



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
3 (44) / 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А., Севрюкова А. А., Буров К. С.** Методические стратегии преодоления профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся 5
- Резанович И. В.** Повышение эффективности смешанного обучения учителей в системе дополнительного профессионального образования 19
- Скрипова Н. Е., Яковлева Г. В.** Организационно-методическое содействие педагогу дошкольного образования в реализации компетенции осуществления дошкольной подготовки детей 28
- Волобуева Т. Б.** Использование форсайт-технологий в повышении квалификации педагогических работников 35

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Мишина М. М., Воробьева К. А.** Эмоциональное выгорание педагогов в условиях модернизации образовательной среды 42
- Прохорова М. П., Лебедева Т. Е.** Опыт реализации программы подготовки педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности 55
- Жураковская В. М., Оличева О. А.** Технологии формирования корпоративной культуры образовательной организации 67
- Кануков А. М.** Содержательные особенности персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации 79
- Кузнецов А. Н.** К вопросу о принципах регионализации системы дополнительного педагогического профессионального образования 89

Исследования молодых ученых

- Бештоев Р. О.** Формирование уверенного поведения у молодых сотрудников полиции с применением активных методов обучения 102

Современная школа

- Квашко Л. П.** Внутришкольное повышение квалификации, нацеленное на саморазвитие личности учителя 111
- Тетина С. В., Лескина С. В.** Совершенствование профессионального мастерства учителя-наставника в подготовке учащихся к предметным олимпиадам 121

Сведения об авторах 130

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 134

Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 147

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 выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
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 16.09.2020

Дата выхода в свет: 30.09.2020

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 17,67

Тираж 150 экз. Заказ № 43

Информационная продукция журнала предназначена для детей старше 12 лет.

Учредитель:

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



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3 (44) / 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. 3 (44) 2020

CONTENTS

Scientific reports

- Ilyasov D. F., Selivanova E. A., Sevrukova A. A., Burov K. S.** Methodological strategies for overcoming professional deficiencies of teachers interacting with "difficult" contingents of schoolchildren 5
- Rezanovich I. V.** Improving the effectiveness of mixed learning for teachers in the system of additional professional education 19
- Skripova N. E., Yakovleva G. V.** Organizational and methodological assistance to teachers of preschool education in the implementation of the competence of preschool training of children 28
- Volobueva T. B.** Use of foresight technologies in advanced training of educators 35

Hypotheses, discussion, reflection

- Mishina M. M., Vorobyeva K. A.** Emotional burnout of teachers in the context of modernization of educational environment 42
- Prokhorova M. P., Lebedeva T. E.** Experience in the implementation of the program of training teachers of additional education for children for innovative activities 55
- Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A.** Technologies of forming corporate culture of educational organization 67
- Kanukoev A. M.** Substantive features of personification of professional formation and development of teachers of advanced training institutes 79
- Kuznetsov A. N.** Principles of further pedagogical training: a case-study of regionalization of education systems 89

Young researchers

- Bestoev R. O.** Formation of confident behavior among young police officers using active training methods 102

Modern school

- Kvashko L. P.** Intra-school advanced professional training aimed at teacher's self-development 111
- Tetina S. V., Leskina S. V.** Improvement of professional skills of a tutor in training students for subject Olympiads 121

Information about the authors 130

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 134

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 147

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) issued by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor).
ISSN 2076-8907

Index in catalog of "Pressa Rossii" from Agency "Kniga-Servis" – 43460

Price of one issue of the journal: 534 RUB

Print date: 09/16/2020

Release date: 09/30/2020

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 17,67

Circulation 150 copies. Order No. 43

The information products of the journal are intended for children over 12 years old.

Founder:

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

Научные сообщения

УДК 371.12+371.213

Методические стратегии преодоления профессиональных дефицитов 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

Methodological strategies for overcoming professional deficiencies of teachers interacting with “difficult” contingents of schoolchildren

D. F. Ilyasov

E. A. Selivanova

A. A. Sevrukova

K. S. Burov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуальность проблемы связывается с наличием профессиональных дефицитов учителей в сфере обеспечения доступности и качества образования. Затруднения у учителей обнаруживаются в различных видах педагогической деятельности, предполагающих реализацию способов эффективного учебно-педагогического взаимодействия со «сложными» контингентами обучающихся. Резуль-

таты констатирующего исследования наглядно демонстрируют наличие подобных профессиональных дефицитов у учителей региональной системы образования.

Делается вывод о необходимости адресной поддержки учителей с привлечением ресурсов регионального педагогического сообщества. Ставится цель теоретического обоснования и содержательного описания методических стратегий, направленных на преодоление профессиональных дефицитов учителей, взаимо-

действующих со «сложными» контингентами обучающихся.

Проводится обзор научных исследований, посвященных выявлению особенностей возникновения и внутренней динамики профессиональных дефицитов учителей и способов их преодоления в системе повышения квалификации и внутриорганизационного обучения. Проводится идея о том, что при всем многообразии предлагаемых решений преимуществами обладает применение комплексных методических стратегий, реализуемых с привлечением ресурсов педагогического сообщества.

Методология основывается на положении деятельностной теории А. Н. Леонтьева, что позволяет развивать такие стратегии адресной поддержки учителя, которые дают возможность активизировать внутренние мотивы профессионального развития учителя.

Описание **результатов** исследования сфокусировано на характеристике эффективных методических стратегий преодоления профессиональных дефицитов учителей. Содержание командного наставничества, адресного консалтинга, сетевого взаимодействия представляется с позиции методической поддержки учителей в работе со «сложными» контингентами обучающихся. Рассматриваются варианты реализации данных стратегий в рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Научная новизна заключается в описании комплексного применения современных методических стратегий для решения проблемы преодоления профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся. Практическая значимость определяется прикладным характером предлагаемых стратегий и положительными эффектами их реализации. Обсуждаются факторы успешности исполнения реализуемых методических стратегий.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The relevance of the problem is connected with the presence of professional shortages of teachers in the field of accessibility and quality of education. Difficulties in teachers are found in various types of pedagogical activities that involve the implementation of methods for effective educa-

tional and pedagogical interaction with “difficult” schoolchildren. The results of this research clearly demonstrate that teachers in the regional education system have similar professional shortages. The conclusion is that there is a need for targeted support for teachers using the resources of the regional pedagogical community. **The goal of research** is to provide a theoretical basis and a substantial description of methodological strategies aimed at overcoming professional shortages of teachers interacting with “difficult” schoolchildren.

The review of scientific researches devoted to revealing of features of occurrence and internal dynamics of professional deficits of teachers and ways of their overcoming in the system of professional development and intraorganizational training is conducted. The idea is carried out that, despite the diversity of the proposed solutions, the application of comprehensive methodological strategies, implemented with the involvement of the resources of the teaching community, has advantages.

The methodology is based on the position of A. N. Leontiev's activity theory, which makes it possible to develop strategies of targeted support for teachers, which allow to activate internal motives for professional development of teachers.

Description of the research **results** focuses on the characteristics of effective methodological strategies to overcome professional shortages of teachers. The content of team mentoring, targeted consulting, and networking is presented from the perspective of methodological support to teachers in working with “difficult” schoolchildren. Options are explored for implementing these strategies in a project to support schools with low learning outcomes and those that operate in adverse social conditions.

The scientific novelty consists in the description of complex application of modern methodological strategies to solve the problem of overcoming professional shortages of teachers interacting with “difficult” contingents of schoolchildren. Practical importance is determined by the applied nature of the proposed strategies and their positive effects. The factors of success in implementing the methodological strategies are discussed.

Ключевые слова: сложные контингенты обучающихся, профессиональные дефициты учителей, дополнительное профессиональное

образование, методические стратегии, командное наставничество, адресный консалтинг, сетевое взаимодействие.

Keywords: *difficult schoolchildren contingents, professional shortages of teachers, additional professional education, methodological strategies, team mentoring, targeted consulting, networking.*

Введение

Идеи обеспечения доступности и качества образования, декларируемые в мировом сообществе, повлекли за собой системные изменения в национальных образовательных системах. В частности, активизировались процессы стандартизации, разработки процедур независимой оценки качества образования. Реализация этих процессов в российском образовании высветила ряд существенных проблем, требующих особого внимания, научного осмысления, разработки практико-ориентированных стратегий их решения.

Так, для многих российских регионов характерно наличие неблагоприятных в социальном отношении условий: низкий уровень трудовой занятости населения, удаленность школ и организаций дополнительного образования от места проживания, труднодоступность услуг интернет-провайдеров и т. д. Эти условия оказывают негативное влияние на взрослых людей, которые, в свою очередь, демонстрируют асоциальные модели поведения: невысокий уровень притязаний, систематическое употребление алкоголя, пассивное отношение к состоянию здоровья и т. д. Существует целый ряд научных исследований, обнаруживающих влияние выше указанных обстоятельств на снижение уровня образованности и проявление поведенческих нарушений у детей, которые воспитываются в семьях, находящихся в сложных социальных условиях. Как показывает практика, именно эти дети составляют «сложные» контингенты обучающихся.

Вместе с тем принципы государственной политики в сфере образования, указывают на необходимость предоставления доступных и качественных образовательных услуг всем детям, в том числе низкомотивированным, испытывающим социальные затруднения, имеющим ограниченные возможности здоровья. В частности, в профессиональном стандарте педагога присутствует описание трудовых действий,

обязывающих педагога уметь учитывать образовательные потребности «сложных» контингентов детей.

Подобные трудовые действия, по признанию самих учителей, образуют основу ряда наиболее актуальных профессиональных дефицитов, проявляющихся в повседневной профессиональной деятельности. В их числе, например, поиск форм и методов результативного учебно-педагогического взаимодействия с обучающимися из семей мигрантов, низкомотивированных к обучению детей, имеющих интернет-зависимость.

Можно утверждать, что у учителей современных школ возникают новые профессиональные дефициты, которые требуют обновления знаний и освоения эффективных педагогических технологий. Это подтверждается результатами проведенного констатирующего исследования в рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Исследование проводилось в виде анализа результатов работы фокус-групп, состоящих из административных и педагогических работников 20 общеобразовательных организаций Челябинской области. В рамках данного исследования школьные команды анализировали профессиональные дефициты учителей своих образовательных организаций в данной сфере. Анализ результатов работы фокус-групп показал, что 45% респондентов согласились с тем фактом, что качество образования напрямую зависит от умения учителя работать с профессиональными дефицитами. Наличие профессиональных дефицитов в сфере освоения образовательных технологий взаимодействия со «сложными» контингентами обучающихся признали 65% респондентов. Более 25% команд – участников исследования выразили интерес к освоению технологий мотивации обучающихся, конструктивных способов взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Существование таких профессиональных дефицитов порождает проблему поиска форм адресной помощи широкому кругу педагогов: учителям, преподающим разные предметы, специалистам служб сопровождения, классным руководителям, педагогам дополнительного образования, тьюторам и т. д. Такая помощь предполагает не только развитие управленче-

ских механизмов взаимодействия с ведомственными структурами. Стоит продемонстрировать, что существует большой спектр средств, которые можно успешно применять в методической работе и педагогической деятельности для решения учебных и воспитательных задач. Также важно способствовать преодолению ригидности педагогов по отношению к преодолению профессиональных дефицитов и проявлению инициативы в педагогической деятельности. В этом плане стоит рассмотреть возможность привлечения ресурсов педагогического сообщества, применения технологий неформального обмена знаниями, командной работы. Возникает проблема проектирования методических стратегий поддержки педагогов и проектирования форм повышения квалификации в межкурсовой период. Соответственно, целью статьи является теоретическое обоснование и содержательное описание методических стратегий, направленных на преодоление профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся. В статье обоснованы научные и методологические предпосылки разработки этих стратегий, охарактеризованы действенные формы методической поддержки педагогов, представлены к обсуждению факторы их успешной реализации.

Обзор литературы

Известно, что рамки педагогической профессии характеризуются устойчивостью, приверженностью традициям. С одной стороны, это придает системе образования стабильность, гарантию надежности.

С другой стороны, все согласны с тем, что учителю необходимо постоянно меняться, работать над совершенствованием своего профессионализма для того, чтобы лучше обучать всех детей (в том числе тех, кого принято называть «сложными»), быть мобильным, осуществлять необходимые инновации для обеспечения качества образования.

При организации процесса учительского роста важно учитывать реальные затруднения педагога, его профессиональные дефициты, появляющиеся по разным причинам (неумение найти подход к «трудным» детям, использование устаревших форм работы на уроке, отсутствие мотивации на достижение успеха каждым учеником и др.).

В зарубежной и отечественной науке в последние годы появились исследования о различных аспектах профессиональных дефицитов. Ученые, педагоги-практики развернули дискуссию по поводу сущностных характеристик, диагностики, структуры и способов их устранения. Вполне очевидно, что затруднения зависят от профессионального поля специалиста. Авторы статей интересуют дефициты учителей, которым приходится отвечать на вызовы времени, обучая в одном классе детей с высокой и низкой мотивацией, детей-инфонов, детей с девиациями поведения, склонных к правонарушениям и другие «сложные» контингенты.

В основе профессиональных дефицитов находятся осознанные или неосознанные недостатки в профессиональной компетентности, которые существенно ограничивают профессиональные действия, препятствуют качественному выполнению трудовых функций [1].

Анализ научных трудов позволил прийти к выводу о том, что все профессиональные недостатки учителей можно разделить на две большие группы.

Первая группа включает дефициты, которые связаны с теорией и методикой. Педагоги не всегда могут:

- учитывать новые знания в предметной области;
- соединить теорию с практикой;
- формировать опыт;
- отбирать и использовать эффективные современные технологии (методы, средства) достижения результатов [2; 3].

Дефициты второй группы лежат в сфере психологии [4]. Педагоги недооценивают значение психологического компонента в своей профессиональной деятельности. При этом они:

- испытывают дефицит знаний в области общей и возрастной психологии, психологии развития [4, 5];
- испытывают затруднения в установлении индивидуальных особенностей школьников и выстраивании индивидуализированного учебного процесса, адресной работы [5; 6];
- не умеют «найти ключ» к низкомотивированным обучающимся [7];
- демонстрируют неготовность выстраивать взаимодействие со специалистами служб сопровождения [5];

– не владеют алгоритмами разрешения неординарных ситуаций [8];

– не понимают, как формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде [9].

Что касается учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся, то у них обнаруживается наличие дефицитов как первой, так и второй групп. Однако при разработке способов учительского роста основной акцент будет сделан на психолого-педагогическую компетентность, так как именно от ее сформированности зависит успешность создания мотивирующей среды обучения и воспитания всех контингентов школьников.

В контексте нашей работы ценной является идея обращения к внешним ресурсам. Речь идет, прежде всего, о потенциале модернизирующейся системы дополнительного профессионального образования, специалисты которой актуализируют у педагогов установки на позитивные изменения в профессиональной деятельности [10]. Авторами доказано, что использование в системе повышения квалификации целого комплекса мер (проектов, мастер-классов, творческих мастерских, наставничества, коучинга) повлияет на обогащение знанчивого компонента, эмоциональной сферы учителя, отточит его практические умения. В обучении полезной будет организация неформального делового общения в совместной деятельности, обмена опытом [3].

Развивая идею привлечения внешних возможностей для преодоления квалификационных дефицитов, авторы предлагают созвучное, но весьма оригинальное решение проблемы, доказывающее целесообразность создания кастомизированных программ на базе университетов – федеральных инновационных площадок. Такие ориентированные на заказчиков программы позволят работать на будущее: развивать креативность, инновационное мышление, межличностный и внутриличностный виды интеллекта. Важными результатами повышения квалификации будут осознание смысла профессиональной деятельности, переориентация мотивов педагогов с узко предметных знаний на созидающее образование, активную педагогику [11].

Еще один действенный способ нивелирования профессиональных дефицитов связывают с

разворачиванием муниципальных ресурсных центров развития профессионализма учителей. Так, имеется интересный опыт проектирования индивидуальной траектории профессионального развития педагога в Центре наставнической деятельности и работы с начинающими учителями в г. Балашихе [12].

Особую значимость для нашего исследования приобретает идея активизации внутриорганизационного обучения педагогов для восполнения недостатков в профессиональных компетенциях. Данная идея встречается довольно часто в работах российских авторов. Изучение новой литературы, знакомство с законодательными и нормативно-правовыми актами в области образования в рамках обучающих мероприятий в школе может препятствовать закреплению профессиональных пробелов [2]. Предлагается организация рефлексивной деятельности учителей по согласованию позиций в отношении «сложных» учеников, детей из семей мигрантов [9].

Несомненным достоинством внутриорганизационного обучения является то, что оно сосредоточено на внутреннем ракурсе:

– анализируются уроки конкретных учителей;

– принимаются программы развития каждого педагога, перспективное планирование, выстраивание профессиональной карьеры;

– проводятся командные дискуссии, мозговые штурмы и мозговые атаки, мастер-классы, тренинги, ориентированные на овладение методами взаимодействия с реальными участниками образовательных отношений;

– изменения быстро обнаруживаются в практике [6; 8].

Проблема профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся, остается острой. В образовательном пространстве Российской Федерации реализуются проекты, нацеленные на оказание системной поддержки учительскому корпусу в стремлении к профессиональному росту.

Проектируются и внедряются модели обучения школьных команд, модели сетевого взаимодействия школ-лидеров и школ, показывающих низкую результативность, тьюторская поддержка испытывающих затруднения учителей, персонифицированные программы повы-

шения квалификации педагогических работников, стажировки, оперативная методическая помощь со стороны муниципальных служб [7]. Предлагаются системные семинары (в очной или дистанционной формах) [13], горячие линии, вебинары, совещания, веб-форумы [7; 14].

Авторами принимается во внимание позиция, утверждающая значимость психологического настроения самого учителя на положительные изменения, наличие у него установок на совершенствование значимых профессионально-личностных качеств, среди которых эмоциональная сфера, лидерские качества, способствующих конструктивному взаимодействию с «трудными» учениками» [15].

Изучение научных трудов позволило прийти к выводу о многогранности профессиональных дефицитов, их сложном характере. В силу этого обстоятельства деятельность по преодолению профессиональных затруднений учителя представлена авторами широкой палитрой. Для исследования имеют значение следующие положения:

- формирование социально-психологических установок на построение конструктивного взаимодействия со всеми обучающимися;
- оказание содействия учителям в совершенствовании их психолого-педагогической компетентности;
- проведение комплексных мер для активизации внутренних ресурсов в преодолении профессиональных дефицитов;
- групповой характер мероприятий.

Рассмотренный опыт ученых по теме исследования показал их несомненную значимость. Вместе с тем при всем многообразии предлагаемых решений, на наш взгляд, без внимания остается использование новых методических стратегий, обеспечивающих развитие интегральных характеристик личности учителя.

Методология (материалы и методы)

Методологией исследования выступает положение деятельностной теории А. Н. Леонтьева «сдвиг мотива на цель» [16]. Данный процесс представляет собой изменение отношения к определенной деятельности, которая на первоначальном этапе кажется незначимой и, соответственно, неинтересной. В процессе выполнения деятельности постепенно происходит ее осознание и осмысление. В результате она

наполняется новым смыслами и становится ценной для индивида, интересной и целенаправленной.

Как правило, руководящие и педагогические работники общеобразовательных организаций с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, первоначально характеризуются индифферентным и даже отрицательным отношением к необходимости повышения своей квалификации. Особенно это проявляется в части освоения психолого-педагогических знаний, необходимых для работы со «сложными» контингентами обучающихся. Это связано с разными причинами: с занятостью педагогов, ригидностью по отношению к процессу обучения и освоению межпредметных знаний.

Постепенно изучая новую информацию и практические приемы, способствующие повышению качества преподавания, учителя понимают их значимость в улучшении собственной педагогической работы. Далее, применяя освоенные стратегии и обнаруживая их действенность, они становятся более мотивированными на овладение новыми психолого-педагогическими и правовыми знаниями, влияющими на повышение качества преподавания в условиях неблагоприятного социального контекста.

Результаты и их описание

Для того чтобы способствовать преодолению профессиональных дефицитов учителей в работе со «сложными» контингентами обучающихся, предлагается использовать методические стратегии повышения качества преподавания. Наиболее эффективными, использующими ресурсы педагогического сообщества и мотивирующими учителей на саморазвитие признается использование следующих стратегий: командное наставничество, адресный консалтинг и сетевое взаимодействие.

Командное наставничество рассматривается как эффективная форма сотрудничества между педагогами, имеющими успешные решения в своей педагогической практике, отличающимися высокой мотивацией к профессиональному развитию и имиджевыми характеристиками, и учителями, имеющими разного рода профессиональные дефициты, снижающие качество преподавания. В реализации данной методической стратегии задействуется потенциал

так называемых школ-лидеров, которые выступают в роли наставников педагогов школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных условиях. Команда школы-лидера выстраивает партнерские отношения с несколькими школами, нуждающимися в поддержке, и оказывает им консультационную помощь, а также демонстрирует свои успешные решения в реальной педагогической практике в области преподавания различных дисциплин. Школы-лидеры представляют образовательные организации, отличающиеся высоким качеством преподавания и высокими образовательными результатами учащихся. Кроме того, в этих школах активно осуществляется инновационная деятельность на уровне реализации региональных и федеральных инновационных проектов. Командное наставничество осуществляется в соответствии с принципами равенства, командности, комплексности и целенаправленности.

Значительным потенциалом обладают такие формы командного наставничества, как тьюторское сопровождение, проектная сессия, наставничество «под ситуацию» и виртуальное консультирование. Тьюторское сопровождение заключается в курировании учителей по различным аспектам, связанным с преподаванием. Тьютор выступает в роли супервизора, наблюдая за деятельностью учителей с теми или иными профессиональными дефицитами, оценивает и дает необходимые рекомендации. Тьютором может выступать не только учитель, но и педагог-психолог, социальный педагог, педагог-организатор, который анализирует воспитательную и развивающую работу, осуществляемую учителем на уроке. Тем самым оценивается готовность учителей действовать в соответствии с положениями профессионального стандарта педагога и умение реализовывать идеи позитивной педагогики, предполагающей установку учителя на конструктивное взаимодействие с каждым, даже с самым «сложным» учащимся.

Проектная сессия предполагает совместную работу педагогических работников школ-лидеров и учителей школ, нуждающихся в поддержке, по разработке и реализации проектов, в перспективе обеспечивающих повышение качества образования. Уместны мини-проекты, которые могут использоваться непосредствен-

но в преподавательской деятельности учителя, а также макропроекты, способствующие формированию психофизической безопасности учащихся, внедрению современных образовательных технологий (здоровьесберегающих, исследовательских и пр.).

Ситуационное наставничество предполагает оказание поддержки учителям при возникновении проблемной ситуации, связанной с нарушением дисциплины учащимися, конфликтами с родителями школьников, сложностями при организации взаимодействия классного руководителя с межведомственными структурами. Несомненно, что такие ситуации отвлекают учителя от учебного процесса и снижают в значительной степени качество преподавания. Более того, затянувшиеся нерешенные ситуации приводят к ухудшению психологического климата в организации и профессиональному выгоранию учителя. Находясь в ситуации стресса, учитель не может сосредоточиться и качественно донести до обучающихся информацию по своей дисциплине. Поэтому наставники могут содействовать учителям, взаимодействующим со «сложными» контингентами обучающихся, в поиске стратегий выхода из туннеля педагогических проблем.

Виртуальное консультирование осуществляется при дистанционном взаимодействии наставников и наставляемых. Это позволяет избежать лишних временных затрат, связанных с территориальным передвижением, а также получить востребованность в условиях удаленности территорий, дистанционного формата работы специалистов. Консультации осуществляются онлайн (с использованием разных цифровых платформ и программ и мессенджеры) и офлайн (через электронную почту, социальные сети и т. п.).

Итак, первой методической стратегией повышения качества преподавания учителей, испытывающих профессиональные дефициты во взаимодействии со «сложными» контингентами обучающихся, выступает командное наставничество.

Оно реализуется на принципах командной поддержки и предполагает вариативность форм, способствующих повышению качества педагогической деятельности учителей в соответствии с положениями профессионального стандарта педагога.

Адресный консалтинг рассматривается в качестве второй методической стратегии, направленной на улучшение качества преподавания учителей. Он предполагает консультирование руководящих и педагогических работников, испытывающих профессиональные дефициты во взаимодействии со «сложными» контингентами обучающихся. Основная задача такого консалтинга заключается в формировании установки у учителей на установление конструктивного взаимодействия со всеми обучающимися. Предметом консультации выступают вопросы, связанные с правовыми аспектами осуществления образовательной деятельности, психолого-педагогическими основами обучения и методическими знаниями в педагогической практике. Консультации осуществляют квалифицированные специалисты, владеющие не только практическими основами, но и глубокими научными знаниями в данной области. Как правило, консультации носят групповой характер для обеспечения максимального охвата учителей, имеющих сходные профессиональные дефициты. Однако предусматривается и индивидуальная работа, исходя из принципа адресности.

Функционал консультантов представляет выстраивание сотрудничества как с отдельными специалистами, так и с целыми коллективами школ, оказание консультативной помощи, совместное решение проблем, существующих у учителей, и содействие им в принятии мер, необходимых для улучшения сложных ситуаций. Групповые консультации осуществляются на основе разработанных программ адресного консалтинга, в которых аккумулированы апробированные управленческие и педагогические идеи по повышению качества преподавания с учетом наличия в школах «сложных» контингентов обучающихся. Основными принципами адресного консалтинга являются: превентивность, адресность, научно-прикладная обоснованность, краткосрочность, коллективная ответственность, экономичность, опора на внутренние ресурсы, интеграции различных форм обучения и развитие у учителей мотивов профессионального роста.

Формы реализации адресного консалтинга отличаются высокой степенью вариативности: вебинары, семинары, очные и онлайн-консультации. В отличие от командного

наставничества, которое осуществляют учителя школ-лидеров, адресный консалтинг реализуют специалисты из сферы высшей школы и дополнительного профессионального образования педагогов, представители МВД России и других ведомственных структур. Тем самым у учителей формируется панорамное представление о возможностях различных образовательных, воспитательных и развивающих технологий. Кроме того, повышается осведомленность о значимости превентивной работы при взаимодействии со «сложным» контингентами обучающихся, которую можно выстраивать не только во внеурочной деятельности, но и в процессе преподавания различных дисциплин. Среди методов, которые применяются в обучении педагогов, приоритет отдается интерактивным, а именно дискуссиям, мозговому штурму, мастер-классам, тренинговым формам работы.

Содержание программ предполагает темы, связанные с применением образовательных технологий, направленных на повышение качества преподавания (кинопедагогика, библиотерапия, тексты новой природы) и интерактивных методов работы (кейс-метод, мозговой штурм, деловая игра) в преподавании учебных дисциплин. Кроме того, акцент делается на освоение психологических знаний, необходимых учителю для выстраивания конструктивной коммуникации с различными возрастными категориями школьников, развития учебной мотивации у низкомотивированных и слабоуспевающих обучающихся, приобщения к ценностям (семьи, здорового образа жизни, патриотизма) детей, склонных к девиантному и делинквентному поведению. Также в программу адресного консалтинга включены вопросы по взаимодействию на уроке с эмоционально возбудимыми обучающимися, в том числе имеющими нарушения в психическом развитии. Речь идет об эффективном осуществлении преподавания детям с задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и пр. Учителя также могут осваивать в рамках адресного консалтинга стратегии интеграции детей мигрантов в школьную среду, методы взаимодействия с родителями обучающихся, которые характеризуются низким уровнем родительской ответственности. Вполне очевидно, что качество образовательных результатов обеспечивается

совместными усилиями педагогов и родителей обучающихся, которые мотивируют школьников на успешную учебу. Родители же ведущие асоциальный образ жизни, либо имеющие проблемы с трудовой занятостью или отличающиеся маргинальностью, зачастую не задают образцы успешной учебной деятельности у детей. Поэтому учителю важно освоить и основные направления, связанные с повышением уровня родительской ответственности, либо минимизировать данные негативные явления интересным учебным процессом, способным увлечь ребенка и направить его асоциальную активность в продуктивную учебную деятельность.

Таким образом, адресный консалтинг рассматривается как методическая стратегия, направленная на повышение качества преподавания учителей, имеющих правовые, методические, психолого-педагогические дефициты во взаимодействии со «сложными» контингентами обучающихся. Адресный консалтинг предполагает оперативное реагирование на потребности учителей и расширение их межпредметных знаний, способствующих качественному осуществлению педагогической работы.

Третьей методической стратегией, которая рассматривается как значимая для повышения качества преподавания учителей, испытывающих профессиональные дефициты во взаимодействии со «сложными» контингентами обучающихся, является *сетевое взаимодействие*. Учитываются современные тренды в образовании (цифровизация, индивидуализация, интеграция), предлагается методическая поддержка учителям в цифровом пространстве. Речь идет о методических объединениях, созданных целенаправленно для устранения профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся. Укажем три таких методических объединения: «Технология формирования гибких компетенций», «Низкомотивированные, слабоуспевающие обучающиеся», «Взаимодействие со «сложным» контингентом». В данных методических объединениях оперативно и ежедневно размещается информация, ознакомление с которой будет ориентировать учителя на освоение способов разрешения проблем в сфере повышения качества образования. Данные методические объединения размещены в социальной сети «ВКонтакте» и предполагают возмож-

ности обсуждения существующих образовательных трендов, обмен знаниями между учителями, а также между учителями и представителями науки и педагогической практики.

Задачей таких сетевых методических объединений является информационная и научно-методическая поддержка учителей, испытывающих сложности при организации образовательного процесса с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками. Также в таких объединениях осуществляется информирование педагогов о новых достижениях науки по сопровождению обучающихся, имеющих отклонения в развитии и серьезные нарушения в поведении, в том числе вступающих в конфликт с законом. Освоение данной информации учителями будет способствовать обеспечению равных возможностей детей, в том числе и «сложных» контингентов, на получение качественного общего образования.

Причем целевая установка, которая дается педагогам, заключается не в пассивном участии в таких методических объединениях, а в проявлении собственной субъектной позиции по вопросам повышения качества преподавания. Учителя могут не только высказывать свое отношение к представленным решениям, но и предлагать собственные идеи, делиться знаниями, позволяющими им решать острые вопросы в осуществлении преподавательской деятельности. При этом модераторы сообществ выступают рецензентами, благодаря чему обеспечивается размещение качественной информации. Этот подход имеет существенное отличие от различных форумов, действующих в рамках других виртуальных профессиональных сообществ педагогических работников, на которых учителя могут разместить информацию, не всегда являющуюся качественной (в аспекте валидности, надежности, актуальности, адресности).

Данные сообщества представляют собой открытую группу, то есть в ней могут состоять не только педагогические работники из школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, но и другие педагоги. Таким образом, осуществляется интеграция педагогических знаний и развивается профессиональная коммуникация. Данное сетевое взаимодействие позволяет учителям не только устранить опре-

деленные профессиональные дефициты, но и продвигаться дальше в своем профессиональном развитии, то есть выходить на новые уровни профессионального мастерства. Это способствует повышению имиджевой характеристики школы и росту авторитета учителя в глазах учеников и их родителей.

Внимание в таком сетевом взаимодействии уделяется культуре профессионального общения учителей в условиях цифровой коммуникации. К сожалению, сегодня все чаще можно услышать о различных конфликтах, которые возникают в связи с недопониманием или некорректными высказываниями учителей при общении с родителями обучающихся в чатах. Поэтому развитие культуры педагогического общения выступает параллельной задачей при устранении профессиональных дефицитов учителей. Кроме того, учитывая свое взаимодействие со «сложными» контингентами обучающихся, которое также в последнее время переходит в форматы виртуальной коммуникации, учителя могут освоить и в дальнейшем предложить сами образцы повышения культуры общения в цифровой среде. Резюмируя особенности третьей методической стратегии повышения качества преподавания учителей, испытывающих профессиональные дефициты во взаимодействии со «сложными контингентами обучающихся», а именно сетевое взаимодействие, отметим ее своевременность в условиях цифровизации образования. Сетевое взаимодействие позволяет оперативно осуществлять обмен знаниями между учителями и имеет синергетический эффект в решении сложных вопросов преподавания различных дисциплин различным категориям школьников. Итак, для устранения профессиональных дефицитов учителей во взаимодействии со «сложными» контингентами обучающихся», предложены методические стратегии повышения качества преподавания: командное наставничество, адресный консалтинг и сетевое взаимодействие. Эти стратегии реализуются в 2020 году в условиях проекта повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Обсуждение

Согласно нашему исследованию, для преодоления профессиональных дефицитов учите-

лей, обучающих разные контингенты детей, среди которых имеются демотивированные школьники, предлагаются разработанные многокомпонентные методические стратегии. Успешность их реализации зависит от нескольких факторов.

Добровольное участие педагога в проекте. Известно, что из-под палки, по принуждению совершенствование профессионализма не может осуществляться. Учитель будет осваивать приемы, техники, но внутреннее сопротивление мешает ему перейти на новый уровень взаимодействия с детьми. Поэтому, приступая к воплощению спроектированных стратегий, важно на первом этапе уделить особое внимание мотивации учителей, постараться выявить не только их дефициты, но и потребности, интересы, внутренние ресурсы, суметь договориться с каждым.

Индивидуализация процесса учительского роста. Это означает, что применение в практике одинаковых методов, форм поддержки для всех не может привести к одинаковым результатам. Таким образом, наполнение методической стратегии происходит персонально для каждого участника проекта. При выборе методической стратегии, которая будет использована, учитываются характер темы обучения, доступные ресурсы, возраст, уровень профессионализма и стиль обучения учителя, а также собственный стиль консультанта.

Разнообразие компонентов стратегии. Часто процесс обучения так же важен, как и то, что изучается. Овладение технологией командного наставничества, всеми видами адресного консалтинга, рефлексией, обмен размышлениями, профессиональное обсуждение злободневных проблем в методических объединениях, – все это открывает для педагогов новые возможности обогащения уроков. Несомненно, уроки будут более успешными, если учитель использует широкий спектр освоенных современных методов, способов, техник обучения, способных увлечь детей.

Наличие информационного сопровождения. Учителя часто чувствуют себя одинокими и очень занятыми. Вот почему в качестве поддержки важно создать репозиторий обучающих стратегий, материалов, которые педагоги могут использовать, если даже в силу каких-то обстоятельств они пропустили сессию или консуль-

тацию. Имея в своем распоряжении банк интересных фильмов, описание эффективного метода, они смогут постоянно контролировать класс и вносить коррективы в сложный процесс обучения.

Установление в коллективе духа взаимопомощи и поддержки. Солидарность поддержит учителей в проявлении усилий по достижению цели, поможет в нахождении оптимальных педагогических решений в процессе коммуникации с «трудными» учениками. Командная деятельность воодушевит педагога на успех, покажет пример способов когнитивной стимуляции, что найдет свое отражение во взаимодействии с современными школьниками.

Определение временных рамок реализации методических стратегий. Устанавливается оптимальный срок (один год) для «перезагрузки» учителей. Процесс восхождения к вершине профессионализма проходит весьма интенсивно при активном участии самого учителя. Освоенное немедленно внедряется в практику.

Заключение. Повышение качества образования связывается с обновлением применяемых учителями форм, методов, средств, приемов, содержательных аспектов педагогической деятельности.

Рост социальной напряженности приводит к увеличению числа так называемых «сложных» контингентов обучающихся, которые показывают низкие образовательные результаты и демонстрируют склонность к различным девиациям в поведении. Однако учителю важно уметь работать с различными категориями школьников, так как каждый ребенок имеет право и равные шансы на качественное образование.

Вместе с тем учителя обнаруживают разного рода дефициты при взаимодействии и выстраивании образовательного процесса с такими школьниками. На это указывают результаты эмпирического исследования и проведенный научно-теоретический обзор. Поэтому актуальность приобретает поиск новых методических стратегий преодоления профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся. В качестве решения назревших проблем обоснованы три такие стратегии, которые представляют собой формы поддержки учителей из школ с низкими результатами обучения и школ,

функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Первая стратегия определяется как «командное наставничество» и заключается в выстраивании эффективного взаимодействия между учителями школ-лидеров и школ, нуждающихся в поддержке.

Вторая стратегия представляет адресный консалтинг, включающий в себя научно-практическое сопровождение учителей в аспекте освоения новых образовательных технологий и способов коммуникации со «сложными» контингентами обучающихся и их родителями. Третья методическая стратегия заключается в сетевом взаимодействии между учителями школ-лидеров; школ, требующих поддержку, и научных работников системы образования на основе виртуальной коммуникации.

Разработанный комплекс методических стратегий обогащает арсенал эффективных средств восполнения профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся.

Он успешно апробирован в образовательном пространстве Челябинской области в рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Результаты исследования дают возможность рекомендовать командное наставничество, адресный консалтинг, сетевое взаимодействие в качестве ориентировочных стратегий для освоения новых форм повышения квалификации учителей, таких как центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов.

Библиографический список:

1. Потёмкина, Т. В. Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования / Т. В. Потёмкина. – Текст : непосредственный // Источник. – 2018. – № 1 – С. 6–9.
2. Егорова, Е. В. Профессиональные дефициты и личностно-профессиональное развитие учителей в сфере формирования исследовательской деятельности учащихся / Е. В. Егорова, О. А. Степанчук. – Текст : непосредственный // Учебный год. – 2019. – № 3 (56). – С. 44–46.
3. Смирнова, С. В. Модель организации дополнительного профессионального образова-

ния, направленная на преодоление профессиональных дефицитов педагогов / С. В. Смирнова, А. К. Киселева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста. – Москва : ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 265–269.

4. Шайденко, Н. А. Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей / Н. А. Шайденко. – Текст : непосредственный // Образование личности. – 2019. – № 3–4. – С. 12–18.

5. Идиатуллин, А. В. Развивающая деятельность в основной и средней школе: профессиональные дефициты педагогов / А. В. Идиатуллин, А. Ю. Некрасов. – Текст : непосредственный // Образование и наука в современных реалиях : сборник материалов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : ООО ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 33–35.

6. Бершадская, Е. А. Повышение квалификации учителей школ на основе концепции профессиональных обучающихся сообществ / Е. А. Бершадская, М. Е. Бершадский. – Текст : непосредственный // Материалы VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции «Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании» (7–8 декабря 2017 года). – Москва : ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 185–197.

7. Потемкина, Т. В. Обобщение опыта реализации региональных программ поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных условиях / Т. В. Потемкина, И. А. Мишина, Л. П. Зеленова, А. М. Кац. – Текст : непосредственный // Материалы VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции «Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании» (7–8 декабря 2017 года). – Москва : ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 130–139.

8. Созонтова, О. В. Результаты исследования мотивации педагогических работников в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / О. В. Созонтова, Е. А. Хадакова. – Текст : непосредственный //

Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2017. – № 4. – С. 80–84.

9. Сухова, А. В. Поликультурная образовательная среда: истоки профессиональных дефицитов педагога / А. В. Сухова. – Текст : непосредственный // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – № 6. – С. 1144–1149.

10. Барабас, А. А. Модернизация содержания дополнительного профессионального образования педагогов: региональный опыт сопровождения преодоления профессиональных дефицитов / А. А. Барабас. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Аспекты результативности региональной политики в сфере оценки качества образования : сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции. – Челябинск : РЦОКИО. – 2018. – С. 18–21.

11. Уразбахтин, Р. Н. Федеральная инновационная площадка «разработка и внедрение методики проектирования кастомизированных дополнительных профессиональных программ на основе прогнозирования квалификационных дефицитов» / Р. Н. Уразбахтин. – Текст : непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 24-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – С. 400–402.

12. Бородина, Е. П. От профессиональных дефицитов в деятельности педагога к современным образовательным технологиям и результатам / Е. П. Бородина, А. Л. Бородин. – Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 2. – С. 387–392.

13. Давыденко, А. А. Оценка профессиональных затруднений и образовательных запросов как основа методического сопровождения деятельности педагогических коллективов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А. А. Давыденко, М. И. Губанова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 2. – № 2 (49). – С. 76–84.

14. Курносова, С. А. Анализ опыта сетевого взаимодействия в решении задач повышения

качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях / С. А. Курносова, Н. Н. Шевелева. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – Т. 5. – № 5. – С. 12–22.

15. Bénédicte Gendron. Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant: La figure de leadership en pédagogie. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Jun 2008, BREST, France. fhalshs-00271331f.

16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Potemkina T. V. *Problems of identifying professional shortages of teachers in the design of programs to improve the quality of education* [Problemy vyyavleniya professional'nyh deficitov uchitelej pri proektirovanii programm povysheniya kachestva obrazovaniya], Source, 2018, No. 1, pp. 6–9.
2. Egorova E. V., Stepanchuk O. A. *Professional deficits and personal and professional development of teachers in the formation of research activities of students* [Professional'nye deficiency i lichnostno-professional'noe razvitie uchitelej v sfere formirovaniya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya], Academic year, 2019, No. 3 (56), pp. 44–46.
3. Smirnova S. V., Kiseleva A. K. *Model of organization of additional professional education aimed at overcoming professional shortages of teachers* [Model' organizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya, napravlennaya na preodolenie professional'nyh deficitov pedagogov], Collection of materials of the Russian conference on the analysis of the implementation of the national system of teacher growth, Moscow, 2017, pp. 265–269.
4. Shaydenko N. A. Approaches to evaluating deficiencies of professional competence of young teachers [Podhody k ocenke deficitov professional'nyh kompetencij molodyh uchitelej], Personal Education, 2019, No. 3–4, pp. 12–18.
5. Idiatullin A. V., Nekrasov A. Yu. *Development activities in the basic and secondary school: professional shortages of teachers* [azvivayushchaya deyatel'nost' v osnovnoj i srednej shkole: professional'nye deficiency pedagogov], Education and science in the modern realities. Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, 2019, pp. 33–35.
6. Bershadskaya E. A., Bershadskiy M. E. *Improving the qualifications of school teachers based on the concept of professional learning communities* [Povyshenie kvalifikacii uchitelej shkol na osnove koncepcii professional'nyh obuchayushchihsya soobshchestv], Materials of the VI Russian scientific and methodological Internet conference “Improving the qualifications of pedagogical staff in changing education” (December 7–8, 2017), Moscow, 2017, pp. 185–197.
7. Potemkina T. V., Mishina I. A., Zelenova L. P., Kats A. M. *Generalization of the experience of implementing regional programs to support schools with low learning outcomes and schools operating in unfavorable conditions* [Obobshchenie opyta realizacii regional'nyh programm podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh usloviyah], Materials of the VI Russian scientific and methodological Internet conference “Professional development of teaching staff in changing education” (December 7–8, 2017), Moscow, 2017, pp. 130–139.
8. Sozontova O. V., Khadakova E. A. *Results of a study of the motivation of teachers in schools with low learning outcomes and schools operating in unfavorable social conditions* [Rezul'taty issledovaniya motivacii pedagogicheskikh rabotnikov v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolah, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], Bulletin Tula educational space, 2017, No. 4, pp. 80–84.
9. Sukhova A. V. *Multicultural educational environment: the origins of professional deficits in a teacher* [Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda: istoki professional'nyh deficitov pedagog], Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia, 2018, No. 6, pp. 1144–1149.
10. Barabas A. A. *Modernization of the content of additional professional education for teachers: regional experience in supporting overcoming professional deficits* [Modernizaciya sodержaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov: regional'nyj opyt soprovozhdeniya preodoleniya professional'nyh deficitov], Problems and prospects for the development of education quality assessment systems. Aspects of the effectiveness of regional policy in the field of education

quality assessment. Collection of materials of the III interregional scientific-practical conference. Chelyabinsk: Regional center for assessing the quality and informatization of education, 2018, pp. 18–21.

11. Urazbakhtin R. N. *Federal innovation platform “development and implementation of a methodology for designing customized additional professional programs based on predicting qualification deficits”* [Federal'naya innovatsionnaya ploshchadka “razrabotka i vnedrenie metodiki proektirovaniya kastomizirovannykh dopolnitel'nykh professional'nykh programm na osnove prognozirovaniya kvalifikatsionnykh deficitov”], Innovations in vocational and vocational pedagogical education. Proceedings of the 24th International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, 2019, pp. 400–402.

12. Borodina E. P., Borodin A. L. *From professional deficits in the activities of a teacher to modern educational technologies and results* [Ot professional'nykh deficitov v deyatelnosti pedagoga k sovremennym obrazovatel'nykh tekhnologiyam i rezul'tatam], Proceedings of scientific papers and materials of scientific and practical conferences, 2018, No. 2, pp. 387–392.

13. Davydenko A. A., Gubanova M. I. *Assessment of professional difficulties and educational*

needs as the basis for methodological support of the activities of teaching staff of schools operating in unfavorable social conditions [Ocenka professional'nykh zatrudnenij i obrazovatel'nykh zaprosov kak osnova metodicheskogo soprovozhdeniya deyatelnosti pedagogicheskikh kollektivov shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnykh social'nykh usloviyah], Domestic and foreign pedagogy, 2018, Vol. 2, No. 2 (49), pp. 76–84.

14. Kurnosova S. A., Sheveleva N. N. *Analysis of the experience of network interaction in solving the problems of improving the quality of education in schools with low learning outcomes and schools operating in difficult social conditions* [Analiz opyta setevogo vzaimodejstviya v reshenii zadach povysheniya kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolah, funkcioniruyushchih v slozhnykh social'nykh usloviyah], Standards and monitoring in education, 2017, Vol. 5, No. 5, pp. 12–22.

15. Bénédicte Gendron. *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant: La figure de leadership en pédagogie*. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Jun 2008, BREST, France. ffhals-00271331f.

16. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personalit* [Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'], Moscow, 1977. 304 p.

УДК 378.091.398

Повышение эффективности смешанного обучения учителей в системе дополнительного профессионального образования

И. В. Резанович
<https://orcid.org/0000-0002-2174-2455>
rae74@mail.ru

Improving the effectiveness of mixed learning for teachers in the system of additional professional education

I. V. Rezanovich

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Стремительное обновление научных знаний, развитие информационных технологий, непрерывные поиски педагогической общественностью новых технологий повышения квалификации детерминировали появление смешанного обучения, предусматривающего очные и дистанционные занятия. Замена части аудиторных часов дистанционными вместе с положительными моментами дала и некоторые проблемы. В частности, как при меньшем количестве контактных часов не снизить качество образовательного процесса? как и чем компенсировать дефицит «живого» общения с преподавателями?

Цель исследования – выявить механизмы повышения эффективности смешанного обучения в системе дополнительного профессионального образования учителей.

Методология (материалы и методы). В статье раскрыты особенности повышения квалификации учителей, на основе которых разработаны три механизма повышения эффективности образовательного процесса в условиях смешанного обучения: а) повышение эмоциональной составляющей при передаче информации; б) представление информации в структурно-логических схемах; в) использование каскадного метода обучения. Обозначенные механизмы рассмотрены с теоретических и с практических позиций. Для оценки их влияния на результаты повышения квалификации использовались несколько методов: дидактические тесты, листы реагирования, листы про-

верки умений, обучение членной своей группы, педагогическое наблюдение.

Результаты. Научная новизна исследования представлена развитием научных представлений о повышении эффективности смешанного обучения, теоретическая значимость – обоснованием механизмов совершенствующих смешанное обучение в системе дополнительного профессионального образования учителей, практическая значимость – алгоритмом применения предложенных механизмов. Опыт использования в педагогической практике данного алгоритма свидетельствует о существенном улучшении качества повышения квалификации учителей и дает основание для рекомендации его широкого применения.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The rapid renewal of scientific knowledge, the development of information technologies, and the continuous search by the pedagogical community for new technologies for advanced training determined the emergence of blended learning, involving intramural and distance learning. Replacing part of the class-room academic hours with remote ones, along with positive aspects, gave some problems. In particular: how, with a smaller number of contact hours, not to reduce the quality of the educational process? How to compensate for the lack of “live” communication with teachers?

The goal of research is to identify mechanisms for increasing the effectiveness of mixed learning in the system of additional professional education for teachers.

Methodology. The article reveals the features of teachers; professional development, on the basis of which three mechanisms have been developed to improve the effectiveness of the educational process in mixed learning: a) increasing the emotional component in the transmission of information; b) presentation of information in structural and logical diagrams; c) use of a cascade teaching method. The indicated mechanisms are considered from theoretical and practical positions. To assess their influence on the results of advanced training, several methods were used: didactic tests, registration lists, skill test, training of group, pedagogical observation.

Results. The scientific novelty of the research is presented by the development of scientific ideas about increasing the effectiveness of mixed learning, theoretical significance – substantiation of mechanisms that improve mixed learning in the system of additional professional education of teachers, practical significance – the algorithm for applying the proposed mechanisms. The experience of using this algorithm in pedagogical practice testifies to a significant improvement in the quality of teacher training and provides a basis for recommending its widespread use.

Ключевые слова: учителя, смешанное обучение, повышение квалификации, фасцинация, аттракция, структурно-логические схемы, каскадный метод обучения.

Keywords: teachers, mixed learning, professional development, fascination, attraction, structural logic diagram, cascade teaching method.

Введение

Четвертая промышленная революция обусловила ряд изменений в образовательных организациях: во-первых, интеллектуализацию рабочих мест (все больше в педагогической деятельности используются ИТ-продукты). Во-вторых, обострение потребности в высококвалифицированных педагогических работниках узкой специализации. В-третьих, повышение требований к профессиональной мобильности учителей и к их способностям непрерывно совершенствовать свои компетенции. Все это актуализировало необходимость в постоянном обновлении учителями профессиональных знаний, совершенствования необходимых умений, а во многих случаях и приобретение новых. Однако традиционная система повышения ква-

лификации не всегда обладает достаточной гибкостью и динамичностью, чтобы соответствовать темпам технологического прогресса. Поэтому все больше актуализируется потребность в новых образовательных технологиях и методиках, основанных на современных цифровых и сетевых продуктах.

Уникальные возможности цифровых и сетевых технологий способствуют усилению тенденции использования институтами повышения квалификации педагогических работников дистанционных форм обучения в образовательном процессе. В настоящее время дискуссии о плюсах и минусах такой формы обучения можно считать законченными, так как тотальный дефицит времени у современного учителя делает дистанционные занятия очень востребованными. В то же время масштабный переход повышения квалификации на виртуальные платформы представляется как преподавателями, так и учителями (потребителями) нецелесообразным. В этой связи появляются «программы с элементами дистанционного обучения», «программы смешанного обучения» и «программы гибридного обучения». Эти программы по своей сути достаточно близки по смыслу и означают соединение традиционного образования с электронным.

Очевидно, что новые формы обучения в различных пропорциях снижают аудиторные (контактные) часы курсовой подготовки, в связи с чем на преподавателей курсов возлагаются новые обязанности: они должны обладать такими средствами, механизмами и технологиями взаимодействия со слушателями, которые снизят дефицит «живого» общения, возникающий при дистанционных формах обучения; создавать импульсы вдохновения и активности; обеспечивать устойчивый интерес к педагогическим инновациям и творчеству.

Все это требует от научно-педагогического сообщества поиска новых механизмов, средств и приемов повышения качества курсовой подготовки в условиях применения смешанного обучения. Для этого необходимо проанализировать существующие исследования по применению такого обучения, его сущности и возможности для системы дополнительного профессионального образования. Выявить механизмы, повышающие качество смешанного обучения, и апробировать их на практике.

Все вышесказанное обуславливает цель настоящего исследования – выявить механизмы повышения эффективности смешанного обучения в системе дополнительного профессионального образования учителей.

Обзор литературы

В настоящее время (особенно в связи с коронавирусом) происходит интенсивная цифровизация образовательных курсов [1] и их использование в учебных процессах. Это могут быть как целостная электронная образовательная программа, так и ее разделы (отдельные темы), либо дополнительная информация, повышающая эффективность усвоения основного учебного материала. Необходимо отметить, что в мире неуклонно растет рынок электронного образования (e-learning).

У технологии e-learning очень много «плюсов»: снижение затрат на обучение, выбор удобного времени работы с учебным материалом, возможность получать образование из любой точки планеты и т. д. [2]. Приверженцы электронного обучения смело заявляли об устаревании и отмирании профессии преподавателя как таковой. Однако опыт применения электронного обучения показал, что уменьшение роли преподавателя в современном мире – большая ошибка. Основа ее в неточности понимания «информации» и «знания». Конечно, интернет дает безграничные возможности для поиска и сбора информации, но это еще не знания. Знания образуются в процессе эмоционального восприятия информации и осознания возможности применения этой информации на практике. Данный процесс может быть различным по времени и не всегда результативным. Роль преподавателя, в таком случае, придать эмоциональную окраску информации и ускорить процесс нахождения путей ее применения в практической деятельности. Именно поэтому многие преподаватели-практики отмечают в технологии e-learning ряд «минусов», прежде всего, отсутствие:

- реального «живого» общения обучающихся с преподавателем;
- практических занятий, так необходимых для формирования профессиональных умений;
- регулярного визуального контроля за работой обучающихся;
- возможности устного ответа обучающихся [3].

Поиск путей устранения имеющихся недостатков в электронном обучении с одновременным использованием его преимуществ

обусловил появление: а) гибридного обучения (Blended Learning) – одновременном использовании традиционного и электронного обучения [4]; б) виртуальной классной комнаты (Virtual Classroom), которая дает возможность синхронного взаимодействия преподавателя с несколькими обучающимися через интернет [5]. Отметим, что в отечественных исследованиях «гибридное обучение» трактуется как синоним таким формам обучения как «смешанное», «интегрированное» или комбинированное [6; 7].

Считаем уместным внести ясность в правомерность употребления данных понятий. С этой целью обратимся к исследованию Томлинсона и Виттейкера, в котором ученые дали характеристику 4 формам:

- обучение с элементами интернет, web-enhanced (размещение, презентаций лекций, домашних заданий, различного рода объявлений);
- смешанное обучение, blended (предполагает сочетание традиционных аудиторных занятий с занятиями до 45%);
- гибридное обучение, hybrid (это тоже сочетание традиционных занятий в аудитории с занятиями онлайн, но общий объем которых – 45–80% от всей деятельности);
- дистанционное обучение, fully online (занятия в основе своей (более 80%) проводятся в режиме онлайн) [8].

Нам импонирует такая точка зрения авторов и становится понятным, о каком обучении ведется речь.

В нашем исследовании мы рассматриваем смешанное обучение. Данный термин стал использоваться в педагогической теории и практике более 30 лет назад. Однако только в конце 2005 года К. Дж. Бонк и Ч. Р. Грэхем написали фундаментальную работу, в которой наиболее полно и всесторонне раскрыли сущность и особенности смешанного обучения [9]. Авторы убеждены, что смешанное обучение – это расширение возможностей доступа к образовательным структурам через интернет. В свою очередь “Oxford Group” трактуют смешанное обучение как незаметную интеграцию онлайн- и офлайн-методов [10, с. 5]. Иную позицию занимает Дональд Кларк [11], отстаивая идею о применении смешанного обучения за рамками образовательных курсов, тем самым интегрировав формальное и неформальное обучение.

Нам очень близка точка зрения Д. Кларка, тем более что она соответствует в отечественной системе дополнительного образования периоду межкурсовой подготовки.

Таким образом, объединив мнения различных ученых, мы полагаем, что *смешанное обучение* – это интеграция очных и дистанционных форм обучения, с большей долей очных занятий в традиционном формате.

Смешанное обучение в системе повышения квалификации – это интеграция традиционных лекционных занятий с дистанционными формами выполнения домашних заданий на курсовой подготовке и дистанционной работой со слушателями в межкурсовой период.

Таким образом, смешанное обучение становится формой непрерывного образования.

Мы полагаем, что именно смешанное обучение дает большие возможности системе повышения квалификации педагогических работников.

Вместе с тем оно влечет за собой новые требования к преподавателям института, которые должны за небольшой промежуток времени оказать требуемые педагогические воздействия: заинтересовать, увлечь, объяснить, проверить, оценить. Полагаем, что данное обстоятельство детерминирует необходимость применения новых механизмов взаимодействия преподавателей и слушателей.

Особенности повышения квалификации учителей в современных условиях

При разработке новых технологий, методик и педагогических средств необходимо учитывать современные и будущие требования к педагогическим работникам, на основе которых понимать специфику их повышения квалификации. Изучение специализированной литературы, Положений, нормативных актов позволило зафиксировать в качестве стратегического направления повышения квалификации – развитие готовности учителей к инновационной деятельности. В этой связи особенности повышения квалификации в современных условиях следующие:

1) формирование дивергентного мышления, которое включает в себя формирование и развитие смежных типов мышления: практическое, научное, коммуникативное и т. д.¹;

¹ Дрягунов К. В. Формирование дивергентного мышления учителей в системе повышения квалификации : дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2002. 142 с.

2) развитие технологического (методического) мышления должно осуществляться в соответствии с его структурой: понятие – образ – действие (для эффективного взаимодействия данных компонентов необходимо равноправное развитие обоих полушарий мозга, что обеспечивает эффективную интеграцию научного и практического, рационального и иррационального, логического и интуитивного мышления) [12];

3) возникновение у педагогических работников потребностей в изменениях актуализирует развитие способностей к поиску идей и возможностей их оптимальной реализации, к рефлексии и самоанализу;

4) воспитание толерантности к неопределенности обуславливает становление ряда умений: игнорировать власть традиций, определять точки развития, налаживать взаимодействия и взаимопонимания с различными специалистами [13];

5) развитие мотивации к инновационной деятельности позволяет формировать готовность педагогических работников осуществлять прогностический подход к отбору и организации нововведений, к преодолению постоянно возникающих препятствий [14].

Методология. Материалы и методы.

На основе выявленной специфики повышения квалификации учителей мы предлагаем три механизма повышения эффективности смешанного обучения в процессе курсовой подготовки: а) повышение эмоциональной составляющей при передаче информации; б) представление информации в структурно-логических схемах; в) использование каскадного метода обучения.

1. Повышение эмоциональной составляющей при передаче информации слушателям может осуществляться с помощью педагогической фасцинации и аттракции.

Педагогическая фасцинация (лат. fascino – зачаровывать, околдовывать) – это специально организованное, очаровывающее вербальное воздействие, повышающее эффективность передаваемой информации². Мы видим процесс фасцинации как последовательную смену эмоциональных состояний: удивление – удовольствие – наслаждение – потребность. «Удивление» у слушателей вызовет интересный факт,

² Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

которым поделится преподаватель, успешно выполненная деятельность на практических занятиях – принесет «удовольствие», а повторяющееся удовольствие вызовет чувство «наслаждения» (более устойчивую эмоцию). Неоднократно испытываемое чувство наслаждения обязательно вызовет потребность его получения и в дальнейшей жизнедеятельности.

Безусловно, фасцинация иногда создается преподавателями неосознанно, этому способствуют сила личности, имеющиеся обаяние и харизматичность, т. е. качества преподавателя-человека.

Аттракция (от англ. toattract – привлекать, притягивать) – в научной литературе трактуется как положительное, дружелюбное отношение к другому человеку [15]. В профессиональной деятельности учителя воплощаются два вида аттракции: межличностная – как позитивное отношение субъектов взаимодействия, и социальная – как позитивное отношение одного из субъектов взаимодействие к другому субъекту.

Особенность педагогической аттракции мы видим в работе над раскрытием (добавлением) привлекательных черт в образ каждого члена учебной группы. Этому способствуют правила поведения и взаимодействия на формальных и неформальных занятиях. Очень хороший эффект дает обсуждение образа учителей по фотографиям (видеосюжетам), сделанным в рабочей обстановке занятий. Всегда легче обсуждать образ незнакомых людей, их эмоции и способы проявления. При хорошей атмосфере в группе данный прием можно продолжить, если подготовить незаметно сделанные фотографии в самой группе. Для многих учителей становится неожиданностью постоянный угрюмый вид и недовольное выражение лица. Это мощный стимул для саморефлексии.

Отметим, что в группы повышения квалификации всегда разнородны по возрастному составу участников. Эта особенность обуславливает возможные различия в понимании правил взаимодействия, так как более молодые учителя ведут себя более свободно, далеко не всегда соблюдая «дистанцию». Однако юмор преподавателя-лектора служит отличным механизмом снятия возможного напряжения между слушателями.

II. Представление информации в структурно-логических схемах

Согласимся, что слушатели на курсах повышения квалификации должны освоить

огромное количество информации, которая требует осмысления и структурирования. С этой целью в педагогической практике часто используется лекция-визуализация, которая вербальную информацию представляет в визуальной форме. Это помогает осуществить презентации лекции в PowerPoint. Вместе с тем многие преподаватели института презентации создают как краткий конспект своих лекций, т. е. в слайдах достаточно много текстового материала. На наш взгляд, это не способствует развитию тех качеств, которые требуются учителю. Если же учебную информацию представлять на слайдах в структурно-логических схемах, то развивается логическое и системное мышление у слушателей.

Использование структурно-логических схем не ново в педагогической практике, об их пользе писали многие педагоги. Но мы предлагаем учитывать особенности подготовки современных учителей, и структурно-логические схемы использовать с *пропущенными элементами*. Это обстоятельство требует от слушателей внимательности, нахождения причинно-следственных связей и осознанности восприятия учебной информации. Тем самым обеспечивается систематизация знаний, повышается познавательная активность, развиваются умения устанавливать логические связи.

III. Использование каскадного метода обучения

Информация, получаемая учителями, эффективно переходит в их знания при 3 действиях: получение, использование и передача другим. На курсах повышения квалификации чаще всего выполняется только первое действие – получение знаний. Использование и передача знаний другим участникам занятий встречается крайне редко. Отчасти это обусловлено небольшим количеством аудиторных часов, при значительном объеме информации. С целью устранения отмеченных недостатков мы предлагаем использовать каскадный метод обучения для домашних заданий в период прохождения курсовой подготовки учителями. Сущность каскадного метода в следующем:

– группа слушателей делится на микрогруппы, в каждой назначается руководитель (отметим, что для каждой темы формируется новый состав групп и новый руководитель);

– преподаватель каждой микрогруппе дает задание по теме лекции (или модуля);

– руководители микрогрупп распределяют задание между членами своего коллектива, и организуют обсуждение хода выполнения задания (обсуждение ведется на электронном портале института, поэтому преподаватель может отслеживать ход работы);

– после выполнения задания микрогруппы обмениваются полученными результатами друг с другом, отвечают на вопросы и защищают свои выводы;

– на практическом занятии преподаватель подводит итоги самостоятельной работы микрогрупп и решает более сложные задачи.

Предлагаемая система будет способствовать:

а) качественному усвоению слушателями получаемой информации, так как перспектива обмена мнениями с одноклассниками повышает ответственность и мотивацию к занятиям;

в) совместному использованию знаний, что создаст условия для развития системного и критического мышления учителей, а также развития способности разрабатывать и принимать ответственные решения;

г) повышению сплоченности учебной группы и формированию комфортного социально-психологического климата, потому что достижение поставленных целей в ограниченных временных рамках способствует развитию деловых отношений, быстрому взаимодействию и нормализации взаимоотношений.

Результаты и их описание

Автор на протяжении двух лет (2018–2020 гг.) апробировал интегрированное использование описываемых механизмов при работе со слу-

шателями повышения квалификации. Для проведения эмпирического исследования были сформированы по 4 экспериментальных и контрольных группы.

Всего в экспериментальной работе приняли участие 192 слушателя и 4 преподавателя. В первый год по две группы и во второй год по две группы. В экспериментальных группах работали 4 преподавателя, применявшие предложенные нами механизмы, в контрольных работали другие преподаватели в традиционном для себя формате.

В качестве возможных факторов, определяющих успешность курсовой подготовки учителей, нами рассматривались: гендерный состав учебных групп, возраст, предшествующий уровень образования и повышения квалификации слушателей. Для оценки сопоставимости преподавателей-лекторов использовались следующие факторы: пол, возраст, педагогический стаж, уровень удовлетворенности слушателей предыдущих курсов. Проверка однородности групп проводилась с помощью *двустороннего критерия χ^2* . Результаты сопоставления позволили констатировать статистическую неразличимость групп, взятых для экспериментальной работы.

Эффективность применения предлагаемых механизмов мы оценивали по результатам итоговых контрольных мероприятий, двумя критериями: профессиональные знания и профессиональные умения. Численность респондентов в каждой группе была одинаковой, поэтому для сравнения результатов мы использовали показатель «статистическое отклонение» (табл. 1).

Таблица 1

Сводные результаты итоговых контрольных мероприятий

Группы. Параметры сравнения	Э ₁	Э ₂	Э ₃	Э ₄	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	Статистическое отклонение
ЗНАНИЯ									
Объем	4,62	4,54	4,59	4,60	4,55	4,57	4,54	4,58	0,11
Точность	4,71	4,69	4,73	4,71	4,67	4,65	4,70	4,66	0,16
Осознанность	4,64	4,61	4,67	4,62	4,43	4,50	4,46	4,32	0,83
УМЕНИЯ									
Степень самостоятельности при выполнении творческих заданий	4,64	4,52	4,59	4,60	4,58	4,56	4,53	4,49	0,19
Нетрадиционные способы решения учебных задач	4,47	4,51	4,52	4,49	4,22	4,30	4,28	4,31	0,88
Время выполнения задания	4,66	4,59	4,62	4,64	4,36	4,42	4,47	4,45	0,81

При обработке результатов исследования применялся дисперсионный анализ, с помощью *t*-критерия. Для оценки результатов групп использовались средние значения количественных переменных.

Полученные сведения сравнивались по *t*-критерию для определения статистической значимости различия средних.

Таким образом, анализ эмпирических данных на основе средних рангов и величины двусторонней значимости, подтверждает существенное различие средних значений сводных результатов в пользу экспериментальных групп по сравнению с контрольными.

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение предлагаемых трех механизмов: а) повышение эмоциональной составляющей при передаче информации; б) представление информации в структурно-логических схемах; в) использование каскадного метода обучения обеспечивает повышение качества курсовой подготовки, дает устойчивые положительные результаты.

В частности, повышается осознанность получаемых знаний, успешнее развиваются требуемые профессиональные умения, эффективнее осуществляется поиск нетрадиционных способов решения учебных задач, а кроме того, сокращается время, затрачиваемое слушателем на выполнение заданий.

Отметим еще один эффект – удовлетворенность слушателей. Оценивая эффективность курсовой подготовки по методу Киркпатрика, мы выявили, что в экспериментальных группах удовлетворенность занятиями выше в среднем на 0,45 балла. Некоторые слушатели отмечали полезность получаемого материала, притом что в контрольных группах материал был таким же, но его полезность слушателями не отмечалась. Очевидно, что следует в последующем продумать механизмы повышения эффективности смешанного обучения в межкурсовой период, так как харизматичность преподавателя, его энергетическая подписка слушателей будет крайне мала. Это перспективная задача для педагогического сообщества.

Выводы

Полученные результаты свидетельствуют о том, что предложенные механизмы повышения эффективности смешанного обучения в системе

дополнительного профессионального образования учителей могут успешно применяться в широкой педагогической практике.

Это доказывают следующие обстоятельства.

1. В современном мире роль преподавателя в образовательном процессе повышается, к нему предъявляются более высокие требования в части владения современными технологиями и новыми средствами взаимодействия со слушателями курсов повышения квалификации.

2. В качестве эффективных механизмов работы со слушателями системы повышения квалификации могут быть рекомендованы: а) повышение эмоциональной составляющей при передаче информации; б) представление информации в структурно-логических схемах; в) использование каскадного метода обучения.

3. Общий уровень качественного освоения учебного материала слушателями существенно выше, чем при традиционном формате обучения.

4. Применение описываемых механизмов повышает продуктивность контактных часов преподавателей и слушателей, насыщая их позитивным настроением, стремлением к инновациям и творчеству.

5. Полагаем, что комплексное использование предложенных механизмов будет способствовать устранению «минусов» смешанного обучения и повысит эффективность курсовой подготовки педагогических работников.

Представленная работа – это только часть исследований по выявлению факторов и условий роста эффективности процесса повышения квалификации педагогических работников. Автор убежден, что результаты будут интересны широкой педагогической общественности и повысят интерес преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования к данному вопросу.

Библиографический список:

1. From J. Pedagogical Digital Competence-Between Values, Knowledge and Skills. Higher Education Studies, 2017, No. 7 (2), pp. 43–50.
2. Hui Y. K. Learning engagement via promoting situational interest in a blended learning environment / Hui Y. K., Li C., Qian S. et al. Journal of Computing in Higher Education, 2019, pp. 1–18.
3. Мамедова, Г. А. Современные технологии электронного образования / Г. А. Мамедова,

Ф. Т. Агаев. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2017 – № 3. – С. 73–79.

4. Zilberstein I. S., Barta B. Z. *Data Communication and Distance Learning Methodologies for Technicians Training. Educating Professionals for Network-Centric Organisations*. Springer, Boston, MA, 1999, pp. 27–34.

5. Введение в электронное обучение : монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 182 с. – Текст : непосредственный.

6. Остапенко, А. С. Гибридное обучение: новые возможности при обучении иностранному языку в школе / А. С. Остапенко. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. *Humanitates*. – 2017. – Том 3. – № 1. – С. 270–275.

7. Мишота, И. Ю. Применение «смешанного» обучения (“blended learning”) в образовательном процессе в вузах / И. Ю. Мишота. – Текст : непосредственный // Сборник трудов Историко-архивного института: рецензируемый сборник научных трудов. Т. 39. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – С. 452–456.

8. Tomlinson B., Whittaker C. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf.

9. Bonk C., Graham C. R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 2005. 624 p.

10. *Blended Learning Today: Designing in the New Learning Architecture*. The Oxford Group, 2014. URL: <http://ww3v.oxford-group.com/pdf/blended-learning-today-2014.pdf>.

11. Clark D. *Blended Learning: An Epic White Paper*. Epic Group pic, 2003. 44 p. URL: <http://ww3v.alapitvany.oktopusz.hu/domain9/files/modules/module15/261489EC2324A25.pdf>.

12. Игна, О. Н. Ключевые практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя / О. Н. Игна. – Текст : непосредственный // Письма в Эмиссия. Офлайн : электронный научный журнал. – 2013. – № 5. – С. 1995–1995.

13. Подымова, Л. С. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности

педагогов / Л. С. Подымова, М. М. Карикина. – Текст : электронный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Том 4. – Выпуск № 2. – URL: <http://rpedagogy.ru/journal/article/1399> (дата обращения: 11.10.2020).

14. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды / 2-е изд. перераб. и доп. – Москва : Междунар. пед. академия, 1995. – 328 с. – Текст : непосредственный.

15. Соколова, И. Ю. Структурно-логические схемы – дидактическое основание информационных технологий, электронных учебников и комплексов / И. Ю. Соколова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 366–373.

References:

1. From J. *Pedagogical Digital Competence-Between Values, Knowledge and Skills*. Higher Education Studies, 2017, No. 7 (2), pp. 43–50.

2. Hui Y. K., Li C., Qian S. et al. *Learning engagement via promoting situational interest in a blended learning environment*, Journal of Computing in Higher Education, 2019, pp. 1–18.

3. Mamedova G. A., Agaev F. T. *Modern technologies of electronic education* [Sovremennye tekhnologii elektronnoy obrazovaniya], Open education, 2017, No. 3, pp. 73–79.

4. Zilberstein I. S., Barta B. Z. *Data communication and distance learning methodologies for technicians training*. Educating Professionals for Network-Centric Organizations. Springer, Boston, MA, 1999, pp. 27–34.

5. Sergeev A. G., Zhigalov I. E., Balandina V. V. *Introduction to e-learning: monograph* [Vvedenie v elektronnoye obuchenie: monografiya], Vladimir, 2012. 182 p.

6. Ostapenko A. S. *Hybrid learning: new opportunities in teaching a foreign language at school* [Gibridnoye obuchenie: novye vozmozhnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v shkole], Bulletin of Tyumen State University. Humanities research. *Humanitates*, 2017, Vol. 3, No. 1, pp. 270–275.

7. Mishota I. Yu. *Application of “blended learning” in the educational process in universities* [Primenenie “smeshannogo” obucheniya (“blended learning”) v obrazovatel'nom processe v vuzah], Collection of works of the Historical and Archives Institute: a peer-reviewed collection of scientific

works, Vol. 39, Moscow: Russian State University for the Humanities, 2012, pp. 452–456.

8. Tomlinson B., Whittaker C. *Blended learning in English language teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. Available at: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20NL_Y_v2.pdi.

9. Bonk C., Graham C. R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 2005. 624 p.

10. *Blended Learning Today: Designing in the New Learning Architecture*. The Oxford Group, 2014. Available at: <http://ww3v.oxfordgroup.com/pdf/blended-learning-today-2014.pdf>.

11. Clark D. *Blended Learning: An Epic White Paper*. Epic Group pic, 2003. 44 p. Available at: <http://wv3v.alapitvany.oktopusz.hu/domain9/files/modules/module15/261489EC2324A25.pdf>.

12. Igna O. N. *Key practice-oriented technologies of professional and methodological training of a teacher* [Klyuchevye praktiko-orientirovannye tekhnologii professional'no-

metodicheskoy podgotovki uchitelya], *Letters to Emission*. Offline: scientific e-journal, 2013, No. 5, pp. 1995–1995.

13. Podymova L. S., Karikina M. M. *Psychological and pedagogical support for the development of innovativeness of pedagogues* [Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya innovacionnosti pedagogov], *Scientific result. Pedagogy and psychology of education*, 2018, Vol. 4, Issue No. 2, Available at: <http://rpedagogy.ru/journal/article/1399> (accessed date: 10/10/2020).

14. Bodalev A. A. *Personality and communication: Selected psychological works* [Lichnost' i obshchenie: Izbrannye psihologicheskie trudy], Moscow: Academy, 1995. 328 p.

15. Sokolova I. Yu. *Structural-logical schemes – the didactic basis of information technologies, electronic textbooks and complexes* [Strukturno-logicheskie skhemy – didakticheskoe osnovanie informacionnyh tekhnologij, elektronnyh uchebnikov i kompleksov], *Modern problems of science and education*, 2012, No. 6, pp. 366–373.

УДК 378.091.398+373.29

Организационно-методическое содействие педагогу дошкольного образования в реализации компетенции осуществления предшкольной подготовки детей

Н. Е. Скрипова

<https://orcid.org/0000-0003-1134-7539>

nscripova@mail.ru

Г. В. Яковлева

<https://orcid.org/0000-0002-9618-6924>

galina440@mail.ru

Organizational and methodological assistance to teachers of preschool education in the implementation of the competence of preschool training of children

N. E. Skripova

G. V. Yakovleva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуализирована проблема выявления профессиональных дефицитов педагогов и построения на основе полученных результатов дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на принципах модульности. Представлены особенности проектирования этих программ в аспекте обеспечения готовности педагогов к реализации компетенции предшкольной подготовки детей дошкольного возраста. На основании определения понятия «предшкольная подготовка» предложена стратегия организационно-методического содействия педагогам дошкольного образования в формировании и развитии данной компетенции. Описано содержание модулей дополнительных профессиональных программ как условие реализации организационно-методического содействия педагогам в реализации компетенции осуществления предшкольной подготовки детей.

Цель исследования

Поиск стратегии обеспечения организационно-методического содействия педагогам в

эффективном осуществлении предшкольной подготовки детей, отбор содержания и методов индивидуализации профессионального развития.

Методология (материалы и методы). В исследовании использованы следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, метод эмпирического описания, метод экспертных оценок, сравнительный анализ данных экспертных карт.

Результаты. В статье представлена стратегия организационно-методического содействия педагогам дошкольного образования в реализации компетенции осуществления предшкольной подготовки детей, описаны механизмы проектирования модулей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации с использованием метода кейсов и метода проектных задач на основе учета выявленных профессиональных дефицитов педагогов.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The problem of identifying professional deficits of teachers and building addi-

tional professional development programs based on the learned results is updated. The article presents the features of designing these programs in terms of ensuring the readiness of teachers to implement the competence of pre-school training of preschool children. Based on the definition of "pre-school training", a strategy of organizational and methodological assistance to teachers of preschool education in the formation and development of this competence is proposed. The content of modules of additional professional programs is described as a condition for the implementation of organizational and methodological assistance to teachers in the implementation of the competence of pre-school training of children.

The goal of research. Search for a strategy to provide organizational and methodological assistance to teachers in the effective implementation of pre-school training of children, selection of content and methods of individualization of professional development. **Methodology (materials and methods).** The research uses the following methods: the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the method of empirical description, the method of expert assessments, and a comparative analysis of data from expert maps.

Results. The article presents a strategy for organizational and methodological assistance to a preschool teacher in the implementation of the competence of pre-school training of children, describes the mechanisms for designing modules of an additional professional training program using the method of cases and the method of project tasks based on the identified professional deficits of teachers.

Ключевые слова: компетенция осуществления предшкольной подготовки, стратегия организационно-методического содействия, профессиональные дефициты.

Keywords: competence of pre-school training, strategy of organizational and methodological assistance, professional deficits.

Введение

Стратегической целью современной политики в сфере образования является «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образо-

вания»¹. Решающим фактором достижения поставленной цели является качество профессиональной компетентности педагогического корпуса. От личности педагога, его профессионализма зависит то, каким человеком вырастет ребенок, каких успехов достигнет в жизни, какие ценности будут для него важными. Задачами дошкольного образования является обеспечение равных стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения². Это повышает значимость разработки путей решения проблемы предшкольной подготовки детей старшего дошкольного возраста (пяти – семи лет) в дошкольных образовательных учреждениях, которая сегодня связана с рядом серьезных противоречий на уровне теории и практики. Согласно нормативным документам³, результаты развития ребенка при освоении им основной образовательной программы дошкольного образования (целевые ориентиры) предполагают сформированность у детей на этапе завершения ими дошкольного образования предпосылок к учебной деятельности. В то же время современные исследования по изучению школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста [1] выявили, что 30–40% детей приходят в первый класс массовой школы неготовыми к обучению в силу недостаточной развитости социальной, психологической и эмоционально-волевой сфер личности.

Данные констатирующего эксперимента, проводимого в рамках реализации дополнительных профессиональных программ, показали, что педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают серьезные затруднения в реализации компетенции предшкольной подготовки детей. В эксперименте принимали участие педагоги Челябинской области: начи-

¹ «План деятельности Министерства просвещения Российской Федерации на период с 2019 по 2024 год» (утв. Минпросвещения России 29.01.2019 № ОВ-2/02вн) (вместе с «Планом-графиком мероприятий Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования на 2019–2024 годы», утв. Минпросвещения России 29.01.2019).

² Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).

³ Там же.

требованиям и условиям реализации становятся одними из основных свойств в условиях значительного количества и многообразия потребностей и требований государства, нанимателей, обучающихся и их родителей, других заинтересованных сторон к качеству профессиональной компетентности специалистов. Именно стремление к гибкости лежит в основе многих изменений в системе дополнительного профессионального образования.

В частности, реализация национального проекта «Образование»⁵ предполагает введение в жизнь национальной системы учительского роста, позволяющей обеспечить карьерный рост педагогам не только по «вертикали», но и по «горизонтали». Условием для ее реализации названа возможность педагогов непрерывно повышать свой профессионализм на базе специально организованных центров, призванных способствовать росту профессионального мастерства.

Методологические основы исследования

Методологическую основу исследования обретает идея методической поддержки и индивидуальной помощи педагогам, не сводимой к иждивенческим стратегиям профессионального развития.

Для воплощения в жизнь обозначенной идеи в реализации компетенции осуществления дошкольной подготовки детей имеет смысл выделения специфики методического содействия и содержательного наполнения индивидуальной помощи педагогам в логике реализуемых им функций и профессиональных задач.

Персонификация и индивидуализация методического содействия осуществляются на основе выявления профессиональных дефицитов педагогов. Поэтому для определения инструментальной основы осуществления этой деятельности мы обратились к научно-педагогическому опыту в области оценки и определения уровня профессиональной компе-

тентности педагогов дошкольного образования [2; 3] при построении траекторий профессионального саморазвития.

Результаты и их описание

В рамках исследования проведена работа по уточнению и описанию необходимых профессиональных действий, умений и знаний, входящих в состав компетенции осуществления дошкольной подготовки. Важно отметить, что содержание компетенций, требования к результатам и индикаторы их освоения остаются не раскрытыми. Так, например, В. А. Адольф отмечает, что «задавая рамки и нормы, стандарты на языке ключевых, базовых и специальных компетенций характеризуют требования к результатам подготовки специалистов» [9]. Предполагается, что содержание компетенций должно соотноситься с профессиональными функциями, представленными в профессиональных стандартах, соответствующих профессиональной деятельности.

Опираясь на данные положения, нами осуществлено моделирование содержания компетенций, представленных в стандарте дошкольного образования, путем соотнесения их с профессиональными функциями, зафиксированными в профессиональном стандарте педагога. Соотнесение требований двух стандартов позволило конкретизировать содержание вышеназванной компетенции и спроектировать модули программы дополнительного профессионального образования, направленные на ее формирование.

Пилотный вариант содержательного наполнения положен в основу экспертных карт оценивания уровня сформированности компетенции осуществления дошкольной подготовки у педагогов дошкольного образования. В ходе констатирующего эксперимента нами обнаружено, что выявленные профессиональные дефициты педагогов можно условно разделить по видам: теоретического («не знаю, как»; «делаю так, как показали»; «почему нужно делать именно так, не знаю») и практического («знаю, почему нужно делать так, но не владею способами»; «не могу подобрать нужные методы и приемы») характера. Анализ и структурирование вариантов ответов педагогов показал зависимость профессиональных дефицитов от стажа работы. Так, педагоги со стажем в большей степени обнаруживали профессиональные де-

⁵ «План деятельности Министерства просвещения Российской Федерации на период с 2019 по 2024 год» (утв. Минпросвещения России 29.01.2019 № ОВ-2/02вн) (вместе с «Планом-графиком мероприятий Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования на 2019–2024 годы», утв. Минпросвещения России 29.01.2019).

фициты теоретического плана (устаревание информации, ее недостаток), а педагоги со стажем до 5–10 лет – практического («знаю, почему нужно делать так, но не представляю как»).

Учитывая данный факт, при проектировании модулей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации были использованы различные методы и приемы восполнения выявленных профессиональных дефицитов.

Таким образом, были спроектированы два модуля. Первый – на основе кейсов, разработанных в логике развития компетенции осуществления предшкольной подготовки. Второй – в виде комплекса проектных задач, разрабатываемых на основе ситуаций, характеризующих профессиональные дефициты и способствующих формированию компетенции осуществления предшкольной подготовки.

Считаем необходимым дать краткое обоснование избранных методов. Метод кейс-технологии основан на использовании в учебном процессе специально смоделированной или реальной производственной ситуации в целях анализа, выявления проблем, поиска альтернативных решений, выбора оптимального решения проблемы.

В качестве примера приведем работу с кейсом по нормативно-правовым основам профессиональной деятельности воспитателя ДОУ, обеспечивающего предшкольную подготовку детей. Первый этап – поиск в содержании нормативного документа позиций, связанных с тематикой кейса. Ранжирование нормативных документов. Второй этап – работа в группе из 4–5 человек по аргументированию выявленных целей, задач, содержания профессиональных компетенций. Презентация предложенных алгоритмов работы по выстраиванию профессиональной деятельности на основе выявленных норм, другими словами, проектирование системы деятельности воспитателя с выделением профессиональных действий, входящих в состав компетенции осуществления предшкольной подготовки детей.

Метод построения образовательного модуля на основе комплекса проектных задач также имеет свою специфику. Проектные задачи лежат в плоскости профессиональных ситуаций, характеризующих педагогические дефициты, поэтому их решение способствует формирова-

нию необходимых компетенций. Такой метод изложения материала позволяет ставить перед слушателями проблему и показывать пути ее решения, скрывая возникающие противоречия. Органично этот метод дополняется частично-поисковым или эвристическим, суть которого в том, что преподаватель расчленяет проблемную задачу на так называемые подпроблемы, а слушатели осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность без первоначальной целостности решения проблемы [10]. Примером проблематики модуля, построенного на основе комплекса проектных задач, может служить модуль «Программирование образовательного процесса в целях реализации предшкольной подготовки детей».

Обсуждение

Высокий уровень профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования обеспечивает качество педагогической деятельности, в том числе качество реализации компетенции осуществления предшкольной подготовки детей. Однако, согласно проведенным исследованиям, достаточно большая часть педагогов дошкольного образования испытывает трудности в ее реализации, что обусловлено рядом причин как объективного, так и субъективного плана. Стратегия, представленная в статье, своей целью имеет описание процесса и содержания нивелирования профессиональных дефицитов педагогов на основе их персонификации. Профессиональный дефицит возникает тогда, когда действия педагога не в полной мере соответствуют ситуации и требуется их перестройка на основе анализа ситуации и рефлексии собственных действий при решении педагогической задачи. Ее решение всегда вариативно, поскольку возникают бесконечно разнообразные обстоятельства и условия деятельности, различен также опыт и потенциал педагогов, различны ресурсы, которыми они в момент решения профессиональной задачи обладают.

Практика реализации кейс-технологии в учебном процессе на базе института переподготовки и повышения квалификации работников образования Челябинской области позволила уточнить некоторые особенности ее применения. Ограничения на использование кейс-технологии следующие: кейс-технология неэф-

фективна в отношении ситуаций, лишенных проблемности, контрастов, стандартных, не имеющих альтернативных путей решения, жестко регламентированных или когда у слушателей нет знаний по теме. То есть кейс-технология требует опоры на уже имеющиеся знания и умения.

Позитивные эффекты использования кейс-технологий: актуализация и формирование аналитических, прогностических умений педагогов (анализ актуальных условий, определение степени их влияния на возможные варианты решения проблемы); развитие умения четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, поступающую как вербально, так и невербально.

Использование метода проектных задач также позволило увидеть риски применения метода. На практике оказалось достаточно сложно разделить проекты и проектные задачи, продумать ситуацию, в которую необходимо заложить условие задачи, цель, продукт и частичные данные. Длительность решения проектных задач различна: от 15–20 минут до нескольких часов.

Стоит отметить, что отдельные элементы представленной стратегии могут быть использованы в практике повышения квалификации в образовательных организациях, в работе муниципальных методических объединениях.

Заключение

В статье представлена стратегия организационно-методического содействия педагогу дошкольного образования в реализации компетенции осуществления дошкольной подготовки детей. Стратегия основана на методологии адресной поддержки педагогам нивелирования профессиональных дефицитов, что исключает иждивенческие сценарии повышения квалификации. Также показаны возможные профессиональные дефициты педагогов в зависимости от стажа работы, описаны выявленные риски и эффекты применения стратегии. Вариативность предлагаемых модулей позволяет ее использовать на базе специально организованных центров, призванных способствовать росту профессионального мастерства. Стратегия получила апробацию на базе одного из учреждений дополнительного профессионального образования и доказала свою эффективность.

Организационно-методическое содействие в реализации компетенции осуществления дошкольной подготовки детей со стороны преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования заключается в инициировании осознания педагогом своих профессиональных дефицитов, ощущения «недостаточности» и помощь в осознании образовательных потребностей, которые появляются в ходе личностно-профессионального диалогового общения при свободе и ответственности за результаты своей деятельности. То есть цель такого содействия состоит в развитии у слушателей мотивов применения приобретенных знаний и умений в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Сычева, Т. Д. Актуальные проблемы дошкольной подготовки детей старшего дошкольного возраста / Т. Д. Сычева. – Текст : непосредственный // Современная образовательная практика и духовные ценности общества. – 2016. – № 3. – С. 114–117.
2. Сваталова, Т. А. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов / Т. А. Сваталова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1. – С. 95–102.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
4. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие: сущность и технология / И. А. Шаршов. – Москва ; Тамбов, 2003. – 148 с. – Текст : непосредственный.
5. Макарова, Л. С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования / Л. С. Макарова. – Текст : непосредственный // Вестн. Адыгей. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 46–52.
6. Быкова, Л. В. Структурно-функциональная модель образовательной программы, созданной на основе модульно-компетентностного подхода / Л. В. Быкова, Е. Н. Кочнева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2010. – Вып. 3. – С. 109–114.

7. Афанасьев, В. В. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, Е. О. Бабич. – Текст : непосредственный // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 2. – С. 35–41.

8. Сваталова, Т. А. Условия формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста / Т. А. Сваталова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3–2. – С. 183–187.

9. Адольф, В. А. Концепция становления и развития профессиональной компетентности отраслевых кадров в научно-образовательном комплексе / В. А. Адольф, И. С. Волежанина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1А. – С. 343–352.

10. Фоменко, С. Л. Проектное обучение как инновационный метод в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / С. Л. Фоменко. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10. – С. 135–139.

References:

1. Sycheva T. D. *Actual problems of pre-primary education of older preschool children* [Aktual'nye problemy predshkol'noj podgotovki detej starshego doshkol'nogo vozrasta], Modern educational practice and spiritual values of society, 2016, No. 3, pp. 114–117.

2. Svatalova T. A. *Toolkit of professional competence assessment of teachers* [Instrumentarij ocenivaniya professional'noj kompetentnosti pedagogov], Preschool education, 2011, No. 1, pp. 95–102.

3. Khutorovskiy A. V. *Key competencies. Design technology* [Klyuchevye kompetencii. Tekhnologiya konstruirovaniya], Public education, 2003, No. 5, pp. 55–61.

4. Sharshov I. A. *Professional and creative self-development: essence and technology* [Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie: sushchnost' i tekhnologiya], Moscow, Tambov, 2003. 148 p.

5. Makarova L. S. *Modular structuring of educational programs in the context of reforming higher professional education* [Modul'noe strukturirovanie obrazovatel'nyh programm v kontekste reformirovaniya vysshego professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology, 2011, No. 4, pp. 46–52.

6. Bykova L. V., Kochneva E. N. *Structural and functional model of educational program created on the basis of module-competence approach* [Strukturno-funkcional'naya model' obrazovatel'noj programmy, sozdannoj na osnove modul'no-kompetentnostnogo podhoda], Pedagogical education in Russia, 2010, No. 3, pp. 109–114.

7. Afanasyev V. V., Kunitsyna S. M., Babich E. O. *Foreign experience in professional development of pedagogical staff in the system of additional professional education* [Zarubezhnyj opyt povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of the State University of Humanities and Technology. Series: Pedagogy and Psychology, 2015, No. 2, pp. 35–41.

8. Svatalova T. A. *Conditions of formation of preconditions of educational activity at preschool age children* [Usloviya formirovaniya predposylok uchebnoj deyatel'nosti u detej doshkol'nogo vozrasta], Problems of pedagogy, 2020, No. 3–2, pp. 183–187.

9. Adolf V. A., Volezhanina I. S. *Concept of formation and development of professional competence of industry personnel in the scientific and educational complex* [Konceptiya stanovleniya i razvitiya professional'noj kompetentnosti ot-raslevykh kadrov v nauchno-obrazovatel'nom komplekse], Pedagogical journal, 2019, Vol. 9, No. 1A, pp. 343–352.

10. Fomenko S. L. *Projective learning as an innovative method in the system of professional development and retraining of pedagogical staff* [Proektivnoe obuchenie kak innovacionnyj metod v sisteme povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki pedagogicheskikh kadrov], Modern high technologies, 2010, No. 10, pp. 135–139.

УДК 378.091.398

Использование форсайт-технологий в повышении квалификации педагогических работников

Т. Б. Волобуева
<https://orcid.org/0000-0001-6809-8962>
ironayka@yandex.ru

Use of foresight technologies in advanced training of educators

T. B. Volobueva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируется стратегическая значимость глобального педагогического прогнозирования. Необходимость освоения новейших информационных технологий диктуют запросы цифрового общества. **Целью статьи** является анализ исследования возможностей форсайт-технологий в рамках курсов повышения квалификации.

Методология (материалы и методы). Ведущей идеей методологии исследования является сравнительный анализ технологий и результатов форсайт-сессий педагогов. Обосновывается включение форсайт-технологии в дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогических кадров. Выделяются и характеризуются четыре форсайт-сессии. Аргументируется выбор технологии «Большие данные» для инструментария реализации форсайт-проектов. Анализируются перспективы использования специальных методов и инструментов обработки больших данных в образовании, их технические особенности. **Результаты.** Выделены основные преимущества больших данных, ценных для образования: сбор информации из разнообразных источников; увеличение качества процессов за счет всестороннего анализа в реальном времени; хранение мегакрупных массивов данных; большая проникаемость к скрытой информации; снижение рисков, оптимизация решений. Аргументированы образцы больших данных в познании картины мира, педагогических исследованиях, оценивании качества образования. Обозначены выделенные педагогами на

форсайт-сессии барьеры использования Big Data в педагогической практике.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The strategic importance of global pedagogical forecasting is actualized in the article. The demands of the digital society dictate the need to master the latest information technologies. **The goal of research** is to analyze the research opportunities of foresight technologies in the framework of advanced training courses. **Methodology (materials and methods).** Comparative analysis of technologies and results of teachers foresight sessions is the leading idea of the research methodology. The author substantiates the inclusion of foresight technology in additional professional training programs for teachers. Four foresight sessions are distinguished and characterized. “Choice Big Data” for instruments for the implementation of the foresight project argued. Prospects for using special methods and tools for big data processing in education, their technical features are analyzed.

Results. The main advantages of big data valuable for education are highlighted: collection of information from various sources; improving the quality of processes through comprehensive real-time analysis; storage of mega large data sets; greater insight into hidden information; risk reduction, optimization of solutions. Samples of big data in the knowledge of the picture of the world, pedagogical research, evaluation of the quality of education are reasoned. Barriers to the use of Big data In pedagogical practice, highlighted by teachers at the foresight session, are indicated.

Ключевые слова: педагоги, повышение квалификации, форсайт-технология, форсайт-

сессия, большие данные, прогнозирование, развитие, моделирование.

Keywords: *teachers, advanced training, foresight technology, foresight session, big data, forecasting, development, modeling.*

Введение. Одним из наиболее важных вызовов, с которым столкнулось молодое государство, является технологическое отставание от ведущих стран мира. Устойчивое экономическое развитие зависит от многих параметров, и один из них – способность системы образования подготовить компетентных выпускников общеобразовательных организаций. Для того чтобы занимать достойное место в мировом образовательном сообществе, нужно обоснованно и грамотно выстраивать приоритеты развития отрасли, наращивать конкурентоспособность. Для этого нужны перспективные проекты, инновационные программы, технологические нововведения.

В настоящее время во многих зарубежных странах базовым инструментом развития стали форсайт-технологии. Применение их в дополнительном профессиональном образовании будет способствовать прогрессивности обучения педагогов, стимулированию освоения ими новейших техник, адаптации современных инструментов к педагогическим целям.

Тематикой форсайт-сессий выбирается остроактуальная проблема, например, инструменты обработки и хранения больших данных (технология Big Data) для повышения качества образовательного процесса. Перспективность Big Data подчеркивается вызовами времени, потребностью более глубокой персонализации обучения, цифровыми предпочтениями нового поколения. Приобщаясь к высоким технологиям, педагоги на курсах повышения квалификации имеют возможность освоить нововведения, углубить свои аналитические и прогностические компетенции, выработать методику использования новых знаний и умений в школьной практике.

Обзор литературы. Ученые и практики исследовали различные методики работы со слушателями на курсах повышения квалификации в поиске эффективных нововведений в соответствии с вызовами времени. В арсенале преподавателей информационно-коммуникативные, проектные, компетентностно-ориентирован-

ные, рефлексивные и другие технологии [1]. Для обеспечения опережающего содержания дополнительных профессиональных программ появляется потребность освоения прогностических техник, ранее не использованных в обучении педагогов.

Современные исследователи занимались проблемой долгосрочного прогнозирования, что нашло отражение в трудах таких авторов, как Ю. В. Яременко [2], Ю. В. Яковец [3], И. В. Бестужев-Лада [4] и др. Форсайт исследованию посвящены работы ряда выдающихся ученых [5, с. 27]. Интересны подходы к форсайту российских авторов [6, с. 13] и др.

Подавляющее большинство исследований посвящено форсайту в сфере экономики, менеджмента и технологий. Концептуальные основы образовательного форсайта разрабатывали Б. С. Гершунский [7], И. Д. Демакова [8] и др. Многие направления форсайт-технологии не были еще исследованы, в частности, их развивающий потенциал в дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров. Прогнозирование развития опирается на изучения технологий, востребованных в будущем. Таким образом, образовательный форсайт побуждает изучать и применять метапредметные, межотраслевые новейшие технологии.

Целью данной статьи является анализ исследования возможностей Big Data на форсайт-сессии в рамках курсов повышения квалификации.

Материалы и методы. Важными составляющими профессиональной компетентности педагогических кадров являются способность к анализу, моделированию, прогнозированию. Поэтому в дополнительные профессиональные программы повышения квалификации институт дополнительного педагогического образования ввел изучение форсайт-технологий. Особенно они актуальны для руководителей общеобразовательных организаций, их заместителей, заведующих и методистов муниципальных методических служб. Но и педагогам важно прогнозирование развития образования для опережающей ориентации обучения. Освоение форсайт-технологий педагогами на курсах повышения квалификации проходит на четырех форсайт-сессиях. На первой сессии изучается теория по проблеме, на второй – методом мозгового штурма формируется образ будущего. Чтобы

выпускник был успешен, он должен ориентироваться в сфере высоких технологий, а значит, педагогам тоже нужны соответствующие компетенции. Исследуются инновационные технопарки с точки зрения продуктивности их в образовании. Далее слушатели объединяются в группы и разрабатывают форсайт-проекты, дорожные карты их реализации.

На заключительном этапе проходит защита проектов с использованием метода «займи позицию» и элементов ролевой игры. Одни педагоги в процессе защиты поочередно выполняют роли оппонента, сподвижника, спонсора, промоутера, другие оценивают проекты, с точки зрения работника министерства, родителя, директора образовательной организации, работодателя, школьника. Каждому участнику форсайт-сессии приходится побывать и в роли спикера, и в каждом из вышеперечисленных образов.

В межкурсовой период на постоянно действующих семинарах, в методических лабораториях и педагогических мастерских также проводятся форсайт-сессии по актуальным направлениям развития образования. Особенно остро проходят обсуждения в смешанных группах, когда на семинар приглашаются руководители, методисты, учителя.

Одним из вызовов сессий стало изучение возможностей больших данных для образовательных моделей будущего. Работа с большими массивами информации требует использования новейших информационных технологий.

В образовании много говорится о качестве. Им обеспокоены учителя, родители, управленцы. От него зависит успешность обучающегося в жизни, самореализация в социуме. Качеству образования уделяли внимание отечественные и зарубежные исследователи. Но понятие «качество образования» многофакторное, и, несмотря на большое количество существующих определений, каждый участник образовательного процесса вкладывает в него свое понятие и характеризует своим набором значимых факторов влияния.

Параметрическая модель качества содержит такие основные компоненты: качество целей (стратегических, оперативных, тактических, ситуативных), качество условий (качество финансирования; качество нормативно-правового обеспечения; качество санитарно-

гигиенических условий, безопасности; качество психологического фона, условий для личностного развития; качество ресурсного обеспечения; качество кадрового состава; качество образовательной и социокультурной среды), качество процесса (качество субъектов образования; качество содержания; качество методик и технологий обучения; качество преподавания; качество оборудования; качество диагностики, мониторинга, измерения и оценки компетенций; преемственности и непрерывности; преемственности и непрерывности; качество информационных потоков; качество дополнительных услуг в сфере образования; качество исследовательской и инновационной работы; качество управления образовательным процессом), качество результатов (личностных, метапредметных, предметных, уровня развития жизненных компетенций, качества соотношения целей и результатов, уровня удовлетворенности образованием). Надежность и валидность измерения качества образования обеспечивается обработкой больших данных. На данный момент остро востребован инструмент, который бы измерял не только большое количество параметров, но и прогнозировал вектор развития, способствовал принятию оптимального решения, побуждал к изменениям, высвечивал проблемные зоны и т. д. Если выделить такой показатель качества обучения, как оценка, то нужно измерить все факторы, влияющие на нее: знания, состояние здоровья, атмосфера в классе, семейные отношения, ценностные ориентиры, память, внимание, скорость чтения и пр. После обработки огромного количества данных создается цифровой двойник обучающегося, по которому можно прогнозировать зону ближайшего развития, учитывать риски. Цифровая модель динамична, постоянно обновляющаяся. Это тоже нужно учитывать при составлении, например, индивидуальной траектории обучения, которую следует корректировать, прогнозируя образовательную активность в соответствии с обновлением цифрового двойника. Функции индивидуального сопровождения обучающегося тоже можно доверить современным интеллектуальным системам.

Результаты и их описание. На форсайт-сессии педагоги осмысливали суть понятия «большие данные» или Big Data. Сегодня результаты интеллектуальной деятельности людей пре-

вращаются в океан информационных потоков. Генераторами большого количества данных являются бизнес-хранилища, показания множества устройств, файлообменники, социальные сети и пр. Например, Нью-Йоркская Фондовая Биржа за каждую сессию ежедневно сохраняет терабайт данных о торгах. В Facebook ежедневно загружается 500 терабайт новых фотографий, видео, комментариев. Каждые полчаса полета реактивный двигатель выдает 10 терабайт информации. Тысячи ежедневных перелетов формируют петабайты данных. Медицинские обследования, коммунальные службы, электростанции, телефоны генерируют лавины инфоединиц. Появились умные сети электроснабжения “smart grid”, которые дают возможность коммунальным службам измерять десятки тысяч показателей потребления электроэнергии ежесекундно. Прогнозируется увеличение мирового объема информации в 2020 году до 44 зеттабайтов [9], что в перерасчете на численность населения планеты составит примерно 5200 Гб. К этому времени накопленные массивы информации будут удваиваться каждые два года. Исследуя проблему, педагоги убедились в том, что традиционные системы управления базами данных (БД) не справятся с таким количеством инфоединиц по причинам, связанными с некоторой спецификой Big Data:

- большие данные расположены в различных хранилищах, поэтому обычные инструменты их корреляции не работают;
- традиционные БД обрабатывают структурированную информацию, а большие данные хранятся в различных форматах;

– непрерывное обновление данных.

В таблице 1 представлена сравнительная характеристика больших данных и традиционных БД [10, с. 18]. Осознание приближения информационного коллапса помогло слушателям курсов повышения квалификации понять важность Big Data. Этот термин использовался впервые в 2008 году в журнале “Nature”, специальный выпуск которого был посвящен неуправляемому росту массивов информации в мире. К большим данным относят такое количество инфоединиц, которое не в состоянии хранить и обрабатывать типовые программные инструменты [10, с. 65].

Но в это понятие входит и эффективная работа с огромным количеством данных различного формата, находящихся в разных источниках, постоянно обновляющихся для оценивания ключевых тенденций, прогнозирования рисков, конструирования моделей, создания новых продуктов и т. д.

Наиболее адекватное определение, на наш взгляд, дает консалтинговая компания Forrester: «Большие данные объединяют техники и технологии, которые извлекают смысл из данных на экстремальном пределе практичности» [9]. Приоритетными задачами данных технологий являются: организация неструктурированной информации; хранение и управление сотнями терабайт или петабайт данных; генерирование аналитических отчетов, прогностических моделей. Педагоги ранее на практике подтверждали действенность технологий других отраслей, адаптированных к педагогическим системам.

Таблица 1

Сравнительная характеристика больших данных и традиционных БД

Параметры данных	Традиционные базы данных	Большие данные
Количество информации для обработки	От гигабайта (10^9 байт) до терабайт (10^{12} байт)	От петабайт (10^{15} байт) до эксабайт (10^{18} байт)
Характеристика данных	Только структурированные данные	Очень большие массивы информации со сложной неопределенной и/или неоднородной структурой
Модель хранения и обработки данных	Вертикальная модель	Горизонтальная модель
Способ хранения данных	Централизованный	Децентрализованный
Область применения	Одна или более предметная область применения	Обширная сфера применения: выявление предпочтений клиентов, анализа рисков, моделирование, прогноз и др.

В IT-индустрии, веб-маркетинге Big Data становится важнейшим трендом. К их преимуществам, в первую очередь, относят:

- сбор информации из разнообразных источников;
- увеличение качества бизнес-процессов за счет всестороннего анализа в реальном времени;
- хранение мегакрупных массивов данных.
- большую проницательность к скрытой информации (инсайты);
- снижение рисков, оптимизацию решений.

Участники форсайт-сессии обозначили барьеры, препятствующие внедрению Big Data в образование:

- недостаток знаний и опыта работы с большими данными, непонимание потенциальных возможностей и преимуществ;
- полное отсутствие специалистов в сфере образования, владеющих инструментарием обработки больших данных, активных пользователей платформ Big Data;
- недоступность платных приложений для работы с большими данными;
- нехватка методик и экспертов по оцениванию достоверности предоставляемой информации;
- недостаточная ясность целей использования накопленных данных;
- слабая инновационная готовность руководителей, склонность к традиционности;
- инертность системы образования.

Обсуждение. Одним из стержневых результатов использования Big Data является повышение конкурентоспособности. Сильные стороны использования больших данных ценны и в образовании.

Для хранения больших данных применяют распределительные файловые системы и специальные озера (big lake). В первом случае для систематизации и управления информацией используются стандартные технические решения. Например, система Hadoop накапливает и

управляет данными в объемах от нескольких терабайт до петабайт. Они сохраняются на жестких дисках тысяч компьютеров. Для усиления надежности делают несколько резервных копий.

Для отслеживания местонахождения конкретной информации используется специальная карта, реализующая идею алгоритма Map-Reduce: входящие данные распределяются на узлы, после первоначальной обработки (map-шаг) объединяются (reduce-шаг) [11].

Big lake имеет ряд преимуществ:

- данные анализируются без обработки, в исходном виде;
- озера более экономны, чем хранилища структурированной информации;
- доступна одновременная работа нескольких пользователей.

На коммерческих сайтах встречается термин Extremely Big Data, который применяется для хранящихся годами данных. Популярной платформой больших данных является BDP (Big Data Platform).

На форсайт-сессии курсов повышения квалификации педагогических кадров рассматривались перспективы развития образования через новые технологические решения. Ценность Big Data для педагогических исследований не вызвала сомнений.

Их можно расширить и углубить за счет значительного увеличения и разнообразия меняющихся данных для анализа.

Высокая скорость получения и обработки информации позволит вносить своевременные коррективы в разработанные педагогические модели и стратегии. Большие данные станут информационной основой для усовершенствования инструментариев исследований.

В таблице 2 представлено сравнение традиционного анализа исследовательских данных и анализа с помощью Big Data.

Таблица 2

Традиционный и инновационный анализ исследовательских данных

Традиционный	Big Data анализ
Постепенный анализ небольших порций данных	Анализ всего потока доступных данных
Сортировка и редактирование данных перед анализом	Анализируется исходный вид данных
Формулирование гипотезы и проверка ее по данным	Поиск взаимосвязей по всему массиву данных до получения запрошенной информации
Анализ данных производится после их сбора, обработки и хранения	Непрерывный анализ данных по мере поступления

Немаловажна и мультимедийная визуализация процесса и результатов исследования в виде диаграмм, анимированных схем и пр. Они упрощают понимание тенденций, расширяют интерпретацию полученных данных.

Картина мира в современном обществе тоже описывается большими данными. В образовательном процессе важное место занимает наблюдение обучающегося за объектами, процессами, явлениями окружающей действительности.

Так накапливаются информация, опыт, формулируются описания объектов наблюдений в количественных и качественных характеристиках, свойствах, признаках, взаимоотношениях. Далее создаются системы, модели. Формируются разноуровневые блоки информации. Чем сложнее исследуемый объект, тем объемнее массив данных о нем, массивнее описательные параметры.

Big Data импонирует школьникам, т. к. предполагает использование электронного обучения, которое подпитывается интересом к информационным технологиям, гаджетам. Появились обучающие экспертные системы. Они используют элементы искусственного интеллекта, работают не с базами данных, а с базами знаний, непрерывно самообучаются.

Большие данные позволяют им постоянно наращивать свои возможности и адаптироваться к каждому пользователю. В них используется новый формат машинного обучения Deep learning, что в переводе означает «глубокое обучение». В нем компьютерная программа больше не опирается на опыт программиста, а создает сама многоуровневые модули, а средства поиска связей и правил в огромных объемах информации ищут новые факторы влияния.

Заключение. Таким образом, использование форсайт-технологий в дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров подтвердило ее востребованность, перспективность, развивающий потенциал.

Одним из преимуществ форсайт-сессии является побуждение к овладению высокими технологиями для конструирования образовательных процессов, адекватных будущим потребностям высокоразвитого общества.

В процессе моделирования развития образования педагоги выделили Big Data как один из ориентиров модернизации педагогической

практики. Используя ресурсы больших данных, можно конструировать обучение так, чтобы было интересно и максимально продуктивно.

Резидентные программы больших данных будут формировать наборы стереотипных поведенческих реакций (паттерны) каждого ученика, фиксировать другие показатели и на их основе создавать не только цифрового двойника обучающегося, но и индивидуального цифрового репетитора, коуча.

Роль учителя эволюционирует в менеджера образовательных проектов, педагогического дизайнера обучающих систем, координатора образовательных инициатив.

Библиографический список:

1. Шевченко, А. А. Современные технологии последипломного образования педагогических кадров / А. А. Шевченко. – Текст : непосредственный // Педагогическая сокровищница Донетчины. – 2020. – № 1. – С. 18–26.
2. Яременко, Ю. В. Об экономике. – Москва : МАКС-Пресс, 2015. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Яковец, Ю. В. Российская цивилизация: происхождение, эволюция и прогнозы будущего / Ю. В. Яковец. – Текст : непосредственный // Стратегические приоритеты. – 2019. – Вып. 3–4. – С. 147–155.
4. Бестужев-Лада, И. В. Социальное прогнозирование : курс лекций / И. В. Бестужев-Лада. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 392 с. – Текст : непосредственный.
5. Смирнов, С. А. Прогноз и форсайт: две парадигмы будущего. Методологический аспект / С. А. Смирнов. – Текст : непосредственный // Вестник НГУЭУ. – 2015. – № 2. – С. 27–45.
6. Соколов, А. В. Долгосрочный прогноз научно-технологического развития России на период до 2030 года: ключевые особенности и первые результаты / А. В. Соколов, А. А. Чулок. – Текст : непосредственный // Форсайт. – 2012. – № 1. – С. 12–25.
7. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 764 с. – Текст : непосредственный.
8. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях /

И. Д. Демакова; М-во науки и образования РФ. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 158 с. – Текст : непосредственный.

9. Будзко, В. И. Системы высокой доступности и Большие Данные / В. И. Будзко. – Текст : непосредственный // Открытые системы. – 2013. – № 1. – С. 16–19.

10. Бассей, М. Концептуальные основы Форсайт-исследований и их эффекты: классификация и практическое применение / М. Бассей. – Текст : непосредственный // Форсайт. – 2013. – Т. 7. – № 3. – С. 64–73.

11. Лэм Чак. Hadoop в действии / Чак Лэм. – Москва : ДМК-Пресс, 2012. – 425 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Shevchenko A. A. *Modern technologies of postgraduate education of pedagogical* [Sovremennye tekhnologii poslediplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov], Pedagogical Treasury of Donetsk region, 2020, No. 1, pp. 18–26.

2. Yaremenko Yu. V. *About Economicsn* [Ob Ekonomiki], Moscow, 2015. 272 p.

3. Yakovets Yu. V. *Russian civilization: origin, evolution and forecasts of the future* [Rossijskaya civilizaciya: proiskhozhdenie, evolyuciya i prognozy budushchego], Strategic priorities, 2019, Vol. 3–4, pp. 147–155.

4. Bestuzhev-Lada I. V. *Social forecasting. Course of lectures* [Social'noe prognozirovanie. Kurs lekcij], Pedagogical society of Russia, 2002. 392 p.

5. Smirnov S. A. *Forecast and foresight: two paradigms of the future. Methodological aspect* [Prognoz i forsajt: dve paradigmy budushchego. Metodologicheskij aspekt], Bulletin of Novosibirsk State University of Economics and Management, 2015, No. 2, pp. 27–45.

6. Sokolov A. V., Chulok A. A. *Long-Term forecast of scientific and technological development of Russia for the period up to 2030: key features and first results* [Dolgosrochnyj prognoz nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossii na period do 2030 goda: klyuchevye osobennosti i pervye rezultaty], Foresight, 2012, No. 1, pp. 12–25.

7. Gershunsky B. S. *Educational and pedagogical prognostics: theory, methodology, practice: textbook* [Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: teoriya, metodologiya, praktika], Science, 2003. 764 p.

8. Demakova I. D. *Educational activities of a teacher in modern conditions* [Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v sovremennyh usloviyah], Ministry of Science and Education of the Russian Federation, Saint Petersburg, 2014, No. 4, pp. 22–30.

9. Budzko V. I. *High availability Systems and Big Data* [Sistemy vysokoj dostupnosti i Bol'shie Dannye], Open systems, 2013, No. 1, pp. 16–19.

10. Bassej M. *Conceptual foundations of foresight research and its effects: classification and practical application* [Konceptual'nye osnovy Forsajt-issledovanij i ih efekty: klassifikaciya i prakticheskoe primeneniye], Foresight, 2013, Vol. 7, No. 3, pp. 64–73.

11. Lam Chak. *Hadoop in action* [Hadoop v dejstvii], Moscow, 2012. 425 p.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.12+37.015.3+159.92

Эмоциональное выгорание педагогов в условиях модернизации образовательной среды

М. М. Мишина

<https://orcid.org/0000-0001-9348-7804>

mishinamm@yandex.ru

К. А. Воробьева

<https://orcid.org/0000-0002-9244-9336>

[kseniaprimavera@mail.ru](mailto:kсениaрiмaвeрa@mail.ru)

Emotional burnout of teachers in the context of modernization of educational environment

M. M. Mishina

K. A. Vorobyeva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Профессиональная деятельность педагога в условиях модернизации образовательной среды независимо от разновидности исполняемой работы относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь детей, поэтому педагоги часто подвержены эмоциональному выгоранию.

Цель исследования заключается в выявлении специфики особенностей эмоционального выгорания и личностных особенностей у специалистов в сфере дошкольного и школьного образования, дефектологов и специалистов по работе с детьми.

Методология (материалы и методы). В процессе психологического исследования эмоционального выгорания у педагогов, был применен теоретический метод научнокатегориального анализа современной психологопедагогической литературы и метод тестирования с использованием надежных и валидных методик.

Результаты. Обобщение результатов определило теоретическую новизну (выявлена структура профессиональной деятельности, включающая связанные между собой показатели мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов). Практическая новизна заключается в выявлении значимого различия в показателях мотивационного компонента профессиональной деятельности педагогов: для специалистов по работе с детьми главным мотивом является интерес; педагоги школьного образования для получения удовлетворения от работы должны иметь достойное вознаграждение и конкретные награды за выполнение профессиональных обязанностей; специалисты, работающие с детьми также нуждаются в вознаграждении за работу, при этом администрация образовательного учреждения должна предоставлять им комфортные условия для успешной профессиональной деятельности. Педагоги дошкольного образования считают первостепенным в работе с детьми возможность проявлять креативность, придумывать что-то новое оригиналь-

ное. Все категории педагогов для удержания высокого уровня профессиональной мотивации нуждаются в структурировании работы (четком понимании своего функционала), признании, ощущении своей власти и влияния, разнообразии (возможности смены видов деятельности).

В соответствии с новыми вызовами времени (например, в условиях пандемии) предложены психологические рекомендации для администрации образовательных учреждений по повышению мотивации профессиональной деятельности у педагогов, заключающиеся в том, чтобы в структуру курсов повышения квалификации были включены занятия по обучению педагогов навыкам саморегуляции эмоциональных состояний и стрессоустойчивости. Кроме того, с целью повышения личной профессиональной компетентности педагогов необходимо обучать стратегиям эффективного совладающего поведения в условиях сложной ситуации, вызывающей страх и тревогу. Поэтому важен обмен опытом и профессиональные супервизии.

Abstract

The problem of research and justification of its relevance. The professional activity of a teacher in the context of modernization of the educational environment, regardless of the type of work performed, belongs to a group of professions with increased moral responsibility for the health and life of children, therefore they are often subject to emotional burnout.

The goal of research is to identify the specifics of the features of emotional burnout and personality traits among specialists in the field of preschool and school education, defectologists and specialists in working with children.

Methodology. In the process of psychological research of emotional burnout among teachers, the theoretical method of scientific categorical analysis of modern psychological and pedagogical literature and the testing method using reliable and valid methods were applied.

Results. The generalization of the results determined the theoretical novelty (the structure of professional activity was revealed, including the interrelated indicators of motivational, emotional and behavioral components). The practical novelty lies in the identification of a significant difference in the indicators of the motivational component of

the professional activity of teachers: for specialists working with children, the main motive is interest; in order to obtain satisfaction from work, school teachers should have decent remuneration and specific rewards for the performance of professional duties; specialists working with children also need remuneration for their work, while the administration of the educational institution must provide them with comfortable conditions for successful professional activity. Preschool educators consider the opportunity to be creative, to come up with something new and original as paramount in working with children. In order to maintain a high level of professional motivation, all categories of teachers need to structure their work (a clear understanding of their functionality), recognition, a sense of their power and influence, diversity (the possibility of changing types of activity);

In accordance with the new challenges of the time (for example, in the context of a pandemic), psychological recommendations were proposed for the administration of educational institutions to increase the motivation of teachers' professional activities, consisting in the structure of advanced training courses to include classes to train teachers in the skills of self-regulation of emotional states and stress resistance... In addition, in order to improve their professional competence, teachers need to be taught strategies for effective coping behavior in a difficult situation that causes fear and anxiety. Therefore, exchange of experience and professional supervision are important.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание педагога, дошкольное и школьное образование, дефектолог, саморегуляция эмоциональных состояний, стрессоустойчивость, стратегия совладания с трудными профессиональными ситуациями.

Keywords: emotional burnout of a teacher, preschool and school education, defectologist, self-regulation of emotional states, stress resistance, strategy for coping with difficult professional situations.

Введение

Актуальность исследования эмоционального выгорания педагогов в условиях модернизации образовательной среды обусловлена тем, что социальная среда становится чувствительнее к выбору образовательного контента, включая подбор специалиста, воспитывающего детей.

Современная российская система образования сталкивается с новым типом проблем, связанных с инклюзивным образованием, мультикультурностью контингента учащихся, высоким уровнем неоднородности познавательного и социального развития детей и подростков [1, с. 96]. В обществе существует запрос на грамотных специалистов, которые будут эффективно работать с разными категориями детей во время образовательного процесса. Они должны соответствовать высоким требованиям и образовательным стандартам.

Социально-психологические исследования показывают, что профессия педагога сильно подвержена профессиональным деформациям, а именно возникновению эмоционального выгорания [2, с. 39; 3, с. 27]. Объективные и субъективные факторы влияют на возникновение у педагога стресса и эмоциональной напряженности. При этом нарастает чувство неудовлетворенности, накапливается усталость. Эмоциональное истощение и выгорание педагога не произойдет в случае, если специалист, работающий с детьми, будет наделен способностью к эмпатии. При этом педагогу важно развивать такие личностные качества как терпение, требовательность и аккуратность. Перечисленные личностные характеристики несут в себе тяжелую физическую и моральную нагрузку. Изначально не во всех педагогических вузах у специалистов вырабатывают умение блокировать свои внутренние переживания. Необходимо обучать их переключению жизненных ролей, владению методами сопротивления эмоциональному выгоранию. Новое время (например, период пандемии) готовит обществу в целом новые вызовы. Педагоги работают с разнообразной детской аудиторией (дети группы риска, дети с ОВЗ), которые развиваются в новых условиях воспитательной среды [4, с. 29]. Достаточно сложно предугадать, как специалистам переориентироваться на новые формы профессиональной деятельности (дистантное обучение и воспитание) разных групп детей. Новые условия обучения и воспитания требуют от педагогов применения разных вариантов взаимодействия с детьми с новых требований профессиональной деятельности [5, с. 47]. Таким образом, нам представляется актуальным провести научно-практическое эмпирическое исследование эмоционального выгорания, воз-

никающего в ходе профессиональной деятельности у специалистов, работающих с детьми.

Обзор литературы. Синдром выгорания изучали зарубежные исследователи, которые отмечали высокую эмоциональную напряженность сотрудников, работающих с детьми и подростками, так как в процессе профессиональной деятельности возникают частые стрессовые ситуации [6, с. 9]. В 2017 г. в РИНЦ поступило более 500 публикаций по теме эмоционального выгорания, что свидетельствует о возрастающем научном интересе к данному феномену в России.

Существуют некоторые особенности, связанные с возникновением эмоционального выгорания у специалистов, работающих с детьми [7, с. 100; 8, с. 84]:

- повышение социального, экономического и культурного развития общества, возрастание требований к учебно-воспитательным учреждениям;

- увеличение количества требований к профессиональной деятельности педагога (по форме и содержанию), а также к личности специалиста, работающего с детьми (учет психологических качеств);

- высокая эмоциональная напряженность педагога, частые профессиональные стрессовые ситуации, ведущие к ослаблению нервной системы, психосоматическим заболеваниям и профессиональной усталости;

- психологические особенности личности, влияющие на образовательный процесс.

Синдром эмоционального или профессионального выгорания педагога, является девиацией, которая проявляется в утрате эмоциональных сил специалиста при когнитивных и личностных изменениях, которые могут влиять на возникновение психосоматических расстройств. Эмоциональное выгорание, изменяя личностные черты, ведет к холодному отношению к воспитанникам. Педагог теряет интерес к своей профессиональной деятельности, утрачивает чувство собственного «Я», имеет безразличие к коллективу и проблемы со здоровьем [9, с. 245].

Педагоги дошкольного образования подвержены синдрому эмоционального выгорания, так как во многих случаях им приходится выполнять не только образовательно-воспитательную деятельность, но и гигиениче-

ские процедуры, используя при этом специальные знания. Если педагог дошкольного образования не имеет знания по специальной психологии, то он сталкивается с многими проблемами, работая с особенными детьми, которым, к примеру, не поставлен официальный диагноз [10, с. 64]. Педагоги школьного образования, также могут быть подвержены эмоциональному выгоранию, по причине внешних и внутренних факторов. Родители и ученики требуют от личности педагога школьного образования наличия определенных качеств. При этом необходимо проявлять полную независимость, креативность и вносить существенный вклад в образовательный контент. Помимо образовательной деятельности, педагоги обязаны работать с документацией, выполнять все новые требования, которые посылают высшие образовательные структуры [11, с. 67]. К эмоциональному выгоранию могут быть склонны дефектологи, так как они имеют множество трудностей, работая с детьми с особенностями развития. Дефектологи в значительной степени должны обладать эмпатией, креативностью, изобретательностью и творчеством, сталкиваясь с конфликтами в педагогическом процессе (между воспитанниками и родителями; учениками и учителями). Поэтому специалисты данной сферы образования должны иметь знания из разных областей наук [12, с. 59; 13, с. 28]. Специалисты дополнительного образования по работе с детьми в парках с игровым обучением (артпедагоги) также подвержены синдрому эмоционального выгорания. Обычно такого рода деятельность характерна для молодых специалистов, студентов, которые набирают опыт по работе с детьми, решая проблемы, которые не обязательно связаны с образовательной сферой. От такого рода специалистов требуются навыки актерского мастерства, творческие способности, умение контактировать с разными людьми [14, с. 12].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что синдром эмоционального выгорания включает в себя эмоциональное истощение, физическое недомогание и изменение личностных характеристик. Проявляется такой синдром часто у педагогов, так как они регулярно связаны общением, что вызывает эмоциональное напряжение, тревогу и переживания [6, с. 154].

К признакам профессионального выгорания относятся следующие проявления личности

педагога: 1) чувство безразличия и эмоционального истощения; 2) деперсонализация в виде негативного отношения к коллегам; 3) негативное профессиональное самовосприятие, связанное с ощущением собственной профессиональной некомпетентности [15, с. 331; 9, с. 218; 1 с. 98].

Методология (материалы и методы). В процессе психологического исследования эмоционального выгорания у педагогов, работающих с разнообразной детской аудиторией, был осуществлен научно-категориальный анализ современной психолого-педагогической литературы. Выявленная структура профессиональной деятельности, включающая связанные между собой показатели мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов, позволила применить метод тестирования с использованием надежных и валидных методик [16, с. 89].

1. Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» был разработан на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптирован Н. Водопьяновой, Е. Старченко-вой.

2. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой).

3. Опросник эмоционального интеллекта ЭМИн (Д. В. Люсин).

4. Изучение мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин).

Для изучения эмоционального выгорания у работников образовательной сферы было проведено эмпирическое исследование.

Описание выборки. В исследовании принимали участие 120 человек ($n = 120$) в возрасте от 20 до 50 лет: 99 человек – женщины ($n = 99$); 21 человек – мужчины ($n = 21$). Респонденты были разделены на 4 группы:

1) педагоги школьного образования: 30 человек ($n = 30$), в возрасте от 25 до 60 лет;

2) педагоги дошкольного образования: 30 человек ($n = 30$), в возрасте от 23 до 45 лет;

3) специалисты по работе с детьми: 30 человек ($n = 30$), в возрасте от 20 до 30 лет;

4) дефектологи: 30 человек ($n = 30$), в возрасте от 23 до 56 лет.

Процедура исследования. Каждый респондент при наличии внутренней мотивации отвечал на вопросы методик анонимно.

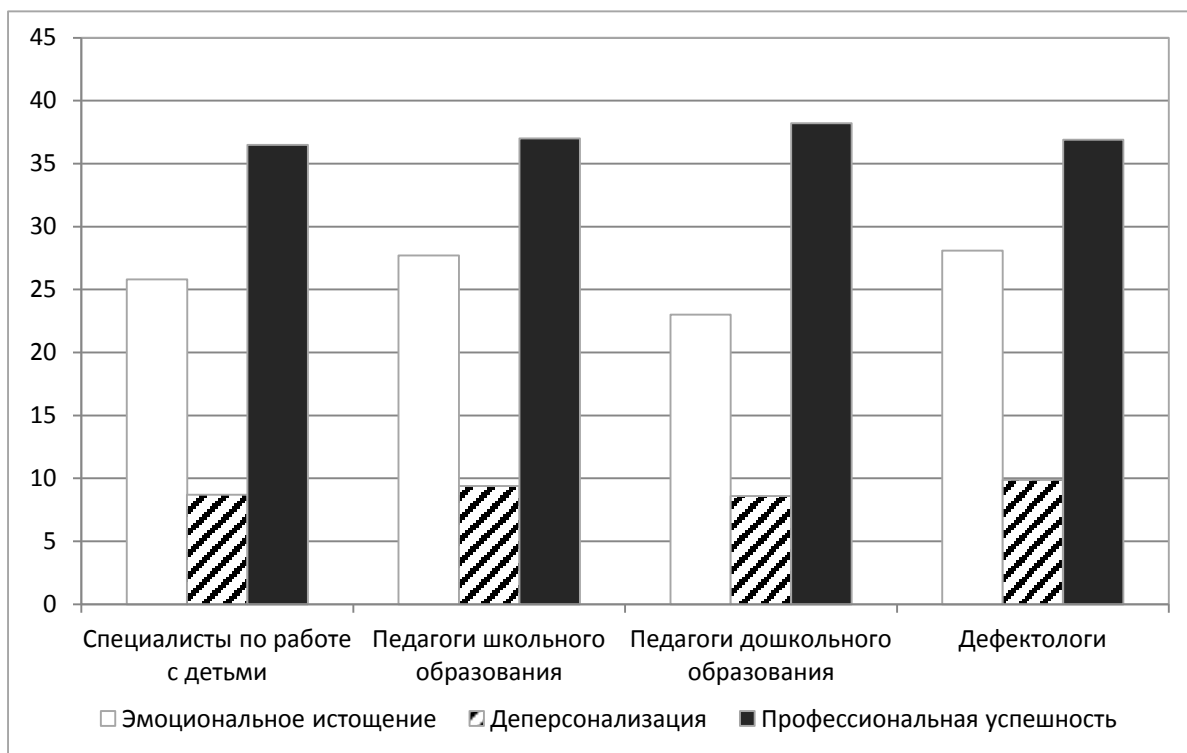


Рис. 1. Среднее арифметическое значение показателей эмоционального выгорания

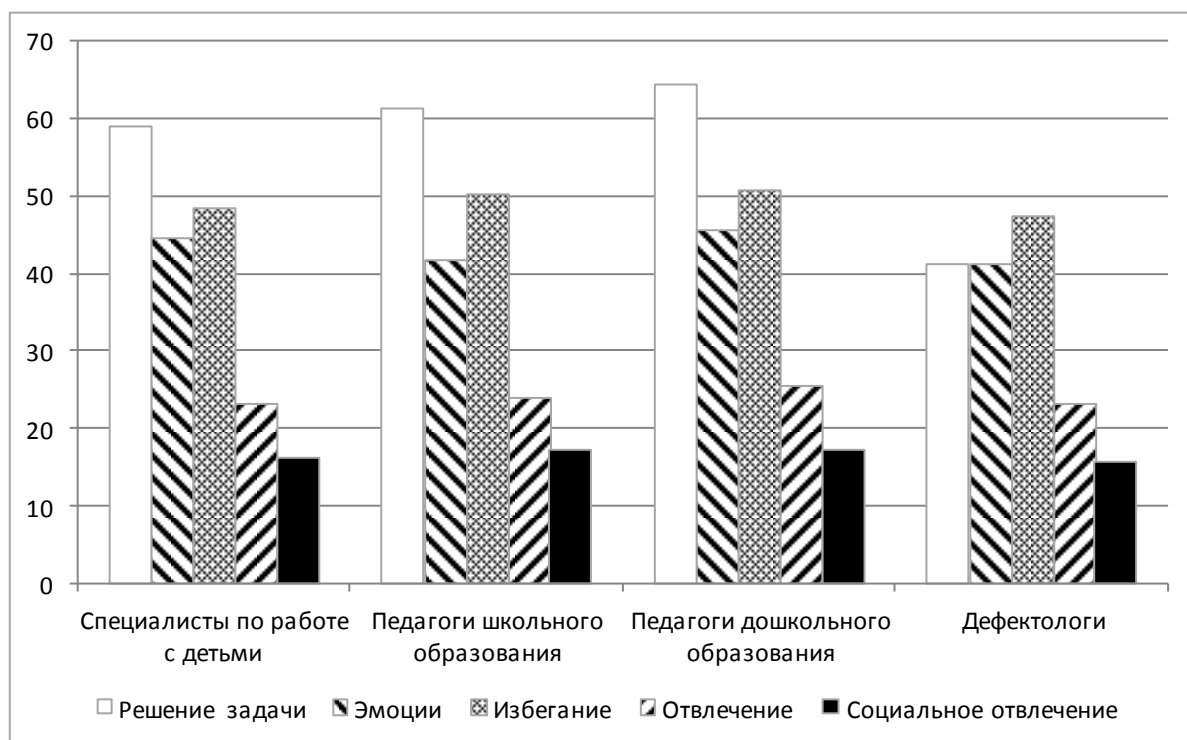


Рис. 2. Среднее арифметическое значение показателей копинг-поведения: решение задачи, эмоциональный копинг, копинг-избегания, отвлечение и социальное отвлечение

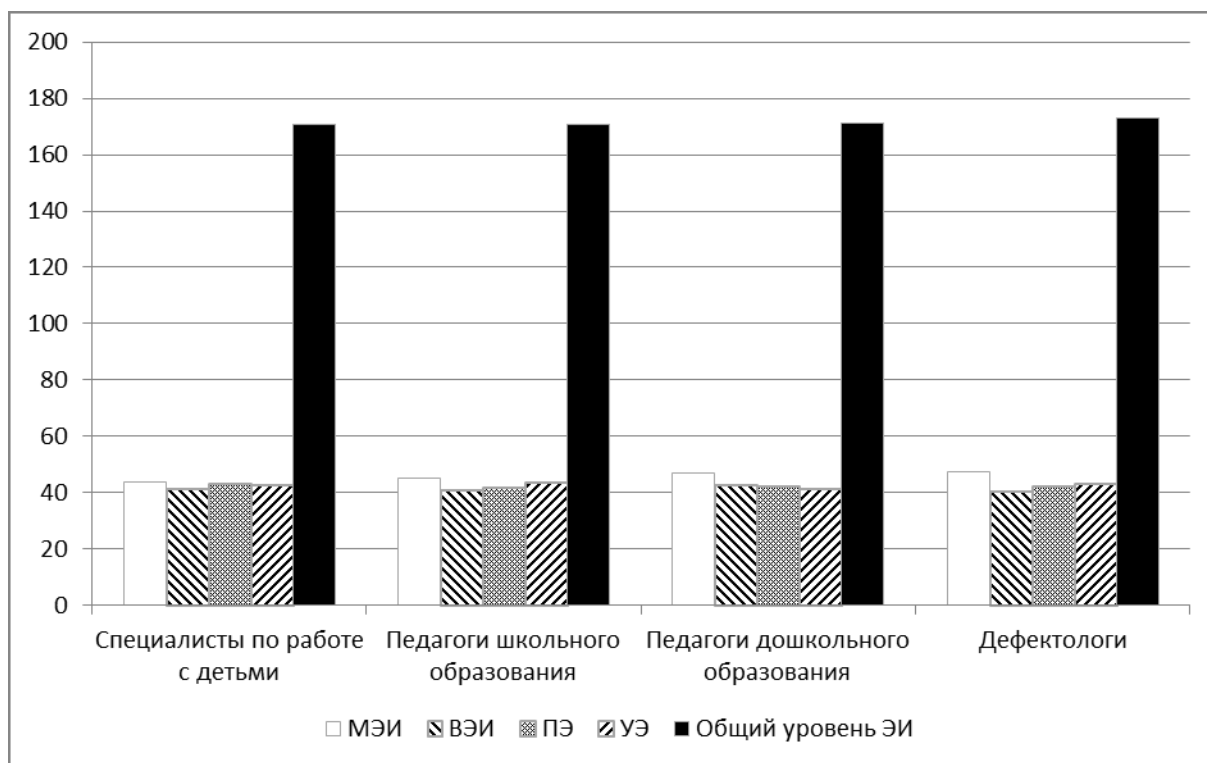


Рис. 3. Среднее арифметическое показателей эмоционального интеллекта: межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, общий уровень эмоционального интеллекта

Респонденты были заинтересованы в психологическом исследовании, так как им было интересно узнать о продуктивных копинг-стратегиях, об отношении к работе и личностных ресурсах в профессиональной деятельности.

Результаты и их описание. Для интерпретации показателей эмоционального выгорания эмоционального истощения, деперсонализации, профессиональной успешности по опроснику «Синдром выгорания» в адаптации Н. Е. Водопьянова (МВИ) было подсчитано среднее арифметическое каждой шкалы (рис. 1).

Эмпирическое исследование синдрома эмоционального выгорания показало, что по шкале «Эмоциональное истощение» и шкале «Цинизм» выявлено максимальное среднее арифметическое значение в группе дефектологов. Максимальный показатель среднего арифметического по шкале «Профессиональной успешности» наблюдается в группе педагогов дошкольного образования.

У специалистов по работе с детьми самый высокий показатель среднего арифметического по шкале «Профессиональной успешности» – 36,5 и минимальный показатель в шкале «Эмоциональное истощение» – 27,7.

Педагоги школьного образования демонстрируют высокий балл среднего арифметического в шкале «Профессиональной успешности» – 37 и имеют самый низкий балл среднего арифметического значения по шкале «Цинизм» – 9,4 ($p < 0,05$). Подсчет среднего арифметического в группе педагогов дошкольного образования показал, что максимальное среднее арифметическое выявлено по шкале «Профессиональная успешность» – 38,2, а минимальное среднее арифметическое по шкале «Цинизм» – 8,6. Высокий показатель среднего арифметического выявлен у дефектологов по шкале «Профессиональная успешность» – 36,9, самый низкий по шкале «Цинизм» – 9,9.

Это означает, что все специалисты, работающие с детьми, чаще используют защитный механизм – «Профессиональная успешность» и

меньше всего используют «Цинизм». При этом самый высокий показатель по шкале «Профессиональной успешности» из всех групп – у педагогов школьного образования. По шкале «Цинизм» – у педагогов дошкольного образования, а по шкале «Эмоциональное истощение» – самый высокий средний балл у дефектологов.

На основании среднестатистических значений по показателям методики эмоционального выгорания респонденты, относящиеся к специалистам по работе с детьми, имеют не высокий уровень эмоционального выгорания, так как их профессиональная успешность достаточно высокая, и работники высоко оценивают свои профессиональные результаты, имея достаточно высокий уровень продуктивности. Ни одна из групп не проявляет цинизм как форму психологической защиты от неприятностей и разочарований реальности. По сравнению с другими группами ближе к эмоциональному истощению находится группа дефектологов, а значит работники данной группы могут ощущать чувство безразличия, эмоционального истощения, изнеможения, что может снижать уровень работоспособности и удовлетворенности профессиональной деятельности. Далее было выявлено среднее арифметическое значение по таким копинг-стратегиям, как решение задачи, эмоциональный копинг, копинг избегания, отвлечение и социальное отвлечение в стрессовых ситуациях по всем группам респондентов (рис. 2).

Из рисунка 2 видно, что по шкале «Решение задачи» и шкале «Эмоции» (45,6) максимальное среднее арифметическое значение наблюдается у группы педагогов дошкольного образования – 64,4, минимальное среднее арифметическое значение по этим шкалам у дефектологов – 41,3.

Максимальное среднее арифметическое значение по шкале «Избегание» выявилось у педагогов дошкольного образования, самое низкое значение среднего арифметического у дефектологов – 47,5.

Высокое среднее арифметическое по шкале «Отвлечение» у группы педагогов дошкольного образования – 25,4, низкое – 23,2 – у дефектологов.

Педагоги школьного образования показали максимальное среднее арифметическое значе-

ние по шкале «Социальное отвлечение» – 17,2, минимальное – 15,6 – группа дефектологов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у специалистов по работе с детьми, педагогов школьного образования и педагогов дошкольного образования более выражена копинг-стратегия «Решение задачи», так как при наличии стрессовой ситуации педагоги находят пути решения проблемы и тем самым снижают уровень стресса.

Группа дефектологов во время решения проблемных ситуаций преимущественно прибегают к стратегии избегания, они не ищут пути решения проблемы, вытесняя ее.

Менее выражена у респондентов копинг-стратегия «Социальное отвлечение», что говорит о том, что специалисты, работающие с детьми, предпочитают не обращаться за помощью к коллегам, стремятся выговориться, поделиться своими переживаниями с близкими людьми.

По опроснику эмоционального интеллекта Д. В. Люсина было подсчитано среднее арифметическое в каждой группе респондентов. Показатели эмоционального интеллекта представлены на рисунке 3.

Таким образом, мы можем сделать выводы, что максимальное среднее арифметическое значение общего эмоционального интеллекта зафиксировано в группе дефектологов, однако во всех остальных группах педагогов значение общего эмоционального интеллекта также высокое.

По шкале «МЭИ» (межличностный эмоциональный интеллект) самое высокое среднее арифметическое также наблюдается в группе дефектологов, а минимальное – у специалистов по работе с детьми.

По шкале «ВЭИ» (внутриличностный эмоциональный интеллект) максимальное среднее арифметическое в группе педагогов дошкольного образования, а минимальное – у дефектологов.

По шкале «ПЭ» (понимание эмоций) самое высокое значение среднего арифметического в группе специалистов по работе с детьми, а самое низкое – у педагогов школьного образования.

По шкале «УЭ» (управление эмоциями) самое высокое среднее арифметическое наблюдается в группе педагогов школьного образования, а

самое низкое значение – у педагогов дошкольного образования. Мы можем сделать вывод, что специалисты по работе с детьми хорошо понимают свои и чужие эмоции, но низкие результаты по шкале МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект) свидетельствуют о том, что в понимании чужих эмоций и управлении ими они испытывают трудности. Респонденты группы педагоги школьного образования имеют высокий уровень в управление своими и чужими эмоциями, но также отмечался самый низкий балл по шкале понимание эмоций, это может означать, что свои и чужие эмоции педагогам школьного образования интерпретировать сложнее, чем другим группам специалистов. Очевидно, что педагогам дошкольного образования хорошо удается понимать собственные эмоции, но при этом они не научи-

лись управлять собственными и чужими эмоциями. Дефектологи понимают эмоции других людей, но при этом не управляют своими. Далее мы обработали ответы педагогов и вычислили среднее арифметическое показателей значимости профессиональной деятельности (вознаграждение, условия работы, структурирование работы, социальные контакты, взаимоотношения с коллегами, признание, достижение, власть и влияние, разнообразие, креативность, самосовершенствование, интерес) по методике «Изучение мотивационного профиля личности» (Ш. Ричи и П. Мартин). Результаты отражены на рисунке 4. Максимальное значение среднего арифметического показателя по шкале «Вознаграждение» соответствует группе педагогов школьного образования, а минимальное у дефектологов.

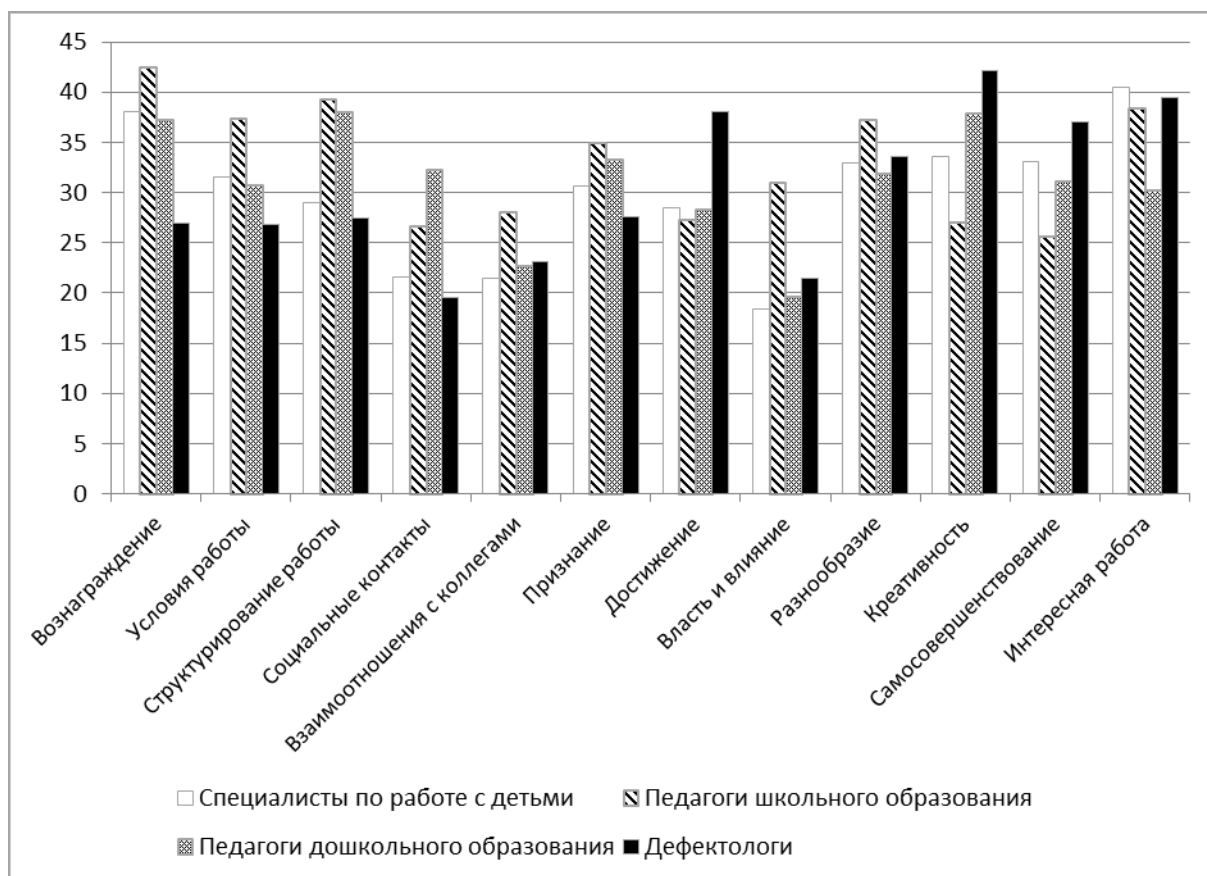


Рис. 4. Среднее арифметическое значение показателей в мотивационном профиле личности педагогических работников (вознаграждения, условий работы, структурирования работы, социальных контактов, взаимоотношений с коллегами, признания, достижения, власти и влияния, разнообразия, креативности, самосовершенствования и интересной работы)

По шкале «Условие работы» и «Структурирование работы» самое высокое значение у группы педагогов школьного образования и самое низкое у группы дефектологов.

По шкале «Социальные контакты» высокое среднее арифметическое у педагогов дошкольного образования, а низкое у дефектологов. По шкале «Признание» высокое значение имеет группа педагогов школьного образования, а низкое – группа дефектологов. Группа дефектологов по сравнению с остальными группами имеют самое высокое среднее арифметическое по шкале «Достижение», а самое низкое наблюдается у педагогов школьного образования.

По шкале «Власть и влияние» максимальное среднее арифметическое значение соответствует педагогам школьного образования, а минимальное – группе специалистов по работе с детьми. По шкале «Разнообразие» высокое значение среднего арифметического у педагогов школьного образования, а низкое – у педагогов дошкольного образования.

По шкале «Креативность» максимальное среднее арифметическое значение обнаружено у группы дефектологов, а минимальное – у педагогов школьного образования.

Группа дефектологов имеет максимальное среднее арифметическое значение по шкале «Самосовершенствование», а минимальное в этой шкале у группы педагогов школьного образования.

По шкале «Интересная работа» высокое среднее арифметическое значение у группы специалистов по работе с детьми, а низкое – у педагогов дошкольного образования.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что для специалистов по работе с детьми главной мотивацией в работе является интерес.

Педагоги школьного образования для получения удовлетворения от работы должны получать достойное вознаграждение и конкретные награды за выполнение профессиональных обязанностей. Специалисты, работающие с детьми, также нуждаются в вознаграждении за работу, администрация образовательного учреждения должна предоставлять им комфортные условия для работы. Структурирование работы (педагоги нуждаются в четком понимании своего функционала), признание, ощущение своей власти и влияния, разнообразие (возможность

смены видов деятельности) вносят существенный вклад в мотивацию специалистов для эффективного выполнения педагогической деятельности. Это может зависеть от сферы.

Педагоги дошкольного образования считают первостепенным в работе с детьми возможность проявлять креативность, придумывать что-то новое оригинальное для обучения.

Самое высокое среднее арифметическое значение показателя стремления к социальному взаимодействию было выявлено у педагогов дошкольного образования по шкале «Социальные контакты», свидетельствует о том, что по сравнению с другими группами они больше коммуницируют с субъектами образовательного процесса.

Дефектологов мотивирует в работе креативность и возможность ставить себе высокие профессиональные цели и задачи и планомерное их достижение.

Анализ результатов эмпирического исследования эмоционального выгорания педагогов в условиях модернизации образовательной среды был выполнен с помощью непараметрического статистического критерия Манна Уитни и корреляционного анализа Спирмена. Эмоциональное истощение у педагогов дошкольного и школьного образования выше, чем у дефектологов ($p < 0,05$). При эмоциональном истощении у педагогов появляется повышенная потребность в лучшем понимании чужих эмоций для более эффективного управления ими.

Результаты корреляционного анализа показали, что профессиональная успешность педагога связана с копинг-стратегиями: эмоции и отвлечение ($p < 0,05$). Профессиональный педагог отличается способностью в стрессовых ситуациях прибегать к внешнему отвлечению (просмотр фильмов, творчество, саморазвитие), а также у него на высоком уровне должны быть сформированы умения и навыки совладания со своими эмоциями.

При выраженном эмоциональном выгорании педагоги испытывают повышенную потребность в мотивации посредством вознаграждения. Если специалист, работающий с детьми, имеет мотивацию, направленную на материальное вознаграждение, то он более подвержен эмоциональному выгоранию.

Проведенное исследование эмоционального выгорания педагогов в условиях модернизации

образовательной среды показало, что существуют личностные особенности специалистов, которые способствуют возникновению и проявлению данного феномена: низкая самооценка педагога, недостаточный уровень профессиональной компетентности, низкий уровень стрессоустойчивости, высокий уровень тревожности. Кроме того, большую роль в возникновении и проявлении эмоционального выгорания педагогов играют ситуативные факторы: большая разнородная и разноуровневая детская аудитория, конфликтные ситуации с родителями воспитанников и коллегами, низкий уровень разграничения зоны ответственности, постоянная работа с большим массивом документации и отчетности, отсутствие взаимодействия между специалистами, недостаточный уровень сформированности профессиональных навыков в работе с детьми группы риска и детьми с ОВЗ.

Особенно непростой оказалась педагогическая деятельность специалистов, работающих с детьми, в период пандемии. Именно в период самоизоляции остро возникла необходимость быстрой модернизации образовательной системы, связанной с переходом к альтернативным формам обучения. Следствием стремительных изменений в общественной ситуации, связанной с неопределенностью, встал вопрос об инновационных методах предотвращения «профессионального выгорания» специалистов. Необходимо было в кратчайшие сроки разработать методы предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогов.

С этой целью необходимо использовать методы продуктивного командного взаимодействия с организацией профессионального взаимодействия специалистов смежных профессий: социального педагога, юриста, реабилитолога, дефектолога, социального работника и др.

В результате эмпирического исследования эмоционального выгорания у специалистов в сфере дошкольного, школьного образования, дефектологов и специалистов по работе с детьми стало очевидно, что все специалисты нуждаются в формировании навыков саморегуляции эмоциональных состояний и стрессоустойчивости.

В работе предпринята попытка обосновать причины формирования синдрома эмоционального выгорания; выявлено, что все специали-

сты, работающие с детьми, нуждаются в формировании навыков саморегуляции эмоциональных состояний и стрессоустойчивости.

Обсуждение. Нами было доказано, что существует значимое различие в мотивационном компоненте профессиональной деятельности педагогов: для специалистов по работе с детьми главным мотивом в работе с детьми является интерес; педагоги школьного образования для получения удовлетворения от работы должны получать достойное вознаграждение и конкретные награды за выполнение профессиональных обязанностей; специалисты, работающие с детьми, также нуждаются в вознаграждении за работу, при этом администрация образовательного учреждения должна предоставлять им комфортные условия для успешной профессиональной деятельности.

Педагоги дошкольного образования считают первостепенным в работе с детьми возможность проявлять креативность, придумывать что-то новое оригинальное. Все категории педагогов для удержания высокого уровня профессиональной мотивации нуждаются в структурировании работы (четком понимании своего функционала), признании, ощущении своей власти и влияния, разнообразии (возможности смены видов деятельности). С учетом полученных результатов исследования специфики эмоционального выгорания и мотивации разных категорий педагогов нами были разработаны конкретные психологические рекомендации для администрации образовательных учреждений по повышению мотивации и профилактике профессионального выгорания и стрессоустойчивости. Явление эмоционального выгорания представляет собой довольно неоднозначный и многогранный феномен. Он оказывает влияние на эффективность профессиональной деятельности педагогов. От психологического благополучия учителя зависит не только его деятельность, но и атмосфера в классе, а соответственно, и эффективность учебной деятельности школьников. Таким образом, проведение профилактической работы с педагогами по предупреждению признаков синдрома эмоционального выгорания и психологического сопровождения педагогических работников мы можем повысить как продуктивность профессиональной деятельности учителя, так и учебной деятельности школьника.

Заключение. Наиболее эффективным типом взаимодействия всех субъектов образования является личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых: родителей, законных представителей детей и педагогических работников. Продуктивный тип взаимодействия участников образовательного процесса предполагает уважение и безусловное принятие личности ребенка и доброжелательное к нему отношение. Педагогу важно понимать состояние, настроение, потребности и интересы воспитанников, соблюдая условия педагогической этики при успешном решении профессиональных задач. Личностно-развивающее взаимодействие участников образовательного процесса является неотъемлемой составной частью социальной ситуации развития ребенка в организации, условием его эмоционального благополучия и полноценного развития. При повышении квалификации учителей, воспитателей, администрации образовательного учреждения в области возрастной, педагогической, социальной психологии необходимо приобщать всех субъектов образовательного процесса к психологической грамотности и психологической культуре. Сотрудничество и кооперация с семьей, уважение семейных ценностей и традиций, их учет в образовательной работе является необходимым условием реализации психологической работы с ребенком и основой ее эффективности.

Рекомендации для администрации образовательных учреждений по повышению мотивации и профилактике профессионального выгорания и стрессоустойчивости у разных категорий педагогов. Психологической службе образовательных учреждений необходимо формировать у педагогов эффективные стратегии совладания с трудными профессиональными ситуациями, страхами и тревожностью. Для выявления актуальных проблем всех субъектов образовательного процесса следует проводить мониторинг эмоционального и психологического благополучия детей, педагогов и родителей. На базе образовательного учреждения психологи должны оказывать профессионально-психологическую поддержку специалистам, работающим с детьми с целью понимания ими индивидуально-психологических особенностей, возникающих в связи с новыми жизненными ситуациями. Администрации образовательного

учреждения следует инициировать укрепление культурного взаимодействия педагогов (воспитателей, учителей) и родителей с целью создания условий для нормального развития растущего человека.

Осуществлять психолого-педагогическую деятельность необходимо, опираясь на новейшие разработки в сфере образования и знания нормативно-правовой базы образовательного процесса.

Профессиональная деятельность педагога образовательного учебного заведения, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь детей. Педагоги находятся в группе риска как представители группы социальных профессий и характеризуются высоким уровнем эмоционального выгорания.

Библиографический список:

1. Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96–104.
2. Киселева, Т. Г. Профилактика эмоционального выгорания педагогов / Т. Г. Киселева. – Текст : электронный // Проблемы науки. – 2015. – № 9 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-1> (дата обращения: 21.07.2020).
3. Назарова, Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н. М. Назарова. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2012. – № 3 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-riski-razvitiya-inklyuzivno-go-i-spetsialnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 21.07.2020).
4. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – Санкт-Петербург : Речь. – 2004. – С. 272. – Текст : непосредственный.
5. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 474. – Текст : непосредственный.
6. Мишина, М. М. Образовательная среда как фактор риска формирования девиантного поведения современных подростков из полных

и неполных семей : материалы X Международного симпозиума «Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций» (9–10 июля 2019 г.) / М. М. Мишина, К. А. Воробьева. – Текст : непосредственный / под науч. ред. чл.-корр. РАО, д-ра психол. наук, проф. Е. Б. Перельгиной. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2019. – С. 100–106.

7. Алехина, С. В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

8. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – С. 336. – Текст : непосредственный.

9. Савенкова, Е. С. Эмоциональное выгорание педагогов дошкольного образования / Е. С. Савенкова. – Текст : электронный // Вестник науки и образования. – 2019. – № 10–2 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.05.2020).

10. Пак, С. Н. Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов / С. Н. Пак. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25469> (дата обращения: 21.08.2020).

11. Шевцова, Т. С. Синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т. С. Шевцова, Н. Н. Коровушкина. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-rabotayuschih-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 21.08.2020).

12. Брагина, В. Д. Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности / В. Д. Брагина, В. Н. Поникарова. – Текст : электронный // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 3 (Педагогика). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-koping-povedeniya-pedagogov-defektologov-na-raznyh-etapah-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti> (дата обращения: 21.07.2020).

13. Минияров, В. М. Формирование копинг-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания / В. М. Минияров, Е. А. Василевская. – Текст : электронный // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – № 1–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-koping-strategiy-pedago-gov-v-sostoyanii-emotsionalnogo-vygoraniya> (дата обращения: 27.07.2020).

14. Perlman B., Hartman E. A. “Burnout”: summary and future and research. *J. Human relations*. 1982, Vol. 14, No. 5, pp. 153–161.

15. Лапина, И. А. Эмоциональное выгорание: причины, последствия / И. А. Лапина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 29 (133). – С. 331–334. – URL: <https://moluch.ru/archive/133/37222/> (дата обращения: 24.08.2020).

16. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2019. – С. 89. – URL: <https://www.labyrinth.ru/books/82141/> (дата обращения: 25.08.2020). – Текст : электронный.

References:

1. Borisova M. V. *Psychological determinants of the phenomenon of emotional burnout among teachers* [Psihologicheskie determinanty fenomena emocional'nogo vygoraniya u pedagogov], 2005, No. 2, pp. 96–104.

2. Kiseleva T. G. *Prevention of emotional burnout of teachers* [Profilaktika emocional'nogo vygoraniya pedagogov], *Problems of Science*, 2015, No. 9 (39). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-1> (accessed date: 07/21/2020).

3. Nazarova N. M. *Systemic risks of inclusive and special education development in modern conditions* [Sistemnye riski razvitiya inklyuzivnogo i special'nogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah], *Special education*, 2012, No. 3 (27). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-riski-razvitiya-inklyuzivnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah> (accessed date: 07/21/2020).

4. Beznosov S. P. *Professional deformation of personality* [Professional'naya deformaciya lichnosti], Saint Petersburg: Speech, 2004, pp. 272.

5. Boyko V. V. *The syndrome of “emotional burnout” in professional communication* [Sindrom “emocional'nogo vygoraniya” v professional'nom obshchenii], Saint Petersburg, 2003, pp. 474.

6. Mishina M. M., Vorobyeva K. A. *Educational environment as a risk factor for the formation of deviant behavior in modern adolescents from complete and incomplete families* [Образовательная среда как фактор риска формирования девиантного поведения современных подростков из полных и неполных семей], Materials of the X International Symposium Welfare and Security in Conditions of Social Transformation (July 9–10, 2019), Yekaterinburg: Humanitarian University, 2019, pp. 100–106.
7. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. *Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education* [Gotovnost' pedagogov kak glavnyj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii], Psychological science and education, 2011, No. 1, pp. 83–92.
8. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Burnout syndrome: diagnosis and prevention* [Синдром выгорания: диагностика и профилактика], Saint Petersburg, 2008, p. 336.
9. Savenkova E. S. Emotional burnout of preschool teachers [Эмоциональное выгорание педагогов дошкольного образования], Bulletin of science and education, 2019, No. 10–2 (64). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya> (accessed date: 08/21/2020).
10. Pak S. N. *The main aspects of the syndrome of professional burnout of teachers* [Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов], Modern problems of science and education, 2016, No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25469> (accessed date: 08/21/2020).
11. Shevtsova T. S., Korovushkina N. N. *Burnout syndrome among teachers working with children with disabilities* [Синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья], Problems of modern pedagogical education, 2018, No. 59–4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-rabotayuschih-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (accessed date: 08/21/2020).
12. Bragina V. D., Ponikarova V. N. *Features of coping behavior of pedagogues-defectologists at different stages of the professional formation of a personality* [Особенности coping-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности], Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin, 2008, No. 3 (Pedagogy). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-koping-povedeniya-pedagogov-defektologov-na-raznyh-etapah-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti> (accessed date: 07/21/2020).
13. Miniyarov V. M., Vasilevskaya E. A. *Formation of coping strategies of teachers in a state of emotional burnout* [Формирование coping-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания], Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2015, No. 1–2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-koping-strategiy-pedagogov-v-sostoyanii-emotsionalnogo-vygoraniya> (accessed date: 07/21/2020).
14. Perlman B., Hartman E. A. *“Burnout”: summary and future and research, J. Human relations.* (1982), Vol. 14, No. 5, pp. 153–161.
15. Lapina I. A. *Emotional burnout: causes, consequences* [Эмоциональное выгорание: причины, последствия], Young scientist, 2016, No. 29 (133), pp. 331–334. Available at: <https://moluch.ru/archive/133/37222/> (accessed date: 08/21/2020).
16. Raigorodsky D. Y. *Practical psychodiagnostics. Techniques and tests.* [Практическая психодиагностика. Методики и тесты]. 2019. 89 p. Available at: <https://www.labyrinth.ru/books/82141/> (accessed date: 07/25/2020).

действие всех участников образовательного процесса.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Currently, educational practice shows a contradiction between the great need for organizations of additional education for children in teachers capable of full-scale innovative pedagogical activity and the deficit of additional education programs that provide preparation for innovative activity in the project format. Therefore, the development and testing of such programs is relevant and in demand.

The goal of research is to describe the experimental work on the preparation of teachers of additional education for children for innovative activities as part of an additional educational program implemented at the university.

Methodology (materials and methods)

The experimental work carried out using the methods of G. V. Yakovleva ("Expert map of the level of innovative competence of teachers", used for complex evaluation of the level of development of all components of innovative activity). Moreover, it carried out using the methods of L. N. Berezhnova (methods of evaluation of the level of self-development and self-realization of teachers in professional activity); the results of the experiment processed by standard methods of mathematical statistics (calculation of average indicators, deviations, scope of variation).

Results

Because of experimental work on testing the developed model and implementation of the program of preparation for innovative activity, qualitative and quantitative changes in all components of readiness for this type of activity were established. Teachers' attitudes toward self-development have changed, their need for pedagogical support in introducing innovations has decreased, and teachers have begun to assess themselves and their abilities more adequately. The conditions for the effectiveness of preschool programs to prepare teachers of additional education for children for innovative activities clarified, including the modularity and variability of program content, the project nature of practical training, and active interaction between all participants in the educational process.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования детей, обучение, инновационная

деятельность, проект, программа дополнительного образования.

Keywords: teacher of additional education for children, training, innovative activities, project, program of additional education.

Введение

В настоящее время инновационным преобразованиям в сфере образования, в частности дополнительного образования детей, уделяется пристальное внимание как со стороны исследователей, так и со стороны практиков. Инновационная деятельность педагогов становится важнейшим механизмом обеспечения качественного дополнительного образования в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг. Посредством инновационной деятельности педагогов в образовательных организациях внедряются разнообразные педагогические и управленческие новшества, разрабатываются способы взаимодействия с обучающимися, совершенствуется образовательная деятельность в целом. Инновационная деятельность педагогов становится неотъемлемой педагогической функцией, которая объединяет умения педагога проводить необходимые исследования, выдвигать идеи по совершенствованию образовательного процесса, искать необходимые ресурсы, подбирать адекватные технологии и формы обучения, оценивать результаты внедрения новшеств в образовательный процесс.

Наиболее часто инновационная деятельность реализуется в форме проектов, последние превратились в наиболее востребованную и распространенную форму повышения качества образования и продвижения новых идей по развитию образования. В масштабах системы дополнительного образования детей именно инновационные проекты позволяют точно и своевременно поддерживать лучшие образовательные практики, распространять передовой педагогический опыт, поддерживать лучших педагогов и мотивировать тех педагогов, которые способны развивать дополнительное образование.

Несмотря на высокую значимость способности педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности, в образовательной практике наблюдается противоречие между большой потребностью организаций до-

полнительного образования детей в педагогах, способных к полноценной инновационной педагогической деятельности, и дефицитом программ дополнительного образования, обеспечивающих подготовку к инновационной деятельности в проектном формате.

Именно это противоречие составляет проблему данного исследования.

Традиционные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки ориентированы на формирование лишь теоретического представления об инновационной деятельности в системе дополнительного образования детей, поэтому потребность в программе, которая обеспечивала бы реальное развитие умений и навыков оформления и реализации педагогических и воспитательных новшеств в форме проектной деятельности, высока.

Целью работы выступает описание опыта реализации программы ДПО по подготовке педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности.

Задачи исследования:

– изучить источники, раскрывающие возможности педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности;

– подобрать методический инструментарий для определения потребности педагогов дополнительного образования детей в подготовке к инновационной проектной деятельности и провести соответствующую диагностику;

– провести экспериментальную работу по реализации программы ДПО, обеспечивающей овладение педагогами умений и навыков инновационной деятельности в формате проекта;

– сформулировать соответствующие выводы.

Обзор литературы

Инновационная деятельность в дополнительном образовании детей представляет собой комплексную деятельность, обеспечивающую развитие системы дополнительного образования и повышение его качества посредством разнообразных новшеств (организационных, содержательных, технологических, методических и пр.).

Начало исследования инновационной деятельности педагогов было положено в середине 1990-х гг., они отражены в работах К. Ангеловски, С. В. Лазарева, Б. П. Мартиросяна, М. В. Кларина и др. [1–3]. Первоначально исследования инновационной педагогической

деятельности касались работы непосредственно педагогов общего образования и были направлены на обеспечение обновления содержания и методов обучения в соответствии с изменениями запросов демократического общества. Основными вопросами для изучения были роль инновационной деятельности в развитии образования, компоненты инновационной деятельности, способы вовлечения педагогов в работу по обновлению системы общего образования, барьеры инновационной деятельности [3; 4].

Дальнейшие исследования инновационной деятельности педагогов осуществлялись в основном в русле личностно ориентированного и деятельностного подходов, в рамках которых особое внимание уделялось вопросам развития личности педагога и его профессиональных способностей, формирования навыков творческой самореализации (В. А. Адольф, Н. М. Анисимов и др.) [5; 6]. Обобщение опыта подготовки педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности освещено в работах А. В. Золотаревой, М. А. Куличкиной, Т. М. Назаренко-Матвеевой и др. [7–9].

При этом работ и исследований, касающихся непосредственно инновационной деятельности педагогов дополнительного образования детей и подготовки к ней, не так много. Так, роль инновационной деятельности педагогов дополнительного образования детей в инновационном развитии образовательных организаций раскрывается в исследованиях Ф. Р. Султановой, А. В. Фоминой¹ [10]. Большое количество работ посвящено вопросам методической подготовки педагогов к инновационной деятельности (В. Н. Иванченко и др.). Модели и особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности раскрываются в трудах Т. Н. Назаренко-Матвеевой, О. И. Нагеля и др. авторов [9].

Непосредственно вопросам инновационной деятельности педагогов в системе дополнительного образования детей посвящено не такое большое количество исследований, что свидетельствует о недостаточной степени разработанности данной проблемы. Так, сущност-

¹ Фомина А. Б. Учреждение дополнительного образования детей: инновационная социально-педагогическая модель : учебно-методическое пособие. Ч. 1, 2. Москва, 1996. Ч. 1. С. 70–82.

ные характеристики и особенности инновационной деятельности педагогов дополнительного образования раскрываются в работах А. Г. Асмолова [11], условия вовлечения педагогов дополнительного образования детей в инновационную деятельность раскрыты в работах О. В. Голубевой, Ж. В. Чайкиной [12]. Кроме того, отдельно стоит упомянуть работы, представляющие модели управления инновационной деятельностью в учреждениях дополнительного образования детей и описывающие соответствующий опыт (например, работы Ф. Р. Султановой) [10].

Такие работы позволяют проанализировать условия поддержки педагогов дополнительного образования в ситуации инновационных поисков и взаимодействия.

Также отдельно стоит отметить исследования, посвященные использованию дистанционных технологий при реализации программ ДПО, которые свидетельствуют о широких возможностях реализации таких программ в дистанционном формате [13; 14].

В соответствии с этим определим, что компонентами инновационной деятельности педагогов дополнительного образования детей выступают исследовательский, проектный и методический компоненты, которые образуют в своей совокупности интегративный компонент, отражающий специфику инновационной деятельности педагогов дополнительного образования детей [15; 16].

Интегративный характер инновационной деятельности педагогов дополнительного образования выражается в неразрывной взаимосвязи исследовательской, методической и проектной деятельности, которые позволяют выявить актуальные потребности образовательной практики, их методически обработать и спроектировать их внедрение и распространение.

Закономерно, что потребность в инновационном преобразовании системы дополнительного образования детей зафиксирована в документах стратегического характера, касающихся перспективных направлений развития этой системы. Анализируя Концепцию развития дополнительного образования детей (утв. распоряжением Правительства РФ от 04 сентября 2014 г.), можно указать на ряд положений данного документа, подтверждающих значение инновационной деятельности педагогов допол-

нительного образования в развитии изучаемой образовательной системы².

Во-первых, в Концепции указано, что основным преимуществом дополнительного образования детей является его персонализация, вариативность содержания и форм, а также адаптивность к возникающим изменениям. В практике дополнительного образования это означает добровольность выбора детьми и их родителями образовательных программ в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями, их возможность определять режим обучения и темп освоения образовательной программы в рамках индивидуальной образовательной траектории. Обеспечить такую организацию дополнительного образования детей можно только при условии постоянного участия педагогов в изучении образовательных потребностей и интересов обучающихся и оперативном обновлении содержания и технологий дополнительного образования.

Во-вторых, в данном документе определены тенденции трансформации системы дополнительного образования детей, в рамках которых осуществляется инновационная деятельность педагогов дополнительного образования, среди которых:

- расширение использования новых технологий (например, инженерных, сетевых, компьютерно-мультипликационных, антропных и пр.) и форм (таких как эксплораториумы, «города профессий», парки научных развлечений, творческие мастерские, тематические парки и пр.) образовательной практики;

- расширение и видоизменение рынка услуг и сервисов дополнительного и информального образования (за счет распространения онлайн-ресурсов, мобильных приложений, виртуальных образовательных пространств и пр.).

Таким образом, актуальность разработки и реализации программ ДПО, обеспечивающих подготовку педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности, не вызывает сомнений.

Методология (материалы и методы)

Экспериментальная работа по подготовке педагогов дополнительного образования к ин-

² Концепция развития дополнительного образования детей от 04 сентября 2014 г. № 1726-р. URL: http://government.ru/media/files/ipA_INW42XOA.pdf. (дата обращения: 06.05.2020).

новационной деятельности проводилась на базе Мининского университета в апреле – мае 2020 г. В ней приняло участие 36 педагогов учреждений дополнительного образования детей, 100% которых имеют высшее педагогическое образование, 67% имеют первую квалификационную категорию и 33% – высшую.

Экспериментальная работа включала два взаимосвязанных этапа: изучение состояния готовности педагогов дополнительного образования к инновационной деятельности и реализация программы дополнительного образования педагогов, направленной на развитие их умений осуществлять инновационную деятельность.

Для оценки готовности к инновационной педагогической деятельности был подобран диагностический материал, включающий следующие методики и материалы.

1. «Экспертная карта уровня инновационной компетентности педагогов» Г. В. Яковлевой, используемая для комплексной оценки уровня развития всех компонентов инновационной деятельности [16].

В качестве рабочего инструмента использовалась экспертная карта, включающая 39 вопросов, и направленная на выявление готовности к инновационной деятельности по мотивационному, содержательному, технологическому, методическому, оценочному и организационному компонентам. Оценка готовности к инновационной деятельности осуществлялась в двух разрезах: в разрезе самооценки педагогом собственного уровня готовности к инновационной деятельности и в разрезе оценки педагога с позиции экспертов (экспертами выступали руководитель образовательной организации, члены методического объединения педагогов, всего каждый педагог был оценен четырьмя экспертами, формировавшими среднюю оценку).

2. Методика оценки уровня саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности педагогов Л. Н. Бережновой, обеспечивающая оценку мотивационного компонента готовности к инновационной деятельности [1; 7; 9].

3. Опросники, разработанные автором для определения условий осуществления инновационной деятельности педагогов и барьеров для ее осуществления.

Целью исследования, проведенного на начальном этапе эксперимента, было определение уровня готовности педагогов дополнительного образования к инновационной деятельности для дальнейшей разработки методических и организационно-управленческих мероприятий в дистанционном формате обучения.

Гипотезой исследования выступало предположение, что у педагогов дополнительного образования в наименьшей степени развиты методический и организационный компоненты готовности к инновационной деятельности, что проявляется, в свою очередь, в недостаточной развитой способности обосновать и организовать реализацию инновационной идеи в практической педагогической деятельности.

Для оценки изменений в готовности педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности на втором этапе экспериментальной работы (после реализации программы дополнительного образования в дистанционном формате) повторно применялись те же методики, что позволило продемонстрировать изменения в уровне готовности к этому виду деятельности.

Для проведения второго этапа экспериментальной работы была разработана программа дополнительного профессионального образования «Инновационная деятельность педагогов дополнительного образования детей: формат проекта». Подготовка и реализация предлагаемой программы предполагала разработку слушателем индивидуального проекта, посвященного описанию, обоснованию и оформлению инновационной идеи по совершенствованию образовательного процесса организации дополнительного образования детей.

Программа дополнительного профессионального образования «Инновационная деятельность педагогов дополнительного образования детей: формат проекта» рассчитана на 72 аудиторных часа.

Цель программы: совершенствование общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования детей и специалистов организаций дополнительного образования, необходимых для эффективной реализации инновационной деятельности. Разработанная программа дополнительного образования включала 4 относительно независимых модуля, которые обучающиеся

могут осваивать в любом порядке и составе: модуль 1 является вводным, а остальные модули 2, 3, 4 раскрывают возможности и технологии разработки инновационных проектов в разных, наиболее часто встречающихся в образовательной практике форматах – формате образовательной технологии, формате инновационного мероприятия и в формате инновационного конкурсного проекта. Целевая аудитория данной программы – педагоги дополнительного образования детей, специалисты и административно-управленческие работники организаций дополнительного образования детей. Обучение по данной программе велось по модели смешанного обучения в дистанционном формате, в рамках которой педагоги самостоятельно осваивали теоретический материал, затем обсуждали проблемные вопросы на видеоконференции, а после получали индивидуальные консультации по содержанию выполняемого индивидуального проекта. Модель смешанного обучения становится наиболее востребованной и эффективной формой реализации программ дополнительного профессионального образования, сочетая возможности дистанционного и аудиторного обучения. В результате обучения на втором, формирующем этапе экспериментальной работы создавались групповые проекты, удовлетворяющие следующим условиям:

1. Направленность инновационного проекта на решение актуальной проблемы образовательной практики в организации дополнительного образования детей.

2. Качественно разработанные стандартные компоненты проекта: описание идеи, целей и задач, целевой аудитории, возможностей и ограничений, результатов проекта.

3. Качественно проработанное обоснование проектной идеи: описание работ, ресурсов, команды, рисков проекта.

4. Представление результатов проекта посредством использования современных прикладных средств и программ, например, Microsoft Project.

Оценка выполненных инновационных проектов осуществлялась по 100-балльной шкале в соответствии со следующими критериями: владение методологическим аппаратом проектной деятельности в образовании, качество разработки содержания, предъявление результатов инновационного проекта и уровень рефлексивно-

коммуникативных компетенций при защите результатов инновационного проекта.

Важными условиями обучения по программе дополнительного образования в дистанционном формате стали:

1. Возможность обучающихся обращаться к любым (как рекомендуемым, так и подобранным самостоятельно) информационным источникам – интернет-ресурсам, периодическим публикациям, результатам мероприятия пр.

2. Возможность обучающихся получать консультативную поддержку как со стороны преподавателей курса, так и со стороны коллеги и администрации образовательных организаций.

3. Возможность свободного общения, обсуждения, принятия решений относительно всех аспектов выполняемого группового проекта, что позволяло обучающимся развивать навыки групповой работы, сотрудничества.

Результаты и их описание

В логике экспериментальной работы после проведения обучения педагогов дополнительного образования по программе ДПО вначале оценивались изменения в готовности к инновационной деятельности по всем выделенным компонентам (по методике Г. В. Яковлевой). Использование предложенного инструментария позволило оценить все критерии готовности педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности в виде проектов (табл. 1). Изменение средних оценок педагогов после экспериментальной работы представлено также на рисунке 1. Также наблюдается изменение соотношения педагогов дополнительного образования, находящихся на высоком, среднем и низком уровнях готовности к инновационной деятельности после проведенного обучения (табл. 2). Можно утверждать, что доля педагогов на высоком уровне готовности к инновационной деятельности по всем компонентам готовности увеличилась на 32%, на среднем – снизилась на 23,9%, на низком – снизилась на 8,8%. То есть произошло увеличение доли педагогов, находящихся на высоком уровне готовности к инновационной деятельности, за счет сокращения доли педагогов на среднем и низком уровне готовности. Далее оценивались изменения мотивации и отношение к самореализации и саморазвитию, которые на первом, констатирующем этапе эксперимента осуществлялись по методике Л. Г. Бережновой.

Таблица 1

Изменение уровня готовности к инновационной деятельности по компонентам после освоения программы ДПО

Компоненты готовности	Самооценка, %	Экспертная оценка, %	Среднее значение, %
До экспериментальной работы			
Мотивационный	77,1	68,6	72,9
Содержательный	94,3	91,4	92,9
Технологический	70,0	63,3	66,7
Методический	67,5	61,3	64,4
Оценочный	83,3	80,0	81,7
Организационный	66,3	58,8	62,5
После экспериментальной работы			
Мотивационный	89,4	86	87,7
Содержательный	96,5	94,3	95,4
Технологический	84,6	79,9	82,25
Методический	88,6	87	87,8
Оценочный	89,7	85,6	87,65
Организационный	87,3	85,6	86,45
Мотивационный	89,4	86	87,7

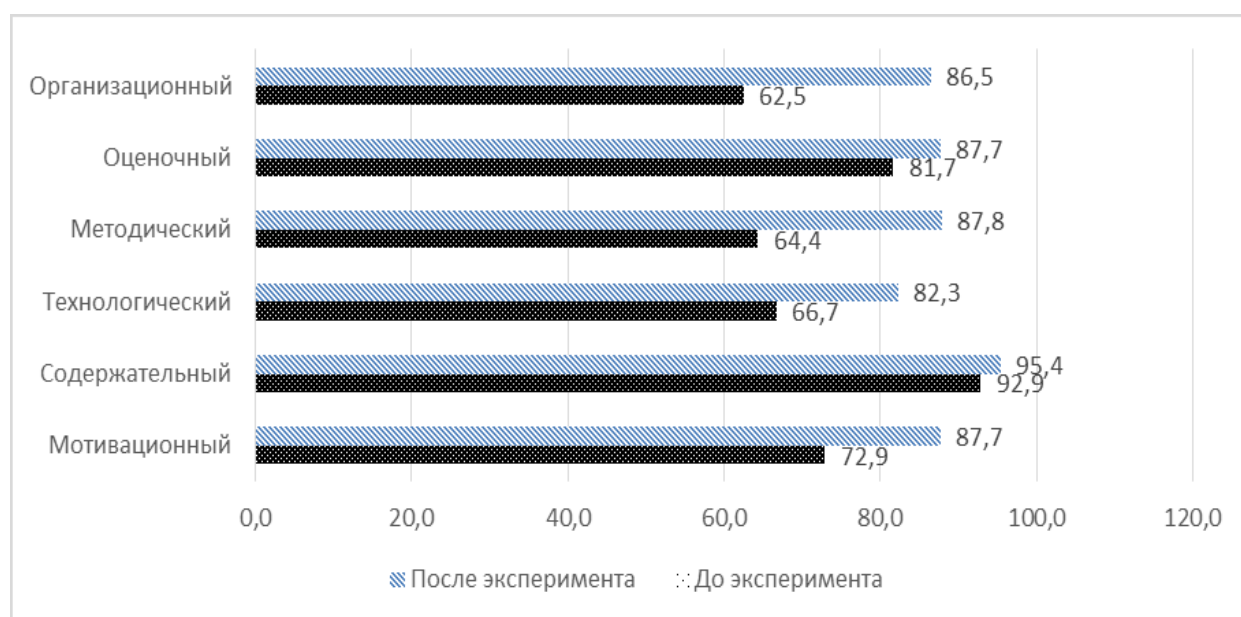


Рис. 1. Изменение готовности педагогов к инновационной деятельности после экспериментальной работы

Таблица 2

Распределение педагогов по уровням готовности к инновационной деятельности после освоения программы ДПО

Компоненты готовности	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
До экспериментальной работы			
Мотивационный	23	69	8
Содержательный	32	65	3
Технологический	12	68	20
Методический	16	70	14
Оценочный	29	70	1
Организационный	13	58	29
В среднем	20,8	66,7	12,5
После экспериментальной работы			
Мотивационный	59	39	2
Содержательный	52	48	0
Технологический	41	52	7
Методический	56	41	3
Оценочный	65	34	1
Организационный	48	43	9
В среднем	53,5	42,8	3,7

Изменения в мотивационном компоненте готовности к инновационной деятельности представлены на рисунках 2, 3, 4. Доля педагогов дополнительного образования, положительно относящихся к саморазвитию и ощущающих потребность в ней, после экспериментальной работы выросло на 17%, снизилась доля скептически настроенных к саморазвитию педагогов на 19%.

После экспериментальной работы педагоги, участвующие в эксперименте, стали лучше осознавать свои достижения и возможности, что отразилось в росте доли педагогов с нормальной самооценкой (на 15%) и снижении доли педагогов с заниженной и завышенной самооценкой (на 8% и на 3%) соответственно. Такой результат можно объяснить тем, что педагоги, которые ранее были не уверены в своих силах, после обучения осознали возможности участия в инновационной деятельности, поняли возможности участия в ней в качестве исполнителей, получили реальный технологический инструментарий на реализации новшеств в образовательной практике. Результаты наглядно свидетельствуют о том, что снизилась доля педагогов, которым необходима педагогическая

поддержка (на 18%), снизилась доля педагогов, проявляющих сомнение в необходимости педагогической помощи (на 6%) и проявляющих безразличие к ней (на 3%), что, в общем, обусловило рост педагогов, ощущающих возможность самостоятельно организовать инновационную деятельность (рост на 25%).

Обсуждение

В результате экспериментальной работы по апробации разработанной модели и реализации программы подготовки к инновационной деятельности были установлены качественные и количественные изменения по всем компонентам готовности к данному виду деятельности.

Изменилось также отношение педагогов к саморазвитию, снизилась их потребность в педагогической поддержке при внедрении новшеств, педагоги стали более адекватно оценивать себя и свои возможности.

Результаты, полученные в ходе проведения экспериментальной работы, позволяют сформулировать ряд выводов, касающихся особенностей реализации программ дополнительного профессионального образования для педагогов в условиях электронно-образовательной среды университета:

– содержание программы должно носить вариативный и проблемно ориентированный характер, т. е. позволять формировать готовность к инновационной деятельности через решение значимых для педагогов противоречий и устранение имеющихся дефицитов;

– деятельностный проектный характер, позволяющий использовать имеющиеся ресурсы и воз-

можности для разработки законченного образовательного продукта;

– практическая подготовка педагогов должна опираться на активное взаимодействие всех участников образовательного процесса и сторонних субъектов в онлайн-режиме, что позволит обеспечить поиск возможностей для реализации проекта в реальной образовательной практике;

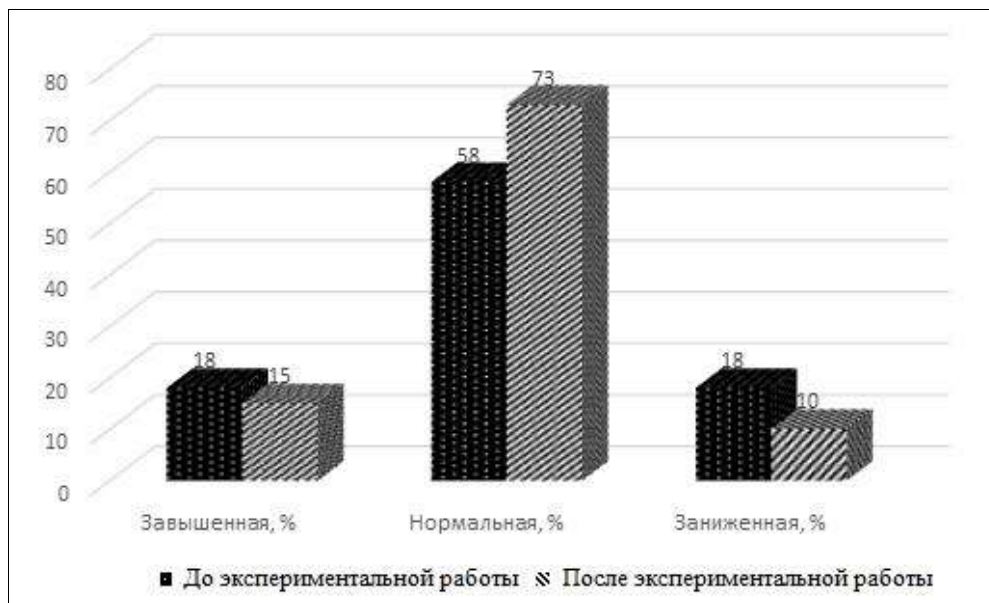


Рис. 2. Изменение отношения педагогов дополнительного образования к саморазвитию

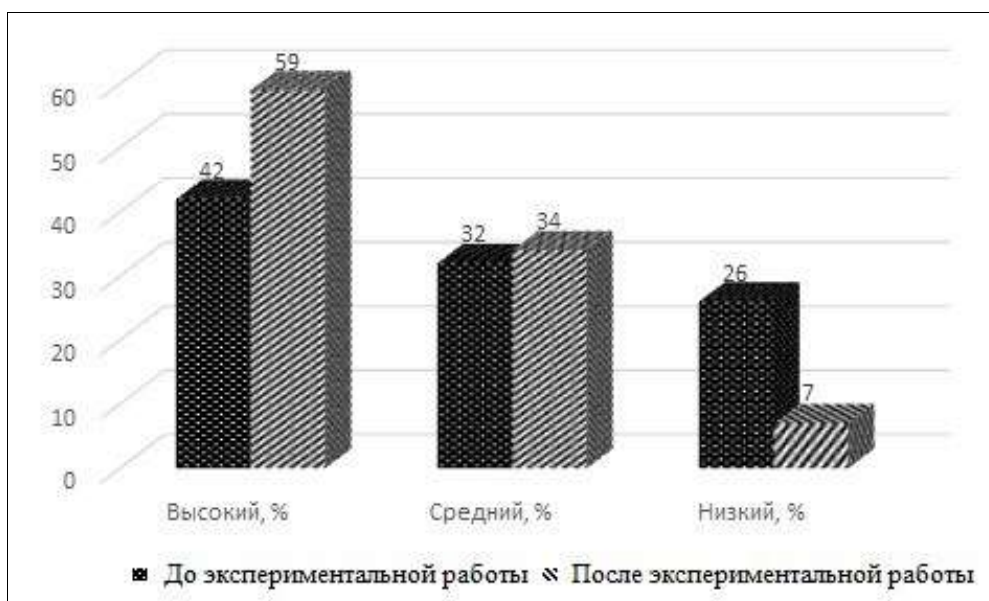


Рис. 3. Изменение соотношения педагогов по уровню самооценки



Рис. 4. Изменение соотношения педагогов, нуждающихся в педагогической поддержке

– структура программы ДПО должна быть гибкой и вариативной, т. е. предполагать возможность оперативного обновления ее компонентов, характеризоваться относительной автономностью компонентов и обеспечивать возможность представления этих компонентов в электронном формате.

Заключение

В качестве наиболее значимых результатов проведенной экспериментальной работы выступает, на наш взгляд, уточнение содержания и условий эффективной подготовки педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности в рамках программы ДПО, реализуемой вузом.

Полученные результаты подтверждают, что подготовка педагогов к реализации инновационных проектов возможна в дистанционном формате в условиях электронной образовательной среды университета.

Кроме того, проведенная работа подтвердила эффективность модели смешанного обучения при реализации программ ДПО, поскольку для педагогов при обучении важна не столько теоретическая составляющая, сколько возможность получить своевременную консультацию как с преподавателями программы, так и с коллегами и представителями профессионального сообщества. Перспективами проведенного ис-

следования является более глубокое исследование образовательных потребностей педагогов, проектирование педагогических механизмов поддержки инновационной проектной деятельности.

Библиографический список:

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – Москва : Просвещение, 1991. – 159 с. – Текст : непосредственный.
2. Лазарев, С. В. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / С. В. Лазарев, Б. П. Мартиросян. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 16–23.
3. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – Москва : Наука, 1994. – 222 с. – Текст : непосредственный.
4. Слостенин, В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 32–37.
5. Адольф, В. А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В. А. Адольф. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81–87.

6. Анисимов, Н. М. Технология обучения изобретательской и инновационной деятельности / Н. М. Анисимов. – Москва, 1997. – 215 с. – Текст : непосредственный.

7. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик / А. В. Золотарева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46–53.

8. Золотарева, А. В. Концепция обеспечения доступности дополнительных общеобразовательных программ / А. В. Золотарева, М. А. Куличкина, И. С. Синицын. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6. – С. 61–74.

9. Назаренко-Матвеева, Т. М. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога / Т. М. Назаренко-Матвеева, О. И. Нагель. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 63–68.

10. Султанова, Ф. Р. Инновационные процессы в сфере управления персоналом: из опыта Городского центра детского творчества / Ф. Р. Султанова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2003. – № 2–3. – С. 10–13.

11. Асмолов, А. Г. Дополнительное профессиональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 2–6.

12. Голубева, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагогов дополнительного образования / О. В. Голубева, Ж. В. Чайкина. – Текст : непосредственный // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 3. – С. 48.

13. Ибрагимова, О. В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании / О. В. Ибрагимова, Н. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 1. – С. 28–36.

14. Дружинина, Н. В. Многоуровневая структурная модель обучения с применением дистанционных образовательных технологий в организации дополнительного профессионального образования / Н. В. Дружинина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 14–26.

15. Прохорова, М. П. Изучение готовности педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности / М. П. Прохорова, Т. Е. Лебедева и др. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2019. – № 11. – С. 196–198.

16. Яковлева, Г. В. Моделирование развития инновационной методической деятельности в дошкольном образовании / Г. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – 2012. – № 8 (16).

17. Бережнова, Л. Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе : монография / Л. Н. Бережнова. – Санкт-Петербург, 2000. – Текст : непосредственный.

References:

1. Angelovski K. *Teachers and innovations* [Uchitelya i innovatsii], Prosveshcheniye, 1991. 159 p.

2. Lazarev S. V., Martirosyan B. P. *Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts* [Pedagogicheskaya innovatika: ob'yekt, predmet i osnovnyye ponyatiya], Pedagogues, 2004, No. 4, pp. 16–23.

3. Klarin M. V. *Innovative training models in foreign pedagogical searches* [Innovatsionnyye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh], Science, 1994. 222 p.

4. Slastenin V. A., Podymova L. S. *The teacher's readiness for innovative activity* [Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti], Pedagogical science and education, 2006, No. 1, pp. 32–37.

5. Adolph V. A. *Innovative activity in education: problems of formation* [Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: problemy stanovleniya], Higher education in Russia, 2010, No. 1, pp. 81–87.

6. Anisimov N. M. *Teaching technology of inventive and innovative activity* [Tekhnologiya obucheniya izobretatel'skoy i innovatsionnoy deyatel'nosti], 1997. 215 p.

7. Zolotareva A. V. *Additional education of children in the aspect of formal and informal characteristics* [Dopolnitel'noye obrazovaniye detey v aspekte formal'nykh i neformal'nykh kharakteristik], Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2015, No. 4, pp. 46–53.

8. Zolotareva A. V., Kulichkina M. A., Sinitsyn I. S. *Concept of ensuring the availability of*

additional general educational programs [Konseptsiya obespecheniya dostupnosti dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm], Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2018, No. 6, pp. 61–74.

9. Nazarenko-Matveeva T. M., Nagel O. I. *Additional vocational education as a means of training and support of innovative activities of a modern teacher* [Dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye kak sredstvo podgotovki i podderzhki innovatsionnoy deyatel'nosti sovremennogo pedagoga], Bulletin of Russian International Academy of Tourism, 2016, No. 1, pp. 63–68.

10. Sultanova F. R. *Innovative processes in the field of personnel management: from the experience of the City Center for Children's Creativity* [Innovatsionnyye protsessy v sfere upravleniya personalom: iz opyta Gorodskogo tsentra detskogo tvorchestva], Nauka i shkola, 2003, No. 2–3, pp. 10–13.

11. Asmolov A. G. *Additional personal education in an era of change: cooperation, co-creation, self-creation* [Dopolnitel'noye personal'noye obrazovaniye v epokhu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvoreniye], Education policy, 2014, No. 2 (64), pp. 2–6.

12. Golubeva O. V., Chaikina Zh. V. *Psychological and pedagogical support of professional development of teachers of additional education* [Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye professional'nogo stanovleniya pedago-gov dopolnitel'nogo obrazovaniya], World of Science, 2017, Vol. 5, No. 3, p. 48.

13. Ibragimova O. V., Kuznetsova N. V. *Distance educational technologies in additional professional education* [Distantsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii], Educational technology and society, 2015, No. 1, pp. 28–36.

14. Druzhinina N. V. *Multilevel structural model of teaching with the use of distance educational technologies in the organization of additional professional education* [Mnogourovnevaya strukturnaya model' obucheniya s primeneniym distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Siberian pedagogical journal, 2014, No. 3, pp. 14–26.

15. Prokhorova M. P., Lebedeva T. E., Burkhanov S. V., Emelyanova A. M. *Studying the readiness of teachers of additional education of children for innovative activity* [Izucheniye gotovnosti pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya detey k innovatsionnoy deyatel'nosti], Perspectives of science, 2019, No. 11, pp. 196–198.

16. Yakovleva G. V. *Modeling the development of innovative methodological activity in preschool education* [Modelirovaniye razvitiya innovatsionnoy metodicheskoy deyatel'nosti v doshkol'nom obrazovanii], Modern research of social problems (scientific e-journal), 2012, No. 8 (16).

17. Berezhnova L. N. *Prevention of deprivation in the educational process: Monograph* [Preduprezhdeniye deprivatsii v obrazovatel'nom protsesse: Monografiya], Saint Petersburg, 2000.

УДК 371.12

Технологии формирования корпоративной культуры образовательной организации

В. М. Жураковская

<https://orcid.org/0000-0003-2056-1801>

gvera66@mail.ru

О. А. Оличева

<https://orcid.org/0000-0002-2178-1673>

licey-istra@mail.ru

Technologies of forming corporate culture of educational organization

V. M. Zhurakovskaya

O. A. Olicheva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье понимается проблема проектирования способов формирования корпоративной культуры образовательной организации (ОО), обеспечивающей рост профессионализма педагогов. **Целью статьи** является обоснование и описание использования технологии деловых игр, ориентированных на формирование корпоративной культуры ОО, определяющей рост профессионализма педагогов, апробация деловых игр. **Методологическое обоснование** технологии деловых игр, ориентированных на формирование корпоративной культуры, опирается на теорию деятельности А. Н. Леонтьева, коучинговый подход к развитию персонала, теорию деловых игр. **Результатами исследования** явилась разработка и апробация технологии деловой игры, ориентированной на формирование корпоративной культуры ОО и обеспечивающей рост профессионализма педагогов. Обозначена авторская позиция относительно сущности предлагаемой деловой игры, ее специфики, структуры и рефлексивной сессии с позиции коучингового подхода, входящей в ее состав. Разработана деловая игра «Учитель года» на основе предложенной структуры деловой игры с позиции коучингового подхода. Научной новизной является интеграция идей деятельностного и

коучингового подходов в разработке технологии деловой игры, ориентированной на формирование корпоративной культуры ОО, включающая компоненты: цели, подходы, принципы, функции игры, содержание, методы, формы, структура игры. Практическая значимость заключается в разработке конкретной деловой игры с позиции коучингового подхода «Учитель года», которая может быть использована в образовательной практике. Анализ результатов экспериментальной работы по реализации педагогических технологий формирования корпоративной культуры, показал положительную динамику сформированности уровней профессионального развития педагога. Это позволило авторам статьи считать разработанные педагогические средства формирования корпоративной культуры ОО эффективными.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article raises the problem of designing ways to form the corporate culture of an educational organization that provides the growth of professionalism of teachers. **The goal of the research** is to substantiate and describe the use of business games technology aimed at forming a corporate culture of an educational organization that determines the growth of teachers' professionalism and approbation of business games.

The methodological substantiation of the business games technology aimed at formation of corporate culture is based on A. N. Leontiev's theory of activity, coaching approach to personnel development, theory of business games. The results of the research were the development and testing of business game technology, focused on the formation of the corporate culture of the educational organization and ensuring the growth of professionalism of teachers. The author's position regarding the essence of the proposed business game, its specifics, structure and reflective session from the position of the coaching approach included in its composition is indicated. The business game "Teacher of the Year" was developed based on the proposed structure of the business game from the perspective of a coaching approach. The scientific novelty is the integration of the ideas of the activity and coaching approaches in the development of the technology of the business game, focused on the formation of the corporate culture of the educational organization, which includes components: goals, approaches, principles, functions of the game, content, methods, forms, structure of the game. The practical significance of the research results lies in the development of a specific business game from the perspective of the "Teacher of the Year" coaching approach, which can be used in educational practice. The analysis of the results of experimental work on the implementation of the developed pedagogical technologies for the formation of the corporate culture of the public school showed a positive dynamics in the formation of the levels of professional development of the teacher in the public school. This allowed the authors of the article to consider the developed pedagogical means of forming the corporate culture of NGOs effective.

Ключевые слова: деловая игра, корпоративная культура, коуч-сессии, коучинговый подход.

Keywords: business game, corporate culture, coach sessions, coaching approach.

Введение. Многие образовательные организации (ОО) желают отличаться своей индивидуальностью, запоминающимся имиджем, своим «лицом», обеспечивающими ей конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Несомненно, речь идет не о ярком дизайне здания школы, а о деятельности коллектива, воплощенной в стратегии развития ОО. Фундаментом этой стратегии является *корпоративная культура* образовательной организации, опре-

деляющая в том числе ее инновационное развитие, реализацию планов, инновационных проектов и др. Объясняется это тем, что если в образовательной организации сформированы такие ценности, как активная жизненная, профессиональная позиция педагога, самореализация, творчество, то перед управленческой командой ОО не стоит проблема включения педагогов в инновации, поскольку нормой их профессиональной деятельности является самосовершенствование. Самосовершенствование выражается в способности педагога следовать четко разработанному плану, связанному с его самообразованием, самовоспитанием, саморазвитием на основе осознанного, свободного выбора.

Следует отметить значимость вклада ученых в проблему формирования корпоративной культуры [1–4]. Среди педагогических технологий, влияющих на формирование корпоративной культуры организации, наиболее эффективными, с точки зрения использования во внутриорганизационном повышении квалификации, являются активные игровые технологии. Данные технологии позволяют заинтересовать учителей. В увлекательной форме, ненавязчиво способствовать формированию корпоративной культуры.

Следовательно, разработка деловых игр по формированию корпоративной культуры остается актуальной проблемой. Целью статьи является обоснование и описание использования технологии деловых игр, ориентированных на формирование корпоративной культуры ОО, определяющей рост профессионализма педагогов, апробация деловых игр.

Обзор литературы

Проблема определения сущности корпоративной культуры широко представлена в научной литературе. Выявление структуры корпоративной культуры, исследуемой в работах И. И. Бугеевой [2], В. Г. Зазыкиным [3], И. А. Смирновой, В. А. Спивак [5], Э. Штейн и др., дало нам возможность определить виды деятельности, которые следует проектировать в рамках деловой игры. Изучение функций корпоративной культуры, отраженных в работах М. Элвессон [6], обеспечило потребность в ее формировании, разработке новых средств формирования корпоративной культуры. Изучение моделей корпоративной культуры, представленных в работах И. Н. Нестеренко [7], А. С. Ковалёва, Г. В. Герасимовой, М. Элвессон [6], позволило определить стили управления, которые сле-

дует проектировать в рамках деловых игр. Выявление принципов формирования корпоративной культуры, отраженных в работах В. А. Слостенина [8], Е. С. Чижиковой [9], обеспечило обозначение требований к реализации деловых игр.

К педагогическим технологиям формирования корпоративной культуры организации Е. С. Чижикова относит следующие: диалоговые технологии, технологии контекстного обучения, метод case-study, тренинги, игровые технологии. К способам формирования корпоративной культуры К. В. Бареев относит такие, как грамотная постановка целей, проницательность и дальновидность стратегического менеджмента; обучение, повышение квалификации персонала; развитие системы мотивации персонала, развитие организационных традиций, ритуалов; создание сплоченной команды [1].

Признавая значимость вклада ученых в разработку проблемы формирования корпоративной культуры, следует отметить, что исследователи недостаточно полно решили эту проблему с позиции использования игровых технологий: не приведены специфика этих игр, конкретные примеры деловых игр, ориентированные на формирование корпоративной культуры.

Методология (материалы и методы)

Основываясь на теории деятельности А. Н. Леонтьева [10], работах М. Атkinson [11], в которых представлена теория коучинга, на работах А. П. Панфиловой [12], в которых раскрывается теория деловых игр, нами разработана деловая игра с позиции коучингового подхода, ориентированная на формирование корпоративной культуры ОО.

За основу предлагаемой деловой игры была взята структура деловой игры А. П. Панфиловой (структуру игры см. ниже по тексту). Однако рефлексия деловой игры, как ее структурный компонент, была спроектирована с позиции коучингового подхода. Объясняется это тем, что в рамках предлагаемой деловой игры ее участники, беря на себя определенные роли, осваивают опыт принятия решений, а затем реализуют его в профессиональной практике. В результате рефлексии предполагается, что педагоги *осознанно, свободно* выберут / не выберут эту деятельность в реальной действительности (в профессиональной практике).

Согласно А. П. Панфиловой, рефлексия деловой игры включает вопросы на отношение ее

участников к осуществленной игре, ее оценку. Однако для свободного выбора какой-либо новой, инновационной деятельности педагогом такой рефлексии недостаточно. Необходимы вопросы, обуславливающие перевод внешней мотивации выбора инновационной деятельности педагогом во внутреннюю.

М. Атkinson разработана структура рефлексивной сессии, которая в основном предназначена для людей уже имеющих внутреннюю мотивацию к собственным прогрессивным изменениям. Структура этой сессии включает вопросы: I этап: «Что вы хотите?» II этап: «Как вы можете этого достичь?» III этап: «Как можно углубить свою приверженность?» IV этап: «Как вы узнаете, что достигли желаемого результата?»

В образовательной организации, как, впрочем, и в любой другой, процент сотрудников-новаторов, готовых к инновационной деятельности невелик, поэтому начинать рефлексивную сессию с вопроса «что вы хотите?» нет смысла. Педагог может ответить: «Я ничего не хочу. У меня все хорошо».

В исследовании мы основывались на положениях теории деятельности А. Н. Леонтьева. Структура деятельности по А. Н. Леонтьеву представлена следующими компонентами: потребности, мотивы, выраженные через эмоции, ценности, цели, операции, воля. Для каждого вышеотмеченного компонента были определены педагогические средства (рефлексивные вопросы, техники коучинга, задания из игровых технологий, тренинги и др.), расположенные в упорядоченной совокупности, являющиеся механизмом осуществления структурных компонентов деятельности.

Объясним, зачем следует проводить рефлексивную с позиции коучингового подхода, а не в аспекте какого-либо другого? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к специфике этой деловой игры.

Специфика предлагаемой нами деловой игры, ориентированной на формирование корпоративной культуры, заключается в том, что в рамках деловой игры ее участники, беря на себя определенные роли, выполняют деятельность, ориентированную на формирование какого-либо из компонентов корпоративной культуры. Первый компонент корпоративной культуры ОО составляют важные для жизнедеятельности образовательной организации, ее духовности организаци-

онные ценности, отраженные в предметах, явлениях, процессах организационной жизни ОО. *Второй компонент корпоративной культуры ОО* составляют правила, нормы, осознанно, свободно принимаемые педагогами образовательной организации. *Третий компонент корпоративной культуры ОО* – психологический климат образовательной организации как преобладающая и относительно устойчивая духовная, эмоциональная атмосфера, определяющая отношение членов коллектива друг к другу, труду. *Четвертый компонент корпоративной культуры ОО* – стили поведения сотрудников образовательной организации, отраженные в ритуалах, церемониях, языке, используемые в общении, деятельности; методы управления, стили руководства и др.

Специфика предлагаемой нами деловой игры заключается также в том, что рефлексия деловой игры должна помочь ее участникам осмыслить осуществленную ими деятельность в рамках деловой игры и обогатить собственный опыт принятия решений с позиции корпоративных ценностей. Объясним сказанное. В рамках деловой игры участники, *беря на себя определенные роли*, поступают в соответствии с условиями игры, ожиданиями общества: к примеру, включаются в разработку концепции саморазвития, в конкурсное движение, защищая честь школы, решают проблемы общества с позиции взятой на себя роли и др. Рефлексия с позиции коучингового подхода помогает участникам игры, «сняв с себя» игровые роли, принять решение поступить в реальной жизни так, как они действовали в рамках деловой игры: к примеру, принять решение включиться в конкурсное движение (конкурс молодых педагогов и др.), написать концепцию и программу саморазвития *на основе свободного выбора, осознанного выбора, определяющего внутреннюю мотивацию деятельности*. Обоснование этого положения основывается на сущности понятия «коучинг». Под коучингом понимают деятельность, организованную с позиции принципа партнерства, побуждающую к творчеству клиентов (педагогов), осмыслению, интеллектуальной активности, желанию раскрыть, реализовать свой личностный и профессиональный потенциал [11]. Организация рефлексивных сессий с позиции коучингового подхода подразумевает использование техник коучинга на основе таких принципов, как каждый чело-

век способен осуществить правильный выбор именно для себя; позитивное устремление лежит в основании этого выбора; человек способен найти все целесообразные ресурсы; изменения возможны и закономерны; с каждым человеком все хорошо: ты – “ок” и я – “ок” [11]. Кроме этого, в рефлексивных сессиях, организованных с позиции коучингового подхода, используют ролевые игры, творческие задания и др.

Таким образом, разработку деловой игры, ориентированной на формирование корпоративной культуры, следует осуществлять с позиции следующих ее компонентов:

– *цель деловой игры:* способствование развитию корпоративной культуры (описание цели с позиции ориентиров управленческой команды ОО);

– *научные подходы:* деятельностный, коучинговый;

– *принципы реализации деловой игры:* гуманистической направленности, требующий уважения личности, веры в ее творческие способности, сотрудничества и др.; принцип комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и практическую сферы деятельности субъектов; принцип рефлексивности, определяющий организацию процесса, направленного на анализ, понимание, осознание себя;

– *функции деловой игры:* формирование ценностно-ориентационного единства в ОО; адаптационная функция игры, состоящая в социализации новых сотрудников; синергетическая функция игры, заключающаяся в создании в ОО сильных команд, построенных с учетом ее корпоративных ценностей, разделяемых всеми сотрудниками;

– *в содержание деловой игры* следует включать профессиональные проблемы, в основе решения которых лежат такие корпоративные ценности, как занятие активной жизненной, профессиональной позиции, самореализация, саморазвитие и др.;

– *методы реализации деловой игры:* проблемные, частично-поисковая эвристическая беседа; техники коучинга, тренинги, разбор проблемных кейсов на содержании профессиональных проблем и др.;

– *формы реализации деловой игры:* групповые;

– *структура деловой игры с позиции коучингового подхода:*

1. Актуальность деловой игры.
2. Цель деловой игры (с позиции деятельности педагогов).
3. Домашнее задание до начала деловой игры (при необходимости).
4. Введение в деловую игру: введение в проблему, распределение ролей между участниками игры, оглашение регламента игры, правил и норм.
5. Погружение в игру: решение проблемы, обозначенной в игре, его участниками с позиции занимаемой ими роли.
6. Подведение итогов деловой игры.
7. Рефлексия деловой игры представляет собой рефлексивную сессию с позиции коучингового подхода.

Рефлексивная сессия с позиции коучингового подхода включает следующие этапы ее проведения.

Первый этап «Осознание педагогом смыслов собственной деятельности, выявление своих ресурсов». Этот этап сессии ориентирован на формирование умений учителя осознавать свои мотивы включения в инновации, осознавать смыслы творческой, инновационной деятельности, выявлять возможности, ресурсы, средства, необходимые ему для внедрения новшеств в образовательный процесс. На первом этапе рекомендуется использовать следующие варианты техник коучинга: «Вопросы, задания, выходящие за рамки шаблонного мышления»; «Вопросы, обуславливающие творческое, креативное мышление»; «Линия времени как средство планирования», «Эффективная модель успеха» [11]. Отмеченные техники коучинга помогают педагогу обозначить собственные мотивы включения в инновации, смыслы внедрения новшеств в образовательный процесс для себя, других и т. д.

Второй этап «Осмысление целей деятельности». На этом этапе рефлексивной сессии предполагается развитие умений педагога осуществлять постановку целей: его профессиональной, инновационной деятельности, с позиции согласования личных и командных целей и др. Педагог отвечает на следующие вопросы: «Что я желаю от своей профессиональной деятельности? Каким я себя вижу в ней? Какие мои профессиональные, личностные цели? В чем я могу преуспеть с позиции реализации профессиональных целей? Что для меня более важно: горизонтальный рост – становление себя как профессионала или вертикальный, карьерный рост? Через какую деятельность можно реализовать свои профессиональные цели: инновационную деятельность или деятельность «по накатанной»? и др. Кроме этого, рекомендуется использовать техники коучинга: «Линия времени как средство планирования», «Эффективная модель успеха» [11] и др.

Третий этап рефлексивной сессии «Осмысление педагогами значимости, ценности выбираемой деятельности». Этот этап сессии заключается в развитии умений учителя увязывать, приводить в соответствие ценности образовательной организации (ОО) с собственными ценностями, признавать эти ценности (самосовершенствование, самоактуализация, саморазвитие и др.). На этом этапе сессии могут быть заданы учителям следующие варианты вопросов, взятые из техник коучинга: В чем будет заключаться обогащение вашего опыта на пути к вашей цели? Какой опыт вы сформируете, достигнув результата? Что нового вы обретете в ходе, результате осуществления деятельности? Почему эта деятельность важна для вас? Зачем эта деятельность? Что принципиально ценно вам в этой деятельности [11]?

Четвертый этап рефлексивной сессии – «Средства реализации целей» – ориентирован на совершенствование умений педагога выявлять средства достижения поставленных целей. Рекомендуется использовать такие техники коучинга, как «Китайское меню», «Мозговой шторм по У. Диснею» и др. [11; 13], включающие проблемные вопросы: Как можно успешно достичь запланированного? Каким способом можно успешнее добиться поставленной цели? Есть ли альтернативные способы продуктивного движения к намеченной цели?

Пятый этап сессии «Управление эмоциональным состоянием, настроением». Этот этап сессии ориентирован на совершенствование умений педагога определять свои эмоции, управлять ими, понимать причины своих эмоций, мотивации.

Это понимание способствует позитивному управлению нежелательными эмоциями (страха, неопределенности, неудовлетворенности др.), своим поведением, отношениями в команде и др. Рекомендуется педагогу организовывать следующую деятельность: проведение тренингов эмоционального коучинга wing-wave: выполнение упражнений «Моя галерея успеха», «Усиление позитивных убеждений», «Сознательная активизация источников силы» и др. [14], проведение тренингов по

управлению эмоциональным состоянием [15]. Эти упражнения способствуют управлению негативным эмоциональным настроением, включению эмоций радости в отношения, деятельность.

Шестой этап сессии «Управление регуляцией волевыми действиями». На этом этапе подразумевается совершенствование умений педагога совершать саморегуляцию, управление волевыми действиями. Для этого используются тренинги самоубеждения, самоободрения, самоказания, самоограничение, самопоощрения, переоценки значимости мотива и др. Умения саморегуляции способствуют возможности противостоять условиям, сдерживающим осуществлению деятельности (лень, инертность и др.). Подразумевается организация для педагогов следующих вариантов деятельности: постановка вопросов на прогнозирование, осознание новых мотивов деятельности (обязанность, честь, проверки на запас «прочности», убежденность и др.), переживание результатов отказа от действий / осуществления действий и др. [16].

Седьмой этап «Выявление границ предпочтительного результата» включает совершенствование умений педагога выявлять сущность намеченного итога. Учитель отвечает на следующие рефлексивные вопросы: Как понять, что вы достигли запланированной цели? Как вы определите, что деятельность выполнена эффективно, успешно? Какие показатели помогут вам понять, что вы добились поставленной цели? и др. [11; 17].

Восьмой этап сессии «Осознанный, свободный выбор деятельности педагогом» предполагает, к примеру, образование команды педагогов единомышленников, включение педагогов в инновационную деятельность, разработку концепции повышения уровня своего профессионализма и др. [18].

Приведем практическое применение предложенной нами структуры деловой игры с позиции коучингового подхода.

Деловая игра «Учитель года»

Цель деловой игры: формирование ценностей корпоративной культуры педагогов: включение в инновационные процессы, конкурсное движение, саморазвитие, развитие ОО.

Домашнее задание до деловой игры: приготовить доклады для круглого стола.

Роли: директора школ, родители, представители бизнеса, производства, министр образования; участники конкурса «Учитель года», жюри.

Структура игры

I этап. Заседание круглого стола, на котором решается проблема «Какой должна быть школа, ученик, учитель 2030 г.?»

Выступления за круглым столом:

1. Родители – Доклад о том, каким представляется школа 2030 г.? (какими компетенциями должен овладеть ученик в школе будущего, какой должен быть учитель и др.).

2. Министр образования – доклад о приоритетных направлениях развития образования, атласе новых профессий педагога и др.

3. Директор школы – доклад о приоритетных направлениях развития педагога 2030 г., компетенциях субъектов образования и др.

4. Представители бизнеса – доклад о требованиях к работнику 2030 г.

5. Представители производств – доклад о требованиях к работнику 2030 г.

II этап. Подготовка к конкурсу «Учитель года». Участники игры распределяются на группы (не более 6 человек в группе), берут на себя роли завучей школы, готовят к выступлению педагогов от каждой команды (по 1 учителю от группы для конкурса «Учитель года»). Разрабатывают концепцию педагога, например, «Я – индивидуальность», включающую программу развития ОО, собственного саморазвития.

III этап. Прохождение конкурса «Учитель года». От каждой команды по 1 педагогу выступают на конкурсе «Учитель года» с программой саморазвития.

IV этап. Оценка конкурсантов. Жюри оценивает выступления конкурсантов, распределяет места.

V этап. Рефлексия игры с позиции коучингового подхода. Один из вариантов концепции саморазвития педагога.

Ведущие идеи саморазвития педагога

Под саморазвитием педагога понимаем целенаправленный, самостоятельно инициированный процесс развития личности, как преобразования, совершенствования, развития интеллектуальной, личностной, поведенческой, духовной и других сфер педагога, необходимых для достижения его поставленной цели.

Собственное саморазвитие предполагается осуществлять как самостоятельно, так и через референтные группы: творческие группы единомышленников – проектные команды педагогов школы, творческое сотрудничество с

наставником, инновационные группы педагогов регионального педагогического клуба «Диалог», сотрудничество с родителями. Предполагается, что саморазвитие осуществляется в процессе самореализации, ориентированной на повышение качества образования, развитие личности обучающегося, собственное профессиональное и личностное саморазвитие.

Основные концептуальные положения

Первое концептуальное положение. Профессиональное саморазвитие подразумевает самообразование, самовоспитание, самосовершенствование. Профессиональное самообразование предполагает овладение педагогическими инновациями, профессиональное самовоспитание подразумевает формирование профессионально значимых личностных свойств и качеств, профессиональное самосовершенствование ориентировано на овладение умениями, необходимыми учителю XXI века.

Профессиональное самообразование предполагает овладение следующими педагогическими инновациями:

- информационно-коммуникационными технологиями – овладение интерактивной доской (участие в проекте МЭШ), организацией образовательного процесса по модели «один ученик – один планшет/ноутбук», применение ИКТ не только как средства обучения (иллюстрации материала), но и как средства познания (проведение опытов, построение графиков, работа со схемами – выведение/доказательство тезиса, включающей аргументы и контраргументы и др.);
- педагогической технологией «Перевернутый класс»;
- технологией геймификации;
- педагогическими технологиями, методами перевода внешней мотивации обучающегося во внутреннюю;
- новыми педагогическими специальностями 2020 г.: учитель-игро-мастер, учитель-организатор проектного обучения, учитель-координатор образовательной онлайн-платформы.

Профессиональное самовоспитание подразумевает формирование профессионально значимых личностных свойств и качеств: профессиональная мобильность, лидерские качества, стремление постоянно повышать качество своего труда, гуманизм, выдержка, самообладание и др.

Профессиональное самосовершенствование подразумевает овладение иностранным языком,

умениями работать в команде, поликультурной среде, совместно планировать образовательную деятельность, работать в виртуальной среде и в открытом образовательном пространстве.

Второе концептуальное положение

Саморазвитие достигается через деятельность проектных команд педагогов школы. Участие в проектных командах педагогов по реализации следующих проектов (до 2023 г.): «Одарённый ученик», «Виртуальная образовательная среда как возможность повышения качества образования», «ИКТ-технологии как основание для развития креативности обучающегося», «Перевернутый класс как основа для формирования универсальных учебных действий обучающегося», целевые ориентации которых направлены на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, повышение качества образования, развитие школы, обеспечивают собственное саморазвитие педагога.

Третье концептуальное положение

Саморазвитие педагога обеспечивается через участие в сетевом профессиональном взаимодействии творческих педагогов на региональном уровне – региональном педагогическом клубе «Диалог». Включение в работу клуба подразумевает знакомство с лучшим опытом педагогических работников, современными эффективными педагогическими практиками, анализ своего профессионального опыта, инициирование новаторских проектов, современных образовательных новшеств.

Разработка и реализация проекта «Региональная система методической работы с педагогами в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта («Ступени роста»)), включение в проведение мастер-классов, вебинаров, семинаров, круглых столов, конкурсов, фестивалей, олимпиад и др., обеспечивающих повышение методической, предметной компетентности педагога.

Четвертое концептуальное положение

Саморазвитие педагога достигается в тесном сотрудничестве с родителями обучающихся (совместное с родителями решение проблем, связанных с пониманием психологии школьников, осмысление способов и средств повышения мотивации учения обучающихся, качества образования, реализации успешной профориентации обучающихся и др.), выраженном в проведении фасилитационных, рефлексивных сес-

сий, деловых игр, реализации совместных проектов с родителями, организации социальных практик для обучающихся.

Пятое концептуальное положение

Профессиональное саморазвитие реализуется через сотрудничество с маститыми педагогами. Совместное с ними проведение мастер-классов, уроков, внеурочной деятельности, мероприятий с родителями, осуществление анализа произведенной деятельности и др. – основа для совершенствования научно-методической компетентности педагога.

Рефлексивная сессия с позиции коучингового подхода после реализации деловой игры «Учитель года».

Цели сессии:

1. Осмысление педагогом проблемы саморазвития.
2. Преодоление педагогом психологических барьеров участия в профессиональных конкурсах.
3. Формирование навыков разработки концепции саморазвития.
4. Осознанное свободное включение в разработку собственной концепции саморазвития.

Ход рефлексивной сессии

Первый этап рефлексивной сессии: «Осознание смыслов деятельности, раскрытие собственных ресурсов».

Ведущий: В рамках деловой игры вы помогли педагогу вашей команды разработать концепцию саморазвития. Ответьте на следующие вопросы:

1. Одному педагогу было бы сложно написать концепцию саморазвития?
2. В реальной ситуации при подготовке педагога к профессиональным конкурсам есть смысл утвердить традицию в вашей ОО всем коллективом помогать педагогу в участии к конкурсам: помощь в написании концепции, разработке уроков, мастер-классов, конспектов непосредственной образовательной деятельности, поддерживать его в ходе конкурса всем коллективом и др.
3. Если будущему конкурсанту оказали помощь его коллеги в подготовке к конкурсу, что выиграл от этого конкурсант / образовательная организация? Какую пользу для себя лично вы получили, помогая конкурсанту? В чем смысл вашей помощи для педагога, для себя?

Второй этап рефлексивной сессии – «Осмысление собственных целей».

4. Если бы вы разрабатывали для себя такую концепцию, какие пункты из этой концепции вы бы взяли для себя в качестве основных идей саморазвития?

1. Что бы вы дополнили в своей концепции?
2. Концепцию нужно разрабатывать только для конкурсов?
3. Нужна ли вам концепция саморазвития? Зачем? Что вы хотите от вашей профессиональной деятельности? Что ждут от вашей профессиональной деятельности руководство вашей ОО?

Третий этап сессии – «Осознание своих ценностей, значимости деятельности».

4. Представьте себе, что вы реализовали вашу концепцию. Опишите, какими компетенциями вы владеете? Опишите свои чувства? Как относятся к вам окружающие? Вы сами? Гордитесь ли самим собою? Как изменилась ваша жизнь? Какой опыт вы приобретете, постепенно двигаясь к результату? Что нового вы откроете для себя, достигнув этих целей? Почему это важно для вас? Зачем вам это нужно?

Четвертый этап сессии – «Определение способов достижения целей».

Техника коучинга-шкалирования

– Представьте шкалу от 1 до 10, где 1 – это минимальная удовлетворенность от ваших профессиональных компетенций, а 10 – полная удовлетворенность. Посмотрите, где вы находитесь в данный момент. На какую отметку вы себя поместили бы свою удовлетворенность сейчас?

1 <-2—3—4—5—6—7—8—9-> 10

– Какие шаги нужно предпринять, чтобы перейти по вашей шкале, например, с отметки 5 на 6?

Техника коучинга – Прием «Двух списков».

Ведущий: Разделите чистый лист бумаги на две части. Перечислите в этих двух колонках всю информацию о том, что находится в зоне контроля педагога для достижения целей концепции, а что нет. Каким образом можно переместить пункты, перечисленные в колонке «Вне зоны моего контроля», в колонку «В зоне моего контроля». Кто поможет вам помочь реализовать концепцию? С кем будет легче ее выполнить? Как вы можете достичь концепции? Какой план можно составить, чтобы легче достичь цели? С чего можно начать реализацию плана?

Пятый этап рефлексивной сессии «Осознание своих эмоций, управление эмоциями». Использо-

ние методик эмоционального коучинга wing-wave: упражнение «Моя галерея успеха» и др. [14].

Шестой этап сессии «Управление регуляцией волевыми действиями». Использование приема регуляции волевыми действиями – изменение мотива, который достигается через мнение других значимых людей [16]. Суть приема заключается в том, что педагогам показывают видео, на котором значимые для них люди (директор школы / родители/дети/коллеги) благодарят педагогов за какую-либо осуществленную деятельность.

Седьмой этап сессии «Обозначение рамок желаемого результата»

– Как вы поймете, когда цель концепции будет полностью достигнута?

– Какие из сигналов помогут вам определить, что цель достигнута?

– Когда вы сможете уверенно сказать, что проект полностью завершен?

Восьмой этап сессии: «Осознанный, свободный выбор/не выбор деятельности педагогом» по реализации концепции.

Результаты и их описание

В ходе экспериментальной работы с педагогами лица г. Истры Московской области, педагогами СОШ № 1 г. Протвино Московской области, проводились деловые игры с позиции коучингового подхода, тренинги по формированию корпоративной культуры, разбор кейсов по решению профессиональных проблем и др. Эти способы развития корпоративной культуры способствовали формированию активной профессиональной позиции педагогов, выраженной в осознанном включении педагогов в инновации. Педагоги реализовывали инновационные проекты: «Мы вместе – сила» (проект по созданию детского волонтерского клуба), «Наукоград» (работа с одаренными детьми) и др. Например, в рамках проекта «Наукоград» осуществлялась апробация инновационной технологии – игровой технологии разноуровневого обучения учащихся (технология комбинационного вида), ориентированной на оказание помощи обучающимся в развитии их индивидуальности. Эта технология комбинационного вида представляет собой систему технологий: технология разноуровневого обучения, технология развития критического мышления обучающихся, технология рейтинговой оценки знаний, игровые технологии, диалоговые технологии, находящиеся во взаимосвязи [19].

В ходе формирования корпоративной культуры ОО осуществлялся мониторинг профессионального развития педагога ОО, включающий непрерывное диагностико-прогностическое отслеживание изменений в его профессиональной деятельности.

К критериям оценки профессионального развития педагогов отнесены следующие:

– рефлексивный критерий, выраженный в занятии педагогом активной позиции к саморазвитию;

– мотивационно-ценностный критерий, отражающий ценностно-мотивационную ориентацию педагога на реализацию своего профессионального потенциала;

– познавательный критерий, определяющий познавательную активность педагога к непрерывному самообразованию;

– деятельностный критерий, выражающийся в готовности педагога к внедрению новшеств, реализации инноваций в образовательном процессе.

Раскроем взаимосвязь между корпоративной культурой педагога и его профессионализмом. В основе любой деятельности человека лежат его ценности. Это нашло отражение в теории деятельности А. Н. Леонтьева [10]. С позиции деятельностного подхода осуществляется развитие личности обучающегося. В педагогике взаимосвязь между деятельностью и ценностным к ней отношением отражено в том числе в концепции содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), положенной в основу всех ФГОС образования. Согласно этой концепции «Все содержание образования может быть почерпнуто только из содержания социальной культуры, состоящей из четырех компонентов...» Одним из таких компонентов является *опыт эмоционально ценностного отношения к действительности* [20]. Что произойдет, если у ученика не будет сформирован этот компонент? Случиться может примерно следующее: ученик у доски ответит на «пятерку» про строение птиц (крылья, лапки, клювик...), а потом выйдет на улицу и начнет по ним стрелять из рогатки, потому что у него не сформировано эмоционально-ценностное отношение к изучаемому предмету/объекту.

Аналогично этому, у педагога должно быть сформировано эмоционально-ценностное отношение к своей профессиональной деятельности, своему профессиональному саморазвитию. В деловых играх, ориентированных на формирование корпо-

ративной культуры, описываемых в нашей статье, осуществляется формирование ценностного отношения педагога к занятию активной жизненной, профессиональной позиции, саморазвитию и др. на основе глубокой рефлексии, перевода внешней мотивации педагога во внутреннюю. Таким образом, в рамках деловых игр, реализуемых с позиции коучингового подхода, у педагогов формируются ценностное отношение к профессиональной деятельности, умения осуществлять рефлексии, управлять своей мотивацией, готовность включаться в деятельность. Эти умения согласуются с критериями сформированности профессионального развития педагогов: рефлексивный критерий, мотивационно-ценностный, деятельностный критерий.

Анализ результатов экспериментальной работы по формированию корпоративной культуры ОО, обеспечивающей рост профессионализма педагогов в ОО, психолого-педагогических условий включения педагогов в деловые игры, тренинги, инновации показал положительную динамику сформированности уровней профессионального развития педагога в ОО.

Анализ результатов диагностики эффективности сформированности рефлексивных способностей педагогов на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента показал увеличение числа педагогов с высоким уровнем рефлексии с 3 до 21% и уменьшение числа педагогов с низким уровнем рефлексии с 35 до 20%. Рефлексивные способности педагоги применяли в том числе в рамках рефлексивных сессий с позиции коучингового подхода, обеспечивающих осознанное, свободное принятие педагогами целей саморазвития, включения в инновации, конкурсное движение и др.

Анализ результатов экспериментальной работы показал положительную динамику мотивации педагогов к освоению инноваций с 14 до 46% (у педагогов экспериментальных групп с высоким уровнем мотивации). Необходимо отметить повышение уровня познавательной активности у педагогов с 40 до 87% (по результатам анкетирования), выраженной в их готовности к применению современных образовательных технологий в образовательном процессе. Следует отметить динамику сформированности творческой активности педагога с 7 до 24%, выраженной в желании педагогов заниматься научно-исследовательской деятельностью: участвовать в разработке новых ме-

тодик, технологий, развитию идей известных технологий. К косвенным показателям динамики творческой активности педагога отнесены увеличение наград разного уровня, оценка деятельности педагога социальными партнерами (премии, гранты). Анализ результатов экспериментальной работы показал положительную динамику сформированности профессионального развития педагога в экспериментальных группах с 22 до 43% (по высокому его уровню). На конец эксперимента общее число педагогов, имеющих высшую и первую категорию, увеличилось с 72 до 83%.

Обсуждение. На обсуждение выносятся педагогические условия реализации деловой игры, разработанной с позиции интеграции деятельностного и коучингового подходов, к которым относим желание управленческой команды ОО использовать коучинговый подход, их подготовленность к использованию техник коучинга. Иными словами, если менеджеры образовательной организации занимают позиции новаторов, то реализация этой технологии может привести к определенным положительным результатам. Кроме этого, необходимо учесть результаты исследования психологов (Л. М. Митина)¹, согласно которым педагоги условно могут быть отнесены в трех типах: новаторы, колеблющиеся, консерваторы. Исходя из этого, рефлексии с использованием техник коучинга следует проводить по группам: в одних группах обсуждение идет с новаторами и колеблющимися педагогами, в других – с консерваторами. Новаторы будут являться референтной группой для колеблющихся педагогов, которые потянутся за новаторами. Консерваторы могут повлиять на колеблющихся педагогов в сторону их дезорганизации.

Заключение. Таким образом, научной новизной исследования является игровая технология, разработанная с позиции интеграции деятельностного и коучингового подходов, ориентированная на формирование корпоративной культуры ОО, включающая компоненты: цели, подходы, принципы, функции игры, содержание, методы, формы, структура игры. Теоретической значимостью, предложенного в статье метода формирования корпоративной культуры, являются теоретические положения, связанные со специ-

¹ Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : дис. д-ра психол. наук / Л. М. Митина. Москва, 1995. 276 с.

фикой, сущностью деловой игры, структурой деловой игры, включающей в том числе рефлексивную сессию с позиции коучингового подхода. Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке конкретной деловой игры с позиции коучингового подхода «Учитель года», которая может быть использована в образовательной практике.

Анализ результатов экспериментальной работы по реализации педагогических средств формирования корпоративной культуры ОО, определяющей рост профессионализма педагога в образовательной организации, показал положительную динамику сформированности уровней профессионального развития педагога в ОО. Это позволило нам считать разработанные педагогические технологии, средства формирования корпоративной культуры ОО эффективными.

Библиографический список:

1. Бареев, К. В. Основы корпоративной культуры / К. В. Бареев. – Санкт-Петербург, 2011. – 158 с. – Текст : непосредственный.
2. Буева, И. И. Формирование корпоративной культуры образовательных сообществ: теория и методология : монография / И. И. Буева, А. В. Кирьякова. – Москва : Дом педагогики, 2009. – 238 с. – Текст : непосредственный.
3. Зазыкин, В. Г. Корпоративная культура организации: психолого-акмеологический подход / В. Г. Зазыкин, И. А. Смирнова. – Москва, 2005. – 128 с. – Текст : непосредственный.
4. Чижилова, Е. С. Корпоративная культура и командообразование / Е. С. Чижилова. – Тюмень : ТИУ, 2016. – 120 с. – Текст : непосредственный.
5. Спивак, В. А. Корпоративная культура. Ключевые вопросы / В. А. Спивак. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 352с. – Текст : непосредственный.
6. Элвессон, М. Организационная культура / М. Элвессон. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. – 460 с. – Текст : непосредственный.
7. Нестеренко, И. Н. Формирование корпоративной культуры организации: отечественный и зарубежный опыт / И. Н. Нестеренко, А. В. Чернышкова, А. С. Ковалёв. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы управления и экономики: тенденции и перспективы : труды международной научно-практической конференции / под редакцией В. В. Некрасовой, А. А. Горбачевой, 2018. – С. 338–343.
8. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.
9. Чижилова, Е. С. Корпоративная культура и командообразование / Е. С. Чижилова. – Тюмень : ТИУ, 2016. – 120 с. – Текст : непосредственный.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранное психол. произведения. В 2 томах. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.
11. Аткинсон, М. Достижение целей: Пошаговая система / Мэрилин Аткинсон, при участии Рае Т. Чойс ; пер. с англ. – Москва : Альпина Паблишер, 2012. – 281 с. – Текст : непосредственный.
12. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А. П. Панфилова. Активное обучение. – Москва : Академия, 2013. – 191 с. – Текст : непосредственный.
13. Дауни, М. Эффективный коучинг: уроки коуча коучей. – 2017. – 288 с. – Текст : непосредственный.
14. Бессер-Зигмунд, К. Ода к радости: Концерт для коуча с оркестром: Метод wing-wave в развитии позитивных эмоций и достижений / науч. ред. А. Горелов ; перевод с немецкого И. Тарасовой. – Санкт-Петербург : Издательство Вернера Регена, Немецкая школа коучинга и медиации; Gera: VWR – Verlag, 2015. – 144 с. – Текст : непосредственный.
15. Тримаскина, И. В. Тренинг эмоционального интеллекта и развития личной эффективности / И. В. Тримаскина, Д. Б. Тарантин, С. В. Матвиенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 157 с. – Текст : непосредственный.
16. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 208 с. – Текст : непосредственный.
17. Герасимова, Г. В. Корпоративная культура в образовательной организации / Г. В. Герасимова. – Текст : непосредственный // Вестник. – 2010. – № 12. – С. 27–28.
18. Жураковская, В. М. Коуч-технология как психолого-педагогический механизм включения педагога в инновационные процессы / В. М. Жураковская, О. А. Оличева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2019. – Том 9. – № 1–1. – С. 524–536.

19. Жураковская, В. М. Проектирование педагогических технологий становления индивидуальности обучающегося : монография. В 2 ч. Ч. 2 / В. М. Жураковская. – Москва : УЦ «Перспектива», 2014. – 288 с. – Текст : непосредственный.

20. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.

References:

1. Barezhev K. V. *Fundamentals of corporate culture: a training manual* [Osnovy korporativnoj kul'tury], Saint Petersburg, 2011. 158 p.

2. Bueva I. I., Kiryakova, A. V. *Formation of a corporate culture of educational communities: theory and methodology: monograph* [Formirovanie korporativnoj kul'tury obrazovatel'nyh soobshchestv: teoriya i metodologiya: monografiya], Moscow: "House of Pedagogy", 2009. 238 p.

3. Zazykin V. G., Smirnova I. A. *Corporate culture of the organization: psychological and acmeological approach* [Korporativnaya kul'tura organizacii: psihologo-akmeologicheskij podhod], Moscow, 2005. 128 p.

4. Chizhikova E. S. *Corporate culture and team building* [Korporativnaya kul'tura i komandoobrazovanie], Tyumen, 2016. 120 p.

5. Spivak V. A. *Corporate culture. Key issues* [Korporativnaya kul'tura. Klyuchevye voprosy], Saint Petersburg, 2001. 352 p.

6. Elnesson M. *Organizational culture* [Organizacionnaya kul'tura], Kharkov: Humanitarian Center, 2005. 460 p.

7. Nesterenko I. N., Chernyshkova A. V., Kovalev A. S. *Formation of corporate culture of the organization: domestic and foreign experience* [Formirovanie korporativnoj kul'tury organizacii: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt], Topical issues of management and economics: trends and prospects Proceedings of the international scientific-practical conference, Edited by V. V. Nekrasova, A. A. Gorbacheva, 2018, pp. 338–343.

8. *Pedagogy of vocational education: a textbook for students* [Pedagogika professional'nogo obrazovaniya], edited by V. A. Slavenin, Moscow: Academy, 2007. 368 p.

9. Chizhikova E. S. *Corporate culture and team building* [Korporativnaya kul'tura i komandoobrazovanie], Tyumen, 2016. 120 p.

10. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality* [Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'],

Favorite Psychol. works. in 2 volumes, Vol. 2, Moscow: Academy, 2005. 352 p.

11. Atkinson M. *Achievement of goals: Turn-based system* [Dostizhenie celej: Poshagovaya sistema], Alpina Publisher, 2012. 281 p.

12. Panfilova A. P. *Innovative pedagogical technologies* [Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii], Active learning, Moscow: Academy, 2013. 191 p.

13. Downey M. *Effective coaching: lessons of the coach* [Effektivnyj kouching: uroki koucha kouchej], 2017. 288 p.

14. Besser-Sigmund K., Ratshlag M. *Ode to Joy: Concert for the coach with the orchestra: The wing-wave method in the development of positive emotions and achievements* [Oda k radosti: Koncert dlya koucha s orkestrom: Metod wing-wave v razvitii pozitivnyh emocij i dostizhenij], Scientific editing, Saint Petersburg: Werner Regen Publishing House, German School of Coaching and Meditation; Gera: VWR-Verlag, 2015. 144 p.

15. Trimaskina I. V., Tarantin D. B., Matvienko S. V. *Training of emotional intelligence and the development of personal effectiveness* [Trening emocional'nogo intellekta i razvitiya lichnoj effektivnosti], Saint Petersburg, 2010. 157 p.

16. Ivannikov V. A. *Psychological mechanisms of volitional regulation: textbook* [Psichologicheskie mekhanizmy volevoj reguljacii], Saint Petersburg, 2006. 208 p.

17. Gerasimova G. V. *Corporate culture in an educational organization* [Korporativnaya kul'tura v obrazovatel'noj organizacii], Bulletin, 2010, No. 12, pp. 27–28.

18. Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. *Coach technology as a psychological and pedagogical mechanism for including a teacher in innovative processes* [Kouch-tekhnologiya kak psihologo-pedagogicheskij mekhanizm vklucheniya pedagoga v innovacionnye processy], Pedagogical Journal, 2019, Vol. 9, No. 1A, pp. 524–536.

19. Zhurakovskaya V. M. *The design of pedagogical technologies for the formation of the learner's individuality: monograph* [Proektirovanie pedagogicheskikh tekhnologij stanovleniya individual'nosti obuchayushchegosya: monografiya], Moscow, 2014. 288 p.

20. *Theoretical foundations of the content of secondary education* [Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya], ed. by V. V. Kraevsky, I. Ya. Lerner, Moscow: Pedagogy, 1983. 352 p.

УДК 378.091.398

Содержательные особенности персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации

А. М. Кануков

<https://orcid.org/0000-0002-9943-3740>

astemir.musovich@bk.ru

Substantive features of personification of professional formation and development of teachers of advanced training institutes

А. М. Kanukov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуальность исследования определяется необходимостью улучшения качества обучения слушателей через совершенствование профессионализма преподавателей учреждений повышения квалификации. Персонификация в образовании выступает одним из условий гуманного и лично ориентированного образования, поэтому может использоваться и в определении направлений профессионального развития как молодых, так и более опытных преподавателей. Преподаватели институтов повышения квалификации сотрудников МВД России несут серьезную ответственность за обучение сотрудников органов внутренних дел, обеспечивающих безопасность российских граждан. Ставится **цель** исследования, заключающаяся в описании содержательных особенностей персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России. Проводится обзор научных работ, свидетельствующий о необходимости поиска особенностей персонификации преподавателей системы повышения квалификации, особенно в системе МВД. В качестве **методологического основания** выступает положение Э. Н. Гусинского о самоорганизующихся системах, согласно которым личность зрелого человека сама определяет направления своего становления и совершенствования. Исходя из этого, создаваемые условия ее развития должны корре-

лировать с внутренними потребностями. В качестве ведущего метода исследования выступил аналитический метод.

Характеризуются полученные **результаты**, связанные с описанием внешних и внутренних факторов, выступающих ориентирами содержательных особенностей персонификации преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России. К внешним факторам относятся необходимость учета государственной образовательной политики и тех задач, которые важно реализовывать преподавателям в рамках своих полномочий; освоение и применения андрагогического подхода в образовании и акцент на предметную направленность профессиональной деятельности. К внутренним факторам причислены: совершенствование коммуникации в разных сферах и по актуальным направлениям; повышение личной и профессиональной мобильности, а также развитие научной культуры преподавателей в направлении концептуализации и популяризации научных знаний. Научная новизна исследования определяется выделением содержательных особенностей персонификации в профессиональном развитии преподавателей системы повышения квалификации сотрудников МВД России на основе методологии самоорганизующихся систем. Практическая значимость работы определяется комплексом интегрированных внешних и внутренних факторов, которые являются основой для определения содержания персонифицированных про-

грамм повышения квалификации преподавателей системы образования специалистов МВД.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The relevance of the research is determined by the need to improve the quality of training for students through improving the professionalism of teachers of institutions for advanced training. Personification in education is one of the conditions for humane and personality-oriented education; therefore it can be used in determining the directions of professional development of both young and more experienced teachers. Teachers from the institutes of advanced training for employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia bear a serious responsibility for training employees of the internal affairs bodies that ensure the safety of Russian citizens. **The goal of research** is to describe the meaningful features of the personification of professional formation and development of teachers of advanced training institutes for employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. A review of scientific works is conducted, indicating the need to search for features of personification of teachers of the advanced training system, especially in the system of the Ministry of Internal Affairs. The methodological basis is the position of E. N. Gusinsky about self-organizing systems, according to which the personality of a mature person itself determines the directions of its formation and improvement. Based on this, the conditions created for its development must correlate with internal needs. The analytical method was used as the leading research method.

The results obtained are characterized by the description of external and internal factors that serve as guidelines for the content features of the personalization of teachers at the institutes of professional development of the Russian Interior Ministry staff. External factors include the need to take into account the state educational policy and those tasks that are important for teachers to implement within their authority, the mastery and application of andragogical approach in education and the emphasis on the subject matter of professional activity. The internal factors include: improvement of communication in different spheres and in actual directions; increase of personal and professional mobility, as well as development of scientific culture of teachers in the direction of conceptualization and popularization of scientific knowledge.

The scientific novelty of the research is determined by identifying the content features of personalization in the professional development of teachers of the system of professional development of the Ministry of Internal Affairs of Russia based on the methodology of self-organizing systems. **The practical significance** of the work is determined by a complex of integrated external and internal factors, which are the basis for determining the content of the personalized programs of professional development of teachers of the education system of specialists of the Ministry of Internal Affairs.

Ключевые слова: персонификация профессионального становления и развития, преподаватели, институт повышения квалификации, сотрудники МВД России, андрагогика, коммуникация, научная культура.

Keywords: personification of professional formation and development, teachers, advanced training institute, employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, andragogy, communication, scientific culture.

Введение. Задачей системы повышения квалификации действующих специалистов в различных областях профессиональной деятельности является обновление знаний для качественной профессиональной деятельности. В отличие от системы высшего профессионального образования, преподаватели данных учреждений работают с практикующими работниками, у которых соответственно есть определенный опыт и практические запросы. Ученые выделяют различные особенности повышения квалификации взрослых обучающихся, которые сводятся к таковым: необходимость опоры на опыт и учет самостоятельности взрослого обучающегося, реагирование на запросы по практическому применению полученных знаний, учет индивидуальных особенностей слушателей, применение современных образовательных технологий [1; 2; 3]. Соответственно преподавателям учреждений повышения квалификации необходимо использовать андрагогический подход в обучении слушателей и оперативно реагировать как на требования государственной образовательной политики, так и на потребности обучающихся взрослых. Это ориентирует преподавателей, особенно молодых, начинающих свое профессиональное становление, на непрерывное профессиональное развитие как в

области преподаваемых дисциплин, так и в целом – в общекультурном и общепрофессиональном плане.

При этом у разных преподавателей, несомненно, и разный уровень профессионализма. Это связано со стажем профессиональной деятельности в системе повышения квалификации, с личностными качествами и целевыми профессиональными установками преподавателей. Кроме того, новые тенденции, такие, например, как массовая цифровизация, индивидуализация ориентируют преподавателей осваивать все более сложные, но необходимые в современном мире технологии.

Качественное профессиональное обучение сотрудников органов внутренних дел является ключевым условием их профессионализма, направленного на профилактику правонарушений, защиту населения через борьбу с преступностью. Поэтому преподаватели системы повышения квалификации сотрудников МВД России несут более серьезную ответственность, в отличие от преподавателей учреждений других сфер.

В этой связи актуальность разработки и реализации персонифицированных программ преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России не вызывает сомнения. Персонификация является трендом современного образования, в том числе профессионального. Однако прежде чем разрабатывать программы персонифицированного обучения преподавателей необходимо определить содержание их персонификации.

Цель исследования заключается в описании содержательных особенностей персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России.

Обзор литературы. Персонификация рассматривается как важное условие осуществления гуманизации образования, выстраивания субъект-субъектных отношений, наличие возможности свободного и при этом сознательного выбора у обучающегося [4]. Современные исследования посвящены изучению влияния персонификации на повышение качества образования. М. Ainley, S. Hidi, D. Berndorff исследовали вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Сделан вывод, что представление мультимедийного урока с персонифика-

цией и применением эмоционального дизайна способствует вовлеченности школьников и соответственно способствует формированию интереса к обучению [5].

L. Darling-Hammond, L. Flook анализировали аспекты, способствующие улучшению образовательного процесса студентов. Подчеркивалась необходимость создания персонифицированного отношения, выраженного в соответствующей среде для обучающихся в зависимости от жизненной ситуации [6]. Поддерживающая среда рекомендовалась студентам, испытывающим потребность в физической и эмоциональной безопасности. Активным студентам предлагались продуктивные учебные стратегии, включающие исследовательские технологии, совместное обучение, развитие метакогнитивных навыков. Для студентов, нуждающихся в улучшении межличностных отношений, применялись стратегии социального и эмоционального обучения, направленные на разрешение конфликтов. Студентам, испытывающим проблемы со здоровьем, рекомендовалось использовать систему опор: доступ к интегрированным услугам, способствующим сохранению здоровья обучающихся. Таким образом, персонифицированный подход позволяет удовлетворить потребности каждого обучающегося.

В последнее время появляется все больше исследований, направленных на осуществление персонификации в процессе образования взрослых. М. С. Клевцова описывает специфику персонифицированного подхода, реализуемого в системе повышения квалификации педагогов. Такой подход заключается в: а) деятельностном осуществлении образовательного процесса, когда слушатель проявляет активную субъектную позицию, анализирует затруднительные ситуации и ищет пути их решения; б) учете индивидуальных проявлений личности и специфики ее профессиональной деятельности; в) единой концептуальной основе ситуационно-позиционного обучения; г) возможности выбора слушателем «индивидуального маршрута профессионального развития» [7].

Т. Э. Галкина отмечает, что реализация персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования осуществляется с опорой на «внутренние ресурсы взрослого обучающегося» и возможности реализации «перспективных проектов про-

фессионально-личностного роста специалиста» [8]. Делается вывод о необходимости в условиях персонификации образования предоставлять обучаемым возможность выбора оптимального варианта образовательных программ, а также видов образовательных услуг, обучать с ориентиром на изменяющиеся потребности личности и возможности ее карьерного роста. Значимыми, на наш взгляд, являются выделенные ученым принципы персонифицированного подхода в учреждениях ДПО. Это принцип релевантности (соответствие содержания образовательных программ потребностям взрослых обучающихся, учет социотехнологических изменений в мире); принцип диалогизации (использование интерактивных технологий); принцип потенциальности (раскрытие способностей, витагенных ресурсов). Особенно важным считаем принцип позитивности (применение положительного опыта взрослого обучающегося и создание ситуаций успеха); принцип социально-педагогической поддержки обучающегося (эмоциональная комфортность в педагогическом взаимодействии); принцип доступности и принцип активизации субъектной позиции.

В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, В. В. Лебедев провели анализ международного опыта персонификации, осуществляемой в системе дополнительного профессионального образования. Ими сделан интересный вывод относительно различия представлений зарубежных и отечественных подходов к персонификации. Отличительной особенностью является то, что на западе акцент в персонификации делается на удовлетворение потребностей личности, а в нашей (аналогично советской) системе образования взрослого обучающегося – на удовлетворение потребностей государства [9]. Исследователями обозначается необходимость обновления подходов к персонификации в системе российского дополнительного образования, предлагаются виды образовательных программ с учетом персонифицированного подхода. Среди них можно назвать: функционально-технологические (учет конкретных видов функционала специалистов), компенсирующие (восполнение общекультурных и образовательных дефицитов), адаптивно-корректирующие (изменение личностно-поведенческих проявлений специалиста).

Называются профессионально-валеологические, специализированно-прикладные, профессионально-продолжительные, административно-управленческие, научно-исследовательские и креативно-развивающие виды программ.

В науке также представлены исследования, описывающие особенности повышения квалификации преподавателей вуза. В них рекомендуется повышать качество преподавательской деятельности для роста конкурентоспособности вуза, следить за новинками в мире психологии и педагогики, использовать инновационные образовательные технологии [10], такие как кейс-стади, видеотренинг, педагогические мастерские [11].

Итак, персонификация активно используется в современном российском и зарубежном образовании. Теме персонификации в обучении слушателей учреждений дополнительного профессионального образования уделяется все больше внимания. Однако стоит отметить, что вопросы персонификации профессионального становления и развития преподавателей системы повышения квалификации недостаточно раскрыты в научных работах. Особенно это носит к учреждениям, в которых получают образование сотрудники МВД России. Это является основанием для определения содержательных особенностей персонификации преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России.

Методология (материалы и методы). Персонификация в образовании человека предполагает учет его персональных (индивидуальных, субъективных) личностно-профессиональных особенностей. При этом сам человек не должен быть пассивным участником процесса своего профессионального развития. Важна его собственная активность, способность к самоорганизации. В основе исследования базируется положение о самоорганизующихся системах, которое выдвинуто в рамках синергетического подхода. Э. Н. Гусинский раскрывает особенности самоорганизации в образовании, отмечая, что этот процесс характерен для сложных систем, взаимодействующих с миром по законам вероятности, когда системы самозарождаются, способны развиваться путем накопления опыта и стремятся к сохранению достигнутого уровня культуры. Принципиальная его позиция заключается в том, что навязать системе путь развития,

если он не коррелирует с внутренней структурой, невозможно. При этом Э. Н. Гусинский отмечает, что отделить становление личности от развития нелегко, эти процессы взаимосвязаны [12]. Становление чаще связывается с формированием определенных качеств и образований, а развитие с их дальнейшим совершенствованием. Поэтому содержание персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации должно ориентироваться на самосознание, самоанализ и способность личности к самоорганизации.

В качестве методов исследования выступил анализ научных работ по персонификации в образовании и определению базовых приоритетов государственной политики, в том числе и в сфере образования, влияющих на аспекты персонификации.

Результаты и их описание. Персонификация профессионального становления и развития преподавателей института повышения квалификации сотрудников МВД России должна осуществляться, по нашему мнению, исходя из двух факторов: внешнего и внутреннего. Внешний фактор диктуется требованиями государственной образовательной политики, различными социальными процессами и техническими инновациями. Внутренний фактор определяется собственными потребностями личности преподавателей, связанными с необходимостью не только восполнения профессиональных дефицитов, но и достижения более высокого уровня своего развития. Интеграция внутреннего и внешнего и будет условием эффективного процесса персонификации в профессиональном становлении и развитии преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России.

Среди внешних факторов, которые влияют на запросы к профессионализму преподавателей, важно учитывать современные тренды. Их можно отследить, обращаясь к государственным программам, национальным и федеральным проектам Российской Федерации. Государственные программы, как известно, разрабатываются для достижения приоритетов социально-экономического развития. Соответственно все граждане нашей страны должны быть в той или иной мере вовлечены в эти процессы. Актуальная информация размещается на

портале Госпрограмм [<https://programs.gov.ru/Portal/>], поэтому преподаватели системы повышения квалификации могут оперативно следить за развитием социально-политических тенденций. На данный момент выделяется 5 направлений государственных программ:

– Новое качество жизни (связывается с обеспечением качественного здравоохранения, образования, бытовых условий населению, а также безопасности населения и ориентации его на здоровый образ жизни).

– Инновационное развитие и модернизация экономики (проект направлен на обеспечение лидерских позиций нашей страны в мировом сообществе по энергетическому сектору, сельскому хозяйству, оборонно-промышленному комплексу и др.).

– Эффективное государство (предполагает улучшение финансового рынка страны).

– Сбалансированное региональное развитие (возможность каждого региона иметь достойные условия для полноценного существования граждан).

– Обеспечение национальной безопасности (поддержание государственной безопасности на высоком уровне).

Итак, в зависимости от специфики учреждения повышения квалификации акцент в определении содержания персонификации должен делаться на направленность определенной программы. Если осуществляется повышение квалификации педагогических работников, то преподавателю важно ориентироваться в направлении госпрограмм «Новое качество жизни». Помимо государственных программ, существуют национальные проекты, поэтому работники системы образования должны быть знакомы с Национальным проектом «Образование» и его федеральными проектами. Одним из таких проектов является «Цифровая образовательная среда».

Кстати, тренд цифровизации четко обозначен в Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» и его федеральных проектах, например «Цифровые технологии». Цифровизация охватывает все сферы жизни (образование, здравоохранение, культуру, экономику, политику, систему МВД), поэтому этот аспект универсален для преподавателей каждого учреждения повышения квалификации. Если учреждение повышения квали-

фикации ориентировано на специалистов энергетической сферы, их, несомненно, будет интересовать направление госпрограмм «Инновационное развитие и модернизация экономики». Преподаватели, работающие в системе повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, должны ориентироваться в целях государственной программы «Реализация государственной национальной политики». Одной из ее задач является снижение количества конфликтных ситуаций на национальной почве (в сфере межнациональных и этноконфессиональных отношений).

Вместе с тем, говоря о профессиональной деятельности преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России, стоит отметить, что они являются в первую очередь представителями системы образования. Поэтому данным специалистам необходимо владеть актуальной информацией в этой сфере, учитывая направления профессиональной деятельности слушателей.

Итак, в качестве первой содержательной особенности персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России выделим учет государственной образовательной политики и тех задач, которые важно реализовывать преподавателям в рамках своих полномочий.

Следующий аспект, который должен являться объектом пристального внимания преподавателей курсов повышения квалификации, это учет возрастных и индивидуальных особенностей слушателей, проходящих обучение. Вполне очевидно, что эти аспекты неправомерно игнорировать, осуществляя обучение взрослых. Поэтому одним из направлений персонификации профессионального становления и развития преподавателей может быть освоение ими методов и технологий работы со взрослым обучающимся. Особенно это важно освоить молодым преподавателям, находящимся на этапе становления профессиональной деятельности в системе повышения квалификации сотрудников МВД России. При выстраивании содержательных линий персонификации им рекомендуется освоить такие дисциплины как «Возрастная психология», «Психология общения», «Теория и практика обучения взрослых». Более того, и сам преподаватель является

взрослым обучающимся, поэтому специалистам, осуществляющим повышение квалификации данного слушателя, также необходимо опираться на положения и принципы реализации в повышении квалификации андрагогического подхода [13]. Поэтому в качестве второй содержательной особенности персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России назовем необходимость освоения и применения андрагогического подхода в образовании.

Преподаватель должен выступать образцом той профессиональной деятельности, в направлении которой он повышает квалификацию слушателей. Также важно соответствовать содержательным особенностям той дисциплины, которую он преподаёт. Если преподаватель повышает квалификацию педагогов, то соответственно он должен хорошо ориентироваться в вопросах педагогики, психологии, и той предметной направленности, в которой он просвещает своих слушателей. Если же преподаватель работает в направлении повышения квалификации сотрудников МВД, то, несомненно, важно быть на высоком уровне компетентности в правовом поле. Вместе с этим немаловажен учет представленности слушателей из разных подразделений (дознания, оперативного направления, дежурной части). Более того, осуществляя повышение квалификации в направлении физической подготовки, значимой является собственная физическая форма преподавателя. Поэтому третьей содержательной особенностью персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России может выступать предметная направленность профессиональной деятельности преподавателей.

Итак, в качестве внешних факторов, определяемых направления персонификации преподавателей системы повышения квалификации сотрудников МВД России можно назвать следующие: а) учет государственной образовательной политики и тех задач, которые важно реализовывать преподавателю в рамках своих полномочий; б) необходимость освоения и применения андрагогического подхода в образовании; в) предметная направленность профессиональной деятельности.

Среди внутренних факторов, определяющих особенности персонификации профессионального становления и развития преподавателей системы повышения квалификации сотрудников МВД России, на первый план выходят личностные характеристики, связанные с общекультурным и социально-индивидуальным совершенствованием. Здесь сложно рассматривать личность в отрыве от ее профессиональной деятельности, но личностное, все же, выделяем в качестве приоритетного. Сюда может относиться развитие коммуникативных навыков, которые повысят культуру делового общения преподавателя. Вполне очевидно, что культура коммуникации сегодня выступает одним из важнейших навыков современного специалиста любой сферы. Достаточно популярным является термин «гибкие компетенции (soft skills)». Они универсальны в любой профессии и требуют от современных специалистов умения сотрудничать, работать в команде, ориентироваться на клиента, иметь развитый эмоциональный интеллект. Если же речь идет о педагогической деятельности, то эти навыки должны быть в первую очередь развиты у преподавателей, вне зависимости от того, что они преподают: физическую культуру или основы права. Молодые преподаватели не всегда имеют опыт выстраивания коммуникации, как с коллегами, так и со слушателями, применяя техники активного слушания, рефлексии, педагогической поддержки. Поэтому развитие коммуникативных навыков является очень важным направлением персонификации, целесообразно лишь выбрать ту часть, которая требует особого совершенствования. Например, у преподавателей со стажем могут наблюдаться трудности в виртуальной коммуникации. У молодых специалистов – сложности в совершенствовании своего эмоционального интеллекта. В зависимости от тех или иных затруднений уместно определять сферы персонификации. Поэтому четвертой содержательной особенностью персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России можно назвать совершенствование коммуникации в разных сферах и по актуальным направлениям.

Также рассматривая направления совершенствования личности, можно выделить особен-

ности самооценки, эмоционально-волевой сферы, скорости принятия решений и др. Здесь мы вновь связываем особенности личности и ее проявления в условиях осуществления профессиональной деятельности. Если преподаватель осознает у себя некие личностные недостатки и слабости, он может определить для себя направления, формы и методы такого совершенствования. Существует масса методов (тренинги, мастер-классы, коучинг и пр.), которые обладают возможностями совершенствования отдельных личностных качеств и поведенческих характеристик. Обобщенно данные личностные качества, позволяющие эффективно перестраиваться в соответствии с меняющейся ситуацией, эффективно осуществлять свою деятельность в условиях неопределенности можно назвать мобильностью. Это качество важно представителям различных профессий, особенно преподавателям, которые часто сталкиваются с непредвиденными ситуациями. Помимо прочего, мобильность важна для каждого специалиста, особенно если речь идет о повышении квалификации сотрудников органов внутренних дел, которые обеспечивают безопасность населения. Поэтому как молодой, так и опытный преподаватель системы повышения квалификации сотрудников МВД России должен быть образцом мобильности и стрессоустойчивости. Это положение является пятой особенностью персонификации профессионального становления и развития преподавателей институтов повышения квалификации.

Помимо прочего, считаем важным обратить внимание еще на одну особенность профессиональной деятельности преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России. Речь идет не только о высоком уровне владения практическими навыками, но и научной культуре, особенно преподавателей, начинающих свое становление. Научная культура не рассматривается нами в качестве глубоких теоретических знаний, оторванных от практической деятельности. Научная культура заключается в умении преподавателей грамотно преподнести информацию слушателям, обрабатывать актуальные научные исследования и адаптировать их таким образом, чтобы они были понятны слушателям. Кроме прочего, преподаватели могут описывать свои научные исследования, интересные практические реше-

том числе образовательной политике. Также к таким факторам относятся необходимость применения андрагогического подхода в повышении квалификации слушателей и акцент на предметную направленность профессиональной деятельности. Эти особенности и определяют содержание персонифицированных программ профессионального становления и развития преподавателей.

Помимо этого, содержательной особенностью персонификации, исходя из методологии исследования, является учет внутренних потребностей преподавателей. К ним относятся необходимость непрерывного совершенствования коммуникации в разных сферах и по актуальным направлениям, повышение личностной и профессиональной мобильности, а также развитие научной культуры в направлении концептуализации и популяризации научных знаний.

В статье описаны некие обобщенные и универсальные для большинства преподавателей институтов повышения квалификации сотрудников МВД России содержательные особенности, которые можно адаптировать к конкретному преподавателю, опираясь на принципы персонификации. Перспективами дальнейших исследований в данной области является разработка персонифицированных программ, исходя из выделенных содержательных особенностей.

Библиографический список:

1. Лебедева, Н. В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия / Н. В. Лебедева. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16). – С. 63–73.
2. Ильясов, Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров / Д. Ф. Ильясов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 30–35.
3. Белкина, В. Н. Профессиональная переподготовка в системе непрерывного педагогического образования / В. Н. Белкина, Т. И. Тарабарина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. – С. 79–84.
4. Мутанов Г. М. Информатизация системы образования Республики Казахстан / Г. М. Му-

танов, Ж. М. Адилов, Ш. М. Каланова. – Текст : непосредственный // Ученые записки ИИО РАО. – 2003. – № 9. – С. 149–160.

5. Ainley M., Hidi S., Berndorff D. Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 2002, No. 94 (3), pp. 545–561.

6. Darling-Hammond L., et al. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 2020, T. 24, No. 2, pp. 97–140.

7. Клевцова, М. С. Персонифицированная модель повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования / М. С. Клевцова. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2012. – № 5. – С. 70–79.

8. Галкина, Т. Э. Персонифицированный подход к развитию профессиональной толерантности специалистов социальной сферы в системе повышения их квалификации / Т. Э. Галкина, С. Н. Толстикова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2014. – № 6. – С. 84–89.

9. Афанасьев, В. В. Отечественный и зарубежный опыт персонификации в системе дополнительного профессионального образования / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына и др. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 9–4 (51). – С. 47–52.

10. Коваленко, И. В. Система повышения квалификации преподавателей вуза в образовательном пространстве университета / И. В. Коваленко. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–2. – С. 123–131.

11. Возгова, З. В. Применение активных методов обучения в системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З. В. Возгова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 28–42.

12. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчинова. – Москва : Логос, 2003. – 248 с. – Текст : непосредственный.

13. Бирюкова, Н. А. Андрагогика (наука об обучении взрослых) как актуальное направле-

ние современной образовательной практики / Н. А. Бирюкова. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2008. – № 2. – С. 52–56.

References:

1. Lebedeva N. V. *Adult education at retraining and professional development courses: principles and conditions* [Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия], Scientific dialogue, 2013, No. 4 (16), pp. 63–73.
2. Pyasov D. F. *Organization of training of teachers in the institution of staff development* [Organizaciya obucheniya pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikacii kadrov], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2010, No. 2, pp. 30–35.
3. Belkina V. N., Tarabarina. *Professional retraining in the system of continuous pedagogical education* [Professional'naya perepodgotovka v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya], Yaroslavl pedagogical bulletin, 2019, No. 1, pp. 79–84.
4. Mutanov G. M., Adilov Zh. M., Kalanova Sh. M. *Informatization of the education system of the Republic of Kazakhstan* [Informatizaciya sistemy obrazovaniya Respubliki Kazahstan], Scientific Notes of Institute of Informatization of Education of the Russian Academy of Education, 2003, No. 9, pp. 149–160.
5. Ainley M., Hidi S., Berndorff D. *Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship*, Journal of Educational Psychology, 2002, No. 94 (3), pp. 545–561.
6. Darling-Hammond L., et al. *Implications for educational practice of the science of learning and development*, Applied Developmental Science, 2020, Vol. 24, No. 2, pp. 97–140.
7. Klevtsova M. S. *Personalized model of advanced training for specialists in primary and secondary vocational education* [Personificirovannaya model' povysheniya kvalifikacii specialistov na-chalnogo i srednego professional'nogo obrazovaniya], Psychology of education, 2012, No. 5, pp. 70–79.
8. Galkina T. E., Tolstikova S. N. *Personalized approach to the development of professional tolerance of specialists in the social sphere in the system of raising their qualifications* [Personificirovannyj podhod k razvitiyu professional'noj tolerantnosti specialistov social'noj sfery v sisteme povysheniya ih kvalifikacii], Human capital, 2014, No. 6, pp. 84–89.
9. Afanasyev V. V., Kunitsyna S. M. *Domestic and foreign experience of personification in the system of additional professional education* [Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt personifikacii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], International research journal, 2016, No. 9–4 (51), pp. 47–52.
10. Kovalenko I. V. *The system of advanced training of university teachers in the educational space of the university* [Sistema povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vuza v obrazovatel'nom prostranstve universiteta], Bulletin of the Tula State University. Humanitarian sciences, 2013, No. 3–2, pp. 123–131.
11. Vozgova Z. V. *Application of active teaching methods in the system of continuous professional development of scientific and pedagogical workers* [Primenenie aktivnyh metodov obucheniya v sisteme nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov], Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, 2012, No. 5, pp. 28–42.
12. Gusinsky E. N., Turchaninova Yu. I. *Introduction to the philosophy of education* [Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya], Moscow: Logos, 2003. 248 p.
13. Biryukova N. A. *Andragogika (Science of adult education) as an actual direction of modern educational practice* [Andragogika (Nauka ob obuchenii vzroslyh) kak aktual'noe napravlenie sovremennoj obrazovatel'noj praktiki], Bulletin of the Mari State University, 2008, No. 2, pp. 52–56.

УДК 378.091.398+371.123

К вопросу о принципах регионализации системы дополнительного педагогического профессионального образования

А. Н. Кузнецов
<https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>
andremos@inbox.ru

Principles of further pedagogical training: a case-study of regionalization of education systems

A. N. Kuznetsov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности¹. Актуальность проблематики исследования, результаты которого представлены в данной статье, обусловлена как нормативными (стратегическими), так и практическими факторами. С одной стороны, Национальный проект «Образование» предполагает реализацию ряда мероприятий по профессиональному росту (в широком смысле этого понятия) работников образования. С другой стороны, повышение уровня сформированности профессионально-личностных компетенций педагогов и руководителей систем образования требуется для обеспечения качества учебного процесса в изменяющихся социально-экономических условиях как страны в целом, так и отдельных ее регионов. При этом одной из центральных проблем остается недостаточная разработанность методологии проектирования регионально-ориентированных программ ДППО.

Цель исследования фактически сводится к выявлению и систематизации принципов ДППО как значимого аспекта методологии

регионализации данной образовательной системы.

Методология (материалы и методы). Методологическим основанием исследования стала идея синергетики и интегративности факторов образования. Были использованы следующие методы: изучение и анализ нормативно-правовых актов в области управления образованием, изучение и анализ педагогической литературы (с акцентом на результаты диссертационных исследований в области полиаспектного совершенствования системы ДППО), анализ педагогической и управленческой практики в области ДППО, SWOT-анализ, синтез и обобщение.

Результаты исследования

В качестве основного результата проведенного теоретического исследования выступает представленный в статье систематизированный перечень принципов обеспечения регионализации системы ДППО. Выявлено и охарактеризовано более 40 принципов, сгруппированных (с позиции управления образованием) на семь смысловых категорий: целеценностные (аксиологические), географические, социально-экономические, инфраструктурные, содержательные, организационно-технологические, управленческие. Автором, в частности, сделан вывод о необходимости особенно внимательно относиться к проектированию индивидуализированных программ ДППО, а также соблюдения выверенного соотношения между вариативным и инвариантным компонентами их со-

¹ Работа выполнена в рамках исполнения государственного задания ФГБНУ «ИУО РАО» на 2020 г. (от 07.02.2020 № 073-00027-20-02) по теме «Моделирование региональной системы повышения квалификации работников образования в условиях развития пространства непрерывного образования Российской Федерации».

держания. Рассмотрена проблематика практического применения разработанной номенклатуры принципов при проектировании программ ДППО.

Материалы статьи могут быть использованы как исследователями, занимающимися методологическими основами педагогического образования, так и специалистами в области управления профессиональным развитием педагогов и методистами, ответственными за проектирование содержания программ ДППО.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. *The relevance of the research, the results of which are presented in this article, may be attributed to both normative (strategic) and practical factors. On the one hand, the 'Education' National Project involves the implementation of a number of measures for professional development – in the broader sense of the term – of educators. On the other hand, increasing the level of the professional and personal competencies of educators and heads of education systems is required to ensure the quality of the educational process in the changing social and economic conditions of the Russian Federation as a whole, and its individual regions. However, as one of the central problems in this context there remains the insufficient development of the methodology for designing the regionally oriented programs of further teacher training.*

The goal of research is to identify and systematize the principles of further teacher training as a significant aspect of the regionalization methodology of teacher training as an educational system.

Methodology

Methodologically, this study rests on the idea of synergy and integration of the factors of education. The following research methods were employed: the study and analysis of the regulatory acts in the field of education management, the study and analysis of education literature (with emphasis on the results of dissertation research in the field of multi-aspect development of the further teacher training system), the analysis of pedagogical and managerial practice in the field of further teacher training, SWOT analysis, synthesis and generalization.

Results

In the article, the author presents the key result of the theoretical study, i.e. the systematized no-

menclature of principles for ensuring the regionalization of the further teacher training system. Forty-plus principles have been identified, characterized and grouped (from the perspective of education management) into seven semantic categories: value-based (axiologic), geographic, socio-economic, infrastructural, content, organization, technology, and management. In particular, the author concluded that it is necessary to pay special attention to the design of individualized programs of further teacher training, as well as to observe the verified ratio between the variative and invariant components of the content of those programs. The author offers the possible ways of practical application of the deliberated set of principles to the program development.

Practical application of the materials is in their usefulness for researchers in the methodological foundations of teacher education, as well as experts in the field of management of professional development of teachers and methodologists responsible for the design of the content of programs of further teacher training.

Ключевые слова: дополнительное профессионально-педагогическое образование, работники образования, педагогические кадры, регионализация образования, принципы проектирования, качество образования, педагогические компетенции, управленческие компетенции, управление образованием.

Keywords: further training, school personnel, teachers, school heads, teacher competencies, school management competencies, quality of education, regionalization of education, principles of pedagogical design, education management.

Введение

Федеральные проекты «Учитель будущего» и «Современная школа», реализуемые в рамках Национального проекта «Образование», предполагают повышение качества кадровых ресурсов систем образования всех уровней – федерального, регионального, муниципального, конкретно-институционального.

Во главу угла ставится решение задачи совершенствования системы дополнительного профессионального образования работников образования – педагогов и руководителей общеобразовательных организаций. Речь идет, в первую очередь, о развитии профессионально-педагогических компетенций, вхо-

дящих в четыре целевые категории (психолого-педагогических, методических, предметных и коммуникативных), а также управленческих компетенций, актуальных для решения новых профессиональных задач, сопряженных реализацией современной образовательной политики. При этом требуется обеспечение единства методологических, теоретических, технологических и методических подходов на федеральном уровне. При этом речь должна идти об обеспечении массового и, при этом, качественного формирования новых и актуализации имеющихся профессиональных компетенций работников образования во всех регионах России. При этом модель системы повышения квалификации должна учитывать особенности региона. Разработка и внедрение моделей региональных систем повышения квалификации осуществляется в логике исполнения ряда нормативно-правовых актов, принятых применительно к сфере российского образования за последние несколько лет и определяющих тенденции развития последнего². В качестве основной цели в этом контексте ставится обоснование подходов к разработке нормативно-правовых актов, регламентирующих процесс внедрения региональных моделей повышения квалификации на основе создания единого образовательного пространства формирования и развития профессиональных компетенций работников образования.

Обзор литературы

Ранее [1] была определена роль ДППО как компенсаторного механизма, компетентностно-ресурсной базы обеспечения повышения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника. При этом О. Г. Прикот [2] называет систему дополнительного профессионального образования основной непрерывного образования.

² Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста».

Развивая идею Ю. А. Лобейко [3], можно заключить, что целью программы ДППО должно быть обеспечение комплексного единства формирования и удовлетворения профессиональных и личностных потребностей обучающихся; в этом проявляются дидактическая и психологическая функции программ ДППО [4].

Перефразируя тезис И. В. Ильиной [5] о функциях управления в системе ДППО, можно утверждать, что своего рода «целью-максимумом» программы ДППО является переориентация деятельности педагогов по самосовершенствованию с оперативного на стратегический уровень: от ликвидации профессионально-личностных дефицитов/лакун, препятствующих решению актуальных задач, к формированию профессионально-личностных профицитов, которые позволят решать перспективные задачи по обеспечению требуемого уровня качества общего образования.

По наблюдению И. А. Носкова [6, с. 22] «в историческом контексте развитие системы квалификации (...) определялось главной тенденцией – ее институционализацией и связанными с этим единообразием и унификацией, приведших к отрыву от реальных образовательных потребностей учителей.

(...) В изменившихся и непрерывно изменяющихся социально-экономических условиях стала четко проявляться ориентация системы повышения квалификации педагогов на образовательные потребности не столько государства и общества, сколько, прежде всего, самого учителя.

Это обуславливает расширение рынка образовательных услуг и объективную необходимость создания вариативной индивидуализированной системы (...) дополнительного образования, которое способствует повышению его профессиональной квалификации, обогащению его профессионально-личностного своеобразия и конкурентоспособности».

В этой связи, развивая идею И. В. Ильиной [5], среди трендов развития ДППО можно выделить:

- 1) полисубъектность ДППО;
- 2) развитие нормативно-правовой базы ДППО (включая внедрение профессиональных стандартов педагогов и руководителей системы образования);
- 3) регионализацию ДППО, основанную на выявлении и реализации культурно-профессиональных требований субъекта.

Проблема учета регионального компонента ДППО рассматривалась, в частности, Р. Х. Гильмеевой [7], И. В. Ильиной [5], Л. Л. Рядько [8], В. Л. Ширяевым [9].

Одним из ключевых методологических аспектов [10] ДППО является определение принципов его проектирования, реализации и оценки эффективности как «центрального понятия, представляющего обобщение и распространение ... положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован, <...> норматива, предписания к деятельности» [10, с. 45].

Принципы ДППО ранее исследовались О. Г. Прикотом [2], Н. М. Чегодаевым [11], Н. А. Морозовой [12], С. И. Змеевым [13], А. П. Стукановым [14] и другими авторами. При рассмотрении проблематики отбора принципов ДППО учитывалось, что на этапе планирования программ [5] должны быть определены ценности, цели, приоритеты, выполнены оценка и планирование ресурсов, а также разработаны планы и программы с учетом уровня предыдущих профессионально-личностных достижений и потребностей педагогов.

Причем, на наш взгляд, потребности в данном контексте правильно было бы рассматривать на двух уровнях: первого порядка – потребности обучающихся (педагогов); второго порядка – потребности их обучающихся (школьников).

Методология (материалы и методы)

Исходя из трактовки методологии как учения об организации и деятельности, а также концепции о дидактическом проектировании на основе системы идей [10], автором было предложено основываться в данном исследовании на *идее синергетики и интегративности факторов образования* – взаимосвязи принципов профессиональной педагогики с особенностями и потенциалом всех элементов системы ДППО, включая целеценностные ориентации, а также специфику драйверов развития системы, деятельности субъектов образовательного процесса, функционирования его объектов и конкретных условий реализации (в т. ч. региональных, социальных, экономических, ресурсных и организационно-управленческих).

В связи с этим методологическим основанием систематизации принципов ДППО автор предложил считать их группировку по призна-

ку отнесения к следующим взаимосвязанным блокам:

- целеценностному (аксиологическому), сопряженному с разными уровнями целеполагания: государственного, социального, группового, личного;

- географическому, определяемому конкретно-региональными условиями, в т. ч. аспектно-топологическими и этнокультурными;

- социально-экономическому, связанному с факторами принятия и обеспечения условий для профессиональной подготовки со стороны стейкхолдеров (в т. ч. самих педагогов, педагогических коллективов, профессиональных объединений и представителей системы управления);

- инфраструктурному, отражающему особенности ресурсного (в т. ч. номенклатурного и конкретно-предметного) обеспечения профессионального педагогического образования;

- содержательному, отражающему концептуальные подходы к проектированию или отбору элементов содержания профессиональной подготовки в рассматриваемой области;

- организационно-технологическому, сопряженному с подходами к организации взаимодействия субъектов и объектов ДППО в специфических условиях осуществления профессиональной подготовки педагогов и руководителей;

- управленческому, формируемому исходя из рассмотрения факторов управленческого воздействия на субъекты и объекты процесса подготовки, влияющих на его результативность.

Кроме того, учитывалась специфика формулировки государственного задания по теме, предусматривавшего, в частности, обоснование принципов моделирования региональной системы повышения квалификации (инфраструктурного, содержательного и управленческого аспектов) с учетом географических и социально-экономических особенностей регионов Российской Федерации.

Для достижения основной цели данного исследования были выбраны следующие методы:

- изучение и анализ нормативно-правовых актов в области управления образованием, позволившие составить представление о контексте, в котором должны формулироваться и реализовываться требования к профессиональной компетентности работников образования;

– изучение и анализ педагогической литературы, в том числе докторских диссертационных исследований по педагогическим наукам, что было необходимо для создания информационной основы проектной деятельности в области совершенствования системы ДППО, а также соблюдения баланса между ее федерализацией и регионализацией;

– SWOT-анализ педагогической и управленческой деятельности в рамках образовательных систем разных уровней стал источником информации для формулирования требований к реализации программ ДППО, трансформированных далее в соответствующие принципы;

Обобщение этих материалов, а также последующий синтез авторской концепции систематизированных принципов регионализации ДППО позволили выполнить требуемое теоретическое исследование.

Результаты и их описание

На основе охарактеризованной выше методологии исследования автором была разработана следующая номенклатура принципов регионализации ДППО:

1. Целеценностные (аксиологические)

1.1. *Принцип результативности*: каждая программа ДППО должна приводить к определенному результату, заключающемуся в сформированности конкретной профессионально-личностной компетентности педагога на определенном уровне.

1.2. *Принцип учета государственных и общественных требований* к качеству подготовленности руководителей и педагогов к профессиональной деятельности, закрепленных в ФГОС разного уровня и профессиональных стандартах.

1.3. *Принцип формирования мотивированности к профессиональному самосовершенствованию* [4]: в курсе ДППО должен быть целевой блок, направленный на формирование мотивированности к освоению содержания программ и новых аспектов педагогической/управленческой деятельности; это должно способствовать повышению субъектности обучающегося (педагога/руководителя).

1.4. *Принцип развития образовательных потребностей обучающихся* [13] заключается в направленности программ ДППО на повышение уровня социальных, профессиональных и, соответственно, образовательных потребностей

педагогических работников через: 1) повышение уровня профессионально-личностных притязаний педагогов; 2) раскрытие их профессионально-личностного потенциала; 3) демонстрацию профессионально-личностных перспектив, открывающихся через освоение содержания программы подготовки.

2. Географические принципы

2.1. *Принцип учета географической доступности объектов системы ДППО*, реализация которого оценивается по параметрам «расстояние до организации ДППО», «наличие и качество дорожной сети», «региональные климатические условия», «транспортная доступность населенных пунктов, в которых расположены организации ДППО» и пр.

2.2. *Принцип учета региональных особенностей потребностей в содержании программ ДППО*, исходя, например, из потребности в повышении квалификации педагогов для обеспечения развития форм дистанционного обучения в связи с географическими факторами или обеспечения более эффективного обучения регионально-дефицитарным предметам (по которым данный регион отстает по параметру качества образования) и пр.

2.3. *Принцип учета этнокультурных особенностей потребностей в содержании программ ДППО* (принцип культуросообразности), реализующийся на двух уровнях: 1) учет социально-культурной специфики региона (потребности в развитии программ обучения родным языкам малых народов и русскому языку, обучения в области ОРКСЭ, обучение основам родной культуры и пр. предметным аспектам регионального компонента) и 2) учет социально-культурной специфики обучающихся (педагога и его учеников).

2.4. *Принцип интеграции и дифференциации региональных систем ДППО* (в развитие идей В. Л. Ширяева [9] и Э. М. Никитина [15]): с одной стороны – «сохранение и развитие целостного образовательного пространства России» [9] (ключевой тезис: при наличии единых государственных требований не должно быть абсолютно индивидуализированных программ ДППО); с другой стороны – «создание такой системы предоставляет возможности для интеграции культурологических и методологических особенностей региональных образовательных систем в целостное образовательное

пространство» [9] региона. Это подразумевает наличие (проектирование) апикального (регионального) и имплицитного (федерального) компонентов.

3. Социально-экономические принципы

3.1. *Принцип финансовой доступности программ ДППО*: сравнительная дешевизна программ ДППО; наличие и развитость механизмов компенсации расходов, понесенных педагогическим работником при участии в программе ДППО; обеспеченность организаций ДППО финансово-доступным временным жилым фондом (гостиницами, общежитиями) и пр.

3.2. *Принцип социального принятия ДППО*, реализация которого имеет два аспекта: востребованность прохождения программ ДППО как таковых (как профессионально-социального феномена) со стороны профессионального сообщества, а также востребованность конкретных программ ДППО.

3.3. *Принцип организационно-производственной доступности программ ДППО*, затрагивающий деятельность руководства образовательной организации / муниципальных органов управления образованием по обеспечению возможности для педагогов участвовать в программах профессионально-личностного развития (выделение дополнительных финансов, нормативная поддержка организации замен, предоставления краткосрочных «творческих» отпусков и пр.).

3.4. *Принцип динамичности*: ДППО рассматривается как развивающаяся система, причем ее развитие должно происходить в соответствии с тенденциями изменения общества, с присущими ему актуальными потребностями.

4. Инфраструктурные принципы³

4.1. *Принцип вариативности образовательных организаций системы ДППО*, подразумевающий использование функционально-разнообразных организаций (как в рамках сети, так и «внесистемных»): ИРО, ИПК, консультативных пунктов при образовательных организациях, центров коллективного пользования, центров непрерывного повышения профессио-

³ При выделении и анализе инфраструктурных принципов целесообразно принять во внимание механизмы обеспечения качества ДППО [8]: экономические, социальные, образовательные, личностные.

нального мастерства педагогических работников, центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, сетевых сообществ и т. п.

4.2. *Принцип обеспеченности программ ДППО элементами инфраструктуры*: специализированными помещениями, оборудованием (в т. ч. мультимедийным), элементами сетевой реализации программ обучения и пр.

4.3. *Принцип учета уровня доступности информационно-коммуникационной инфраструктуры*: степень развитости объектов информационной инфраструктуры, качества/устойчивости связи, объема доступного трафика, скорости передачи и т. п.

4.4. *Принцип использования ресурсов образовательной (профессионально-социальной) среды / стейкхолдеров процесса профессиональной подготовки*, включая ресурсы (в т. ч. компетентностные) профессиональных сообществ (в частности, профессиональных ассоциаций), коллег по образовательной организации, издателей учебной литературы; ресурсы (в т. ч. административные) ассоциаций руководителей образовательных организаций, местных органов управления образованием, представителей родительской общности и т. п.; при этом большое значение имеет и мобилизация ресурсов (в т. ч. личностных) как обучаемого, так и обучающего.

4.5. *Принцип оптимизации деятельности ДППО* (вариант принципа минимакса): минимизация ресурсов (временных, материальных, кадровых и пр.) программы ДППО при максимизации уровня реализации компетентностного потенциала профессионально-педагогической подготовки⁴, использовании всех возможных ресурсов программ ДППО для профессионально-личностного развития педагогов/управленцев и комплексного формирования профессиональной педагогической компетентности.

4.6. *Принцип ресурсного обеспечения внедрения инноваций* (приистекающий из требова-

⁴ Под «компетентностным потенциалом подготовки» подразумевается «интегративная генетическая характеристика реализуемых в рамках данной дисциплины содержания и технологии в отношении их когнитивного и операционного резерва (тезауруса) для формирования и развития комплекса установленных (нормативно заданных) компетентностей» [17].

ний к инновационной деятельности в образовании [16]) сопряжен с необходимостью проектирования и реализации специальных ресурсов программ ДППО (аксиологических, нормативно-правовых, содержательных, организационно-структурных, методических, финансовых, материально-технических, информационных, управленческих, кадровых), обеспечивающих внедрение педагогических и управленческих новаций.

5. Содержательные принципы

5.1. *Принцип взаимосвязи теории и практики* акцентирует целесообразность реализации вариативности форм обучения, предполагающих возможность отработки психолого-педагогических, методических, предметных и управленческих умений при обязательном проведении теоретических занятий, позволяющих развивать знаниевую базу деятельности педагога/управленца и пр.

5.2. *Принцип опережающего характера профессиональной подготовки* – включение в содержание программ ДППО элементов, спроектированных на основе форсайта изменений характера и состава (аспектов, трудовых функций, трудовых действий⁵) профессионально-педагогической/управленческой деятельности; в качестве концептуального развития данного принципа (вслед за Р. Х. Гильмеевой [7]) целесообразно говорить о прогностическом потенциале диагностики уровня сформированности компетентности: следует анализировать не только уровень новообразованной готовности к профессиональной деятельности, но и ближайшую и отдаленную перспективы профессионального развития.

5.3. *Принцип двойной детерминации содержания подготовки*, предполагающий проектирование содержания образования, исходя из особенностей структуры профессионально-педагогической деятельности и характеристик структуры «совокупного объекта освоения» [17] (т. е. методики преподавания предмета, предметного содержания, основ педагогики, основ психологии, основ реализации социальной функции педагога, управления и пр.).

⁵ Дополнительное профессиональное образование: о законодательном и методическом обеспечении : сборник методических материалов / авторы-составители: Т. В. Рябко, Л. В. Шмелькова. Ярославль : Изд-во Академии Пастухова, 2015. 260 с.

5.4. *Принцип дифференциации, селективности и элективности содержательных элементов программ ДППО* – раскрывается на трех уровнях: 1) качественное проектирование элементов программ ДППО на основе результатов поликритериального анализа актуальных потребностей стейкхолдеров; 2) обеспечение вариативности программ ДППО и их элементов; 3) обеспечение организационной возможности для педагогических работников выбора программ ДППО и конкретных модулей. (*Примечание*: данный принцип сопряжен с принципом модульности организации профессионально-педагогической подготовки.)

5.5. *Принцип стадийности и преемственности содержания этапов профессионального педагогического образования*: развитие линий содержания (обеспечение преемственности программ) подготовки на уровнях среднего, высшего (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и дополнительного (формального, информального, неформального) педагогического образования.

5.6. *Принцип компенсаторности* – два уровня: 1) компенсация лагун предыдущей подготовки (СПО и/или вузовской) в аспектах психолого-педагогической, методической, предметной и/или коммуникативной компетенций; 2) возможность компенсации профессиональных дефицитов в будущем: отсутствующее знание/умение замещается другим знанием/умением – присутствующим, актуальным, содержательно сопряженным с отсутствующим элементом профессиональной компетентности.

5.7. *Принцип оптимума соотношения вариативности и инвариантности*: рекомендуется исходить из положения, что содержание программы ДППО включает два компонента: инвариант-минимум (федеральный компонент) и вариативное расширение (региональный/локальный/индивидуальный компонент); при этом в каждом конкретном случае методист осуществляет проектирование программы на основе определения адекватного соотношения вариативного и инвариантного компонентов в зависимости от контекста (профессионального уровня обучающихся, запросов стейкхолдеров, личного опыта автора курса и т. п.).

5.8. *Принцип контекстности* – проектирование содержания программ ДППО на основе анализа реальной деятельности педагогов и руково-

дителей и их актуальных профессионально-личностных дефицитов; учитывая, что ДППО всегда контекстно, при проектировании содержания и технологий подготовки целесообразно исходить из контекстуальных требований, в т. ч. требований стейкхолдеров [1], положений профессиональных стандартов [18; 19] и пр.

5.9. *Принцип темпоральности* – соотнесение (через актуализацию) целеценностного, содержательного, технологического и иных компонентов программ ДППО с современным уровнем развития общественных, гуманитарных, педагогических, технических и иных наук.

5.10. *Принцип актуализации результатов обучения* [13]: при проектировании программ ДППО целесообразно исходить из того, что осваиваемые компетенции должны быть активно-аппликативными в ближайшей перспективе деятельности педагогического работника, проходящего обучение.

6. Организационно-технологические принципы

6.1. *Принцип моделирования профессиональной деятельности (аутентичности видов деятельности)* – включение в программы ДППО тех аспектов профессионально-педагогической/управленческой деятельности (трудовых функций и трудовых действий⁶), которые представляются наиболее частотными и репрезентативными.

6.2. *Принцип интерактивности*, подразумевающий возможно активное включение обучающихся по программам ДППО в процесс освоения целевых компетенций; на уровне и теории, и практики важно исходить из того, что проектирование и реализация компетентностно-центрированной программы представляет собой деятельность, адекватным субъектом которой выступает педагог как компетентностно-центрированная личность, что приводит к возникновению дополнительной проблемы: развитие требуемой для подобной деятельности компетентностно-ориентированной личности педагога, что, как ожидается, позволит обеспечить целенаправленный процесс формиро-

вания комплексной профессионально и социально компетентной личности обучающихся/учеников.

6.3. *Принцип вариативности (диверсификации) технологий (в т. ч. форм)*, применяемых в рамках реализации программ ДППО, в зависимости от особенностей аспектов содержания подготовки, профессионального уровня и личностных особенностей обучающихся, личного опыта и предпочтений автора курса и т. п.

6.4. *Принцип модульности организации профессионально-педагогической подготовки*, подразумевающий разбиение программы ДППО на логически завершенные, но содержательно сопряженные части (модули), что позволяет реализовывать ранее охарактеризованный принцип дифференциации, селективности и элективности содержательных элементов программ ДППО.

6.5. *Принцип опоры на опыт обучающихся (дополнительности)* – осуществление подготовки в рамках программ ДППО на основе наращивания новых компетенций на актуальную личностно-профессиональную базу (образование и опыт) педагога, а также на основе этой базы и с ее использованием как дидактического ресурса.

6.6. *Принцип полисубъектности* – для успешности проектирования содержания и реализации программ ДППО необходима активность всех стейкхолдеров (преподавателей, методистов, обучающихся (педагогов), представителей органов управления образованием, представителей родительского сообщества) как ресурс подготовки.

6.7. *Принцип технологической оптимизации программ* – поиск и реализация ресурсно и управленчески оптимальных технологий (в т. ч. форм) ДППО.

6.8. *Принцип педагогической поддержки и сопровождения обучающихся* [20] – деятельность педагога ДППО сконцентрирована на оказании помощи (включая обеспечение консультативной поддержки и методического сопровождения) обучающимся (педагогам/управленцам, проходящим курс ДППО) в формировании и реализации особенно дефицитных для этих обучающихся знаний, умений, навыков, и профессионально личностных качеств, при учете личностных особенностей обучающихся (включая их учебные умения).

⁶ Дополнительное профессиональное образование: о законодательном и методическом обеспечении: сборник методических материалов / авторы-составители: Т. В. Рябко, Л. В. Шмелькова. Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2015. 260 с.

6.9. *Принцип выстраивания индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития педагогических работников*, предполагающий учет контекста реализации программ ДППО и – в отдельных случаях – личностных особенностей конкретных обучающихся (педагогических работников). (*Примечание*: с организационно-управленческой точки зрения принципиально важно, что данный принцип рекомендуется реализовывать на уровне технологии подготовки и не применять на уровне содержания: составление программ под индивидуальный запрос не представляется рентабельным.)

7. **Управленческие принципы**

7.1. *Принцип технологизации управления*, подразумевающий разработку и внедрение алгоритмов и моделей реализации программ ДППО, способствующих оптимизации и повышению эффективности системы профессионального развития работников образования.

7.2. *Принцип синергии управления ДППО* [14], в рамках реализации которого организация ДППО рассматривается в качестве «координирующего звена в создании саморазвивающейся педагогической среды региона» [14]; при этом все стейкхолдеры региональной образовательной системы должны иметь возможность принимать участие в формировании и реализации управленческих механизмов в рассматриваемой сфере.

7.3. *Принцип обеспечения выполнения требований к профессиональной компетентности руководства и преподавателей системы ДППО* как одного из решающих факторов обеспечения качества реализации программ ДППО и, соответственно, элемента менеджмента качества в сфере педагогического образования; при этом важным представляется управление организацией, реализацией и контролем всех этапов работы с данными категориями педагогических работников (включая поиск, найм, профессиональное развитие и аттестацию).

7.3. *Принцип распределения ответственности за совершенствование личностно-профессиональной компетентности педагогических работников* – принятие концепции распределенной ответственности за профессиональное развитие педагогов и управленцев между федеральными, региональными и местными органами управления образованием,

представителями системы педагогического образования (в т. ч. вузов и организаций ДППО), руководством образовательной организации, самим педагогическим работником, иными стейкхолдерами системы образования.

Обсуждение

Прежде всего необходимо оговориться: так как реализация всех принципов невозможна из-за их многочисленности, полное, комплексное применение представляется идеалом – целью максимумом.

Во-вторых, во главу угла должно быть поставлено практическое применение этой системы принципов в рамках дидактического и управленческого проектирования. На микроуровне представленные принципы могут быть положены в основу совершенствования проектирования содержания и технологий ДППО; на макроуровне их целесообразно и возможно использовать для повышения качества образовательных систем разных уровней (от образовательной организации до федерального).

В-третьих, при обоснованно целесообразном стремлении к реализации комплекса перечисленных принципов в возможной полноте, не все принципы представляются одинаково реализуемыми и одинаково актуальными. Например, как было выявлено в результате другого проведенного нами исследования⁷, принципы учета региональных особенностей потребностей в содержании программ ДППО, учета этнокультурных особенностей потребностей в содержании программ ДППО и интеграции и дифференциации региональных систем ДППО оказались не вполне востребованными в связи с тем, что на уровне администрации региона не

⁷ Имеется в виду исследование, проводившееся сотрудниками ФГБНУ «ИУО РАО» в июне 2020 г. в рамках реализации проекта по изучению механизмов обеспечения транспортной доступности объектов социальной инфраструктуры для обучающихся; в частности, исследовалась проблематика реализации программ дополнительной подготовки педагогов, обеспечивающих сопровождения организованных школьных перевозок. В частности, установлено отсутствие специальных требований к ДППО в данной области на уровне органов управления образованием ряда регионов (обучение проводится в полном соответствии с методическими рекомендациями федерального уровня, без учета существенной региональной специфики).

были сформулированы особые требования к содержанию курсов повышения квалификации педагогов.

Правомерным является утверждение, что в некоторых случаях важнее проектирование и проведение конкретной программы ДППО в определенном, заданном формате и с инвариантным содержанием, а не реализация тех или иных принципов. Это может определяться высокой актуальностью (насушной потребностью) в формировании тех или иных компетентностей педагогов или руководителей с применением конкретной технологии. Ярким примером подобной «чрезвычайной» потребности может служить неотложная подготовка учителей к проведению занятий в дистанционном формате в связи с эпидемией коронавируса весной 2020 г. При этом для тщательного проектирования содержания программ и планирования всех сопряженных ресурсов у муниципальных и региональных органов управления образованием возможности не было. Ведущими при этом стали принципы результативности, учета государственных и общественных требований, ресурсного обеспечения внедрения инноваций, опережающего характера профессиональной подготовки и компенсаторности.

Приоритетными принципами, остается реализация которых остается необходимой в связи с решением задачи обеспечения минимально должного качества программ ДППО, предлагается считать следующие: результативности, учета государственных и общественных требований, интеграции и дифференциации региональных систем ДППО, использования ресурсов образовательной (профессионально-социальной) среды, взаимосвязи теории и практики, опережающего характера профессиональной подготовки, компенсаторности, актуализации результатов обучения, моделирования профессиональной деятельности (аутентичности видов деятельности), вариативности (диверсификации) технологий, модульности организации профессионально-педагогической подготовки, полисубъектности, педагогической поддержки и сопровождения обучающихся, синергии управления и распределения ответственности за совершенствование личностно-профессиональной компетентности педагогических работников.

Однако, как было указано ранее, качество содержания и устойчивость («жизнеспособ-

ность») программ, а также положительная динамика развития образовательных систем обеспечиваются реализацией всех принципов, приведенных в предыдущем разделе: только при соблюдении этого условия возможно решение проблем совершенствования региональных систем ДППО.

Заключение

По итогам проведенного теоретического исследования в области формулирования и систематизации принципов регионализации ДППО возможно сделать вывод о том, что должна быть разработана сообразная с этими принципами модели региональной системы повышения квалификации работников образования, предполагающая, в частности:

1) повышение эффективности системы взаимодействия субъектов образовательного процесса за счет: а) создания площадок передачи опыта (эффективных практик) от «сильных» – «слабых»; б) использования консолидированных ресурсов ДППО, включая профессиональные сообщества (обладающие запасом контекстно-релевантных компетенций) и бизнес-структуры (обладающих потенциалом по предложению технических (в т. ч. информационных/технологических) ресурсов);

2) перестройку моделей образовательных программ – внедрение разработанного федерального инварианта, дополняемого региональными компонентами;

3) удовлетворение персонифицированных образовательных запросов педагогов России и их работодателей; при этом подобные запросы должны быть предварительно выявлены в рамках текущих мониторингов/социологических опросов и за счет «простраивания» (проектирования) индивидуализированных траекторий профессионального развития, в т. ч. с задействованием «точечных» ресурсов из сформированного пула наиболее эффективных ресурсов;

4) использование ресурса ИПК/ИРО как консалтингового центра и центра экспертизы, что позволит обеспечить координацию и обеспечение качества соблюдения процедур/мероприятий, предлагаемых в данном проекте модернизации системы ДППО; при этом главным здесь будет контроль за содержанием программ повышения квалификации, которое должно быть «заточено» на достижение целевого показателя «500+».

Принимая во внимание все охарактеризованные выше принципы, в заключение необходимо актуализировать один из ключевых вопросов развития системы ДППО на современном этапе – проблему актуальности индивидуализации подготовки. При ее рассмотрении целесообразно учитывать, что системообразующим фактором развития ДППО является наличие практически единых подходов, а также государственных и профессионально-общественных требований к оценке деятельности педагогов и руководителей, реализуемое на уровне регионов и Федерации, в том числе в формате внедряемых профессиональных стандартов. Кроме того, система высшего педагогического образования была (и остается) практически инвариантной; то же относится и к социально-профессиональному опыту педагогических работников. Два этих явления (институциональное и личностное) не создают основы для возникновения вариативных образовательных потребностей педагогов, которые должны были бы удовлетворяться в рамках ДППО. В этой связи остается не до конца решенной проблемой поиск ответа на концептуальный вопрос: так почему же должны проектироваться индивидуализированные программы ДППО?

При этом, как указывалось при характеристике принципа оптимума соотношения вариативности и инвариантности, а также комплекса принципов географического блока, не подвергается сомнению актуальность проектирования программ ДППО со значительным компонентом, основанным на анализе особых социальных, образовательных и экономических потребностей конкретного региона.

Библиографический список:

1. Кузнецов, А. Н. Актуальные проблемы подготовки научно-педагогических кадров в системе ДПО / А. Н. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4 (13). – С. 20–25.

2. Прикот, О. Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле / О. Г. Прикот. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 17–21.

3. Лобейко, Ю. А. Психолого-педагогическая готовность выпускников вузов к профес-

сиональной деятельности / Ю. А. Лобейко. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2016. – № 1. – С. 24–28.

4. Крупченко, А. К. Аксиологические дефициты иноязычной подготовки в системе среднего профессионального педагогического образования / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов, С. В. Дедюкина // Аксиология иноязычного образования: среднее профессиональное педагогическое образование : коллективная монография. Сер. «Профессиональная лингводидактика» / под ред. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецова. – Москва, 2017. – С. 19–38.

5. Ильина, И. В. Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне / И. В. Ильина. – Москва : Изд-во МПГУ ; Курск : Изд-во КГУ, 2005. – 430 с.

6. Носков, И. А. Индивидуализированная система повышения профессиональной квалификации учителя / И. А. Носков. – Самара : СГУ, 2001. – 268 с. – Текст : непосредственный.

7. Гильмеева, Р. Х. Развитие творческого потенциала учителя в процессе исследовательской деятельности / Р. Х. Гильмеева. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – Вып. 4. – С. 63–68.

8. Редько, Л. Л. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект / Л. Л. Редько, Н. А. Леонова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–15. – С. 3391–3394.

9. Ширяев, В. Л. Моделирование системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе / В. Л. Ширяев. – Санкт-Петербург : СПб ГУ ПМ, 2002. – 271 с. – Текст : непосредственный.

10. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с. – Текст : непосредственный.

11. Чегодаев, Н. М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров / Н. М. Чегодаев. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 1997. – 395 с. – Текст : непосредственный.

12. Морозова, Н. А. Дополнительное образование в современной образовательной системе России / Н. А. Морозова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 40–49.

13. Змеев, С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С. И. Змеев. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3 (24). – С. 94–101.

14. Стуканов, А. П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических работников / А. П. Стуканов. – Москва ; Ростов-на-Дону : Юж. отд. РАО, 2002. – 241 с. – Текст : непосредственный.

15. Никитин, Э. М. Развитие федерально-региональной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования / Э. М. Никитин. – Текст : непосредственный // Методист. – 2009. – № 9. – С. 8–10.

16. Новикова, Т. Г. Портфолио: развитие и опыт в российской школе / Т. Г. Новикова. – Текст : непосредственный // Профильная школа. – 2014. – Т. 2. – № 4. – С. 3–8.

17. Кузнецов, А. Н. Генетический характер компетентностного потенциала дисциплины в профессиональном образовании / А. Н. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 6. – С. 24–27.

18. Зверев, С. М. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография / под ред. С. М. Зверева, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева – Москва : МИОО, 2015. – 393 с. – Текст : непосредственный.

19. Кеспи́ков, В. Н. Инновационные концепты ДПО в условиях реализации профессиональных стандартов педагогических работников / В. Н. Кеспи́ков. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – № 1 (5). – С. 1–11.

20. Дедюкина, С. В. Диагностика потребностей преподавателей системы среднего профессионально-педагогического образования в научно-методической поддержке со стороны ДПО / С. В. Дедюкина, А. Н. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 3. – С. 18–20.

References:

1. Kuznetsov A. N. *Actual problems of the preparation of scientific and pedagogical personnel in the DPO system* [Aktual'nyye problemy podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v sisteme DPO], *Modern additional professional pedagogical education*, 2017, Vol. 3, No. 4 (13), pp. 20–25.

2. Prikot O. G. *Continuing professional education: new models and the legal field* [Nepreryvnoye dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye: novyye modeli i pravovoye pole], *Man and Education*, No. 3 (32), 2012, pp. 17–21.

3. Lobeiko Yu. A. *Psychological and pedagogical readiness of university graduates for professional activity* [Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' vypusnikov vuzov k professional'noy deyatel'nosti], *Economic and Humanitarian Studies of Regions*, 2016, No. 1, pp. 24–28.

4. Krupchenko A. K., Kuznetsov A. N., Dedyukina S. V. *Axiological deficits of foreign language training in the system of secondary vocational teacher education*, In: *Axiology of foreign language education: secondary vocational teacher education* [Aksiologicheskkiye defitsity inoyazychnoy podgotovki v sisteme srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya], *Collective monograph. Ser. "Professional Linguodidactics"*, Ed. by A. K. Krupchenko, A. N. Kuznetsov, Moscow, 2017, pp. 19–38.

5. Ilyina I. V. *Managing the development of vocational retraining of school leaders at the municipal level* [Upravleniye razvitiyem professional'noy perepodgotovki rukovoditeley shkol na munitsipal'nom urovne], Publishing House of the Moscow State Pedagogical University – Kursk: Publishing House of the Kazan State University, 2005. 430 p.

6. Noskov I. A. *An individualized system of professional development of a teacher* [Individualizirovannaya sistema povysheniya professional'noy kvalifikatsii uchitelya], Samara: SSU, 2001. 268 p.

7. Gilmeeva R. Kh. *The development of the teacher's creative potential in the process of research* [Razvitiye tvorcheskogo potentsiala uchitelya v protsesse issledovatel'skoy deyatel'nosti], *Bulletin of the Udmurt University*, 2012, Issue. 4, pp. 63–68.

8. Redko L. L., Leonova N. A. *Anthropological paradigm of professional training of teachers in the system of higher education: methodological aspect* [Antropologicheskaya paradigma profes-

sional'noy podgotovki pedagogov v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: metodologicheskiy aspekt], *Fundamental Research*, 2015, No. 2–15, pp. 3391–3394.

9. Shiryaev V. L. *Modeling the system of postgraduate education of teaching staff in the federal district* [Modelirovaniye sistemy postdiplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov v federal'nom okruge], Saint Petersburg, 2002. 271 p.

10. Novikov A. M., Novikov D. A. *Methodology of scientific research* [Metodologiya nauchnogo issledovaniya], Librocom, 2010. 280 p.

11. Chegodaev N. M. *Theoretical and organizational-pedagogical foundations of innovative processes in the system of postgraduate education of teaching staff* [Teoreticheskiye i organizatsionno-pedagogicheskiye osnovy innovatsionnykh protsessov v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov], Saint Petersburg, 1997. 395 p.

12. Morozova N. A. *Additional education in the modern educational system of Russia* [Dopolnitel'noye obrazovaniye v sovremennoy obrazovatel'noy sisteme Rossii], *Pedagogy*, 2003, No. 7, pp. 40–49.

13. Zmeev S. I. *Adult education and andragogy in the implementation of the concept of lifelong education in Russia* [Obrazovaniye vzroslykh i andragogika v realizatsii kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii], *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2015, No. 3 (24), pp. 94–101.

14. Stukanov A. P. *Synergetic management of continuous training of teachers* [Sinergeticheskoye upravleniye nepreryvnym povysheniyem kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov], Rostov-on-Don, 2002. 241 p.

15. Nikitin E. M. *Development of the federal-regional system of advanced training and professional retraining of educators* [Razvitiye feder-

al'no-regional'noy sistemy povysheniya kvalifikatsii i professional'noy perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya], *Methodist*, 2009, No. 9, pp. 8–10.

16. Novikova T. G. *Portfolio: development and experience in the Russian school* [Portfolio: razvitiye i opyt v rossiyskoy shkole], *Profile School*, 2014, Vol. 2, No. 4, pp. 3–8.

17. Kuznetsov A. N. *The genetic nature of the competence potential of the discipline in vocational education* [Geneticheskiy kharakter kompetentnostnogo potentsiala distsipliny v professional'nom obrazovanii], *Innovative projects and programs in education*, 2016, No. 6, pp. 24–27.

18. Zverev S. M. *Research and design of the content of additional professional education (theoretical and methodological grounds)* [Issledovaniye i proyektirovaniye soderzhaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya)], monograph, Ed. by S. M. Zverev, V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev, 2015. 393 p.

19. Kespikov V. N. *Innovative concepts of continuing professional education in the implementation of professional standards of teachers* [Innovatsionnyye kontsepty DPO v usloviyakh realizatsii professional'nykh standartov pedagogicheskikh rabotnikov], *Modern additional professional teacher education*, 2016, No. 1 (5), pp. 1–11.

20. Dedyukina S. V., Kuznetsov A. N. *Diagnostics of the needs of teachers of the secondary vocational education system in scientific and methodological support from further pedagogical education* [Dagnostika potrebnostey prepodavatelye sistemy srednego professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v nauchno-metodicheskoy podderzhke so storony DPO], *Pedagogical education and science*, 2017, No. 3, pp. 18–20.

Исследования молодых ученых

УДК 378.046.4+316.6

Формирование уверенного поведения у молодых сотрудников полиции с применением активных методов обучения

Р. О. Бештоев

<https://orcid.org/0000-0001-8512-2952>

beshtoyevr@inbox.ru

Formation of confident behavior among young police officers using active training methods

R. O. Bestoev

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Спокойствие и безопасность граждан в значительной степени зависят от компетентности правоохранительных органов их защищающих. При этом молодые сотрудники полиции в редких случаях отличаются высоким профессионализмом в силу недостаточности опыта. Это провоцирует у них неуверенное поведение и снижает удовлетворенность профессиональной деятельностью. **Цель исследования** заключается в описании активных методов обучения, способствующих формированию уверенного поведения у молодых сотрудников полиции. **Методология (материалы и методы).** В качестве методологического подхода выступает положение Э. Ф. Зеера о профессиональных кризисах на каждом из этапов профессионального становления. Молодые специалисты могут переживать два кризиса: кризис профессиональных ожиданий и кризис профессионального роста, снижающих удовлетворенность трудом. С целью успешного прохождения данных кризисов важно на курсах повышения квалификации сотрудников полиции уделять особое внимание формированию уверенного поведения у молодых специалистов. Для исследования удовлетворенности профес-

сиональной деятельностью и уверенностью в себе применялась методика Н. П. Фетискина и тест Райдаса. Было выявлено, что молодые сотрудники полиции в меньшей степени удовлетворены своим трудом и демонстрируют менее уверенное поведение. Обзор научных исследований ученых отечественной и зарубежной науки показал необходимость развития личностных качеств у молодых сотрудников полиции, консервативность системы повышения квалификации системы МВД России и необходимость ее обновления активными методами обучения. **Результаты.** Обоснованы и раскрыты три активных метода, которые имеют высокий потенциал в формировании уверенного поведения у молодых сотрудников полиции. К ним относятся: тренинг ассертивности, технология наставничества и виртуальное взаимодействие в цифровом формате, в частности, в социальных сетях и на форумах. Данные решения отличаются научной новизной и практической значимостью, способствующими обогащению теоретических и практических аспектов повышения квалификации в системе МВД России. Преимущества предложенных решений заключаются в их относительной экономичности, но необходимости психологической компетентности преподава-

телей и ориентации слушателей на соблюдение этических принципов профессиональной коммуникации, особенно в цифровом пространстве.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The peace and security of citizens depends to a large extent on the competence of law enforcement agencies that protect them. However, young police officers are rarely highly professional due to lack of experience. This leads them to behave in a precarious way and reduces their satisfaction with their professional activities. **The goal of research** is to describe active training methods that promote confident behavior among young police officers. **Methodology.** The methodological approach is the position of E. F. Zeer about professional crises at each of the stages of professional formation. Young specialists may experience two crises: a crisis of professional expositions and a crisis of professional growth, which reduces job satisfaction. In order to pass these crises successfully, it is important to pay special attention to the formation of confident behavior of young professionals at the courses of professional development of police officers. N. P. Fetiskin's methodology and Rathus's test were used to study professional satisfaction and self-confidence. Young police officers were found to be less satisfied with their work and exhibit less confident behavior. The review of scientific researches of scientists of domestic and foreign science showed the necessity of development of personal qualities of young police officers, conservatism of the system of professional development of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the necessity of its renewal by active methods of training.

Results. Three active methods that have a high potential for developing confident behavior among young police officers were substantiated and disclosed. These are: assertiveness training, mentoring technology and virtual interaction in digital format, particularly in social networks and forums. These solutions are distinguished by their scientific novelty and practical importance, contributing to the enrichment of theoretical and practical aspects of professional development in the system of the Russian Interior Ministry. The advantages of the proposed solutions are in their relative cost-effectiveness, but the need for psychological competence of teachers and orientation of students to

adhere to ethical principles of professional communication, especially in the digital space.

Ключевые слова: повышение квалификации, вузы МВД России, молодые сотрудники полиции, уверенное поведение, активные методы обучения, тренинг асертивности, наставничество, сетевое взаимодействие.

Keywords: advanced training, universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, young police officers, confident behavior, active methods of education, assertiveness training, mentoring, networking.

Введение. Сотрудники полиции выполняют достаточно много сложных и при этом исключительно важных функций, связанных с охраной общественного порядка, предотвращением преступности и созданием условий для безопасности жизнедеятельности граждан. Выполнение таких жизненно важных задач требует не только высокого уровня профессиональных компетенций, но и значимых личностных качеств. Молодые сотрудники полиции, несмотря на то что сохраняют в памяти теоретические профессиональные знания, полученные в процессе профессиональной подготовки в вузе, могут отличаться недостаточными практическими навыками. Соответственно малый опыт реальной профессиональной деятельности часто снижает их уверенность в себе. Неуверенный специалист в системе МВД России имеет вероятность слабого авторитета как у коллег, так и у граждан, с которыми он взаимодействует по долгу профессиональной деятельности. Кроме того, это повышает его общую неудовлетворенность трудом, препятствует конструктивному прохождению кризиса профессионального роста.

Соответственно повышение квалификации таких специалистов должно предполагать не только развитие их правовой культуры и улучшение физической подготовки, но и формирование уверенного поведения. На сегодняшний день в приоритете образования специалистов различной профессиональной направленности являются активные методы обучения. Они предполагают вовлечение во взаимодействие всех участников образовательного процесса, тем самым создавая основы для проявления каждого слушателя в той или иной мере. Соответственно, возможность почувствовать себя

членом группы, обозначить свою позицию, внести вклад в решение проблемы создает условия для формирования уверенного поведения у молодых сотрудников полиции, проходящих повышение квалификации в вузах системы МВД России.

Цель исследования заключается в описании активных методов обучения, используемых в повышении квалификации для формирования уверенного поведения у молодых сотрудников полиции.

Методология (материалы и методы). В основе исследования базируется позиция Э. Ф. Зеера о профессиональных кризисах личности на каждом возрастном этапе и условиях его преодоления. В частности, ключевыми положениями ученого являются утверждения о разных этапах профессионализации и возникающих при этом сложностях. Так, молодые специалисты могут столкнуться с двумя кризисами: кризис профессиональных ожиданий (18–23 г.) и кризис профессионального роста (23–25 лет) [1]. В качестве условий преодоления таких переломных моментов называются: активизация профессиональных усилий, корректировка я-концепции и мотивов труда, а также повышение квалификации. Поэтому считаем, что для формирования уверенного поведения у молодых сотрудников полиции необходимо на курсах повышения квалификации осуществлять изучение уверенности, удовлетворенности трудом и применять активные методы обучения, способствующие самопознанию и формированию на данной основе уверенного поведения слушателей.

Уверенное поведение молодого сотрудника полиции рассматривается нами как интегративное личностно-профессиональное качество, проявляющееся в эффективности осуществления профессиональной деятельности. Мы считаем, что на уверенное поведение сотрудника полиции влияет как уверенность в себе, так и удовлетворенность трудовой деятельностью.

Для изучения сформированности уверенного поведения у молодых сотрудников полиции нами было проведено исследование. В нем приняли участие 59 сотрудников полиции, повышающих квалификацию в филиале Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России Краснодарского университета. Из них 16 слушателей со стажем работы до 5 лет, 26 слушателей со стажем работы в орга-

нах внутренних дел в границах 5–15 лет и 17 сотрудников полиции со стажем работы более 15 лет.

В качестве инструментария использовалась методика Н. П. Фетискина «Интегральная удовлетворенность трудом» [2], а также тест «Уверенность в себе» Райдаса. В таблицах 1 и 2 представлены результаты по первому и второму тестированиям.

Из табличных данных видно, что молодые сотрудники полиции в меньшей степени удовлетворены своей профессиональной деятельностью на высоком уровне (18,75%). Также в этой возрастной группе больше всего представителей с низким уровнем удовлетворенности (25%), хотя половина опрошенных отметили средний уровень удовлетворенности своей трудовой деятельностью. Стоит отметить, что больше всего удовлетворенных своей работой (на высоком уровне) сотрудников полиции со стажем более 15 лет (26,92%). Однако в выборке слушателей, имеющих стаж работ от 5 до 15 лет больше респондентов со средним уровнем удовлетворенности (65,38%).

Также мы исследовали уровень уверенности в себе у данных слушателей в пяти проявлениях: низкий (Н), ниже среднего (Нс), средний (С), выше среднего (Сс) и высокий (В). Они отображены в таблице 2.

Как можно обнаружить из таблицы, молодые сотрудники полиции отличаются от своих коллег по стажу не только уровнем удовлетворенности трудовой деятельности, но и уровнем уверенности в себе. Среди них лишь незначительная (каждый десятый) часть слушателей отличаются высоким уровнем уверенности в себе. При этом на данной позиции более опытных специалистов в два раза больше.

Итак, результаты исследования показывают, что молодые сотрудники полиции испытывают в большинстве случаев средний уровень удовлетворенности трудом и средний уровень уверенности в себе. Это является основанием для принятия мер по формированию у них уверенного поведения. Мы полагаем, что данными ресурсами обладает система повышения квалификации сотрудников МВД России. С целью поиска наиболее действенных средств для формирования уверенного поведения у молодых сотрудников полиции проведем теоретический анализ научных источников.

Таблица 1

Результаты по методике «Интегральная удовлетворенность трудом»

Уровень удовлетворенности трудом	Стаж работы сотрудников полиции в системе МВД России		
	до 5 лет (n = 16, в %)	от 5 до 15 лет (n = 26, в %)	более 15 лет (n = 17, в %)
Высокий	18,75	26,92	29,41
Средний	56,25	65,38	47,06
Низкий	25,00	7,7	23,53

Таблица 2

Результаты по методике «Уверенность в себе»

Уровень уверенности в себе	Стаж работы в системе МВД России		
	до 5 лет (n = 16, в %)	5–15 лет (n = 26, в %)	более 15 лет (n = 17, в %)
В	12,5	23,09	23,53
Вс	25	34,61	35,29
С	37,5	26,92	23,53
Нс	18,75	11,53	17,65
Н	6,25	3,85	0

Обзор литературы. Вопросы повышения квалификации сотрудников полиции сегодня приобретают особую актуальность. Поэтому имеет смысл проанализировать существующий опыт, отраженный в научных работах, в том числе зарубежных.

Отечественные ученые отмечают, что молодой сотрудник полиции нуждается в целенаправленном развитии нравственности, порядочности и справедливости. В. С. Олейников, А. И. Король показывают важность воспитательной работы в обучении курсантов, направленной на формирование непоколебимой уверенности молодого сотрудника, понимании значимости коллективных форм работы, уважении к наставнику [3]. В. В. Васильев соглашается с предыдущим утверждением, отмечая необходимость применения ценностных оснований в осуществлении непрерывного образования сотрудников полиции [4]. При этом он констатирует консерватизм «силовых» системы образования в России, особенно в базисно-аксиологическом ключе.

На консервативность системы образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ указывают и другие исследователи. Так, О. С. Грачева, С. А. Майорова, раскрывая методические особенности образования сотрудников полиции, выделяют их отличительные характеристики, на которые стоит обратить

внимание. Первая особенность связана с тем, что такие образовательные организации входят в «единую централизованную систему МВД России». Это влияет на то, что такая система образования максимально унифицирована по нормативным и методическим материалам. Вторая методологическая особенность определяется консерватизмом в аспекте «применения инновационных технологий» в повышении квалификации. Третья особенность представлена в акценте на формирование культурно сформированной личности слушателя в таком образовательном процессе, «основываясь на традициях образования в коллективе». Четвертая методическая особенность выражена в максимальной ориентированности образовательного процесса «на практическую направленность» [5]. Итак, ключевой методической особенностью можно назвать тяготение применяемых средств повышения квалификации сотрудники полиции к традиционным, нормированным и консервативным.

Зарубежные ученые также пишут о существующих пробелах в повышении квалификации сотрудников полиции, среди которых называются разрыв теории практики, слабость практических навыков у новобранцев. М. L. Birzer предлагает в качестве решения включение теории андрагогики в профессиональное обучение полицейских [6]. Это очень

важная позиция, потому что обучение взрослых существенным образом отличается от обучения студентов или детей.

Р. Е. Ford пишет о таких проблемах молодых сотрудников полиции как неустойчивость ценностного ряда. Он отмечает, что изменение этических ценностей приводит к тому, что сотрудники полиции вступают в конфликт с правовыми стандартами и основными социальными ценностями [7]. О. Magenin отмечает, что обучение сотрудников полиции важно выстраивать с упором на развитие их критического мышления и формирование ценностей демократического общества [8]. Как можно обнаружить, в данных работах указываются некие содержательные ориентиры обучения сотрудников полиции. Однако в последнее время появляется все больше научных разработок, описывающих значимость пересмотра форм обучения полицейских.

Н. П. Маюров, Т. А. Трофимова пишут, что в современных условиях повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов важно использовать интерактивные технологии, среди которых приоритет отдается кейс-технологии и технологий компьютеропосредованной коммуникации. Авторами отмечается, что это позволит избежать неких соблазнов, то есть склонности к коррупции представителей органов внутренних дел, а также в целом улучшить их работоспособность [9]. А. Ф. Босомыкин указывает на необходимость оптимизации переподготовки и повышения квалификации сотрудников полиции, описывая возможности системы ДПО МВД России. Он предлагает синтезировать эффективные формы, методы и средства обучения, называя такие, как кейс-метод; проблемный диалог; оценочное портфолио; квест-метод; имитационное моделирование. Также им рекомендуется использовать средства оптимизации учебного процесса, в частности, «учебно-тренажерный комплекс (полигон, специально оборудованные аудитории)» [10]. Особый интерес представляет такая форма работы как индивидуально-групповая форма обучения «с опорой на опытного лидера учебной группы». Таким образом, акцент делается на применение активных методов обучения, включая использование потенциала не только преподавателей, но и слушателей, используя технологию наставничества.

Итак, научно-теоретический обзор исследований, посвященных повышению квалификации сотрудников органов внутренних дел, позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, важно преодолеть сформировавшийся консерватизм в обучении представителей «силовых» структур. Во-вторых, необходимо делать акцент в повышении квалификации молодых сотрудников как на формирование профессиональных навыков, так и на развитие личностных качеств. В-третьих, имеет смысл применять для этого активные методы обучения, которые позволят эффективно осуществлять профессиональную деятельность молодым сотрудникам полиции. Вместе с тем нам не удалось найти исследования, связанные с предложениями по формированию уверенного поведения у молодых сотрудников полиции. Поэтому считаем важным обогатить научные исследования новыми предложениями.

Результаты и их описание. Рассматривая уверенное поведение как проявление личностного качества, уместно обозначить инструменты, влияющие на его формирование в процессе обучения взрослых. Можно предложить такой психолого-педагогический инструмент, как тренинг уверенности в себе, или тренинг ассертивности. Данный тренинг как активный метод обучения применяется в развитии уверенности в себе у обучающихся разного возраста: у младших школьников [11], подростков [12], студентов [13]. Также описаны решения по применению тренинга ассертивного поведения взрослых [14]. Поэтому в качестве одного из активных методов, применяемых в повышении квалификации молодых сотрудников полиции, уместно применять тренинг ассертивности.

Он может реализовываться на практических занятиях по психологической подготовке слушателей как самостоятельный инструмент или как элемент занятия. В такой тренинг уместно включать психогимнастические упражнения, способствующие снятию излишнего напряжения. Также будет целесообразно наполнить его содержанием различными методами самопознания, рефлексии, обращения к опыту прошлых успехов. В структуру тренинга ассертивности имеет смысл включить коммуникативные техники, связанные с вербальным и невербальным поведением при взаимодействии с людьми. Важно, чтобы это было не разовое мероприя-

тие, а некий цикл тренинговых занятий продолжительностью не менее одного академического часа.

Также для развития уверенного поведения у молодых сотрудников полиции в процессе их повышения квалификации имеет смысл применять технологию наставничества. В научном обзоре указывается данная технология именно как инструмент повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов. Мы полагаем, что наставничество опытного специалиста в адрес молодого сотрудника полиции может выступить в качестве взаимовыгодного сотрудничества в процессе обучения. Опытный сотрудник полиции может делиться своими знаниями в области практических решений, опробованных в результате многолетней профессиональной деятельности. А молодой специалист имеет возможность поделиться знаниями в области применения других технологий, например цифровых, которыми не всегда успешно овладевают стажисты. Такое конструктивное взаимодействие, основанное на обмене знаниями, будет полезным не только молодым сотрудникам, но и опытным, а также позволит получить некие новые знания самим преподавателям системы повышения квалификации вузов МВД России. К сожалению, в большинстве учреждений дополнительного образования ведущая роль до сих пор отводится преподавателю в трансляции информации, а не слушателю. Иными словами, недооценивается синергетический эффект группы и профессионализм слушателей. При этом многие преподаватели сами не всегда компетентны в сложных вопросах по решению профессиональных ситуаций. И их неуверенность в таких моментах может передаваться молодым сотрудникам полиции. Поэтому опытные сотрудники полиции могут использовать свой потенциал наставника, тем самым осознавая собственную значимость как личности и профессионала. Имеет смысл предусмотреть вариант долгосрочного сотрудничества.

В качестве еще одного активного метода формирования уверенного поведения у молодых сотрудников полиции можно назвать освоение слушателями возможностей цифрового взаимодействия, как с коллегами, так и с гражданами. Несмотря на то, что сотрудникам полиции не рекомендуется иметь личные аккаун-

ты в социальных сетях, они могут в цифровом формате сотрудничать друг с другом и гражданами (социальные сети, электронная почта, мессенджеры). На официальном сайте Министерства внутренних дел Российской Федерации есть ссылка на представленность МВД России в социальных сетях, таких как: «ВКонтакте», Facebook, «Одноклассники», Twitter, Instagram, Youtube. Причем в данных социальных сетях представлена актуальная информация по каждому региону Российской Федерации [15].

Кроме того, существуют специальные форумы, на которых слушатели могут в неформальном варианте обсудить актуальные для себя вопросы в период курсовой или межкурсовой подготовки [16].

При этом понимая, что сотрудник полиции является представителем закона и образцом этичного поведения для других, он должен соблюдать нормы поведения людей в погонах, общаясь в реальном и виртуальном пространстве.

Более того, здесь получит развитие правовая компетентность молодого сотрудника полиции. Так как в результате некорректной работы с информацией молодые сотрудники полиции могут стать нарушителями Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»¹. Это, несомненно, недопустимо, так как полиция, с одной стороны «обязана использовать достижения науки и техники, ...сети связи, ...информационно-телекоммуникационную инфраструктуру², с другой «не разглашать сведения, составляющие государственную и иную охраняемую законом тайну» [там же].

Итак, в повышении квалификации молодых сотрудников полиции с целью формирования у них уверенного поведения целесообразно использовать активные методы обучения. Имеет смысл применять их в комплексе. Первый ме-

¹ Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 № 149-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798 (дата обращения: 28.08.2020).

² Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О полиции». URL: <https://goo.su/1z1n> (дата обращения: 28.08.2020).

год предполагает проведение тренинга ассертивности, направленного на формирование у слушателей самоутверждающегося поведения, характеризующегося готовностью принимать решения, достигать успеха, отстаивать свои права, уважая мнение других. Второй метод активного обучения подразумевает использование возможностей наставничества в процессе профессионального взаимодействия слушателей на курсах и обмен знаниями по наиболее успешным позициям. Третий метод направлен на освоение слушателями цифровых форматов профессионального сотрудничества через официальные страницы министерства внутренних дел в социальных сетях или на профессиональных форумах. Применение в комплексе данных методов активного обучения позволит расширить арсенал знаний и практических способов, способствующих формированию уверенного поведения молодых сотрудников полиции на курсах повышения квалификации.

Обсуждение. Описанные активные методы обучения, направленные на формирование уверенного поведения у молодых сотрудников полиции, нашли практическое применение в повышении квалификации взрослых обучающихся, включая сотрудников полиции. Соответственно они могут получить отражение и в обучении слушателей министерства внутренних дел. Эти методы позволяют обновить консервативные подходы, применяемые в обучении сотрудников органов внутренних дел, тем самым способствовать профессиональному продвижению как слушателей, так и преподавателей системы дополнительного профессионального образования взрослых. Представленные методы не требуют серьезных материальных вложений и временных затрат. Поэтому могут применяться в обновлении форм и методов обучения сотрудников полиции, особенно начинающих специалистов, отличающихся недостаточно уверенным профессиональным поведением. Вместе с тем применение первого метода (тренинга ассертивности) требует психологической компетентности преподавателя. А использование возможностей социальных сетей в профессиональной коммуникации должно ограничиваться корпоративными аккаунтами. В целом сотрудникам полиции не запрещается создавать личные аккаунты в со-

циальных сетях, но и, в общем, не рекомендуется. Если возникла такая необходимость, важно использовать положения кодекса профессиональной этики при общении в таких сетях.

Заключение. Молодые сотрудники полиции, согласно результатам исследования, в силу недостаточности практического опыта могут отличаться неуверенным поведением. Это может отрицательно сказываться на их авторитете и снижать общую удовлетворенность своей работой, вызывая кризисы профессионального становления. Поэтому в повышении квалификации данных специалистов уместно использовать активные методы обучения. Исходя из данных теоретического анализа научных работ, были определены некоторые наиболее оптимальные активные методы. В качестве таких методов уместно применять тренинг ассертивности, наставничество и цифровые технологии, в частности пассивное или активное участие в социальных сетях, форумах и других виртуальных коммуникационных площадках. Данные методы не требуют значительных финансовых или временных вложений, но имеют ряд ограничений.

Они связаны с профессиональной компетентностью преподавателей в психологической сфере, а также соблюдением этических норм поведения в реальной и виртуальной среде. Дальнейшей перспективой данного исследования может стать поиск новых активных методов, направленных на формировании уверенного поведения у молодых сотрудников полиции, а также апробация предложенных методов на значительной выборке испытуемых.

Библиографический список:

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий. 2-е изд., перераб., доп. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Интегральная удовлетворенность трудом / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Текст : непосредственный // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 470–473.
3. Олейников, В. С. Современные проблемы формирования нравственности молодого сотрудника полиции / В. С. Олейников, А. И. Ко-

роль. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 2 (70). – С. 162–166.

4. Васильев, В. В. Ценностные основания непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел Российской Федерации / В. В. Васильев. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 23 (2). – С. 124–127. – Текст: непосредственный.

5. Грачева, О. С. Методические особенности непрерывного образования сотрудников ОВД в вузах МВД РФ / О. С. Грачева, С. А. Майорова. – Текст : непосредственный // Вопросы российского и международного права. – 2017. – Том 7. – № 11 А. – С. 93–101.

6. Birzer M. L. The theory of andragogy applied to police training. *Policing: An International Journal*, 2003, Vol. 26, No. 1, pp. 29–42.

7. Ford R. E. Saying One Thing, Meaning Another: The Role Of Parables In Police Training. *Police Quarterly*, 2003, No. 6 (1), pp. 84–110.

8. Marenin, O. Police Training for Democracy. *Police Practice and Research*, 2004, No. 5:2, pp. 107–123.

9. Маюров, Н. П. Применение интерактивных образовательных технологий в процессе повышения квалификации и переподготовки сотрудников полиции. Пробелы в российском законодательстве / Н. П. Маюров, Т. А. Трофимова. – Текст : непосредственный // Юридический журнал. – 2012. – № 2. – С. 227–230.

10. Босомыкин, А. Ф. Опережающее обучение как условие оптимизации профессионального обучения сотрудников полиции в ДПО МВД России / А. Ф. Босомыкин. – Текст : непосредственный // Вестник экономической безопасности. – 2018. – № 2.

11. Пастюк, О. В. Равноправные взаимоотношения между участниками образовательного процесса – основа модернизации образования России / О. В. Пастюк. – Текст : непосредственный // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1 (2). – С. 20–23.

12. Савченков, А. В. Результаты инновационной деятельности по развитию профессиональных компетенций обучающихся СПО с девиантным поведением / А. В. Савченков. – Текст : непосредственный // Инновационное

развитие профессионального образования. – 2015. – № 2 (08). – С. 52–54.

13. Григорьевская, И. В. Психологический аспект подготовки студентов колледжа к чемпионатам WorldSkills / И. В. Григорьевская, Л. Л. Руденко. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 2 (30). – С. 74–81.

14. Григорьевская, И. В. Современные программы развития асертивности специалиста в различных образовательных системах / И. В. Григорьевская. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3 (15).

15. МВД России в социальных сетях. – URL: https://xn--b1aew.xn--p1ai/contacts/presscenter/sotsialnye_seti (дата обращения: 26.08.2020). – Текст : электронный.

16. Форум сотрудников МВД. – URL: <https://www.police-russia.com/> (дата обращения: 26.08.2020). – Текст : электронный.

References:

1. Zeer E. F. *Psychology of professions: Textbook for university students* [Psihologiya professij: Uchebnoe posobie dlya studentov vu-zov], Academic Project; Yekaterinburg: Business Book, 2003. 336 p.

2. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Integral satisfaction with work. Social and psychological diagnostics of personal development and small groups* [Integral'naya udovletvoryonnost' trudom. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp], Published by the Institute of Psychotherapy, 2002, pp. 470–473.

3. Oleinikov V. S., Korol A. I. *Modern problems of morality formation for a young police officer* [Sovremennye problemy formirovaniya npravstvennosti molodogo sotrudnika policii], Bulletin of St. Petersburg University of the Russian Ministry of Internal Affairs, 2016, No. 2 (70), pp. 162–166.

4. Vasiliev V. V. *Value bases of continuous education of employees of the internal affairs bodies in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation* [Cennostnye osnovaniya nepreryvnogo obrazovaniya sotrudnikov organov vnutrennih del v vysshih uchebnyh zavedeniyah Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii], Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology, 2017, No. 23 (2), pp. 124–127.

5. Gracheva O. S., Mayorova S. A. *Methodical features of continuous education of Department of Internal Affairs' staff in the universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation* [Metodicheskie osobennosti nepreryvnogo obrazovaniya sotrudnikov OVD v vuzah MVD RF], Russian and international law, 2017, Vol. 7. No. 11A, pp. 93–101.
6. Birzer M. L. *The theory of andragogy applied to police training*, Policing: International Journal, 2003, Vol. 26, No. 1, pp. 29–42.
7. Ford R. E. *Saying One Thing, Meaning Another: The Role Of Parables In Police Training*. Police Quarterly, 2003, No. 6 (1), 84–110.
8. Marenin O. *Police Training for Democracy*, Police Practice and Research, 2004, No. 5:2, pp. 107–123.
9. Mayurov N. P., Trofimova T. A. *Application of interactive educational technologies in the process of professional development and retraining of police officers*. Gaps in Russian Legislation [Primenenie interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologij v processe povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki sotrudnikov policii. Probely v rossijskom zakonodatel'stve], Law journal, 2012, No. 2, pp. 227–230.
10. Bosomykin A. F. *Advanced training as a condition for optimization of professional training of police officers in the Department of Internal Affairs of the Russian Ministry of Internal Affairs* [Operezhayushchee obuchenie kak uslovie optimizacii professional'nogo obucheniya sotrudnikov policii v DPO MVD Rossii], Economic security bulletin, 2018, No. 2.
11. Pastyuk O. V. Equal relationships between participants in the educational process is the basis for the modernization of education in Russia [Ravnopravnye vzaimootnosheniya mezhdou uchastnikami obrazovatel'nogo processa – osnova modernizacii obrazovaniya Rossii], Bulletin of the Bryansk State University, 2012, No. 1 (2), pp. 20–23.
12. Savchenkov A. V. *The results of innovative activities on the development of professional competencies of students of secondary vocational education with deviant behavior* [Rezultaty innovacionnoj deyatel'nosti po razvitiyu professional'nykh kompetencij obuchayushchihsya SPO s deviantnym povedeniem], Innovative development of vocational education, 2015, No. 2 (08), pp. 52–54.
13. Grigorievskaya I. V., Rudenko L. L. *Psychological aspect of preparing college students for WorldSkills championships* [Psichologicheskij aspekt podgotovki studentov kolledzha k chempionatam WorldSkills], Professional education in Russia and abroad, 2018, No. 2 (30), pp. 74–81.
14. Grigorievskaya I. V. *Modern programs for development of an expert's assertiveness in various educational systems* [Sovremennye programmy razvitiya assertivnosti specialista v razlichnykh obrazovatel'nykh sistemah], Professional education in Russia and abroad, 2014, No. 3 (15).
15. *Ministry of Internal Affairs of Russia in social networks* [MVD Rossii v social'nyh setyah]. Available at: https://xn--b1aew.xn--p1ai/contacts/presscenter/sotsialnye_seti (accessed date: 08/26/2020).
16. *Forum of the Ministry of Internal Affairs* [Forum sotrudnikov MVD]. Available at: <https://www.police-russia.com/> (accessed date: 08/26/2020).

Современная школа

УДК 371.14+371.123

Внутришкольное повышение квалификации, нацеленное на саморазвитие личности учителя

Л. П. Квашко

<https://orcid.org/0000-0002-4803-7297>

lkvashko@mail.ru

Intra-school advanced professional training aimed at teacher's self-development

L. P. Kvashko

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Школе нужны учителя, способные по своим личностным и профессиональным качествам развиваться и соответствовать времени. Учитель может стать таковым, если будет задействован механизм его саморазвития. Этот механизм запускается в особых педагогических условиях повышения квалификации внутри школы. Проблема исследования – поиск педагогических условий создания в практике школы такого повышения квалификации учителей, которое породила бы процессы саморазвития учителей.

Цель исследования – научное обоснование и экспериментальная проверка эффективности условий организации внутришкольного повышения квалификации, нацеленного на саморазвитие личности учителя. **Методология (материалы и методы)** основывается на гуманистической педагогике и психологии, где учитываются личностные ресурсы учителя в его профессиональной деятельности. В исследовании используется анализ литературы, опросно-диагностические методы, методы экспериментального исследования.

Результатом данного исследования явилось то, что в реальной педагогической практике в сельской общеобразовательной школе были созданы педагогические условия, в которых зарождался и протекал процесс личностно-

профессионального саморазвития учителя. Опытнo-экспериментальная работа проходила в три этапа, на каждом из которых создавалось одно из условий. На первом этапе для улучшения своей педагогической деятельности учителя экспериментальной школы получали необходимую дозированную информацию, которая откликалась на профессиональный запрос. На втором этапе создавалось интенсивное межличностное пространство профессионального взаимодействия, которое стимулировало процесс саморазвития учителя во временных творческих группах. Психолого-педагогические тренинги личностного роста, проводимые на третьем этапе, обеспечивали окончательный переход учителя к деятельности саморазвития и непрерывного профессионального самосовершенствования. **Заключение.** В данной статье отражены основные этапы создания таких условий повышения квалификации внутри сельской общеобразовательной школы, при которых происходило появление запроса педагога на саморазвитие и его удовлетворение, названы критерии, по которым оценивалась эффективность созданных в школе условий, и показатели роста.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The school needs teachers who are capable of developing in their personal and professional qualities and correspond to the times. A

teacher can become such a person if the mechanism of his self-development is involved. This mechanism is launched under special pedagogical conditions for further training within a school. The research problem is the search for pedagogical conditions of further training for teachers in school practice which would generate the processes of teachers' self-development.

The goal of research is a scientific justification and experimental verification of the effectiveness of the identified conditions intra-school advanced professional training, aimed at teacher's self-development.

The methodology (materials and methods) is based on humanistic pedagogy and psychology which takes into account the personal resources of the teacher in his professional activity. Literature analysis, interrogative diagnostic methods, and experimental research methods are used in the research.

The result of this research was that in real pedagogical practice, in a rural general education school, pedagogical conditions were created, in which the process of personal and professional self-development of a teacher was born and preceded. Experimental work took place in three stages, at each of which one of the conditions was created. At the first stage of the experimental work the teachers of the experimental school received the necessary portioned information to improve their pedagogical activity. In this way resonant information field was created at school. At the second stage, an intensive interpersonal space of professional interaction was created, which stimulated the process of teacher self-development in temporary creative groups. Psychological and pedagogical trainings of personal growth conducted at the third stage ensured the final transition of a teacher to the activities of self-development.

Conclusion. In the research we showed that the necessary condition for the well-being of the school and all people who are there is mostly the well-being of a teacher. Only a self-developing, self-actualizing teacher is able to educate the others who will be like he. This article reflects the main stages of creating such conditions in a rural comprehensive school in which there was a need for self-development and its satisfaction, the criteria for evaluating the effectiveness of the conditions created in the school and growth indicators were identified.

Ключевые слова: саморазвитие учителя, эффективность условий, резонансная инфор-

мация, творческие группы, тренинги личностного роста.

Keywords: teacher's self-development, conditions efficiency, resonant information, creative groups, personal growth trainings.

Введение

В современной социокультурной ситуации требования к учителю со стороны общества кардинально меняются. От школьного учителя ожидают оказание качественных образовательных услуг, которые обеспечат школьникам в будущем приобретение выбранной профессии. Эти требования к деятельности учителя регламентированы профессиональными стандартами «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)»¹. В них перечисляются трудовые действия учителя, необходимые знания и умения, которые нужны для выполнения педагогической деятельности. Перечисленные в профстандартах свойства, которыми должен обладать учитель, невозможно приобрести, а потом использовать в своей практике, если нет мотивации к непрерывному самообразованию.

Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации [1] обеспечивает «возможности выбора взрослым населением индивидуальных образовательных маршрутов на основе собственных интересов и трудовых потребностей ... в целях саморазвития, профессионального самоопределения» [1, с. 14]. Указанные нормативные документы выражают социальный заказ общества и государства, но выполнять этот заказ надлежит организационно-педагогическими средствами. Одним из таких средств является повышение квалификации учителей без отрыва от профессиональной деятельности.

При всей значимости присутствия саморазвивающегося учителя в школе, он не занял достой-

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: <https://demo.consultant.ru> (дата обращения: 19.08.2020).

ного места в ней. Практика внутришкольного повышения квалификации, нацеленная на саморазвитие учителя, не является массовой. Противоречия, которые объективно существуют в системе непрерывного педагогического образования, обуславливают противоречия, которое возникает внутри коллектива, где работает педагог. В школе существует потребность в творческих и активных педагогах, но, появившись такой педагог в школе, он не сможет реализовать себя в рамках административно-управленческой системы современной школы. Таким образом, обнажилась проблема создания таких условий внутришкольного повышения квалификации учителей, в которых активизировался бы процесс личностно-профессионального саморазвития. Отсюда цель исследования – выявить в научной литературе и практически создать в общеобразовательной школе такие педагогические условия, которые стимулировали бы педагога школы к профессиональному самообразованию, совершенствованию и саморазвитию.

Обзор литературы посвящен поиску философских, психологических и педагогических оснований к созданию педагогической концепции исследования.

Взгляды ученых-философов XX века убеждают нас в том, что человек – это часть космоса в безграничном выражении. Это значит, что у человека нет ограничений ни в чем. Все ограничения в своей жизни он создает сам. И сам может их преодолевать. Очевидно, что жизненные и профессиональные условия, в которые попадает учитель в школе, могут угнетать, а могут и развивать его.

Ученые-синергетики показали, что человек – это «открытая система» и пути ее развития могут быть самыми неожиданными. Поэтому вектор собственного развития человек определяет сам и сам же его выстраивает. Человек развивается и совершенствуется в диалогическом пространстве взаимодействия друг с другом. Только общение человека с человеком дает импульс к новому пониманию, осмыслению, приобретению новых качеств личности. В ходе общения создаются условия взаимообмена информацией, переживаниями, происходит влияние людей друг на друга.

В контексте исследования значимой идеей явилась идея *резонансного* взаимодействия человека с человеком, информацией. Под резонансной понимается та информация, которая

получает отклик у человека, отвечает на его внутренний, профессионально окрашенный, запрос. Значит, создавая особые условия в школе, надо обеспечить диалогичность и резонансность взаимодействия коллег-учителей с новой информацией.

Психологические механизмы, происходящие в период поиска ответа на запрос, обеспечивают эффективность процесса интериоризации и экстериоризации. Работы отечественных психологов позволили понять, что процесс изменения внутреннего психического устройства человека происходит в деятельности и общении. В процессе саморазвития человек осваивает различные виды деятельности, в которых и происходит его становление. Значит, в процессе внутришкольного повышения квалификации должна быть организована деятельность учителей, направленная на саморазвитие.

Зарубежные психологи гуманистического направления своими исследованиями показали, что человек всегда стремится к самоактуализации, к «себе-лучшему». И только его установки и стереотипы, сформированные в я-концепцию, мешают ему на пути к саморазвитию. Поэтому задача педагога – научиться разрушать в себе представления, которые мешают его собственному развитию.

Никто не отрицает, что в ходе профессиональной деятельности учитель должен развиваться и совершенствоваться непрерывно. Мотив к саморазвитию лежит в «высокой культуре организации мероприятий повышения квалификации» и «должен быть коммуникативным, личностно и деятельностно ориентированным» [2, с. 31].

Мотив к саморазвитию должен рождаться в ходе самоанализа своей деятельности. Рождение чувства удовлетворенности или неудовлетворенности ею создает градиент саморазвития. Задача «мероприятий повышения квалификации» [там же] – направить процесс удовлетворения запроса в нужное русло, подключая современные интеллектуальные и материальные ресурсы.

А. А. Хохлова своим исследованием убеждает нас в том, что только «профессиональное творчество педагога» может быть ресурсом, фактором и механизмом саморазвития в профессиональной деятельности» [3, с. 92]. Без сомнения, это так. Но проблема, как и много лет назад, стоит в том, как пробудить внутрен-

ние резервы учителя для «профессионального творчества» [там же].

Принятие собственного пути развития зависит от «лично-стимулирующей образовательной среды» [4, с. 34], в которой находится человек. Поэтому предпосылки к рождению мотива к саморазвитию лежат в профессиональных потребностях педагога.

В процессе профессионального становления и развития «главный вектор повышения квалификации учителя, должен исходить от самого учителя» [5, с. 22]. Учитель сам для себя определяет направление и степень достижения своего совершенства, выражая тем самым свою самость, свое внутреннее богатство.

Стремительно набирает силу дистанционное образование как среди детей и юношества, так и среди взрослых. Компьютеризация образования и доступность необходимой информации вызывает «у работающих взрослых потребность в постоянном обучении, повышении квалификации или переподготовке вплоть до смены профессии» [6, с. 1]. Проведя анализ данных анкетирования, исследователи курсов повышения квалификации Сибирского федерального университета установили, что наиболее важными ориентирами в профессиональной подготовке являются «возможности саморазвития, самореализации, демонстрации своих способностей в новой ситуации» [6, с. 8]. Таким образом, современное программное обеспечение и информационные платформы усиливают значимость информационной составляющей саморазвития человека, в том числе и учителя.

Феномен саморазвития личности изучался в Хабаровской педагогической школе под руководством Л. Н. Куликовой. Вступление педагога на путь внедрения в собственную деятельность разного рода инноваций «активизирует самосознание и самооценку педагога, стимулирует саморазвитие, самообразование» [7, с. 215]. Этот процесс может то усиливаться, то затихать, следуя своим внутренним путям развития.

Традиционно в школе существуют предметные или цикловые методические объединения учителей, которые решают проблемы методического обеспечения учителей. В качестве внешкольной системы повышения квалификации педагога существуют методические центры, в которых также информируют учителей о методических и предметно-содержательных измене-

ниях учебных планов и программ. Есть исследования, в которых создаются межрегиональные центры, объединяющие несколько областей территории РФ. В этих центрах происходит «стимулирование развития взаимодействия педагогов», которое осуществляется во время конференций, семинаров, курсов повышения квалификации и т. д. [8, с. 93]. Эффективно работающие центры создают мощный поток новой для педагогов информации [10], но процесс саморазвития требует, во-первых, резонансной информации; во-вторых, непрерывного взаимодействия одних и тех же учителей, в одних и тех же условиях, решая одни и те же проблемы; в-третьих, для саморазвития учителя необходимо снять его психологические защиты.

Ссылаясь на В. А. Сухомлинского, Т. Н. Добрынина утверждает, что «движущей силой» саморазвития педагога является «не административно-распорядительные методы, а личный интерес, желание педагога», которое стимулируется «воздействием высокоорганизованных и развитых личностей в педагогическом коллективе» [10, с. 144]. Рассматривая историческую перспективу саморазвития школьного учителя, можно утверждать, что сама «педагогическая деятельность является средством саморазвития личности» [10, с. 145]. Именно поэтому наше исследование уже много лет остается актуальным.

Методология (материалы и методы). Проведение опытно-экспериментальной работы проходило в средней общеобразовательной школе приморской глубинки. Мотивом к проведению этого эксперимента стала неудовлетворенность руководства школы и части педагогического коллектива состоянием обучения школьников.

Исследование началось с опроса педагогов школы на предмет их желания что-либо изменить в своей профессиональной жизни. 14% от общего количества, что составило 5 человек из 35, выразили желание использовать в своей работе современные методы обучения, 2 учителя захотели основательно изменить свою деятельность. Никакой внешний контроль и нормативные требования не смогут заставить учителей заниматься внедрением в свою деятельность новых методик и технологий обучения.

Выясняя стили педагогического взаимодействия, был выявлен факт, что до 80% педагогов следуют подавляющей стратегии взаимодействия между педагогом и учениками. Около

половины учителей осознают, что для их успешной работы нужно устанавливать гуманистические отношения с учениками. Другая часть учителей относится к гуманистическим идеям негативно, воспринимая их как радикальные и трудноразрешимые.

Основным структурным элементом в жизнедеятельности школы является урок. В экспериментальной школе он длился 40 минут. За это время учитель организует (или не организует) учебную деятельность учеников по усвоению того содержания, которое предусмотрено учебной программой и учебными планами. Каждый урок предполагает продвижение на пути усвоения школьного предмета. Основной и главной задачей учителя является умение правильно выстроить урок. Поэтому в ходе опытно-экспериментальной работы была установлена эффективность урока по комплексу психолого-педагогических параметров [11, с. 124–129]. Одновременно отслеживалась степень удовлетворенности полученными результатами, как учеников, так и учителей. Результат анализа показал, что эффективность урока всегда совпадала или была приблизительно равна коэффициенту усвоения учебного материала учениками. Этот факт отражается в «законе сохранения в дидактике», установленном В. П. Беспалько [12, с. 136].

Для экспериментального доказательства эффективности созданных условий были выбраны адекватные критерии анализа и оценки результатов исследования. Если вся система основана на гуманистическом принципе действия ее, то внутренняя удовлетворенность и положительное отношение субъекта педагогического процесса (учителя и ученика) к событиям – это тот критерий, который отражает успешность проводимой работы.

Не только удовлетворенность учителя, но и его фактическая включенность в собственную инновационную деятельность, стала другим критерием, который указывал на положительную динамику формирования новых для данного коллектива отношений.

Стимуляция учителей к самоанализу и самооценке происходила в период посещения и анализа уроков. В самом начале исследования было обнаружено, что не существует общей и достаточно простой в использовании схемы анализа урока и оценки его эффективности по формированию у учеников определенного

уровня знаний. В ходе эксперимента такая схема была создана [11, с. 124–129]. Она обсуждалась на педагогических советах и в личных беседах с учителями. В результате ее применения выявились проблемы у учителей и обсуждались способы их решения. Эффективность урока, рассчитанная по выше названной схеме, стала третьим критерием, который стал составляющей в доказательстве созданных условий.

Перечисленные критерии позволили установить рост показателей на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы, но наиболее интенсивным он был в период тренингов личностного роста.

Философские, психологические и педагогические источники, которые питали концепцию нашего исследования, позволили выявить, сформулировать, а в дальнейшем создать такие условия в школе, которые позволили запустить процесс саморазвития учителей.

Первым необходимым условием, способствующим запуску «механизмов» саморазвития стало создание единого, гуманистически направленного, ценностно-смыслового *информационного пространства*, обеспечивающего «резонансное воздействие» на потребности педагога, центрированного на личностно-профессиональных проблемах учителей. Под информационным пространством мы понимаем весь фактический научно-педагогический материал, который обсуждался в коллективе учителей, связанный с повышением эффективности обучения и воспитания детей. Через специальные курсы, лектории, семинары учителя получали дозированную информацию, позволившую каждому учителю переосмыслить уже известные или новые философские, психолого-педагогические и методические факты их собственной педагогической деятельности.

Так, на пути создания необходимого качества информационного поля, в школе проводился психолого-педагогический лекторий, тематика которого формировалась из потребности реальной практики учителей. В ходе посещения уроков выявлялись «слабые» места в работе учителей, которые обсуждались во время анализа и самоанализа посещенных уроков. Таким образом, в тематику лектория вошли вопросы методологии педагогики, обсуждались дидактические требования к уроку, выявлялись уровни усвоения учебного материала на уроке и методика их

определения, изучались способы расчета эффективности урока по комплексу психолого-педагогических параметров. Во время проведения лектория обсуждались различные системы обучения и способы организации обратной связи на уроке. На каждом из 12 проведенных занятий оценивался уровень удовлетворенности посещением занятием по шкале от «-2» до 2 баллов. Итоговый уровень удовлетворенности по созданию в школе резонансного информационного пространства составил 0,75.

Следующим необходимым условием для возникновения процесса саморазвития учителя стало создание *интенсивного межличностного пространства профессионального взаимодействия*, которое обеспечивалось через временные творческие группы по решению отдельных педагогических проблем. За 5 лет интенсивной работы было создано 12 творческих групп, которые решали личные и профессиональные проблемы учителей. В работе этих групп участвовали более 60% учителей школы. Вопросы, которые обсуждались учителями, тут же апробировались на уроках. Учителей интересовала методика преподавания отдельных предметов, экологические проблемы в курсе естествознания, внедрение нового содержания образования, использование ЭВМ на уроках, различные способы диагностики результатов обучения и пр. Уровень удовлетворенности учителей в результате работы творческих групп повысился и достиг показателя 1,34 по шкале от «-2» до 2 баллов.

Третьим, необходимым и, на наш взгляд, достаточным условием личностно-профессионального саморазвития учителя стало стимулирование самопознания, самоактуализации, самоизменения на *психолого-педагогических тренингах* личностно-профессионального роста педагогов. Тренинги проводились подготовленным психологом школы в период каникул, когда учитель мог сконцентрироваться на себе, своем личном благополучии.

В течение тренингов личностного роста решались проблемы снятия психологических защит, освобождения внутренней энергии и направление ее на собственную продуктивную деятельность. Групповая дискуссия позволила активизировать групповой процесс, узнать мнения каждого члена группы, увидеть и обсудить возникшие проблемы. Результатом работы тренингов стало снятие у 7 учителей психологических защит и раскрытие их личностного потенциала. Уровень удовлетворенности работой в тренингах составил 1,86 (по той же шкале), что значительно превышает показатель уровня удовлетворенности в результате создания первого условия.

Результаты и их описание. На момент проведения констатирующего эксперимента в школе было 35 учителей, которые обучали 540 учеников с 1 по 11 класс. В конце эксперимента в школе было 44 учителя и 568 учеников. Были проанализированы уроки у всех учителей школы по комплексу психолого-педагогических параметров и определения его эффективности относительно этих параметров (табл. 1).

Таблица 1

Данные на момент начала опытно-экспериментальной работы

Критерии оценивания деятельности учителя		Чел.	В %
Эффективность урока по комплексу психолого-педагогических параметров	Высокая (100–80%)	3	8,6
	Средняя (79–60%)	15	42,8
	Низкая (59–40%)	14	40
	Цель не достигнута	3	8,6
Включенность учителя в собственную инновационную деятельность по изменению методики преподавания предмета	3-й уровень (высокий)	0	0
	2-й уровень (средний)	3	9
	1-й уровень (низкий)	32	91

Таблица 2

Данные на момент окончания опытно-экспериментальной работы

Критерии оценивания деятельности учителя		Чел.	В %
Эффективность урока по комплексу психолого-педагогических параметров	Высокая	16	40
	Средняя	20	50
	Низкая	3	7,5
	Цель не достигнута	1	2,5
	Всего:	40	100

Критерии оценивания деятельности учителя		Чел.	В %
Включенность учителя в собственную инновационную деятельность по изменению методики преподавания предмета	3-й уровень (высокий)	13	32,5
	2-й уровень (средний)	15	37,5
	1-й уровень (низкий)	12	30
	Всего:	40	100
Индекс удовлетворенности			
Условие 1. Создание резонансного информационного пространства	Учителя	0,75	
	Ученики	1,1	
Условие 2. Организация временных творческих групп	Учителя	1,34	
	Ученики	1,2	
Условие 3. Психолого-педагогические тренинги личностного роста	Учителя	1,86	
	Ученики	1,4	

Из таблицы 1 видно, что абсолютное большинство учителей (29 из 35 человек, что составляет 82,8% от общего количества) имели среднюю и низкую эффективность урока по комплексу психолого-педагогических параметров урока. В силу низкого профессионального мастерства трое учителей (8,6%) в школе проводили уроки, которые либо не достигали цели, либо учебный процесс на уроке не осуществлялся вовсе. И также 3 учителя обеспечивали высокую эффективность урока относительно выбранных параметров.

Вторым критерием, взятым для оценки состояния профессионального мастерства учителя, стала включенность учителя в собственную инновационную деятельность по изменению методики преподавания своего предмета. Этот критерий отражал три уровня включенности.

Первый (низкий) уровень – это методическая деятельность учителя, которая подразумевает использование учителем известных ему методических приемов, форм и методов обучения, которые дают некоторый результат, удовлетворяющий его самого.

Этот результат нестабилен и зависит от контингента учеников. Как правило, такие учителя объясняют низкий результат (например, ученики плохо написали контрольную работу или сочинение) трудностью темы изучения и низкой подготовленностью детей. Виноват предмет изучения и ученики. Хороший результат обучения такие учителя объясняют собственной заслугой.

Второй (средний) уровень – это такая методическая деятельность учителя, которая содержит некоторые усилия учителя на улучшение своей методической системы. Побудительным мотивом к такой деятельности является то, что на пути обучения его ученики не всегда успешно усваивают новый учебный материал, забывают уже

изученный или вовсе не справляются с заданиями. Учителя это тревожит, и он применяет некоторые методические приемы и средства для усиления своей методики обучения.

Третий (высокий) уровень – это такая деятельность учителя, которую нельзя назвать исключительно методической. Это перестройка всей методической системы, в которой работает учитель, нацеленной на индивидуальные особенности учеников. Такая перестройка требует от учителя новых педагогических и психологических подходов к решению практических задач обучения и воспитания детей.

В результате проведенной опытно-экспериментальной работы, в соответствии с тремя названными критериями, были получены данные, которые представлены в таблице 2.

Для наглядности представим полученные данные в виде диаграммы (рис. 1). После овладения педагогами школы умения анализировать свою деятельность на уроке и оценивать ее результат резко возросла эффективность урока и уменьшились уроки с низкой эффективностью. Возросло количество учителей, которые стали на путь изменения своей методики преподавания с целью повышения эффективности урока. На рисунке 2 наглядно представлен рост индекса удовлетворенности учителей и учеников на каждом этапе эксперимента. Причем, по графику видно, что уровень удовлетворенности у учеников и у учителей рос с одинаковым темпом. Ученики в массе своей были более удовлетворены обучением, чем учителя.

Обсуждение. В ходе исследования было также установлено, что названные условия обеспечивают не только развитие каждого учителя в отдельности, но и формируют положительный психологический климат в педагогическом коллективе.

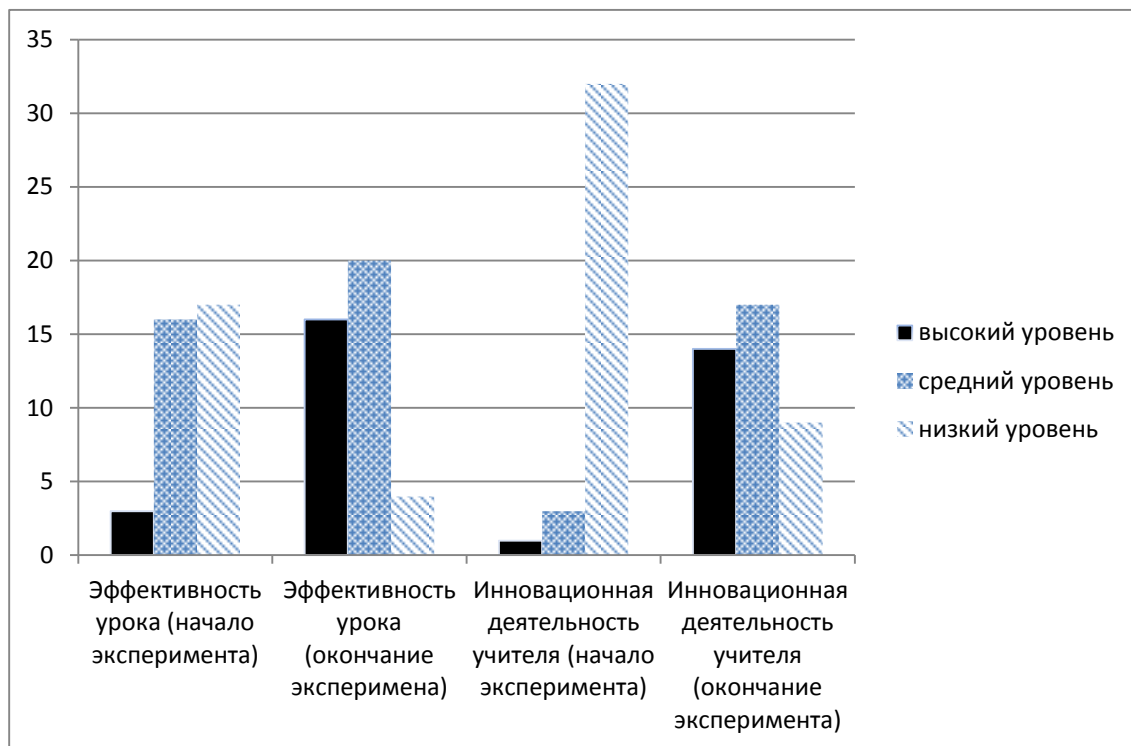


Рис. 1. Сравнительная диаграмма двух критериев на начало и окончание опытно-экспериментальной работы

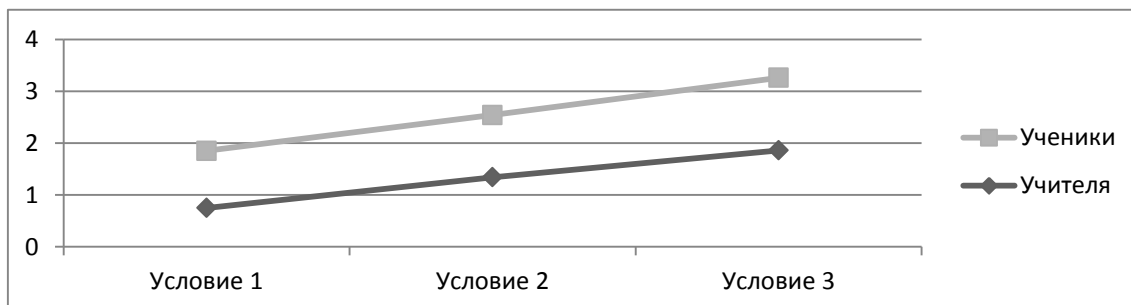


Рис. 2. Графики индекса удовлетворенности учителей и учеников на начало и окончание опытно-экспериментальной работы

По опросам, проведенным в классах, 66,6% учеников выразили доверие к педагогам школы (против 52,6% на начало эксперимента) и 61,5% учеников согласились, что в школе преобладают доброжелательные отношения (против 40,8% на начало эксперимента).

Для успешной реализации названных выше условий в реальной педагогической практике должны существовать *предпосылки*, которые создадут благоприятную обстановку. Невозможно в школе создать названные условия, ес-

ли в школе нет уважения педагогов друг к другу и руководству школы. Безусловно, такие отношения характеризуются взаимопомощью и доверием. Назовем это обязательной предпосылкой к созданию условий личностно-профессионального роста и саморазвития.

Отрицание всякого рода изменений в жизни школы, консерватизм, стремление к замкнутости и закрытости профессиональной жизни не станет способствовать созданию такой системы повышения квалификации внутри школы, которая будет

способствовать саморазвитию учителя. Поэтому второй предпосылкой для успешного внедрения особых условий, которые будут порождать процессы саморазвития учителя, назовем наличие в школе духа принятия разного рода инноваций.

Всякого рода запреты и ограничения на применение новых для учителя методов обучения, выбора содержания образования, диагностических методик, способов анализа и самоанализа собственной деятельности приведут к стагнации и неприятия коллективом создания педагогических условий, которые будут порождать процессы саморазвития. Поэтому третьей предпосылкой нашего исследования назовем наличие в школе законного права учителя на свободу выбора форм, способов и средств обучения.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования показали эффективность условий создания и функционирования в сельской общеобразовательной школе условий организации внутришкольного повышения квалификации, при которых возникал и развивался процесс саморазвития учителя. Экспериментально было установлено, что обязательным условием запуска процесса саморазвития учителя является создание такой информационной среды, которая отвечает на запросы учителей. Но этого недостаточно. Важно, чтобы эта информация, пусть даже очень актуальная, в скором времени применялась в практике, обсуждалась среди коллег. Абсолютное большинство учителей, к моменту начала педагогической деятельности, уже знают о ценностях профессии и находят свое место в ней. Поэтому тренинги личностного роста, где педагог имел возможность избавиться от травмирующих психологических защит, является третьим, необходимым условием, запускающим процесс саморазвития. Критериями, по которым оценивалась эффективность созданных условий, стали удовлетворенность своей работой, включенность учителей в собственную инновационную деятельность и эффективность урока, как показатель роста профессионального мастерства учителя.

Если руководители школ создадут названные педагогические условия, то со временем они получат не только творческого, стремящегося к саморазвитию учителя, но и долгосрочный вектор развития всего школьного коллектива.

Благодарности. Выражаем глубокую благодарность всему педагогическому коллективу экспериментальной школы, но особенно дирек-

тору школы З. Г. Закревской, психологу школы А. В. Парадня и научному руководителю нашего исследования, доктору педагогических наук, профессору Л. Н. Куликовой.

Библиографический список:

1. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya_razvitiya_nepretyvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf (дата обращения: 19.08.2020). – Текст : электронный.
2. Воронина, Г. И. Формирование инновационного педагогического ресурса школ новой формации / Г. И. Воронина, Т. А. Корнева. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы науки и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 5–2. – С. 25–31.
3. Хохлова, А. А. Педагогическое творчество преподавателя как ресурс развития профессионализма / А. А. Хохлова. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 90–93.
4. Пучков, Н. П. К вопросу о саморазвитии студентов в условиях современного технического вуза / Н. П. Пучков, Т. Ю. Забавникова. – Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2017. – Т. 12. – № 4. – С. 28–34.
5. Каташев, В. Г. О системе методической работы с учителем / В. Г. Каташев. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски. – 2018. – № 1 (7). – С. 20–28.
6. Янченко, И. В. Педагогическая модель повышения квалификации в контексте непрерывного образования / И. В. Янченко, А. Н. Кадычегова и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29142> (дата обращения: 24.06.2020). – Текст : электронный.
7. Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 333 с. – Текст : непосредственный.
8. Байбородова, Л. В. Взаимодействие педагогов как фактор их профессионального развития / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Сельская школа. – 2017. – № 4. – С. 91–95.
9. Квашко, Л. П. Роль учебно-методического центра в повышении квалификации педагогов Черниговского района / Л. П. Квашко. – Текст :

непосредственный // Аттестация педагогических и руководящих работников народного образования Приморского края : сборник. Вып. 13. – Владивосток : Изд-во ДВГУ, 2001. – С. 212–228.

10. Добрынина, Т. Н. Саморазвитие личности педагога в историко-педагогическом контексте / Т. Н. Добрынина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 141–146.

11. Квашко, Л. П. Личностно-профессиональное саморазвитие педагогов: теория и практика : монография / Л. П. Квашко ; под науч. ред. д-ра пед. наук Л.Н. Куликовой. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2012. – 143 с. – Текст : непосредственный.

12. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. *Concept for the development of continuing education for adults in the Russian Federation for the period up to 2025* [Kontseptsiya razvitiya nepreryivnogo obrazovaniya vzroslyih v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda]. Available at: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya_razvitiya nepreryivnogo_obrazovaniya_vzroslyih.docx.pdf (accessed date: 08/19/2020).

2. Voronina G. I., Korneva T. A. *Formation of an innovative pedagogical resource of schools of a new formation* [Formirovanie innovacionnogo pedagogicheskogo resursa shkol novej formacii], Modern Science: Actual Problems of Science and Practice. Series: Humanities, 2020, No. 5–2, pp. 25–31.

3. Khokhlova A. A. *The teacher's pedagogical creativity as a resource for the development of professionalism* [Pedagogicheskoe tvorchestvo prepodavatelja kak resurs razvitiya professionalizma], Modern Pedagogical Education, 2020, No. 1, pp. 90–93.

4. Puchkov N. P., Zabavnikova T. Yu. *Self-development of students in conditions of the modern technical university* [K voprosu o samorazviti studentov v usloviyah sovremennogo tehnic-

eskogo vuza], Education and Self Development, 2017, Vol. 12, No. 4, pp. 28–34.

5. Katashev V. G. *About the system of methodical work with a teacher* [O sisteme metodicheskoy raboty s uchitelem], Continuous pedagogical education: problems and search, 2018, No. 1 (7), pp. 20–28.

6. Yanchenko I. V., Kadychegova A. N., Yanchenko Ya. M., Kadychegov V. A. *The pedagogical model of continuing education in the context of continuing education* [Pedagogicheskaya model' povysheniya kvalifikacii v kontekste nepreryivnogo obrazovaniya], Modern problems of science and education, 2019, No. 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29142> (accessed: 24.06.2020).

7. Kulikova L. N. *Humanization of education and self-development of personality* [Gumanizacija obrazovaniya i samorazvitie lichnosti], Khabarovsk, 2001. 333 p.

8. Bayborodova L. V. *The interaction of teachers as a factor in their professional development* [Vzaimodejstvie pedagogov kak faktor ih professional'nogo razvitiya], Rural School, 2017, No. 4, pp. 91–95.

9. Kvashko L. P. *The role of the educational and methodological center in the advanced training of teachers of the Chernihiv region* [Rol' uchebno-metodicheskogo centra v povyshenii kvalifikacii pedagogov Chernigovskogo rajona], Certification of pedagogical and leading public education workers of the Primorsky Territory. Collection, Vol. 13, Vladivostok, 2001, pp. 212–228.

10. Dobryinina T. N. *Self-development of the teacher's personality in the historical and pedagogical context* [Samorazvitie lichnosti pedagoga v istoriko-pedagogicheskom kontekste], Siberian pedagogical journal, 2015, No. 6, pp. 141–146.

11. Kvashko L. P. *Personal and professional self-development of teachers: theory and practice: monograph* [Lichnostno-professional'noe samorazvitie pedagogov: teoriya i praktika : monografiya], Khabarovsk, 2012. 143 p.

12. Bepalko V. P. *The components of pedagogical technology* [Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii], Pedagogika, 1989. 192 p.

УДК 371.123+376.545

Совершенствование профессионального мастерства учителя-наставника в подготовке учащихся к предметным олимпиадам

С. В. Тетина

<https://orcid.org/0000-0003-4360-2389>
svtetina@mail.ru

С. В. Лескина

<https://orcid.org/0000-0003-2964-3600>
seda-70@mail.ru

Improvement of professional skills of a tutor in training students for subject Olympiads

S. V. Tetina

S. V. Leskina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В последние годы все большее внимание уделяется контролю качества образования. Соответственно, проводятся различные контрольно-измерительные процедуры, к числу которых и относится предметная олимпиада школьников. Содержание предметных олимпиад выходит за рамки школьных программ, что требует дополнительной квалификации учителей в области предметных знаний, педагогике и психологии. Следовательно, задача системы повышения квалификации педагогов – найти механизмы содействия совершенствованию профессионального мастерства учителя-наставника.

Цель исследования – выявление способов совершенствования профессионального мастерства учителя-наставника в достижении результативности в учебно-познавательной деятельности обучающихся в образовательном процессе.

Методология (материалы и методы). Ведущей идеей настоящего педагогического исследования является практическое преобразование организации подготовки обучающихся к предметным олимпиадам и внедрение практик работы с одарёнными детьми в образователь-

ный процесс. Основными методами исследования являются анализ научной литературы и результаты практической деятельности в области работы по подготовке школьников к предметным олимпиадам.

Результаты. Данные опроса учителей различных предметов общеобразовательных организаций показали, что недостаточно готовы для работы с потенциальными участниками предметных олимпиад школьников. На основании этого были определены способы содействия учителям-наставникам, представленные в виде рекомендаций: педагогические, психолого-педагогические и методические.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. In recent years, more and more attention has been paid to quality control in education and, accordingly, various control and measurement procedures have been carried out, including the subject Olympiad for schoolchildren. The content of subject Olympiads goes beyond school curricula, which requires additional qualification of teachers in subject knowledge, pedagogy and psychology. Therefore, the task of the professional development system for teachers is to find mechanisms to promote the professional development of teachers as tutors. **The goal of the research** is to

*identify ways to improve the professional skills of a teacher-mentor in achieving the effectiveness in educational and cognitive activities of students in the educational process. **Methodology.** The leading idea of our pedagogical research is the practical transformation of the organization of training students for subject Olympiads and the introduction of practices for working with gifted children in the educational process. The main research methods are the analysis of scientific literature and the results of practical activities in the field of preparing students for subject Olympiads.*

Results. *The data of the survey of teachers of various subjects of general education organizations showed that they are not ready enough to work with potential participants of subject Olympiads of schoolchildren. Based on this, we identified ways to assist teachers-tutors, presented in the form of recommendations: pedagogical, psychological-pedagogical and methodological.*

Ключевые слова: *совершенствование профессионального мастерства, учителя-наставника, предметные олимпиады, подготовка к предметным олимпиадам, одарённые дети, перспективные дети.*

Keywords: *improvement of professional skills, teachers-tutors, subject Olympiads, preparation for subject Olympiads, gifted children, promising children.*

Введение

Одной из приоритетных задач современного образования является работа с одарёнными и перспективными детьми. Следовательно, актуальным становится вопрос о готовности учителя-предметника работать с такими учащимися. Учителю-наставнику, работающему с одарёнными и перспективными школьниками, требуются знания уже за рамками школьной программы. Следовательно, учителю-предметнику необходимо совершенствоваться и расширять свое профессиональное мастерство. Хотя предметные олимпиады и являются состязанием учащихся, однако роль учителя-предметника в подготовке участника олимпиады очень велика.

Не вызывает никаких сомнений тот факт, что участие в предметных олимпиадах развивает интеллект учащихся, способствует расширению кругозора, содействует улучшению логического мышления и дает возможность проявить творческий подход к решению

олимпиадных задач. Участники олимпиады должны не только продемонстрировать знания предмета, но и быть готовым к психологическим нагрузкам. Таким образом, участие в предметной олимпиаде – это не только проверка уровня сформированности школьных знаний, навыков и умений учащихся, но и готовность учителя к работе с одарёнными и перспективными детьми. Одним из обязательных условий успешного участия школьников в предметной олимпиаде можно и следует назвать правильную организацию подготовки ко всем этапам олимпиады.

Существует противоречие между потребностью проведения обучения в процессе подготовки к предметным олимпиадам школьников и отсутствием рекомендаций для учителя-наставника, готового эффективно работать с одарёнными и перспективными детьми. Что и определяет актуальность данного исследования.

Обзор литературы

Вопросам подготовки к предметным олимпиадам уделяется значительное внимание в научной литературе. Подготовка к олимпиаде проводится учителем-наставником, который выступает в роли тьютора или тренера потенциальных участников олимпиады. Анализ материалов по релевантной тематике позволяет назвать отличительные черты учителя, занимающегося подготовкой потенциальных участников к предметной олимпиаде.

Согласно исследованиям и утверждению А. Веремеенко [1], учителя-тьюторы для работы с одарёнными детьми используют технологии и методы, которые способствуют самостоятельной работе учащихся, ориентирует их на творчество. Мы солидарны с мнением А. Веремеенко и считаем, что подобные характеристики соответствуют максимально полному образу учителя-наставника, который заинтересован в подготовке учащихся к результативному участию в олимпиаде.

Прежде всего, обратимся к термину «предметная олимпиада», который в научных источниках трактуется как форма интеллектуальных соревнований в конкретной образовательной области [2]. Другие источники также представляют предметную олимпиаду как вид соревнований в области знаний, направленный на выявление интереса к научной деятельности [3].

В рамках данной рекомендации мы предлагаем быстрый (или ускоренный) темп прохождения учебного материала, что позволит за ограниченный временной промежуток охватить весь объем – и школьную программу, и дополнительную часть. С точки зрения методики мы опишем наши предложения в разделе «Методические рекомендации». Что касается значимости данной рекомендации в педагогическом аспекте, подчеркиваем, что ускоренный формат работы приучит ученика-олимпиадника держать себя в тонусе и не расслабляться, что в дальнейшем позволит ему не паниковать и не пугаться, когда на олимпиаде ему придется выполнять задания в максимально ускоренном темпе.

Педагогическая рекомендация № 3. Анализ результатов.

Весь процесс подготовки к олимпиаде представляет собой единую систему, которая отличается всеми характеристиками, присущими любой системе: целостность, структурность, иерархичность, непрерывность функционирования и эволюции, целенаправленность, приоритет качества и др. Затруднительно выделить самую значимую характеристику, но основываясь на обязательности непрерывности функционирования и эволюции, следует учитывать все факторы, которые привели к определенным результатам. На наш взгляд, успешность подготовки учащихся к эффективному участию в олимпиаде обусловлена тем, что учитель-наставник сможет успешно сочетать педагогический подход, который привел к положительному результату с новыми педагогическими приемами и методами. Для этого необходимо провести анализ максимально продуктивных приемов, реализуемых на этапе подготовки к пройденным олимпиадам. Такой анализ возможен посредством проведения опросов участников, анкетирования, социального опроса с последующим анализом критики и пожеланий.

Педагогическая рекомендация № 4. Принцип «не давления на психику».

Нельзя психологически сломать потенциального участника олимпиады. Нельзя оказывать давление на учащихся, заставляя их любой ценой одерживать победу. Нельзя «бросать» участников в насыщенную конкурентную среду, не выявив готовность учащихся к состязательной деятельности. При работе с одаренны-

ми и перспективными детьми следует избегать две крайности – не возвеличивать и не принижать их интеллектуальные возможности.

Педагогическая рекомендация № 5. Повышение мотивации.

Взаимосвязь педагогики с психологией не требует доказательств, поскольку их взаимодействие в процессе организации и реализации учебного процесса является аксиомой, что позволяет утверждать наличие такого направления как педагогическая психология.

Нельзя обойти вниманием и мотивационные аспекты подготовки учащихся-олимпиадников. Создание познавательной активности, т. е. состязательных моментов для интеллектуальных способностей потенциальных участников олимпиад. В психологии мотивация рассматривается как побуждение, вызывающее активность организма¹.

Смеем предположить, что мотивационная составляющая является важным элементом в познавательной деятельности потенциальных участников олимпиады.

Поддержанию мотивации к продуктивной деятельности потенциальных участников олимпиад способствуют встречи и беседы с участниками прошлых лет, кто уже достиг определенных высот в предметных олимпиадах. Опытные участники делятся своими успехами, рассказывают о преодолении психологических трудностей, связанных с участием в олимпиадах. Доверительный характер встреч позволяет усилить мотивацию потенциальных олимпиадников. В теории развивающего обучения Л. С. Выготский [13] отметил необходимость умственного развития в его нераздельной сопряженности с развитием мотивационным. Взаимосвязь умственного и мотивационного развития, предложенная ученым, позволила нам утвердиться в своем представлении о необходимости мотивации. Мотивация представляется нам как механизм, который позволяет в конкурентно-насыщенной среде ускорить процесс продвижения к цели. Нам видится, что мотивационные процессы потенциальных участников наиболее ярко проявляются в процессе подготовки к предметной олимпиаде. Мотива-

¹ Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. Изд. 4-е. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. 816 с.

ционные процессы должны быть направлены как на процесс познавательной деятельности, так и на достижение результата.

Психолого-педагогическая рекомендация № 1.

Учителю-предметнику необходимо сломать стереотип, что предметная олимпиада удел только одарённых и успешных детей. Сформировать устойчивое представление о том, что предметная олимпиада – это форма демонстрации интеллектуальных возможностей любого ученика, а не только избранных.

Психолого-педагогическая рекомендация № 2.

Учителю-предметнику необходимо побуждать интерес учащихся к возможностям самореализации через предметные олимпиады. Сформировать у учащихся внутренние устойчивые мотивы в потребности к интеллектуальной деятельности.

Психолого-педагогическая рекомендация № 3.

Учителю-предметнику необходимо освоить или совершенствовать психологические практики по избеганию стрессовых ситуаций, как в процессе подготовки учащихся к предметной олимпиаде, так и участие в самих конкурсных этапах предметной олимпиады своих подопечных.

Цельность образовательного процесса обусловлена взаимодействием педагогической, психолого-педагогической и методической составляющих.

В нашей статье под методическими рекомендациями мы понимаем советы учителям-наставникам по содержанию материала, включаемого в программу подготовки потенциальных участников олимпиады, и по формату работы с этим материалом с целью организовать успешную подготовку учащихся. Наши методические рекомендации пересекаются с педагогическими и психолого-педагогическими, поскольку наша научная позиция строится на нашей убежденности в том, что именно максимальное взаимодействие этих трех наук может привести к высоким результатам. Вполне очевидно, что методический аспект позволяет рассматривать объект подготовки учащихся к олимпиаде в рамках предмета и будет зависеть от предмета, в отличие от педагогических и психолого-педагогических рекомендаций.

В данной статье методические рекомендации по подготовке учащихся к предметным

олимпиадам рассмотрим на примере английского языка.

Методическая рекомендация № 1. Обучение на повышенном уровне сложности коррелирует с педагогической рекомендацией № 1, однако основная идея методического аспекта данной рекомендации заключается в том, что обучение можно проводить на учебных материалах, которые на один уровень выше фактического уровня знаний потенциальных участников. Данное намеренное усложнение возможно и допустимо как во всех видах речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо, – так и в некоторых, в определенном сочетании, в зависимости от условий и возможностей.

Методическая рекомендация № 2. Быстрый темп в изучении материала. Эта рекомендация коррелирует с аналогичной педагогической, но в данном случае речь идет об изучении конкретного материала в рамках конкретной школьной дисциплины – иностранный язык. С точки зрения методики мы предлагаем отказ от неоднократного аудиторного повторения пройденного. Мы ни в коем случае не умаляем значимость повторения изучаемого материала, что является, безусловно, необходимым и незаменимым этапом в усвоении любой информации.

В связи с необходимостью ускоренного темпа изучения материала предлагаем перераспределение учебного материала для выполнения в классе и дома. Этап тренировки материала обязательно включает выполнение определенного набора и определенного количества заданий, аналоги которых будут включены в олимпиадные задания. Мы рекомендуем выносить тренировку заданий по чтению и аудированию во внеурочное время. Данная рекомендация полезна по нескольким причинам.

1. Из всех видов речевой деятельности эти два – чтение и аудирование – представляют собой тестовую форму проверки навыков. Выполнение этих заданий допускает самостоятельный режим работы с дальнейшей проверкой. Учащийся имеет возможность выполнять эти задания в удобное для него время и в удобном для него формате. Поскольку роль учителя обязательна в процессе подготовки, в данном случае она (роль) может сводиться к тому, что именно учитель-наставник предлагает дидакти-

ческие материалы для тренировки. К этим материалам могут относиться авторские пособия и разработки, ссылки на проверенные и надежные источники и т. д. Преимущество домашнего, т. е. внеурочного выполнения этих заданий проявляется в том, что учитель может экономить урочное время. Это самое время затратные формы работы, потому что каждое задание предполагает определенный период времени на его выполнения. Как минимум это 10–15 минут на одно задание. Если предложить такие задания для выполнения дома, безусловно, с дальнейшей проверкой в классе, эти 10–15 минут не будут вычтены из времени урока. И эти 10–15 минут учитель может (и должен) потратить на тренировку продуктивных форм работы – монологическую и диалогическую речь, – которую учащийся не сможет ни организовать, ни провести, ни проверить самостоятельно.

2. У каждого подростка свой режим работы, и вполне вероятно, кто-то сможет выполнить эти задания быстрее. Если такое опережение будет в классе, тогда те, кто работает немного медленнее, могут либо испытывать чувство неловкости. Как показывают исследования в области возрастной психологии, подростки имеют склонность к сравнению своих результатов с результатами сверстников [14], либо отстающие могут начать торопиться, и ускорение может повлечь за собой ошибки, обусловленные суетливостью.

Методическая рекомендация № 3. Анализ ошибок. Эта методическая рекомендация пересекается с педагогической рекомендацией «Анализ результатов». Задания предметных олимпиад согласуются с требованиями стандарта образования и составляются исходя из уже имеющихся знаний у учащихся, с привлечением новых, получаемых в настоящий момент.

При подготовке к олимпиадам постоянно происходит углубление, уточнение и расширение запаса знаний. Полагаем, что разбор ошибок, которые снижали результативность у участников предыдущих олимпиад и/или в предыдущих турах предстоящей олимпиады позволит избежать повторения подобных ошибок. Благодаря тому, что сами задания и результаты победителей и призеров выкладываются на соответствующих сайтах, разбор ошибок становится возможным.

На наш взгляд, наиболее эффективная подготовка учащихся к предметной олимпиаде проводится на основе разбора заданий прошлых олимпиад. Учителя-наставники анализируют задания прошлых лет, делают необходимые выводы о сложности заданий, о тенденциях в развитии предметной олимпиады.

Безусловно, следует обращать внимание на все аспекты языка, которые могут, как добавить баллы, так и привести к снижению. Однако в рамках данной рекомендации считаем обязательным назвать более конкретно те критерии оценки работ учащихся, разбор ошибок которых следует провести максимально полно: решение коммуникативной задачи (далее – РКЗ) и организация речи (далее – ОР).

Рассмотрим подробнее на примере критериев оценки устного ответа участника заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку.

Критерии оценки устного высказывания представлены на сайте [https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2019-20/region/eng/ans-engl-9-11-ustn-reg-19-20.pdf], что позволяет учителям проанализировать ответ, который учащийся может вспомнить.

Согласно критериям оценивания устного ответа на заключительном этапе ВсОШ, из 20 баллов на языковое оформление приходится шесть. Следует отметить, что в данном аспекте достаточно затруднительно провести разбор ошибок, поскольку участник не сможет полностью восстановить свой ответ после беседы с жюри. Но что касается постответного анализа РКЗ и ОР – это вполне реально, т. к. участник, глядя на само задание и на критерии, может восстановить общее содержание и структуру речи. Таким образом, детальный критериальный разбор ответа с наставником с фиксированием ошибок позволит обратить внимание на слабые стороны ответа и избежать их в дальнейшем.

Результаты и их описание

На данном основании считаем, что совершенствование профессионального мастерства учителя-предметника есть острая необходимость для современного качественного образования. Для эффективного построения данного процесса, требуется выявить и реализовать педагогические, психолого-педагогические и методические условия содействия процессу со-

вершенствования профессионального мастерства учителя. В рамках курсов повышения квалификации проводятся модульные курсы, которые расширяют знания в области методики подготовки обучающихся к решению задач олимпиадного уровня. Профессорско-преподавательский состав Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования знакомит слушателей с содержанием педагогических практик, способствующих повышению эффективности учебно-познавательного процесса и развитию интеллектуальных способностей школьников. Особое внимание на курсах повышения квалификации уделяется формированию и/или развитию профессиональной компетентности работников образования, в области преподаваемых ими предметов. Подобная организация курсов повышения квалификации направлена на совершенствование предметных знаний учителя и методики работы с одарёнными и перспективными детьми. Следует отметить, что в основном слушатели не готовы использовать в своей педагогической деятельности инновационные приемы и методы работы с потенциальными участниками предметных олимпиад.

Таким образом, задача курсов повышения квалификации института помочь сформировать мотивацию на самосовершенствования каждого учителя и предложить способы, они же рекомендации, для достижения результативности в обучении обучающихся с особыми образовательными потребностями в рамках их подготовки к предметным олимпиадам.

Составленные учителем-наставником программы интенсивной образовательной практики в аспекте подготовки к предметным олимпиадам на основе выше обозначенных рекомендаций имеют положительные результаты в Челябинской области. Программы ориентированы на потенциальных участников предметных олимпиад, в которых заложены различные форматы олимпиадных заданий, в том числе и нестандартные задания повышенной сложности. Для эффективной реализации программы учителем-наставником предлагаются различные комбинации рекомендаций в зависимости от контингента потенциальных участников предметных олимпиад и поставленных целей. При реализации программ интенсивной образовательной практики особое внимание учите-

лем-наставником уделяется достижению личностного результата учащихся.

Обсуждение

Полученные в ходе проведенного исследования результаты позволяют сделать ряд выводов, характеризующих состояние системы подготовки учителями-наставниками учащихся к предметным олимпиадам.

Во-первых, подавляющее большинство учителей-наставников нуждаются в подобных рекомендациях, когда составляют программы интенсивной практики для работы с одарёнными и перспективными детьми.

Во-вторых, наблюдается потребность в совершенствовании педагогического мастерства учителей-наставников, поскольку образовательные организации заинтересованы в участие своих учащихся в предметных олимпиадах.

Таким образом, при возрастающей конкуренции среди образовательных организаций, предложенные нами рекомендации востребованы и активно используются учителями-наставниками в практике подготовки учащихся к предметным олимпиадам.

Заключение

Апробация подобной практики учителей-наставников в подготовительной деятельности учащихся к предметным олимпиадам нашла свое подтверждение в Челябинской области в следующих формах, таких как очно-заочная школа подготовки олимпиадного резерва и учебно-тренировочные сборы накануне проведения того или иного этапа Всероссийской олимпиады школьников.

Библиографический список:

1. Веремеенко, А. Подготовка к предметным олимпиадам: взгляд учителя / А. Веремеенко. – Текст : непосредственный // Сетевой научно-методический журнал «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование». – 2015. – № 1. – URL: <http://www.apkpro.ru/172.html> (дата обращения: 15.09.2020).

2. Чукичев, А. В. Организация учебно-методических конкурсов (олимпиад) как способ формирования интереса к изучению предмета / А. В. Чукичев, О. В. Пешиков, А. А. Пургина. – Текст : непосредственный // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования : материалы II Всерос. научно-

практ. конф. – Челябинск : Южно-Уральский гос. мед. ун-т, 2014. – С. 126–130.

3. Попова, В. И. Олимпиады в системе поиска и развития одарённых детей / В. И. Попова, А. С. Кельсина. – Текст : непосредственный // Проблемы развития территории. – 2011. – № 3. – С. 84–93.

4. Гревцева, Г. Я. Педагогическая олимпиада – одна из форм подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности [Pedagogical Olympiad as one of the Forms for the Future Specialist Professional Training] / Г. Я. Гревцева. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 1. – С. 98–106.

5. Мусалимова, Р. С. Влияние предметных олимпиад на функциональное состояние организма старшеклассников / Р. С. Мусалимова. – Текст : непосредственный // Гигиена и санитария. – 2012. – № 2. – С. 61–63.

6. Попова, В. И. Олимпиады в системе поиска и развития одарённых детей / В. И. Попова, А. С. Кельсина. – Текст : непосредственный // Проблемы развития территории. – 2011. – № 3. – С. 84–93.

7. Филатова, О. М. Предметные олимпиады как элемент внешней оценки качества образования: проблемные аспекты (на примере олимпиады школьников по основам безопасности жизнедеятельности) / О. М. Филатова, О. Н. Пономарёва. – Текст : непосредственный // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1096–1099.

8. Дарамаева, А. А. Модель формирования творческой личности / А. А. Дарамаева. – Текст : непосредственный // Вестник Якутского государственного университета. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 47–52.

9. Павлова, Е. С. Методические принципы подготовки школьников к олимпиадам по информатике / Е. С. Павлова, Т. К. Смыковская. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2010. № 3–1. – С. 177–179.

10. Алексеева, Г. И. Образовательное пространство профильного обучения в республике Саха (Якутия) / Г. И. Алексеева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 180–196.

11. Лубинская, Т. Н. Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты професси-

онального становления личности / Т. Н. Лубинская. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 2–1. – С. 99–101.

12. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Просвещение, 1990. – 424 с. – Текст : непосредственный.

13. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.

14. Рыцарева, Т. В. Факторы, сопряженные с формой отклоняющегося поведения подростков / Т. В. Рыцарева. – Текст : непосредственный // Развитие профессиональной помощи семьям: опыт Москвы : сборник материалов научно-практической конференции. – Москва, 2014. – С. 116–124.

References:

1. Veremeenko A. *Preparation for subject Olympiads: a teacher's view* [Podgotovka k predmetnym olimpiadam: vzglyad uchitelya], Network scientific and methodological journal “Modern additional professional pedagogical education”, No. 1, 2015. Available at: <http://www.apkpro.ru/172.html> (accessed date: 09/15/2020).

2. Chukichev A. V., Peshikov O. V., Purgin A. A. *Organization of educational and methodological competitions (olympiads) as a way to form interest in the study of the subject* [Organizatsiya uchebno-metodicheskikh konkursov (olimpiad) kak sposob formirovaniya interesa k izucheniyu predmeta], Optimization of higher medical and pharmaceutical education: materials of the II Russian scientific-practical conf., Chelyabinsk: South Ural State, 2014, pp. 126–130.

3. Popova V. I., Kelsin A. S. *Olympiads in the system of search and development of gifted children* [Olimpiady v sisteme poiska i razvitiya odarennykh detey], Problems of territory development, 2011, No. 3, pp. 84–93.

4. Grevtseva G. Ya. *Pedagogical Olympiad as one of the Forms for the Future Specialist Professional Training* [Pedagogicheskaya olimpiada – odna iz form podgotovki budushchikh spetsialistov k professional'noy deyatel'nosti], Modern higher school: innovative aspect, No. 1, 2015, pp. 98–106.

5. Musalimova R. S. Influence of subject Olympiads on the functional state of the body of high school students [Vliyanie predmetnykh olimpiad na funktsional'noe sostoyanie organizma

starsheklassnikov], Hygiene and sanitation, 2012, No. 2, pp. 61–63.

6. Popov V. I., Kellsina A. S. *The Olympic Games in the search and development of gifted children* [Olimpiady v sisteme poiska i razvitiya odarennykh detey], Problems of territorial development, 2011, No. 3, pp. 84–93.

7. Filatova O. M., Ponomareva O. N. Subject Olympiads as an element of external evaluation of the quality of education: problematic aspects (based on the example of the Olympiad of schoolchildren on the basics of life safety) [Predmetnye olimpiady kak element vneshney otsenki kachestva obrazovaniya: problemnye aspekty (na primere olimpiady shkol'nikov po osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti)], Proceedings of the PSU 2012, No. 28, pp. 1096–1099.

8. Darmaeva, A. A. *Model of formation of creative personality* [Model' formirovaniya tvorcheskoy lichnosti], Bulletin of the Yakut state University, 2008, Vol. 5, No. 3, pp. 47–52.

9. Pavlova E. S., Smykovskaya T. K. *Methodological principles of preparing schoolchildren for the Olympiads in computer science* [Metodicheskie printsipy podgotovki shkol'nikov k olimpiadam po informatike], Almanac of modern science and education, 2010, No. 3–1, pp. 177–179.

10. Alekseeva G. I. *Educational space of profile training in the Republic of Sakha (Yakutia)* [Obrazovatel'noe prostranstvo profil'nogo obucheniya v respublike Sakha (Yakutiya)], Siberian pedagogical journal, 2008, No. 5, pp. 180–196.

11. Lubinskaya T. N. *Research skills and skills as basic components of professional development of the individual* [Issledovatel'skie umeniya i navyki kak bazovye komponenty professional'nogo stanovleniya lichnosti], Bulletin of the Vyatka state humanitarian University, 2009, No. 2–1, pp. 99–101.

12. Zankov L. V. *Selected pedagogical works* [Izbrannye pedagogicheskie trudy], Moscow: Prosveshchenie, 1990. 424 p.

13. Vygotsky L. S. *Psychology of human development* [Psikhologiya razvitiya cheloveka], Moscow, 2005. 1136 p.

14. Rytsareva T. V. *Factors associated with a form of deviant behavior of teenagers* [Fakторы, sopryazhennye s formoy otklonyayushchegosya povedeniya podrostkov], Development of professional assistance to families: experience of Moscow: Proceedings of materials at the scientific and practical conference. Moscow, 2014, pp. 116–124.

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.

РЕЗАНОВИЧ Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

СКРИПОВА Надежда Евгеньевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, Ветеран Труда, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования, Украина, г. Донецк.

МИШИНА Марина Михайловна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, институт психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва.

ВОРОБЬЕВА Ксения Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, институт психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва.

ПРОХОРОВА Мария Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инновационных технологий менеджмента ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.

ЛЕБЕДЕВА Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инновационных технологий менеджмента ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.

ЖУРАКОВСКАЯ Вера Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

ОЛИЧЕВА Ольга Анатольевна, кандидат исторических наук, директор МОУ Лицей г. Истры, Московская область, г. Истра.

КАНУКОЕВ Астемир Мусович, преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГК ОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик.

КУЗНЕЦОВ Андрей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра управления образовательными системами ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва.

БЕШТОЕВ Рустам Олегович, преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГК ОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик.

КВАШКО Людмила Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» Приморского института железнодорожного транспорта – филиала ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», Приморский край, г. Уссурийск.

ТЕТИНА Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЛЕСКИНА Седа Витальевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Челябинский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», г. Челябинск.

Information about authors

ILYASOV Dinaf Familievich, 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 Sergeyevich, 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.

RESANOVICH Irina Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy of Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

SKRIPOVA Nadezhda Yevgenyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Primary Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Veteran of Labor, Head of the Department of Development of Preschool Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

VOLOBUEVA Tatyana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Ukraine, Donetsk.

MISHINA Marina Mikhailovna, Doctor of Psychological Sciences, Docent, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education of Russian State University for the Humanities, Moscow.

VOROBUEVA Kseniya Andreyevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Personal Psychology of Russian State Humanitarian University, Moscow.

PROKHOROVA Maria Petrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Innovative Management Technologies of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

LEBEDEVA Tatiana Yevgenyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Innovative Management Technologies of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

ZHURAKOVSKAYA Vera Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Assistant Professor of Management Department of Academy of Social Management, Moscow.

OLICHEVA Olga Anatolievna, Candidate of Historical Sciences, Director of Istra Lyceum, Istra.

KANUKOEV Astemir Musovich, Lecturer of the Department of Physical Training of North Caucasus Institute of Advanced Training of the Russian Ministry of Internal Affairs (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

KUZNETSOV Andrey Nikolayevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Educational Systems Management Center of Institute of Educational Management of the Russian Academy of Education, Moscow.

BESTOEV Rustam Olegovich, Lecturer of the Department of Physical Training of North Caucasus Institute of Advanced Training of the Russian Ministry of Internal Affairs (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

KVASHKO Lyudmila Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics at the Primorsk Institute of Railway Transport (branch) Far Eastern State University of Railway Transport, Ussuriysk.

TETINA Svetlana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Language and Literary Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

LESKINA Seda Vitalyevna, Doctor of Philological Sciences, Docent, Professor of Linguistics and Professional Communication Department of Chelyabinsk Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

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, КиберЛенинка, 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, КиберЛенинка, Google Scholar.

Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

Русские названия книг, статей в монографиях, сборниках и конференциях транслитерируются.

Для транслитерации рекомендуется использовать бесплатную программу на сайте <https://translit.ru/>, выбрав вариант системы Board of Geographic Names (BGN).

1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

В тексте:

[10, с. 3]

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев, Н. А. Смысл истории. – Москва : Мысль, 1990. – 175 с. – Текст : непосредственный.

! При оформлении подстрочных ссылок необходимо использовать сквозную разметку.

2. Примеры оформления библиографического списка

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

**Правила и примеры оформления библиографического списка
(в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2018)**

1. Монография, книга (один или несколько авторов)

Олефир, С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург, 2012. – 312 с. – Текст : непосредственный.

Olefir S. V. *Libraries for children and teenagers in the information and education area: monograph* [Biblioteki dlya detey i podrostkov v informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve: monografiya], Yekaterinburg, 2012. 312 p.

2. Издание, не имеющее индивидуального автора

Философский энциклопедический словарь. – Москва : ИНФРА-М, 2009. – 570 с. – Текст : непосредственный.

Philosophical Encyclopedic Dictionary [Filosofskij enciklopedicheskij slovar'], 2009. 570 p.

3. Переводное издание – 1–3 автора

Кови, Стивен Р. 7 навыков высокоэффективных людей / Стивен Р. Кови [пер. с англ.]. – Москва : Simon and Schuster, 2004. – 396 с. – Текст : непосредственный.

Covey S. R. *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Simon and Schuster, 2004. 396 p.

4. Раздел книги – 4 и более авторов

Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учебник / В. Р. Вебер, Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер и др. ; под общ. ред. М. Н. Певзнера. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – С. 26–84. – Текст : непосредственный.

Weber V. P., Ivanov E. V., Pevzner M. N. et al. *Management and organizational development of higher school* [Menedzhment i organizacionnoe razvitie vysshej shkoly], Dnepropetrovsk, 2012, pp. 26–84.

5. Электронный ресурс

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 27.06.2018) № 273-ФЗ. – Текст : электронный // Закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

Federal law “*About education in the Russian Federation*” dated 12/29/2012 (ed. from 06/27/2018) No. 273-FZ [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”]. Available at: <http://zakonobobrazovani.ru/> (accessed date: 02/10/2019).

6. Статья – 1–3 автора

Ильясов, Д. Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. *Systemic effect in the context of implementation of the priority national project “Education”* [Sistemnyy effekt v kontekste realizatsii prioritetnogo natsional'nogo proekta “Obrazovanie”], Bulletin of the South Ural State University, 2010, Vol. 9, No. 23 (199), pp. 14–21.

7. Диссертация

Меняев, М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. Ф. Меняев. – Москва, 1994. – 504 с. – Текст : непосредственный.

Menyaev M. F. *Methodological bases of informatization of bibliographic processes*: Diss. of doc. of ped. sci. [Metodologicheskie osnovy informatizatsii bibliotечно-bibliograficheskikh protsessov: Dis. d-ra ped. nauk], 1994. 504 p.

8. Автореферат

Загрянная, Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Загрянная. – Санкт-Петербург, 2006. – 23 с. – Текст : непосредственный.

Zagrivnaya T. A. *Development of scientific and methodical competence of teachers in the process of professional activity*: Abstract of thesis of cand. of ped. sci. [Stanovlenie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v processe professional'noj 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 познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.

**Форма Лицензионного соглашения с авторами
научно-теоретического журнала
«Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»
(действующая редакция)**

Лицензионный договор № _____

г. Челябинск « ____ » _____ 20__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице 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 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