст : электронный // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-professionalnoe-kachestvo-pedagoga> (дата обращения: 18.03.2020).
2. Обухова, Ю. О. Новые технологии коммуникации в восприятии современного человека / Ю. О. Обухова, Л. И. Евсеева, А. Г. Танова. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2017. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tehnologii-kommunikatsii-v-vospriyatii-sovremenno-go-cheloveka> (дата обращения: 22.04.2020).
3. Днепровская, Н. В. Методология и методика дистанционного обучения в научно-профессиональной коммуникации (на примере разработки дистанционного магистерского курса по лингвистике) / Н. В. Днепровская, С. С. Хромов, Т. П. Скорилова. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2016. – № 5. – С. 68–75.
4. Кислухина, И. А. Использование дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования: проблемы и перспективы / И. А. Кислухина. – Текст : электронный // УЭКС. – 2017. – № 9 (103). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 15.05.2020).
5. Гарфинкель, Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель ; пер. с англ. В. Г. Николаева. – Текст : непосредственный // Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. – 1999. – № 4. – С. 126–166.
6. Моисеев, Н. Н. Информационное общество: возможности и реальность / Н. Н. Моисеев. – Текст : непосредственный // Полис. Политические исследования. – 1993. – № 3. – С. 6–14.
7. 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. В 4 частях. Часть I. – Москва : Арт-Консалт, 2013. – С. 96–98.
8. Краснова, Д. О. Оптимизация образовательного процесса с использованием образовательного сервиса Getcourse / Д. О. Краснова. – Текст : непосредственный // Цифровое образование и наука. – 2019. – С. 51–55.
9. Чернобай, Е. В. Подготовка учителей к созданию электронных образовательных ресурсов : монография / Е. В. Чернобай. – Москва : ГОУ Педагогическая академия, 2009. – 103 с.
10. Макович, Г. В. Коммуникативные технологии в деятельности профессиональных групп / Г. В. Макович. – Текст : электронный // Вопросы управления. – 2014. – № 3 (9). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-tehnologii-v-deyatelnosti-professionalnyh-grupp> (дата обращения: 23.04.2020).
10. Жданова, Е. В. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного / Е. В. Жданова, О. В. Харитонова, С. С. Хромов. – Текст : электронный // Вестник

УМО «Экономика, статистика и информатика». – 2012. – № 3. – С. 8–16.

11. Коробова, С. Ю. Особенности массовой, межличностной и массовой Self-коммуникации в современной медиареальности / С. Ю. Коробова – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2017. – № 3. – С. 96–100.

12. Ламинина, О. Г. Технологии и принципы дистанционного обучения: зарубежный опыт / О. Г. Ламинина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 380–389.

13. Толстоухова, И. В. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология / И. В. Толстоухова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2016. – № 2 (47). – С. 98–100.

14. Кучер, О. Н. Варианты включения дистанционных образовательных технологий, электронного обучения в учебный процесс вуза / О. Н. Кучер. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27008> (дата обращения: 22.04.2020).

References:

1. Korchagina M. I. *Communicativeness – the professional quality of the teacher* [Kommunikativnost' – professional'noye kachestvo pedagoga], Scientific research in education, 2008, No. 7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-professionalnoe-kachestvo-pedagoga> (accessed date: 04/18/2020).

2. Obukhova Yu. O., Evseeva L. I., Tanova A. G. *New communication technologies in the perception of modern man* [Novyye tekhnologii kommunikatsii v vospriyatii sovremennogo cheloveka], Theory and practice of social development, 2017, No. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tehnologii-kommunikatsii-v-vospriyatii-sovremennogo-cheloveka> (accessed date: 04/22/2020).

3. Dneprovskaya N. V., Khromov S. S., Skorikova T. P. *The methodology and methodology of distance learning in scientific and professional communication (based on the example of developing a distance master's course in linguistics)* [Metodologiya i metodika distantsionnogo obucheniya v nauchno-professional'noy kommu-

nikatsii (na primere razrabotki distantsionnogo masterskogo kursa po lingvistike)], Open education, 2016, No. 5, pp. 68–75.

4. Kislukhina I. A. *The use of distance learning technologies in higher education: problems and prospects* [Ispol'zovaniye distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy], 2017, No. 9 (103), Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (accessed date: 05/15/2020).

5. Garfinkel G. *The concept of “trust”: trust as a condition for stable coordinated actions and its experimental study* [Ponyatiye “doveriya”: doveriye kak usloviye stabil'nykh soglasovannykh deystviy i yego eksperimental'noye izucheniye], Social and human sciences: domestic and foreign literature. Abstract journal. Series 11: Sociology. 1999, No. 4, pp. 126–166.

6. Moiseev N. M. *Information Society: Opportunities and Reality* [Informatsionnoye obshchestvo: vozmozhnosti i real'nost'], Communication and social status, 1994, No. 3, pp. 428–451.

7. Vasilevskaya E. V. *The network school of the methodologist as a mechanism for implementing the network approach in the methodological support of the teacher* [Setevaya shkola metodista kak mekhanizm realizatsii setevogo podkhoda v metodicheskom soprovozhdenii pedagoga], Science, education, business: problems, perspective, integration: proceedings of scientific papers of the International scientific and practical conference. In 4 parts. Part I. Moscow: Art Consult, 2013, pp. 96–98.

8. Krasnova D. O. *Optimization of the educational process using the Getcourse educational service* [Optimizatsiya obrazovatel'nogo protsessa s ispol'zovaniyem obrazovatel'nogo servisa Getcourse], Digital Education and Science, 2019, pp. 51–55.

9. Chernobay E. V. *Training of teachers for the creation of electronic educational resources: monograph* [Podgotovka uchiteley k sozdaniyu elektronnykh obrazovatel'nykh resursov: monografiya], Moscow: Pedagogical Academy, 2009. 103 p.

10. Makovich G. V. *Communicative technologies in the activities of professional groups* [Kommunikativnyye tekhnologii v deyatel'nosti profession-

al'nykh grupp], Management Issues, 2014, No. 3 (9). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-tehnologii-v-deyatelnosti-professionalnyh-grupp> (accessed date: 04/23/2020).

11. Zhdanova E. V., Kharitonova O. V., Khromov S. S. *The question of selection criteria and evaluation of web resources in Russian* [K voprosu o kriteriyakh otbora i otsenki veb-resursov v prepodavanii inostrannykh yazykov i russkogo yazyka kak inostrannogo], Bulletin of the UMO "Economics, Statistics and Informatics", 2012, No. 3, pp. 8–16.

12. Korobova S. Yu. *Features of mass, interpersonal and mass self-control in modern media reality* [Osobennosti massovoy, mezhlichnostnoy i massovoy Self-kommunikatsii v sovremennoy mediareal'nosti], Bulletin of SUSU. Series: Psychology, 2017, No. 3, pp. 96–100.

13. Laminina O. G. *Technologies and principles of distance learning: foreign experience* [Tekhnologii i printsipy distantsionnogo obucheniya: zarubezhnyy opyt], Pedagogical journal, 2016, No. 4, pp. 380–389.

14. Tolstoukhova I. V. *Distance Learning as a Modern Pedagogical Technology* [Distantsionnoye obucheniye kak sovremennaya pedagogicheskaya tekhnologiya], 2016, No. 2 (47), pp. 98–100.

15. Kucher O. N. *Variants of the inclusion of distance educational technologies, e-learning in the educational process of the university* [Varianty vkluycheniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy, elektronnoy obucheniya v uchebnyy protsess vuza], Modern problems of science and education, 2017, No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=27008> (accessed date: 04/22/2020).

Современная школа

УДК 371.123+371.11

Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в контексте реализации федерального проекта «Учитель будущего»

Т. А. Абрамовских

<https://orcid.org/0000-0002-2146-6104>
gdchiep@mail.ru

А. В. Ильина

<https://orcid.org/0000-0002-9331-6615>
avilyina@mail.ru

А. В. Коптелов

<https://orcid.org/0000-0002-5253-5440>
avkoptelov@rambler.ru

А. В. Машуков

<https://orcid.org/0000-0002-0755-946X>
avmashukov@mail.ru

Increasing teachers' motivation for continuous professional development in the context of the federal project “Teacher of the Future”

T. A. Abramovskih

A. V. Ilyina

A. V. Koptelov

A. V. Mashukov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный авторами, позволил выделить проблему исследования. Она связана с недостаточной готовностью педагогов к формированию у обучающихся «гибких компетенций» в системе общего образования в контексте основных положений концепций препо-

давания учебных предметов. Кроме того, выделенная проблема усугубляется тем, что педагоги общеобразовательных организаций недостаточно мотивированы к собственному непрерывному профессиональному развитию в части овладения «гибкими компетенциями», а образовательные организации дополнительного профессионального образования не имеют достаточной практики реали-

зации дополнительных профессиональных программ, иных краткосрочных мероприятий (активностей) по данной проблематике. Данный тезис явился основополагающим для проведенного исследования. Авторы выдвинули предположение о том, что при реализации дополнительных профессиональных программ необходимо использовать технологию проектного управления в качестве средства повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями» в контексте основных положений концепций преподавания учебных предметов.

Целью исследования являлось определение возможности использования технологии проектного управления в качестве средства повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями».

Методология (материалы и методы). Ведущими методами исследования явились теоретический анализ психолого-педагогических исследований и моделирование ситуации.

Результаты. Результаты теоретического анализа публикаций позволили авторам констатировать наличие широчайшего спектра подходов к толкованию понятия «гибкие компетенции», пониманию структуры данного понятия. Учтя то, что набор таких компетенций в литературе остается достаточно устойчивым, авторы смоделировали процессы повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями». С этой целью была разработана и реализована программа модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников». Авторами представлена технология реализации программы модульного курса, при акцентуации внимания на проектном задании как ключевом и характеризующим ее результативность компоненте. Описаны результаты и эффекты реализации программы модульного курса, что подтвердило вывод о новизне, теоретической и практической значимости исследования.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The analysis of psychological and pedagogical literature by the authors allowed to highlight the research problem. It is associated with the insufficient teachers' willingness to form students' "soft skills" in the general education system in the context of the main provisions of the concepts of teaching subjects. In addition, the identified problem is aggravated by the fact that teachers of general educational organizations are not sufficiently motivated to pursue their own professional development in terms of "soft skills" mastery, and educational institutions of additional professional education do not have the practice of additional professional programs' implementation or other short-term activities (activities) on this issue. This thesis was fundamental to the study.

The authors suggested that when additional professional programs were implemented, it was necessary to use project management technology as a means of the teachers' motivation increasing of educational institutions to their continuous professional development in terms of "soft skills" mastery. **Methodology (materials and methods).** The leading research methods were theoretical analysis of psychological and pedagogical research and the situation's modeling. **The results** of a theoretical analysis of the publications allowed the authors to ascertain the existence of a wide range of approaches to the interpretation of the concept of "soft skills", to understand the structure of this concept. Because the set of such competencies in the literature remains quite stable, the authors modeled the processes of the teachers' motivation increasing of educational institutions to their continuous professional development in terms of "soft skills" mastery.

For this purpose, the program of the modular course "Project Management of Teachers' Continuous Professional Development" was developed and implemented.

The technology for the implementation of the modular course program was presented, with emphasis on the project assignment as a key component which was characterized its effectiveness. The results and effects of the implementation of the modular course program are described, which confirmed the conclusion about the novelty, theoretical and practical significance of the study.

Ключевые слова: гибкие компетенции, концепции преподавания учебных предметов, проектное управление, модульный курс, сетевая школа консультантов, проектная команда, проектная сессия, проектное задание, сценарный план, образовательное событие.

Keywords: soft skills, teaching concepts, project management, modular course, network school of consultants, project team, project session, project task, scenario plan, educational event.

Введение

Одним из механизмов, обеспечивающих вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, является модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС) посредством разработки концепций модернизации конкретных предметных областей. При этом векторы указанного процесса модернизации в сфере образования задаются рядом программных документов, среди которых государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» и, в частности, ее составные элементы – отдельные федеральные проекты («Учитель будущего», «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда» и др.).

Одним из таких векторов модернизации является обновление содержания, методик и технологий обучения по образовательным программам общего образования, причем не только в части формирования у учащихся планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов освоения указанных программ, но и в части формализации так называемых «гибких компетенций». Так, в соответствии с паспортом федерального проекта «Современная школа» к концу 2021 года будет формализовано понятие «гибкие компетенции», а также создана методология и технология разработки нового поколения оценочных материалов для определения уровня владения обучающимися «гибкими компетенциями»¹. Принятие ряда концептуальных документов, задающих

векторы в преподавании таких учебных предметов, как «Технология», «Обществознание», «География», «Искусство», «Физическая культура», «ОБЖ», и, соответственно, необходимость их реализации на всех уровнях общего образования в каждой общеобразовательной организации требуют от педагогов владения приемами, методиками и технологиями не только формирования базовых знаний, умений и навыков, но и в том числе формирования у обучающихся «гибких компетенций», в соответствии с положениями этих концепций.

В то же время реальная образовательная практика показывает, что у самих педагогов зачастую недостаточно сформированы рассматриваемые компетенции, а в некоторых случаях они полностью отсутствуют.

Выделенные позиции свидетельствуют о существовании противоречий:

– между необходимостью формирования у обучающихся «гибких компетенций» в соответствии с ФГОС общего образования и недостаточным уровнем сформированности указанных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций, которые должны их формировать, а также отсутствием у них необходимых профессиональных знаний и умений;

– между необходимостью владения педагогами общеобразовательных организаций содержанием концепций преподавания учебных предметов, применения их в практике преподавания и отсутствием у них необходимых и достаточных знаний об основных положениях данных концепций и, соответственно, неготовностью к их реализации.

Иными словами, наличие данных противоречий свидетельствует о проблеме, связанной с недостаточной готовностью педагогов к формированию у обучающихся «гибких компетенций» в системе общего образования в контексте основных положений концепций преподавания учебных предметов.

Выделенная нами проблема усугубляется тем, что педагоги общеобразовательных организаций зачастую недостаточно мотивированы к собственному непрерывному профессиональному развитию в части овладения «гибкими компетенциями», а образовательные организации дополнительного профессионального образования не имеют достаточной практики реализации дополнительных профессиональных про-

¹ Паспорт федерального проекта «Современная школа». URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 31.03.2020).

грамм, иных краткосрочных мероприятий (активностей) по данной проблематике.

В этой связи представленный выше тезис явился основополагающим утверждением для проведенного нами исследования. В частности, нами было выдвинуто предположение о том, что для эффективного разрешения выявленных противоречий в системе дополнительного профессионального образования в условиях реализации федеральных проектов «Учитель будущего», «Современная школа», «Успех каждого ребенка», при реализации дополнительных профессиональных программ необходимо использовать методы проектного управления в качестве средства повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями». Важным аспектом является и то, что использование методов проектного управления предполагает разработку и реализацию проектов как ограниченных во времени целенаправленных изменений отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, определением необходимых ресурсов и специфической организацией [1].

Обзор литературы

Актуальность рассматриваемой проблемы дополняется результатами анализа содержательных аспектов, представленных в публикациях отечественных исследователей.

Так, проблематика формирования и развития «гибких компетенций» характерна прежде всего для публикаций, ориентированных на бизнес-сообщество, и рассматривается авторами применительно к специфике корпоративного менеджмента, обеспечивающего эффективное достижение результатов посредством непрерывного профессионального развития персонала, в том числе руководителей [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Соответственно, авторы в качестве базиса проведенных ими исследований рассматривают тезис о том, что все навыки корпоративного сотрудника, необходимые для повышения уровня его персональной эффективности, можно разделить на два вида компетенций:

– Первый вид – *hard skills* («твердые навыки», «жесткие компетенции»), под которыми понимаются профессиональные навыки, которым нужно научиться и которые можно измерить. Иными словами, компетенции, непосред-

ственно связанные с профессиональной деятельностью.

– Второй вид – *soft skills* («мягкие навыки», «гибкие компетенции») – навыки, которые необходимы в большинстве жизненных и профессиональных ситуаций. Это универсальные компетенции, которые измерить количественными показателями в отличие от «твердых компетенций» не всегда возможно. Ряд авторов акцентирует внимание на социально-психологической природе данных компетенций, так как они не имеют прямого отношения к профессиональной активности, но важны для коммуникации, формирования отношения к труду и командной работе, креативного и критического мышления, осознания своих и чужих эмоций и способности управлять ими [2; 7].

В последнее время появились публикации, посвященные проблеме формирования и развития «гибких компетенций» в системе образования. В основном они ориентированы прежде всего на подготовку студентов, обучающихся в образовательных организациях высшего образования различной профессиональной направленности. В частности, исследуются вопросы, связанные:

– с выявлением наиболее эффективных учебных дисциплин и методов обучения, способствующих формированию и развитию «гибких компетенций» [8; 9];

– разработкой компетентностной модели выпускника образовательной организации высшего образования [10];

– методикой формирования *soft skills* у студентов образовательных организациях высшего образования через систему дополнительного профессионального образования [11];

– формированием и развитием *soft skills* у будущих специалистов в профессиональных образовательных организациях, их роли в профессиональной карьере, личностном развитии и конкурентоспособности [12; 13] и др.

Проблемам формирования «гибких компетенций» у обучающихся общеобразовательных школ на сегодняшний день посвящено незначительное количество публикаций, которые прежде всего являются практическими рекомендациями и разработками [14; 15; 16; 17; 18]. Кроме того, остается недостаточно исследованной проблема повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непре-

рывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями». Имеются публикации как по отдельным аспектам организационно-педагогического и методического обеспечения мотивации повышения квалификации педагогов [19; 20; 21; 22], так и по отдельным аспектам формирования «гибких компетенций» у не практикующих педагогов, обладающих соответствующим опытом обучения и воспитания школьников и осуществляющих свою профессиональную педагогическую деятельность, иными словами, у будущих педагогов – студентов педагогических вузов. Например, имеются публикации, посвященные вопросам:

- профессиональной устойчивости как ключевой soft skills педагога [23];
- основных детерминант развития soft skills у бакалавров педагогических вузов [24];
- содержания, форм и технологий развития soft skills у студентов и организации образовательной деятельности в вузе [25] и др.

Анализ имеющихся публикаций позволяет говорить о различных подходах исследователей к определению перечня «гибких компетенций» и их классификации. В частности, некоторые авторы выделяют такие три группы компетенций, как коммуникативные навыки, личностное развитие, управленческие навыки [11]. Другие выделяют четыре группы компетенций, к которым относятся коммуникативные навыки, self-менеджмент, интеллектуальное мышление, форсайт-управление [7; 24]. Авторы доклада Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования» выделили три вида компетентностей: компетентность мышления, компетентность взаимодействия и компетентность управления собой [26]. В практических рекомендациях благотворительного фонда «Вклад в будущее» «Компетенции „4К“: формирование и оценка на уроке», как видно из самого названия, авторы выделяют четыре вида компетенций, определяя их аббревиатурой «4К»: креативное мышление, критическое мышление, коммуникация, кооперация [17].

Таким образом, результаты теоретического анализа публикаций позволили нам констатировать наличие широчайшего спектра подходов к толкованию понятия «гибкие компетенции», а также к пониманию структуры данного поня-

тия. Тем не менее, «несмотря на различные конфигурации этих навыков в тех или иных моделях навыков и образовательных результатов XXI в., их набор остается достаточно устойчивым» [17], что позволяет моделировать процессы повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями».

Методология (материалы и методы)

Ведущими методами нашего исследования явились теоретический анализ психолого-педагогических исследований и моделирование ситуации. Для подтверждения выдвинутого выше предположения о возможности использования методов проектного управления в качестве средства повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями» нами была разработана и реализована программа модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников».

Методологическими основаниями разработки и реализации указанного модульного курса явились теоретические положения к определению непрерывного образования и принципы проектного управления.

В частности, один из подходов к непрерывному образованию, который был взят нами в качестве основополагающего, основывается на самом процессе обучения и не ограничивается достигаемыми уровнями образования. В основе этого подхода заложено определение обучения на протяжении всей жизни, под которым понимаются «все учебные действия, реализуемые на протяжении всей жизни человека, с целью улучшения его знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и/или трудовой занятости». Непрерывное обучение в данном случае касается всего населения, независимо от возраста и статуса на рынке труда, и включает в себя все виды образовательной деятельности. При этом мероприятия, относимые к образовательным, должны быть:

- целенаправленными, то есть нацеленными на улучшение поведения, знаний, отношений, ценностей, навыков, понимания информации и др.;

– организованными, то есть иметь продолжительность и систематичность и не быть случайными;

– независимыми от источника финансирования и способа получения (в классе или дистанционно) [2].

Кроме того, при разработке программы модульного курса мы руководствовались основными положениями федерального проекта «Учитель будущего», реализация которого направлена на формирование условий и создание системы для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников по профилю педагогической деятельности с учетом профессиональных дефицитов и интересов, а также требований работодателей; расширения возможности «горизонтального обучения» среди педагогических работников, в том числе на основе обмена опытом, использования современных цифровых технологий, участия в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками. С точки зрения проблематики нашего исследования актуальными являются смыслы, заложенные в определении непрерывного образования педагогических работников, под которым понимается повышение уровня профессионального мастерства в процессе освоения программ среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования и программ краткосрочных обучающих мероприятий (семинаров, вебинаров, мастер-классов, активностей профессиональных ассоциаций, обмена опытом и лучшими практиками и т. п.), в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий в течение всей жизни². Как уже определялось выше, использование выбранных нами методов предполагает разработку и реализацию проектов как ограниченных во времени целенаправленных изменений отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, определением необходимых ресурсов и специфической организацией. Поэтому еще одним методологическим основанием разработки и реализации программы модульного курса стали принципы проектного управления. С точки зрения методологии проектного управления реализация любого про-

² Паспорт федерального проекта «Учитель будущего». URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 31.03.2020).

екта предполагает соблюдение определенных правил и требований [1].

Во-первых, управление по целям, предполагающее выбор стратегии с учетом имеющихся ресурсов и уже реализующихся (реализованных) проектов и программ.

Во-вторых, превентивное реагирование, позволяющее провести анализ рисков и прогнозирование возможных проблем, а также своевременное принятие эффективных и выверенных управленческих решений.

В-третьих, комплексное планирование и контроль, которое заключается в формировании консолидированных требований к результатам проекта и контроль их достижения с учетом доступности необходимых ресурсов, а также координации деятельности участников проекта по достижению интегрированного результата.

В-четвертых, повторное использование опыта, предполагающего структурированное представление (описание) достижения полученных результатов, технологических решений, фактических параметров реализации проекта, а именно временных сроков и ресурсозатратности.

Необходимо отметить, что в соответствии с методологией проектного управления выделяются следующие основные компоненты:

– нормативная база, устанавливающая регламенты разработки и реализации проекта и определяющая ответственность и полномочия участников;

– организационная структура, позволяющая осуществлять поддержку и развитие проектного управления, а также участников, обладающих необходимыми знаниями и компетенциями для выполнения установленных полномочий;

– информационная система, обеспечивающая получение необходимой информации в случае возникновения затруднений или снятия профессиональных дефицитов участников проекта, не позволяющих в полном объеме выполнять свои полномочия.

Соответственно, в нашем исследовании в качестве первого компонента, обеспечивающего нормативное закрепление регламентов и полномочий участников проекта, нами рассматривалась, собственно, сама программа модульного курса, разработанная в соответствии с обозначенными выше подходами к непрерывному образованию и проектному управлению.

В данной программе, представляющей собой взаимосвязанный комплекс ее структурных компонентов, были установлены:

- цель и задачи, которые должны быть достигнуты по завершению ее реализации;
- временные ограничения, связанные с освоением содержания, (трудоемкость);
- форма(ы) ее реализации;
- тематика разделов, определяющая отбор их содержания;
- участники (субъекты) реализации модульного курса, а также виды их деятельности на разных этапах ее реализации;
- требования к результату (проектному продукту).

Второй компонент предполагал определение организационной структуры, обеспечивающей успешную разработку и реализацию проекта. В качестве такой организационной структуры при реализации модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников» нами была определена Сетевая школа консультантов по вопросам достижения современного качества образования (далее – Сетевая школа). Неоднократно в своих публикациях мы отмечали, что Сетевая школа представляет собой региональное сетевое профессиональное сообщество, обеспечивающее научно-методическое сопровождение профессионального развития работников общего образования в контексте целевых установок государственной программы Челябинской области «Развитие образования» до 2025 года [27]. Данное сетевое сообщество аккумулирует человеческие и интеллектуальные ресурсы областной системы образования по мобильному распространению инновационных управленческих и педагогических практик, ориентированных на достижение современного качества образования. Концептуальные основания деятельности Сетевой школы базируются на основных методологических принципах и подходах к непрерывному образованию, о которых говорилось выше. Сетевая школа представляет собой, во-первых, одну из форм повышения квалификации. Во-вторых, обеспечивает научно-методическое сопровождение реализации мероприятий государственной программы. В-третьих, ее деятельность носит прикладной характер: Сетевая школа, которая формирует пространство обмена знаний, соче-

тает в себе формальное и неформальное повышение квалификации.

Вслед за авторами монографии «Век живи – век учись: непрерывное образование в России», определившими подходы к формальному и неформальному образованию, мы рассматриваем формальное повышение квалификации как обучение в образовательных организациях по различным дополнительным профессиональным программам. Неформальное повышение квалификации включает все организованные формы обучения, не являющиеся частью программ формального образования. Неформальное образование всегда институционализируется, то есть оно предоставляется организацией, обеспечивающей предварительно разработанные структурированные образовательные мероприятия, отношения между учеником и преподавателем. Изменения уровня образования в результате неформального образования не происходит. Однако результатом дополнительного профессионального образования может быть новая компетенция, соответствующая профессиональным стандартам [2]. В контексте Сетевой школы неформальное повышение квалификации осуществляется посредством разработки различных продуктов методического (научно-методического) характера. Специфика деятельности Сетевой школы заключается в том, что обучение по программам повышения квалификации предполагает использование двух наиболее эффективных современных форм профессионального развития: 1) обучение муниципальных команд; 2) обучение, которое осуществляется в формате проектных сессий. Результатом проектной деятельности команд становится разработка конкретного методического (научно-методического) продукта, направленного на непрерывное профессиональное развитие педагогов, обеспечивающих достижение надлежащего уровня качества общего образования.

Третьим компонентом, отвечающим за информационное обеспечение и сопровождение проектного управления, в нашем случае выступило наличие соответствующего кейса (портфеля) участника модульного курса (далее – слушателя). Так, в предложенный слушателю кейс были включены:

- необходимые дополнительные материалы, в том числе интернет-ресурсы, позволяющие

расширить знания и представления по тематике проекта;

– комплекс методических материалов, инструкций и дидактического инструментария, необходимых для успешного достижения заявленных результатов и поставленной цели.

Результаты и их описание

Проведенное нами исследование позволяет нам говорить о том, что программа модульного курса представляет собой эффективное средство как повышения мотивации представителей команд к непрерывному профессиональному развитию, так и совершенствования компетенций проектного управления на основе освоения «гибких компетенций» на материале концепций преподавания учебных предметов в контексте основных положений федерального проекта «Учитель будущего». Данный тезис подтверждается следующими позициями.

Представленные нами методологические основания разработки и реализации программы модульного курса позволили системно и комплексно подойти к процессу целеполагания. Так, в качестве цели модульного курса было определено развитие у слушателей – участников муниципальных (школьных) команд – компетенций в области проектного управления непрерывным профессиональным развитием педагогов на муниципальном и институциональном уровнях.

Определив данную цель в контексте положений проектного управления непрерывным профессиональным развитием педагогических работников, были определены задачи, решение которых при реализации программы модульного курса осуществлялось поэтапно в процессе специально организованного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности, участников муниципальных команд и преподавательского состава, на основе специально отобранных форм организации указанного взаимодействия.

В совокупности выделенные позиции обеспечили повышение мотивации слушателей к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями».

В частности, к задачам модульного курса были отнесены следующие позиции, отражающие различные аспекты достижения поставленной цели:

– охарактеризовать нормативно-правовые основы непрерывного профессионального раз-

вития педагогических работников в контексте современной образовательной политики;

– сформировать представления о нормативных и концептуальных основах проектного управления в сфере образования;

– получить представления о «гибких компетенциях», которыми необходимо владеть педагогу при реализации образовательных программ;

– актуализировать представления о структуре и содержании концепций преподавания учебных предметов;

– ознакомить с современными эффективными технологиями непрерывного профессионального развития педагогических работников;

– осуществить разработку проектного продукта – сценарного плана образовательного события для педагогов, обеспечивающего их непрерывное профессиональное развитие.

Выделенные целевые установки позволили предметно подойти к отбору содержания модульного курса посредством выделения шести логически взаимосвязанных ключевых тем.

1. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в контексте современной образовательной политики.

2. Нормативные и концептуальные основы проектного управления в сфере образования. Принципы проектного управления.

3. Понятие «гибких компетенций». Развитие «гибких компетенций» у педагогических работников.

4. Концепции преподавания учебных предметов как основание обновления содержания и технологий обучения.

5. Эффективные технологии непрерывного профессионального развития педагогических работников.

6. Проектирование непрерывного профессионального развития педагогических работников в контексте обновления содержания и технологий обучения.

Методологически обоснованный подход к целеполаганию программы модульного курса и отбору его содержания обеспечил формирование у слушателей комплекса планируемых результатов, достижение которых предполагается по итогам успешного ее освоения. К планируемым результатам программы модульного курса были отнесены:

– понимание специфики нормативно-правового и научно-методического сопровождения непре-

рывного профессионального развития педагогических работников в контексте современной образовательной политики;

– знание нормативных и концептуальных основ проектного управления в сфере образования;

– понимание возможностей и эффектов непрерывного профессионального развития педагогических работников на основе положений проектного управления в сфере образования;

– знание о «гибких компетенциях», которыми необходимо владеть педагогу при реализации образовательных программ и понимание необходимости их совершенствования у педагогов;

– понимание возможностей концепций преподавания учебных предметов для совершенствования «гибких компетенций» у педагогов;

– готовность применять современные эффективные технологии непрерывного профессионального развития педагогических работников;

– готовность включаться в разработку проектного продукта – сценарного плана образовательного события для педагогов, обеспечивающего непрерывное профессиональное их развитие в части совершенствования «гибких компетенций» на основе содержания концепций преподавания учебных предметов.

Обсуждение

Определение цели и задач, отбор содержания и формирование комплекса планируемых результатов обусловил тщательный выбор форм организации деятельности слушателей, ориентированных на активное взаимодействие субъектов модульного курса и обеспечивающих поддержание их мотивации к непрерывному профессиональному развитию в части овладения «гибкими компетенциями». В частности, взаимодействие субъектов модульного курса было организовано по трем направлениям:

– взаимодействие между муниципальными (школьными) командами и преподавателями-модераторами, реализующими программу модульного курса;

– межкомандное взаимодействие участников модульного курса;

– внутрикомандное взаимодействие участников модульного курса.

Такое многовекторное взаимодействие участников модульного курса определило вы-

бор форм работы и характер практических заданий для проектных сессий и межсессионного периода, которые также обеспечивали поддержание мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию.

Модульный курс был реализован в форме двух проектных сессий, которые были отсрочены по времени. Это актуализировало необходимость активного внутрикомандного взаимодействия в так называемый межсессионный период при консультационной поддержке модераторов.

В ходе первой проектной сессии был апробирован комплекс следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных форм организации учебной деятельности слушателей, обеспечивающие повышение их мотивации:

– Установочный семинар по освоению теоретического материала по теме «Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в контексте современной образовательной политики». На данном этапе, организованном в форме интерактивной лекции, у участников команд были актуализированы представления о задачах федеральной и региональной государственных программ «Развитие образования», федеральных проектов в части непрерывного профессионального развития педагогических работников.

– Совокупность методических практикумов, объединенных единой целевой установкой, ориентированной на формирование единого пространства знаний о «гибких компетенциях», о содержании концепций преподавания учебных предметов, об эффективных технологиях непрерывного профессионального развития педагогических работников. Методические практикумы предполагали выполнение практических заданий по обозначенным выше направлениям. На данном этапе вполне логичным было использование методов визуализации, мозгового штурма, SWOT-анализа, а также выполнения мини-проектов. При этом в ходе выполнения участниками модульного курса практических заданий в рамках методических практикумов осуществлялось совершенствование отдельных конкретных «гибких компетенций», например, критического и креативного мышления, коммуникативных компетенций при командной работе, тайм-менеджмента и др. Каждый методический практикум завершился под-

ведением участниками модульного курса промежуточных итогов и формулированием основных выводов при помощи модератора.

Ключевым результатом первой проектной сессии являлось определение проектными командами форм реализации образовательного события для педагогов, в ходе которого осуществляется формирование и/или развитие их «гибких компетенций».

Для этого проектным командам было предложено разработать и презентовать мини-проект «Эффективные формы организации работы с педагогами по освоению содержания Концепций преподавания учебных предметов». Задачей мини-проекта являлось обоснование выбора формы организации работы с педагогами деятельностного типа с точки зрения ее методической целесообразности и максимального достижения результативности в части совершенствования «гибких компетенций» у педагогов на основе содержания концепций преподавания учебных предметов.

Презентация мини-проектов завершалась совместным обсуждением планируемого продукта проекта, в рамках которого участники модульного курса могли высказать замечания и предложения. Итогом стало сформулированное задание на межсессионный период в контексте представленного мини-проекта.

В межсессионный период проектные команды в условиях внутрикомандного взаимодействия выполняли проектное задание – разрабатывали сценарный план образовательного события. С этой целью проектным командам была дана целевая установка, представленная следующими положениями.

1. Образовательное событие – особая форма организации совместной деятельности управленческих и педагогических кадров, которая способствует развитию их профессионального мастерства и отличается от привычных для данной общности управленческих и педагогических работников форм профессионального развития.

2. Характеристиками образовательного события, организуемого для управленческих и педагогических кадров, являются:

- использование различных форм совместной деятельности управленческих и педагогических кадров;
- овладение управленческими и педагогическими кадрами новым профессионально-

значимым опытом (планирования, подготовки, реализации и пр.);

- рефлексия управленческими и педагогическими кадрами результатов совместной деятельности и личного вклада в полученные результаты.

3. Целевая установка разрабатываемого сценарного плана образовательного события – развитие у управленческих и педагогических кадров «гибких компетенций» средствами концепций преподавания учебных предметов.

Проектное задание имело четкую структуру и требования к сценарному плану, включая максимально допустимый объем текста по каждой позиции. Так, в разработанных сценарных планах проектные команды отразили следующие позиции:

- категорию(и) участников образовательного события;
- длительность образовательного события (в минутах);
- количество (минимальное и максимальное) участников образовательного события;
- перечень «гибких компетенций», которые совершенствуются в ходе образовательного события (возможна детализация до категорий: знания; умения; способы деятельности);
- форму(ы) реализации образовательного события;
- технологию(и) / элементы технологии(ий) реализации образовательного события;
- тематическую базу образовательного события (в частности, указали какая концепция (концепции) преподавания учебного предмета составила основу образовательного события);
- замысел (идею) образовательного события (были выделены проблемы, которые позволяют решить предлагаемое образовательное событие; сформулированы цель и задачи);
- обоснование методической целесообразности образовательного события;
- условия воспроизводимости образовательного события;
- характеристику уникальности образовательного события;
- перечень необходимых ресурсов (кадровые, материально-технические, информационные);
- технологичное описание содержания образовательного события;
- дополнительную информацию (данный аспект являлся не обязательным).

На второй проектной сессии команды осуществляли представление сценарных планов образовательного события в деятельностной форме с участниками модульного курса. Каждая проектная команда демонстрировала в режиме реального времени разработанные сценарные планы с последующим профессионально-общественным обсуждением представленных проектных продуктов.

Таким образом, данное проектное задание, которое является ключевым в структуре заданий модульного курса и характеризует результативность его реализации, было направлено на снятие профессиональных дефицитов у педагогов сразу по двум направлениям: совершенствование «гибких компетенций» и освоение положений концепций преподавания учебных предметов.

Апробация представленной технологии реализации программы модульного курса, проведенная в рамках деятельности Сетевой школы консультантов по вопросам достижения качества образования, позволяет говорить о достигнутых результатах и эффектах.

Во-первых, в ходе реализации программы модульного курса произошло освоение участниками проектных команд необходимых знаний и умений в области проектного управления непрерывным профессиональным развитием педагогических работников, которые могут быть применены ими при организации работы с управленцами и педагогами на муниципальном и (или) институциональном уровнях.

Во-вторых, разработан и апробирован комплекс практических заданий в рамках методических практикумов, которые могут использоваться при проведении отдельных краткосрочных обучающих мероприятий (активностей) для управленцев и педагогов на муниципальном и институциональном уровнях.

В-третьих, по результатам выполнения проектного задания сформирован «портфель» проектных продуктов в форме сценарных планов образовательных событий, которые могут рекомендованы для использования в любой образовательной организации или муниципалитете при организации работы с руководителями и педагогами образовательных организаций по непрерывному профессиональному развитию, в частности по совершенствованию их «гибких компетен-

ций» с учетом основных положений концепций преподавания учебных предметов.

В качестве эффекта было выявлено, что разработка сценарных планов образовательных событий и их демонстрация среди участников модульного курса позволила выбрать проектным командам наиболее эффективные формы работы деятельностного типа по формированию «гибких компетенций» на материале концепций преподавания учебных предметов, а также способствовала совершенствованию «гибких компетенций» у самих участников модульного курса.

Достигнутые результаты и эффекты реализации программы модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников» позволяют говорить о целесообразности дальнейшего ее продвижения как на региональном, так и на федеральном уровнях:

- на региональном уровне посредством рекомендаций использования программы модульного курса муниципальными методическими службами и образовательными организациями региона;

- на федеральном уровне как вариант представления одной из эффективных практик организации непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников в контексте задач федерального проекта «Учитель будущего» в части совершенствования «гибких компетенций» на основе содержания концепций преподавания учебных предметов.

В частности, опыт Сетевой школы консультантов по реализации программы модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников» был представлен в марте 2020 года на сессии Форсайт-бюро «Обучаем педагогов XXI века» в рамках деятельности Международного методического центра «Академия педагогического мастерства: навыки XXI века» [28]. Данные позиции характеризуют новизну, теоретическую и практическую значимость проведенного исследования по вопросам повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию в части овладения ими «гибкими компетенциями» в контексте основных положений концепций преподавания учебных предметов.

Заключение

На основе анализа тенденций и подходов к проектированию непрерывного профессионального развития педагогов, представленных в различных исследованиях и публикациях, а также программных документах, определяющих государственную политику в области образования, была обоснована проблема необходимости повышения мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в части развития у них «гибких компетенций» на основе содержания концепций преподавания учебных предметов. Авторами было предложено разрешение выявленной проблемы посредством разработки и реализации программы модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников». Были представлены методологические подходы, ставшие основанием для разработки указанной программы, определения ее целеполагания, отбора необходимого содержания, фиксирования планированных результатов. Была представлена технология реализации программы модульного курса, при акцентуации внимания на проектном задании как ключевом и характеризующим ее результативность. Приведенные результаты и эффекты реализации программы модульного курса позволили сделать вывод о новизне, теоретической и практической значимости на различных уровнях управления: от институционального до федерального.

Благодарности

Авторы статьи выражают благодарность муниципальным командам Златоустовского, Магнитогорского, Челябинского городских округов, Ашинского, Коркинского, Сосновского муниципальных районов Челябинской области – участникам Сетевой школы – 2020 за активное и продуктивное, деятельностное и равнодушное участие в реализации модульного курса «Проектное управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников», а также за разработку качественных проектных продуктов – сценарных планов образовательных событий для педагогических работников.

Библиографический список:

1. Руководство к Своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК®). –

5-е изд. – Pennsylvania, Project Management Institute, Inc., 2013. – 614 с. – Текст : непосредственный.

2. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова, В. М. Пешкова ; под ред. И. Д. Фрумина, И. А. Коршунова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 310 с. – Текст : непосредственный.

3. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина. – Текст : электронный // Наукovedение: интернет-журнал. – 2017. – Том 9. – № 1. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 29.03.2020).

4. Чернецова, Л. В. Инвестиции в soft skills – ключ к успеху / Л. В. Чернецова. – Текст : непосредственный // Бизнес и стратегии. – 2016. – № 4 (05). – С. 73–78.

5. Чуланова, О. Л. Развитие мягких навыков (soft skills) руководителей в соответствии с целевой моделью компетенций / О. Л. Чуланова. – Текст : непосредственный // Материалы Афанасьевских чтений. – 2017. – С. 45–55.

6. Чуланова, О. Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) / О. Л. Чуланова. – Текст : электронный // Наукovedение: интернет-журнал. – 2017. – Том 9. – № 1. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (дата обращения: 29.03.2020).

7. Шипилов, В. Перечень навыков soft skills и способы их развития / В. Шипилов. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 29.03.2020). – Текст : электронный.

8. Раицкая, Л. К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350–363.

9. Есмурзаева, Ж. Б. Потенциал лингвистических дисциплин в аграрном вузе в развитии

soft skills / Ж. Б. Есмурзаева, Е. В. Новикова. – Текст : электронный // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2019. – № V6. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196053.htm>. (дата обращения: 29.03.2020).

10. Сальная, Л. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза / Л. К. Сальная. – Текст : электронный // Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей : сб. статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов; под редакцией Л. Н. Соколовой. – Новочеркасск : Изд-во «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова», 2016. – С. 331–334.

11. Шрайбер, А. Н. Методика формирования soft skills (мягких навыков) студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования / А. Н. Шрайбер. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 145–147.

12. Богдан, Е. С. Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности / Е. С. Богдан. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2–4. – С. 17–20.

13. Платонова, Р. И. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов / Р. И. Платонова, Г. Б. Михина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 177–181.

14. Александрова, И. М. Развитие soft skills у обучающихся через практико-ориентированную деятельность / И. М. Александрова. – Текст : непосредственный // Инновации в естественно-научном образовании : матер. XI Всерос. науч.-метод. конфер. с междунар. участием ; отв. ред. И. Б. Чмиль ; Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – 2019. – С. 7–8.

15. Байдонов, И. О. и др. Образовательная среда учреждения дополнительного образования детей как фактор развития soft skills учащихся / И. О. Байдонов, В. А. Зотова, Н. Н. Логинова. – Текст : непосредственный // Школа ответственного родительства : матер. Всерос. науч.-практ. конфер. ; под общ. ред. А. А. Панфилова. – 2019. – С. 80–85.

16. Баянова, Е. В. Формирование коммуникативных навыков на уроках английского языка посредством соизучения языка и культуры / Е. В. Баянова. – Текст : непосредственный // Вестник современных исследований. – 2019. – № 3.6 (30). – С. 33–37.

17. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – Москва, 2019. – 76 с. – Текст : непосредственный.

18. Рябова, О. А. Развитие ключевых компетенций учащихся в ходе использования технологии проектного обучения / О. А. Рябова. – Текст : непосредственный // Сборник трудов VIII Конгресса молодых ученых. – 2019. – С. 186–191.

19. Бесмельдинова, Д. З. Мотивация педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию как основа повышения качества образования / Д. З. Бесмельдинова. – Текст : электронный // Педагогическая наука и практика. – 2015. – № 2 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-k-samorazvitiyu-i-samosovershenstvovaniyu-kak-osnova-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 02.04.2020).

20. Веснина, И. С. Педагогическое обеспечение мотивации повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций / И. С. Веснина, С. А. Демидова. – Текст : электронный // Вестник науки и образования. – 2018. – № 3 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obespechenie-motivatsii-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 02.04.2020).

21. Кожухова, Т. М. Мотивация педагогов дошкольного образовательного учреждения как организационное условие повышения эффективности профессиональной деятельности / Т. М. Кожухова. – Текст : электронный // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – № 3 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-kak-organizatsionnoe-uslovie-povysheniya-effektivnosti> (дата обращения: 02.04.2020).

22. Локотко, Е. Г. Повышение мотивации педагогов к развитию профессиональной компетентности в процессе инновационной деятельности / Е. Г. Локотко. – Текст : электрон-

ный // Проблемы современного образования. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-motivatsii-pedagogov-k-razvitiyu-professionalnoy-kompetentnosti-v-protsesse-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 02.04.2020).

23. Савченков, А. В. Профессиональная устойчивость как ключевая soft skills педагога / А. В. Савченков, Н. В. Уварина. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13. – № 3. – С. 375–382.

24. Бацунов, С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слискова. – Текст : непосредственный // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2018. – № 4. – С. 12–21.

25. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222–234.

26. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под общей ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 11.02.2019). – Текст : электронный.

27. Сеть научно-прикладных проектов. Сетевая школа консультантов. – URL: <https://ikt.ipk74.ru/forum/forum78/> (дата обращения: 31.03.2020). – Текст : электронный.

28. Форсайт-бюро «Обучаем педагогов XXI века». – URL: <http://akadem.irooo.ru/izobretaya-budushchee/novosti-forsait-buro/197-forsajt-byuro-obuchaem-pedagogov-xxi-veka> (дата обращения: 31.03.2020). – Текст : электронный.

References:

1. *Guide to the project management body of knowledge* [Rukovodstvo k svodu znaniy po upravleniyu proektami], 5th ed., Pennsylvania, Project Management Institute, 2013. 614 p.

2. Korshunov I. A., Gaponova O. S., Peshkova V. M.; under the editorship of I. D. Frumina, I. A. Korshunova. *Live and learn: lifelong educa-*

tion in Russia [Vek zhivi – vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii], National Research University "Higher School of Economics", Institute of Education. Moscow: Publishing house of the Higher School of Economics, 2019. 310 p.

3. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Yu. M. *Modern directions of the theoretical and methodical developments in the field of management: the role of soft skills and hard skills in the professional and career development of the employees* [Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov], Science studies: Internet journal, 2017, Vol. 9, No. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (accessed date: 03/29/2020).

4. Chernetsova L.V. *Investments in soft skills is the key to success* [Investicii v soft skills – klyuch k uspekhu], Business and Strategies, 2016, No. 4 (05), pp. 73–78.

5. Chulanova O. L. *Development of the soft skills of the managers according to the target model of competence* [Razvitie myagkikh navykov (soft skills) rukovoditelej v sootvetstvii s celevoj model'yu kompetencij], Materials of Afanasiev readings, 2017, pp. 45–55.

6. Chulanova O. L. *Socio-psychological aspects of management: emotional competence of a manager in the structure of soft skills (meaning, approaches, diagnostic and development methods)* [Social'no-psihologicheskie aspekty upravleniya: emocional'naya kompetentnost' rukovoditelya v strukture soft skills (znachenie, podhody, metody diagnostiki i razvitiya)], Science studies: Internet journal, 2017, Vol. 9, No. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (accessed date: 03/29/2020).

7. Shipilov V. *List of soft skills and ways of their development* [Perechen' navykov soft skills i sposoby ih razvitiya], Available at: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (accessed date: 03/29/2020).

8. Raitskaya L. K., Tikhonova E. V. *Soft skills in representation of teachers and students of the Russian universities in a context of the world experience* [Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta], Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, Series: Psychology and pedagogy, 2018, Vol. 15, No. 3, pp. 350–363.

9. Esmurzaeva J. B., Novikova E. V. *Potential of linguistic disciplines in agrarian university in the development of soft skills* [Potencial lingvističeskikh disciplin v agrarnom vuze v razvitii soft skills], Concept: scientific-methodical electronic journal, 2019, No. 6. Available at: <http://e-koncept.ru/2019/196053.htm>. (accessed date: 03/29/2020).
10. Salnaya L. K. *Soft skills in the competence model of the university graduate* [Soft skills v kompetentnostnoj modeli vypusknika vuza], Science. Education. Culture. Contribution of young researchers: proceedings of the III International Scientific Conference of Teachers, Young Scientists, postgraduate and graduate students; edited by L. N. Sokolova. Novocherkassk: Publishing house "M. I. Platov South-Russian State Polytechnic University", 2016, pp. 331–334.
11. Schreiber A. N. *Methods of formation of the soft skills of university students through the system of additional vocational education* [Metodika formirovaniya soft skills (myagkih navykov) studentov vuzov cherez sistemu dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], World of science, culture, education, 2018, No. 2 (69), pp. 145–147.
12. Bogdan E. S. *Development of the engineering students soft skills as an important factor of their competitiveness* [Razvitie u studentov inzhernykh napravlenij soft skills kak vazhnyj faktor ih konkurentosposobnosti], Actual problems of humanities and natural sciences, 2017, No. 2–4, pp. 17–20.
13. Platonova R. I. Mikhina G. B. *Relevance of soft skills in the professional plan of the future specialists* [Aktual'nost' soft skills v professional'nom plane budushchih specialistov], Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 2018, Vol. 7, No. 4 (25), pp. 177–181.
14. Aleksandrova I. M. *Development of soft skills in students through practice-oriented activity* [Razvitie soft skills u obuchayushchihsya cherez praktiko-orientirovannuyu deyatel'nost'], Innovations in science education: Proceedings of XI Russian Scientific Conference with international participation, Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2019, pp. 7–8.
15. Baidonov I. O., Zotova V. A., Loginova N. N. *Educational environment of the additional education institution for children as a factor of development of soft skills of pupils* [Obrazovatel'naya sreda uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej kak faktor razvitiya soft skills uchashchihsya], School of responsible parenthood: Proceedings of Russian scientific-practical conference, 2019, pp. 80–85.
16. Bayanova E. V. *Formation of the communication skills at the English language lessons by means of language and culture study* [Formirovanie kommunikativnykh navykov na urokah anglijskogo yazyka posredstvom soizucheniya yazyka i kul'tury], Bulletin of modern researches, 2019, No. 3.6 (30), pp. 33–37.
17. Pinskaya M. A., Mikhailova A. M. "4K" *Competencies: formation and evaluation in the lesson: Practical recommendations* [Kompetencii "4K": formirovanie i ocenka na uroke: Prakticheskie rekomendacii], Moscow, 2019. 76 p.
18. Ryabova O. A. *Development of the key competences of pupils in the course of using the project teaching technology* [Razvitie klyuchevykh kompetencij uchashchihsya v hode ispol'zovaniya tekhnologii proektnogo obucheniya], Proceedings of the VIII Congress of Young Scientists, 2019, pp. 186–191.
19. Besmeldinova D. Z. *Motivation of teachers to self-development and self-improvement as the basis for the education quality improvement* [Motivaciya pedagogov k samorazvitiyu i samosovershenstvovaniyu kak osnova povysheniya kachestva obrazovaniya], Pedagogical science and practice, 2015, No. 2 (8). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-k-samorazvitiyu-i-samosovershenstvovaniyu-kak-osnova-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (accessed date: 04/02/2020).
20. Vesnina I. S., Demidova S. A. *Pedagogical provision of motivation for advanced training of teachers of preschool educational organizations* [Pedagogicheskoe obespechenie motivacii povysheniya kvalifikacii pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizacij], Bulletin of science and education, 2018, No. 3 (39). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obespechenie-motivatsii-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-doshkolnykh-obrazovatelnykh-organizatsiy> (accessed date: 04/02/2020).
21. Kozhukhova T. M. *Motivation of preschool education institution teachers as an organizational condition for increasing of professional activity efficiency* [Motivaciya pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak organizacionnoe uslovie povysheniya effektivnosti professional'noj deyatel'nosti], Pedagogical image, 2018, No. 3 (40).

Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-doshkolnogo-obrazovatel-nogo-uchrezhdeniya-kak-organizatsionnoe-usloviye-povysheniya-effektivnosti> (accessed date: 04/02/2020).

22. Lokotko E. G. *Increase of motivation of teachers for development of professional competence in the process of innovative activity* [Povyshenie motivatsii pedagogov k razvitiyu professional'noj kompetentnosti v processe innovacionnoj deyatel'nosti], Problems of modern education, 2017, No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-motivatsii-pedagogov-k-razvitiyu-professionalnoy-kompetentnosti-v-protse-innovatsionnoy-deyatelnosti> (accessed date: 04/02/2020).

23. Savchenkov A. V., Uvarina N. V. *Professional stability as the key "soft skills" of a teacher* [Professional'naya ustojchivost' kak klyuchevaya soft skills pedagoga], Mari State University Bulletin, 2019, Vol. 13, No. 3, pp. 375–382.

24. Batsunov S. N., Derecha I. I., Kungurova I. M., Slizkova E. V. *Modern determinants of development of soft skills* [Sovremennye determinanty razvitiya soft skills], Concept: scientific-methodical electronic journal, 2018, No. 4, pp. 12–21.

25. Yarkova T. A., Cherkasova I. I. *Formation of the flexible skills at students in conditions of*

realization of the professional standard of a teacher [Formirovanie gibkikh navykov u studentov v usloviyah realizatsii professional'nogo standarta pedagoga], Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian research. Humanities, 2016, Vol. 2, No. 4, pp. 222–234.

26. *Twelve Solutions for New Education: Report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics* [Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: doklad Centra strategicheskikh razrabotok i Vyshej shkoly ekonomiki], Ed. Ya. I. Kuzminov, I. D. Frumin. Moscow: National Research University "Higher School of Economics", 2018. Available at: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (accessed date: 02/11/2019).

27. *Network of scientific-applied projects. Networking school of consultants* [Set' nauchno-prikladnykh proektov. Setevaya shkola konsul'tantov], Available at: <https://ikt.ipk74.ru/forum/forum78/> (accessed date: 03/31/2020).

28. *Foresight – Bureau "Teaching the teachers of the XXI century"* [Forsajt- byuro "Obuchaem pedagogov XXI veka"], Available at: <http://akadem.irooo.ru/izobretaya-budushchee/novosti-forsait-buro/197-forsajt-byuro-obuchaem-pedagogov-xxi-veka> (accessed date: 03/31/2020).

Сведения об авторах

ИЛЬЯСОВ Динаф Фанильевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СЕВРЮКОВА Алла Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

БУРОВ Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ИЛЬИНА Нина Федоровна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-методической и внебюджетной деятельности КГА УДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ДРЕМИНА Инга Анатольевна, научный сотрудник отдела воспитания и социализации ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», г. Пермь.

ДОЛИНИНА Ирина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Безопасность жизнедеятельности» ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь.

КОТЕНКО Владимир Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, информатики, физики и технологий ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

КОТЕНКО Евгения Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ДПО ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск.

ГЕТМАН Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ДПО ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск.

ДОНСКОЙ Алексей Геннадьевич, кандидат философских наук, заведующий лабораторией по научно-исследовательской и методической работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЛЯШЕВСКАЯ Наталья Валерьевна, старший преподаватель кафедры управления и экономики образования БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», г. Омск.

МАВРИНА Ирина Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий учебно-методическим центром сопровождения инноваций в образовании ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

УРУСОВ Замир Хасанович, преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГК ОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик.

НИКОЛОВ Никита Олегович, доктор философии (PhD), ответственный секретарь издательского отдела ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ОСМАНОВ Мухамед Мартинович, преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГК ОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик.

ТЕПШЕЕВ Алан Алтынович, преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГК ОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик.

ЧИВИЛЕВ Александр Андреевич, кандидат культурологии, доцент учебно-методического центра проектирования инноваций ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

АБРАМОВСКИХ Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ИЛЬИНА Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий центром учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КОПТЕЛОВ Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования РФ, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАШУКОВ Александр Васильевич, заведующий учебно-методическим центром проектирования инноваций ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

ILYASOV Dinaf Fanilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SELIVANOVA Elena Anatolievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SEVRUKOVA Alla Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

BUROV Konstantin Sergeyeovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ILYINA Nina Fedorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Vice-Rector for Scientific, Methodological and Extrabudgetary Activities of Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk.

DREMINA Inga Anatolievna, Researcher of the Department of Education and Socialization of Institute of Education Development of Perm Region, Perm.

DOLININA Irina Gennadyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Life Safety of Perm National Research Polytechnic University, Perm.

KOTENKO Vladimir Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Dean of the Faculty of Mathematics, Informatics, Physics and Technology of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

KOTENKO Eugenia Nikolayevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Omsk State Medical University, Omsk.

GETMAN Natalia Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Omsk State Medical University, Omsk.

DONSKOI Alexey Gennadyevich, Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Laboratory for Research and Methodological work of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

LYASHEVSKAYA Natalya Valerievna, Senior Lecturer of the Department of Management and Economics of Education of Institute of Education Development of Omsk Region, Omsk.

MAVRINA Irina Andreyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Educational Innovation Support Center in Education of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

URUSOV Zamir Hasanovich, Lecturer of the Department of Law Enforcement Organization of North Caucasian Institute of Advanced Training for Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

NIKOLOV Nikita Olegovich, PhD, Executive Secretary of the Publishing Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

OSMANOV Muhamed Martinovich, Lecturer of the Department of Law Enforcement of North Caucasian Institute of Advanced Training for Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

ТЕРПЕЕВ Alan Altynovich, Lecturer of the Department of State and Civil Law Disciplines of North Caucasian Institute of Advanced Training for Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

CHIVILEV Alexander Andreyevich, Candidate of Cultural Sciences, Associate Professor of the Educational and Methodological Center for Innovation Design of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ABRAMOVSKIИ Tatiana Aleksandrovna, Senior Lecturer of the Department of Management, Economics and Law of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ILYINA Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Centre for Educational, Methodical and Scientific Education Support of Children with Special Educational Needs of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOPTELOV Alexey Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Federal Expert, Head of the Department of Management, Economics and Law of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

MASHUKOV Aleksandr Vasilyevich, Head of the Educational and Methodical Center for Innovation Design of 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/jornal/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, 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).

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 bibliotechno-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 deyatel'nosti: 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.	
1.1.	Ф. И. О. (на англ. яз.)	
2.	Ученое звание	
3.	Ученая степень	
4.	Место работы	
5.	Должность	
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	
9.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.

**Форма Лицензионного соглашения с авторами
научно-теоретического журнала
«Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»
(действующая редакция)**

Лицензионный договор № _____

г. Челябинск « ____ » _____ 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