



ЧИППКРО

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
1 (46) / 2021**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Ильясов Д. Ф., Буров К. С., Селиванова Е. А.** Повышение профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения 5
- Ройтблат О. В.** Условия стимулирования субъектной активности в процессе профессионально-личностного развития педагогов 18
- Волобуева Т. Б.** Командное обучение как перспективная технология повышения квалификации учителей 28

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Сваталова Т. А.** Исследование готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности 38
- Колокольникова З. У., Лобанова О. Б.** Музейная педагогика: технология дополнительного профессионального образования и дополнительная педагогическая профессия 45
- Ильин О. И.** Исследование востребованных учителями направлений неформального образования по вопросам организации дистанционного образования 58

Исследования молодых ученых

- Доттуев Т. И.** Педагогические условия повышения психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел 65
- Суркова Н. А.** Актуальные векторы профессионального развития педагогов дополнительного образования: импровизация в игротехнике 75
- Ашхотова Л. А.** Педагогические возможности дополнительного профессионального образования в совершенствовании коммуникативной мобильности сотрудников ОВД 86

Современная школа

- Журба Н. Н., Семиздралова О. А., Щербаков А. В.** Готовность классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности 96
- Хасанова П. Х.** Движущие силы становления индивидуального педагогического стиля деятельности учителя в условиях дополнительного профессионального образования 108

- Сведения об авторах** 120

- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 122

- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 135

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
Е. В. Гнатышина, д-р пед. наук, доцент
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
А. И. Кузнецов, канд. пед. наук, доцент
С. В. Олефир, д-р пед. наук, доцент
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, профессор
Н. Е. Скрипова, д-р пед. наук, доцент
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор

Редакционная коллегия:

И. Д. Борченко, канд. культурологии, доцент
А. В. Кисляков, канд. пед. наук, доцент
А. В. Коптелов, канд. пед. наук, доцент
В. М. Кузнецов, канд. ист. наук, доцент
В. Н. Макашова, канд. пед. 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
А. А. Севрюкова, канд. пед. наук, доцент
Е. А. Селиванова, канд. психол. наук, доцент
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 23.11.2017 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: 26.03.2021

Дата выхода в свет: 31.03.2021

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 16,28

Тираж 150 экз. Заказ № 19

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



ЧИП КРО

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
1 (46) / 2021

CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS

SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Scientific and theoretical journal

Published since 2009

Publication frequency is 4 issues per year

No. 1 (46) 2021

CONTENTS

Scientific reports

- Ilyasov D. F., Burov K. S., Selivanova E. A. Increasing the professional competence of teachers who interact with parents who demonstrate patterns of nonconstructive behavior 5
- Roitblat O. V. Conditions for stimulating subjective activity in the process of professional and personal development of teachers 18
- Volobueva T. B. Team teaching as a promising technology for advanced training of teachers 28

Hypotheses, discussion, reflection

- Svatalova T. A. Study of preschool teachers' readiness to use digital technology in pedagogical activities 38
- Kolokolnikova Z. U., Lobanova O. B. Museum pedagogy: technology of additional professional education and additional pedagogical profession 45
- Ilyin O. I. Research of non-formal education areas demanded by teachers on the organization of distance education 58

Young researchers

- Dottuyev T. I. Pedagogical conditions for improving the psycho-emotional stability of internal affairs officers 65
- Surkova N. A. Current vectors of professional development of teachers of additional education: improvisation in game technology 75
- Ashkhotova L. A. Pedagogical possibilities of additional professional education in improving the communicative mobility of internal affairs officers 86

Modern school

- Zhurba N. N., Semizdralova O. A., Shcherbakov A. V. Readiness of classroom teachers to implement an event approach in educational activities 96
- Khasanova P. H. Driving forces of formation of an individual pedagogical style of activity of the teacher in conditions of additional professional education 108

Information about the authors 120

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 122

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 135

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
E. V. Gnatyshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
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. E. Skripova, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogic Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Editorial team:

I. D. Borchenko, Candidate of Culturology, 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
V. N. Makashova, Candidate of Pedagogical 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
A. A. Sevrukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
E. A. Selivanova, Candidate of Psychological Sciences, Docent
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: 03/26/2021

Release date: 03/31/2021

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 16,28

Circulation 150 copies. Order No. 19

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 378.091.398+37.018.26

Повышение профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения

Д. Ф. Ильясов

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

К. С. Буров

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

Е. А. Селиванова

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

Increasing the professional competence of teachers who interact with parents who demonstrate patterns of nonconstructive behavior

D. F. Ilyasov

K. S. Burrov

E. A. Selivanova

Аннотация

В статье анализируется вопрос о повышении профессиональной компетентности учителей из школ, находящихся в сложных социальных условиях. Отмечается проблема установления партнерских взаимоотношений между школой и семьей, в которой родители проявляют неэффективные модели воспитания, вредящие полноценному развитию личности ребенка. **Ставится цель** обоснования отбора содержания, форм и методов повышения квалификации, способствующих освоению учителями школ технологий взаимодействия с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения.

Проводится обзор научных исследований, позволяющий обнаружить значимость социального партнерства между школьными учителями и родителями обучающихся. Анализируются публикации, посвященные вопросу повышения компетентности учителей в аспекте взаимодействия с семьей. **Методологической основой исследования** выступают положения культурно-исторического и андрагогического подходов. В них подчеркивается значимость конструктивного влияния социальных институтов (семьи и школы) на развитие ребенка, а также описываются психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности учителей при работе с семьей.

Описание результатов связывается с характеристикой содержательных и организационных аспектов реализации дисциплины «Психология семьи», адаптированной под потребности учителей из школ сложного социального бэкграунда. Описываются включенные в дисциплину технологии работы учителей с проблемной семьей, среди которых диагностические, профилактические, коррекционные, просветительские, медиативные. Научная новизна заключается в выделении актуальных подходов к повышению компетентности учителей, взаимодействующих с проблемными родителями, которые обогащают содержательные и процессуальные аспекты дополнительного профессионального образования. Практическая значимость представленных результатов заключается в возможности их применения в повышении квалификации и переподготовки учителей. Обсуждаются ресурсы и ограничения в применении предложенных решений, обоснована их эффективность.

Abstract

The article analyzes the issue of improving the professional competence of teachers from schools in difficult social conditions. The problem of establishing partnership relations between the school and the family is noted, in which parents show ineffective models of education, harmful to the full development of the child's personality. **The goal** is to justify the selection of content, forms, and methods of professional development that promote the mastery of school teachers of technologies of interaction with parents who demonstrate patterns of unconstructive behavior.

The review of scientific research that reveals the importance of social partnership between school teachers and children's parents is carried out. Publications devoted to the issue of improving the competence of teachers in the aspect of interaction with the family are analyzed. **The methodological basis of the study** is the provisions of cultural-historical and andragogical approaches. They emphasize the importance of constructive influence of social institutions (family and school) on child development and describe the psychological and pedagogical basis for improving the professional competence of teachers when working with the family.

The description of the results is linked to the characteristic of the content and organizational

aspects of the implementation of the discipline "Family Psychology", adapted to the needs of teachers from schools with a complex social background. Technologies included in the discipline of teachers' work with the problem family are described, including diagnostic, preventive, corrective, educational, and mediative.

Scientific novelty lies in the identification of relevant approaches to improve the competence of teachers interacting with problem parents, which enrich the substantive and procedural aspects of additional professional education. The practical significance of the presented results lies in the possibility of their application in the professional development and retraining of teachers. The resources and limitations in the application of the proposed solutions are discussed and their effectiveness is substantiated. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность учителей, модели неконструктивного поведения, конфликтные ситуации, проблемные родители, психология семьи, профессиональная переподготовка.

Keywords: professional competence of teachers, models of unconstructive behavior, conflict situations, troubled parents, family psychology, professional retraining.

Введение. Одним из направлений профессиональной деятельности современного педагога является взаимодействие с родителями обучающихся. Профессиональный стандарт педагога в сфере общего образования указывает на то, что выстраивание партнерских взаимоотношений с родителями входит в состав умений, обеспечивающих выполнение профессиональных функций педагога. Педагогическая практика показывает, что педагоги школ общаются с родителями не только в случае возникновения организационных вопросов и конфликтных ситуаций. Учителя, классные руководители, специалисты служб сопровождения рассматривают родителей как партнеров, способных понимать и поддерживать учебные успехи, социальную активность, способности и склонности своих детей. Умение наладить контакт, выстроить позитивный диалог, преодолеть затруднения, развить интересы и скорректировать деструктивное поведение ребенка входит в ряд профессиональных компетенций учителя.

Многочисленные исследования свидетельствуют о значимости влияния семьи на успешность социализации и учебные результаты обучающихся. В частности, в 2020 году нами было проведено анкетирование родителей по вопросу оценки влияния различных факторов на агрессивное поведение детей. Всего в исследовании приняли участие 522 человека. Родители среди прочих факторов влияния на агрессию детей выделяют и такие, как разногласия между членами семьи (27,6% родителей), попустительский стиль воспитания (21,6%), чрезмерная опека (16,3%). Интересно, что наиболее действенные воспитательные меры в предупреждении агрессивного поведения детей родители связывают с личным положительным примером и внутрисемейными воспитательными мероприятиями. Можно утверждать, что родители на основе анализа жизненного опыта способны осознать роль семейного воспитания в профилактике отклонений в поведении детей. Кроме того, родители нацелены на взаимодействие со специалистами, в том числе педагогами, для получения квалифицированной консультационной и педагогической помощи.

Вместе с тем сложная социальная обстановка, характерная для малых городов и сельской местности, приводит к росту неблагополучных, неполных семей, одобрению института «гражданского брака» и т. д. В этих условиях родители меньше внимания уделяют такой ценности, как ответственность за воспитание детей. Все чаще можно наблюдать конфликтные ситуации, обусловленные реализацией негармоничных стилей воспитания (авторитарность, гиперопека, гипоопека, эмоциональное отвержение). Демонстрация моделей неконструктивного поведения (конфликтность, агрессивность, алкоголизм, противоправная деятельность) оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние ребенка, восприятие им позитивных ценностей и учебную успешность.

Очевидно, что результативность выстраиваемой образовательной организацией стратегии развития детей во многом зависит от конструктивной позиции родителя в вопросах обучения и воспитания.

В свете данных тенденций возрастает роль готовности учителя к взаимодействию с семьями обучающихся, в том числе с родителями, демонстрирующими неконструктивные модели

поведения. Становятся востребованными психолого-педагогические знания в области психологии семьи, технологии проведения родительских собраний с использованием современных методов коммуникации, умения выстраивать конструктивное общение в конфликтных ситуациях и т. д.

Данные аспекты взаимодействия вызывают существенные затруднения у учителей школ. На это обстоятельство указывают проведенные эмпирические исследования [1; 2]. В итоге учитель стремится избегать общения с конфликтными родителями, не стремится привлечь внимание таких родителей к проблемам ребенка, нарушается связь школы и семьи.

Можно предположить, что включение в содержание дополнительного профессионального образования данных аспектов будет влиять на то, что учителя смогут более уверенно вступать во взаимодействие с родителями, чаще инициировать такие контакты, будут способны наладить конструктивное общение в интересах ребенка. Эти обстоятельства актуализируют проблему повышения профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. В соответствии с данной проблемой **цель** нашего исследования заключается в обосновании отбора содержания, форм и методов повышения квалификации, способствующих освоению учителями школ технологий взаимодействия с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения.

Обзор литературы. В отечественной и зарубежной научной периодике широко представлена проблема влияния семьи на различные виды деятельности детей. Исследователи приводят данные о том, что стиль семейного воспитания влияет на отношение ребенка к окружающему миру и, соответственно, поведение в социуме. Неконструктивные стили воспитания формируют поведенческие реакции, связанные с негативизмом, отвержением, агрессивностью [3]. В зарубежных исследованиях поднималась проблема взаимосвязи обстоятельств семейного воспитания и учебной успешности школьников. С. Вайлдером собраны эмпирические данные, указывающие на негативный характер влияния неконструктивных моделей семей на учебную деятельность [4].

Другое направление исследований представляет положительный опыт взаимодействия педагогов общеобразовательных школ с родителями. Данный вопрос исследуется в разных аспектах. Е. В. Демидова раскрывает потенциал традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия школы с родителями учеников [5]. Отмечается, что установление контакта с родителями положительно влияет на интерес школьников к обучению. З. А. Исмаилова рассматривает взаимодействие учителей и родителей как фактор совершенствования образовательного процесса. В частности, предлагается проводить цикл мастер-классов, которые помогают родителям понять особенности процесса обучения, принципы оценивания, организацию самостоятельной работы обучающихся, то есть устанавливается атмосфера взаимопонимания и сотрудничества между учителями и родителями [6].

О. А. Воскресасенко и О. А. Дунаева исследуют вопросы активизации воспитательного потенциала семьи. Для этого предлагается силами педагогического коллектива школы повышать психолого-педагогическую компетентность родителей. Кроме традиционных просветительских мероприятий, презентуется интересное направление поддержки семей, предполагающее профилактику родительского эмоционального выгорания [1]. Ряд исследований направлены на исследование возможностей школы в повышении педагогической культуры родителей. Эта проблема особенно актуальна для организации работы с детьми группы риска, педагогически запущенными учащимися [7; 8]. В зарубежных исследованиях также исследуется потенциал организации доверительных отношений между родителями и учителями. Отмечается целесообразность развития партнерских технологий как способа вовлечения родителей в образовательный процесс [9; 10; 11].

Важное для проблематики статьи направление исследований связано с обоснованием и апробацией форм и методов повышения квалификации учителей по вопросу развития умений продуктивного взаимодействия с родителями обучающихся. М. Г. Худенева обращает внимание на необходимость подготовки молодых педагогов к общению и взаимодействию с родителями в условиях внутриорганизационного обучения [2]. В публикации В. А. Акимовой

раскрывается технология исследования содержания образования дополнительных образовательных программ по проблеме взаимодействия школы и семьи. Автор делает акцент на необходимости отбора содержания образования, позволяющего учителям освоить традиционные и современные методы взаимодействия с родителями [12]. При реализации тематических программ повышения квалификации предлагается учитывать особенности образования взрослых.

А. А. Кирдянова при организации повышения квалификации предлагает уделить внимание не только психолого-педагогическим знаниям, но и этике общения учителей с родителями [13]. С. М. Курганский, Ю. А. Лабунская, Т. А. Суняйкина, Н. У. Ярычев подробно исследуют формы и методы повышения конфликтологической культуры учителя [14; 15; 16]. Значительное внимание в данных публикациях уделяется вопросам развития умения учителей устанавливать контакт с семьями обучающихся. Рассматриваемые аспекты повышения квалификации могут служить основанием для отбора содержания повышения квалификации по вопросу взаимодействия семьи и школы.

Интересно, что в зарубежных исследованиях также встречаются публикации, освещающие опыт проектировании и реализации дополнительных профессиональных программ, помогающих учителям освоить умения работы с родителями. Результаты поведенческих исследований указывают на то, что способность учителей использовать знания о семьях при совершенствовании образовательного процесса зависит от специальной подготовки к данному аспекту педагогической деятельности. В данных исследованиях наглядно показано, что учителя, прошедшие специализированные курсы, продемонстрировали более эффективное эмоциональное и учебное взаимодействие [17; 18].

Итак, можно сказать, что в научной периодике последних лет активно обсуждаются вопросы взаимодействия школы и семьи. Результаты исследований указывают на существенную зависимость стилей семейного воспитания и внимания родителей к вопросам обучения и воспитания на жизненную и учебную успешность детей. Негативные модели поведения, неконструктивные стили воспитания приводят к появлению социальных и учебных затруднений у учащихся. Этот факт актуализирует проблему налаживания

продуктивных контактов школы и семьи. В свою очередь, достаточно большое количество исследователей указывают на то, что существуют продуктивные способы сотрудничества, партнерства, которые помогают реализации благоприятных сценариев развития обучающихся, в том числе составляющих «сложные» контингенты (дети группы риска, педагогически запущенные, агрессивные и т. д.).

Отмечается, что эффективность данной деятельности напрямую зависит от целенаправленной подготовки учителей к взаимодействию с родителями в рамках дополнительного профессионального образования. В содержании дополнительных профессиональных программ стоит уделить внимание не только формам взаимодействия с родителями, но и психолого-педагогическим знаниям, позволяющим наладить контакт в различных ситуациях, в том числе конфликтных. В целом проведенный анализ подтверждает актуальность проблемы повышения профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения.

Методология (материалы и методы). Методологическую основу исследования составляют ведущие идеи культурно-исторического и андрагогического подходов. Первой методологической основой данной работы выступает положение Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, которая является специфической системой отношений ребенка со средой на разных этапах его развития [19]. Речь идет об этапах социализации ребенка на каждом возрастном отрезке. Первым институтом социализации ребенка считается семья, именно в ней закладываются основы духовного, интеллектуального, физического, социального развития личности. Вторым институтом социализации выступают образовательные организации (детский сад, школа и т. п.) и люди, которые развивают заложенные у ребенка в семье различные сферы личности.

Соответственно, учителям необходимо выстраивать тесное социальное партнерство с родителями обучающихся, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. Отношения семьи и школы должны носить партнерский характер: и школа и родители совместно создают условия для развития учеников [20],

эти два ключевых института социализации не должны конфликтовать.

Второй методологической основой исследования выступают положения андрагогического подхода, в котором реализуются основные принципы образования взрослых. К ним относятся учет потребностей учителей (в данном случае в расширении технологий работы с родителями), опора на их практический опыт (в частности при взаимодействии с проблемными родителями), акцент на готовности обмениваться знаниями со своими коллегами в аспекте рассматриваемых вопросов, стремлении применить полученные знания сразу на практике и пр. [21].

Повышение профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения, должно осуществляться на основе указанных андрагогических принципов, с целью формирования у них мотивации к применению полученных знаний при работе с проблемными родителями. Соответственно, имеет смысл, исходя из положений данных подходов, повышать профессиональную компетентность учителей в аспекте расширения их знаний о психологии семьи.

В первую очередь взаимодействие с проблемными родителями наблюдается у учителей школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Поэтому педагоги таких школ должны получать методическую поддержку в учреждениях повышения квалификации не только в аспекте улучшения качества обучения школьников, но и в части развития их психологических знаний при работе их с родителями обучающихся. Учителям важно владеть не только глубокими предметными, но и психолого-педагогическими знаниями в области изучения паспорта семьи, профилактики детских девиаций, разрешения конфликтов с родителями школьника, поддержки семьи, имеющей ребенка с ОВЗ и пр. Соответственно им имеет смысл получить профессиональную переподготовку по психологическому профилю. Осваивая в практико-ориентированных формах технологии работы с семьей, учителя значительно смогут повлиять и на поведение так называемых «трудных» обучающихся, которые проявляют признаки агрессивного и противоправного поведения.

Результаты и их описание. В соответствии с выбранными методологическими основаниями

были сформулированы предложения по обновлению отдельных содержательных линий дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании», которая активно применяется в процессе курсовой переподготовки педагогов общеобразовательных организаций. Предложения по обновлению содержания применялись по отношению к учебной дисциплине «Психология семьи» указанной дополнительной профессиональной программы. Содержание дисциплины скорректировано с учетом нарастания социальных рисков, влияющих на развитие ребенка, одним из которых являются неэффективные стратегии семейного воспитания. Логика обновления содержания предполагала стратегию, при которой учителям следовало освоить технологии взаимодействия с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. В содержание данной дисциплины получили отражение следующие технологии работы с семьей: а) технология психолого-педагогической диагностики семьи; б) технология педагогической профилактики отклоняющегося поведения ребенка; в) технология медиации при разрешении конфликтных ситуаций; г) технология социальной адаптации семьи, имеющей ребенка с особенностями в развитии; е) технология коррекции детско-родительских отношений; ж) технология консультирования семей по вопросам развития и поведения детей; з) технология проведения родительских собраний.

Раскроем более подробно содержание и методические особенности применения данных технологий, используемые формы и методы работы с учителями, осваивающими содержание дисциплины «Психология семьи».

Первая технология связана с психолого-педагогической диагностикой семьи. Это важный аспект, позволяющий научить педагогический коллектив эффективно выявлять неконструктивные модели воспитания детей в тех или иных семьях, которые могут вредить полноценному психическому развитию ребенка. Учителям демонстрировались различные методы исследования внутрисемейных отношений: опросные методики, проективные тесты. Среди них: семейная социограмма, рисуночный тест «Моя семья», анкеты и тесты по изучению характера детско-родительских отношений. Отдельное

внимание уделялось методикам, направленным на выявление жесткого обращения в семье. Рассматривались визуальные методы, а именно наблюдение, с помощью которого по поведению, внешнему виду, общению, результативности учебной деятельности ребенка можно предположить различные виды насилия (физического или морального). Также анализировались проективные методики («Письмо другу», «Незаконченные предложения», «Рисунок состояния»), которые могут проводить только компетентные педагоги-психологи. Акцент делался на соблюдении этических аспектов работы с семьей. Внимание учителей было ориентировано на необходимость интеграции усилий классного руководителя, психолога школы, социального педагога в осуществлении профессионально-компетентной и комплексной психолого-педагогической диагностики семьи. Опираясь на требования деятельностного подхода, учителя сначала проводили самодиагностику, то есть у них появлялась возможность применить данные диагностики в реальной практике. Далее происходил обмен полученными данными, результатами и выводами, осуществлялась рефлексия относительно возможностей и угроз тех или иных диагностических инструментов.

Вторая технология направлена на педагогическую профилактику отклоняющегося поведения ребенка. При ее освоении учитывались различные варианты внутрисемейных отношений и стилей родительского воспитания, предрасполагающих к формированию девиантного (отклоняющегося) поведения у детей. Речь идет о том, что как гипер-, так и гипопека могут негативно сказаться на деятельности ребенка, вызывая тревожность, замкнутость, агрессивность, в том числе и склонность к противоправному поведению. Изучались такие стили воспитания, как демократический, авторитарный, либеральный и попустительский, их характерные признаки и особенности влияния на детей. Обсуждались реальные примеры из профессиональной деятельности учителей, их успешные практики работы с родителями по корректировке неконструктивных моделей воспитания. Метод кинопедагогики применялся для анализа кинофрагментов, в которых демонстрировались различные неконструктивные модели воспитания и их последствия для развития ребенка. Также рассматривались кинома-

териалы, в которых педагоги находили контакт с семьей и оказывали эффективное педагогическое влияние на неконструктивные убеждения родителей. Использовалось не только кино, но и мультфильмы, например: «Трое из Простоквашино» [СССР, 1978, режиссер: В. Попов], «Бременские музыканты» [СССР, 1969, режиссер: И. Ковалевская], «Головоломка» [США, 2015, режиссер: П. Доктер], «Тайна Коко» [США, 2017, режиссер: Л. Анкрич] и другие. При их просмотре и обсуждении обращалось внимание на особенности общения родителей со своими детьми и поступки, которые они вызывали. К примеру, в данных мультфильмах демонстрируется такой вариант девиантного поведения ребенка, как побег из дома. Обсудив специфику неконструктивной детско-родительской коммуникации и ее последствий, учителя продумывали методы влияния на родительские воспитательные установки.

Технология медиации при разрешении конфликтных ситуаций была направлена на расширение представлений учителей о вариантах профилактики конфликтов или их грамотного разрешения при взаимодействии с родителями, характеризующимися повышенной возбудимостью. Рассматривались различные типы конфликтных личностей и способы педагогической коммуникации с ними. Например, отмечалось, что при общении с конфликтными личностями типов «Паровой каток» и «Разгневанный ребенок» необходимо набраться терпения и дать им сначала «выпустить пар», а потом уже искать компромиссы. При взаимодействии с таким типом конфликтного родителя, как «Снайпер», рекомендовалось корректно вывести его «на чистую воду», не допуская возможности скрытых манипуляций с их стороны. При выстраивании педагогической коммуникации с «жалобщиками» предлагалось их внимательно выслушать, найти скрытые причины постоянного недовольства и по возможности их удовлетворить: поддержать, похвалить, вселить уверенность. Также обсуждались особенности взаимодействия с такими конфликтными типами личности, как «Молчун» и «Свехпокладистый». Использовался метод решения педагогических ситуаций, в которых учителя анализировали особенности коммуникации родителей и их принадлежность к тому или иному типу конфликтных личностей. Далее определялись ал-

горитмы построения общения с ними с целью профилактики конфликтных ситуаций. Кроме того, анализировались алгоритмы поведения в конфликтах и возможность внедрить в образовательную организацию медиативный подход.

Технология социальной адаптации семьи, имеющей ребенка с особенностями в развитии, была направлена на развитие профессиональной компетентности учителей, работающих с детьми с ОВЗ и их семьями. Здесь внимание обращалось именно на работу с родителями, которые также могут проявлять неконструктивные модели поведения. За основу принимались материалы книги И. Ю. Левченко, В. В. Ткачевой «Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии» [22]. Рассматривались различные трудности (социальные, психологические, соматические), с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ, особенности их психолого-педагогического сопровождения. Отдельное внимание уделялось вопросам деформации внутрисемейных отношений, исходя из вида отклоняющегося развития ребенка: интеллектуальное, ментальное, сенсорное, двигательное или речевое. Изучались психологические портреты родителей (агрессивно-возбудимые, сензитивно-тревожные, психосоматичные) и особенности общения педагога с ними для наиболее конструктивного родительского воспитания ребенка с тем или иным отклонением. В освоении данной технологии использовался метод дискуссии, обсуждались проблемы реализации инклюзивного образования, вызывающие трудности как у самих детей, так и у их родителей и педагогов. Анализировались современные методы поддержки семей: различные родительские ассоциации, профессиональные сообщества, информационные порталы соответствующей тематики.

Технология коррекции детско-родительских отношений была включена в дисциплину «Психология семьи» для ознакомления учителей с методами и приемами нормализации нарушенных внутрисемейных связей. Учителя осваивали многообразные формы работы с родителями, демонстрирующими неконструктивные модели воспитания. Среди них: родительские клубы, семейные форумы, конкурсы, акции, фестивали. Рассматривались и традиционные формы работы с родителями: индивидуальные (беседы с родителями) и групповые

(родительские собрания). Также обсуждалась такая относительно новая форма работы с родителями, как школьный сайт (раздел «Информация для родителей»). Здесь учителя изучали методы, которые можно применять при коммуникации с родителями: метод аналогий, метод притч, метод анализа жизненных ситуаций, метод психологического поглаживания. Акцент делался на корректном и по возможности опосредованном влиянии на сформировавшиеся родительские стратегии, от которых многим трудно отказаться, несмотря на их неконструктивность и даже опасность для формирования полноценной личности ребенка. В обучении учителей по данной тематике применялся метод ролевой игры, с использованием которого осуществлялось моделирование различных вариантов неконструктивных детско-родительских отношений, а также их последствия. Обсуждались различные стратегии работы с родителями для оказания им содействия в коррекции детско-родительских отношений.

Технология консультирования семей по вопросам развития и поведения детей предполагала ознакомление педагогов с комплексом информационных источников, которые целесообразно применять при работе с семьей. Анализировались информационные сайты, научные публикации, литература по вопросам семейного воспитания. В первую очередь, внимание уделялось онлайн-сервисам, содержащим актуальную и доступную информацию по сопровождению семьи. Учителя исследовали возможности сайта «Я – родитель», на платформе которого представлены актуальные материалы по работе с семьей: инфографика, статьи, книги, консультации для родителей, видеозаписи известных психологов, специализирующихся на вопросах воспитания. Обсуждались возможности применения информационных ресурсов для работы с различными категориями родителей, в том числе и применяющими неконструктивные модели воспитания. Кроме прочего, педагоги знакомились и с другими сайтами, например связанными с вопросами сопровождения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ: «Ассоциация комплексной коррекционной помощи», «Обнаженные сердца», «Федеральный ресурсный центр – школа «РАСсвет» для родителей, «Сайт для родителей особых детей». Также расширились их пред-

ставления в отношении существующих платформ психологической поддержки (в формате онлайн) детей и взрослых, испытывающих влияние неблагоприятных семейных факторов. Это сайты «Помощь рядом», «Твоя территория.Онлайн», «Детский телефон доверия», «Общенациональная линия для пострадавших от домашнего насилия». По завершении освоения данной информации педагоги презентовали мини-проекты, раскрывающие возможности применения рассмотренных информационных ресурсов при работе со «сложными семьями».

Технология проведения родительских собраний заключалась в актуализации современных подходов к проведению родительских собраний. Этому вопросу уделялось особое внимание, так как большинство учителей являются классными руководителями и взаимодействуют с различными категориями семей. Данную тему учителя активно обсуждали, делились собственными опытом, обменивались знаниями в аспекте решения возникающих проблем при данном виде профессиональной деятельности и вариантами успешных решений. Предметом внимания были такие вопросы, как цель проведения родительских собраний, правила общения с родителями, особенности подготовки собрания, приемы успешного проведения родительских собраний, современные варианты работы с родителями, в том числе в виртуальном пространстве. Также затрагивались наиболее актуальные темы для родительских собраний с учетом снижения негативного влияния современных социальных рисков. Укажем некоторые из них: «Профилактика употребления психоактивных веществ школьниками. Роль родителей в предупреждении аддиктивного поведения», «Современные подростковые увлечения. Опасные игры. Как уберечь своего ребенка?» Кроме этого, обсуждались темы не столь острые, но важные для оказания психолого-педагогической поддержки семьям, исходя из возрастных особенностей ребенка. Это темы, связанные с созданием благоприятной среды в семье для помощи ребенку в период адаптации к школе или новому уровню образования (1-е, 5-е, 10-е классы). Рассматривались вопросы оказания ребенку (подростку или старшекласснику) родительской помощи при выборе профессии.

По завершении освоения данной дисциплины учителя выполняли задания итоговой аттестаций в виде проекта «Стратегии работы со

«сложными семьями». Они презентовали алгоритмы, формы, методы, приемы, которые были освоены при работе с различными категориями родителей, демонстрирующих модели неконструктивного поведения. Преобладающими выступали практические формы обучения и активные методы работы со слушателями: самодиагностика, кинопедагогика, решение ситуационных задач, дискуссии, ролевые игры, проекты. Таким образом, содержание дисциплины «Психология семьи» было направлено на освоение учителями различных инструментов при работе «сложными семьями» (диагностика, консультирование, коррекция, профилактика) в аспекте просвещения родителей по конструктивным моделям воспитания. Это необходимо для предупреждения отклоняющегося поведения школьников, испытывающих влияние неблагоприятных социальных условий.

Обучение по данной дисциплине проходили учителя из школ Челябинской области, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в количестве 120 человек. Для оценки их психологической готовности к работе с

проблемными родителями был проведен входной и итоговый опрос. Результаты представлены в таблице 1.

Сравнительный анализ ответов учителей показал положительную динамику по всем позициям. Снизилось (на 20,8%) количество учителей, испытывающих сложности при взаимодействии с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. Также уменьшилось количество учителей (на 19,2%), испытывающих тревогу при работе с проблемными родителями. При этом возросло количество учителей, готовых к конструктивной коммуникации с конфликтными родителями (на 37,5%).

Увеличилось количество учителей (на 50%), владеющих современными инструментами взаимодействия со сложными семьями. Вырос процент учителей (на 24,1%), стремящихся расширить арсенал имеющихся средств работы с родителями. Таким образом, можно говорить об эффективности предложенных технологий работы учителей для взаимодействия с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения.

Таблица 1

Результаты исследования психологической готовности учителей при работе с проблемными родителями

<i>Результаты входного опроса</i>				
№	Варианты вопросов	Да	Нет	Частично
1	Испытываете ли вы сложности при взаимодействии с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения?	91,6%	0%	8,3%
2	Характерна ли для вас тревога при воздействии с проблемными родителями?	70,8%	9,2%	20%
3	Готовы ли вы к конструктивной коммуникации с конфликтными родителями?	34,1%	18,3%	47,6%
4	Владеете ли вы современными инструментами взаимодействия со «сложными семьями»?	21,6%	33,4%	45%
5	Стремитесь ли вы расширить арсенал имеющихся средств работы с родителями?	66,7%	0%	33,3%
<i>Результаты итогового опроса</i>				
№	Варианты вопросов	Да	Нет	Частично
1	Испытываете ли вы сложности при взаимодействии с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения?	70,8%	0%	29,1%
2	Характерна ли для вас тревога при воздействии с проблемными родителями?	51,6%	0%	48,3%
3	Готовы ли вы к конструктивной коммуникации с конфликтными родителями?	68,3%	0%	31,7%
4	Владеете ли вы современными инструментами взаимодействия со «сложными семьями»?	71,6%	0%	28,4%
5	Стремитесь ли вы расширить арсенал имеющихся средств работы с родителями?	90,8%	0%	9,1%

Обсуждение. Осуществлено обновление содержания дисциплины «Психология семьи», входящей в состав дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании». Основная задача заключалась в расширении представлений учителей об эффективном взаимодействии с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. В содержании данной дисциплины получили отражение методические особенности применения ряда технологий работы с проблемной семьей: психолого-педагогическая диагностика семьи; педагогическая профилактика отклоняющегося поведения ребенка; медиация при разрешении конфликтных ситуаций; социальная адаптация семьи, имеющей ребенка с особенностями в развитии; коррекция детско-родительских отношений; консультирование семей по вопросам развития и поведения детей и проведение родительских собраний. Данные технологии осваивались учителями в активных методах работы, среди которых педагогические ситуации, дискуссии, ролевые игры и пр. Это позволило значительно повысить профессиональную компетентность учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения.

Описанные технологии универсальны и актуальны для различных категорий педагогических работников: педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-предметников, классных руководителей и пр. Их целесообразность и эффективность обуславливается повышением психологической готовности учителей к обновлению стратегий работы со сложными семьями. Ограничения в применении данных технологий обуславливаются высокой мотивацией учителей к взаимодействию со своими коллегами: педагогами-психологами, социальными педагогами, дефектологами. Это особенно важно для избегания некорректного применения первой технологии, связанной с психолого-педагогической диагностикой семьи. Еще одно из ограничений заключается в высоком профессионализме преподавателей, читающих данную дисциплину, которые должны владеть не только глубокими теоретическими знаниями, но и развитыми практическими умениями работы с родителями, в том числе демонстрирующими модели неконструктивного поведения.

Заключение. Взаимодействие учителей с родителями обучающихся является одним из важных направлений профессиональной деятельности. Особенно это относится к так называемым проблемным родителям, которые демонстрируют модели неконструктивного поведения, проявляющегося как по отношению к детям, так и по отношению к самим учителям. Соответственно возникает необходимость повышения профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих со сложными семьями, в которых девиантное поведение может наблюдаться и у детей, и у их родителей. Проведенный обзор исследований показывает важность социального партнерства школы и семьи для создания условий, обеспечивающих полноценное развитие личности ребенка. Появляется все больше исследований, посвященных вопросам повышения квалификации учителей в направлении взаимодействия с семьей. При этом нет работ, в которых систематизированы технологии взаимодействия учителей с проблемными семьями, описаны формы и методы обучения учителей, осваивающих психологию семейных отношений.

В этой связи были изложены методические особенности реализации дисциплины «Психология семьи», включающие технологии взаимодействия учителей с проблемной семьей. Среди таких технологий: технология психолого-педагогической диагностики семьи; технология педагогической профилактики отклоняющегося поведения ребенка; технология медиации при разрешении конфликтных ситуаций; технология социальной адаптации семьи, имеющей ребенка с особенностями в развитии и др. Эти технологии осваивали учителя, взаимодействующие с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. В обучении применялись активные методы работы, такие как кинопедагогика, решение ситуационных задач, дискуссии, ролевые игры, проекты. Результативность освоения данных технологий учителями определялась по результатам входного и итогового опроса. Было выявлено, что у учителей снизилась тревожность, повысилась уверенность в конструктивном диалоге с проблемными родителями, возросла мотивация к освоению новых средств работы с родителями. Таким образом, представленная дисциплина направлена на повышение профессиональной

компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими модели неконструктивного поведения. Освоение учителями основ семейной психологии позволяет значительным образом снизить негативные социальные факторы, влияющие на развитие ребенка, одним из которых может быть семейный фактор.

Библиографический список:

1. Воскресенко, О. А. Взаимодействие семьи и школы как институтов воспитания: моделирование процесса / О. А. Воскресенко, О. В. Дунаева. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 4. – С. 98–103.
2. Худенева, М. Г. Проблемы взаимодействия молодых педагогов с родителями / М. Г. Худенева. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 134–139.
3. Михайлова, Н. Ф. Формирование совладающего поведения у детей / Н. Ф. Михайлова, А. В. Смирнова. – Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. – 2006. – № 3. – С. 38–51.
4. S. Wilder Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 2014, No. 66:3, pp. 377–397.
5. Демидова, Е. В. Работа классного руководителя с родителями учащихся / Е. В. Демидова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2. – С. 54–60.
6. Исмаилова, З. А. Роль организации эффективного взаимодействия учителей и родителей в создании успешного учебно-воспитательного процесса / З. А. Абдуллаева. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 3. – С. 33–36.
7. Прокопьева, М. М. Сотрудничество семьи и школы как условие формирования педагогической компетентности родителей / М. М. Прокопьева, А. З. Дьяконова, М. Н. Попова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2018. – № 1. – С. 134–139.
8. Сорокина, И. Р. Повышение педагогической культуры родителей, детей группы риска, посредством классических форм работы образовательного учреждения с семьей / И. Р. Сорокина, Д. Н. Глухов. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 11. – С. 325–327.
9. Epstein, J. L. *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Phi Delta Kappan, 2010, No. 92 (3), pp. 81–96.
10. Pavlakis, A. E. *Reaching All Families: Family, School, and Community Partnerships Amid Homelessness and High Mobility in an Urban District*. *Urban Education*, 2018, No. 53 (8), pp. 1043–1073.
11. Kimberly, S. Adams & Sandra, L. Christenson Differences in Parent and Teacher Trust Levels, *Special Services in the Schools*, 1998, No. 14:1-2, pp. 1–22.
12. Акимова, В. А. Технология реализации программ повышения квалификации педагогических кадров по проблеме взаимодействия школы и семьи / В. А. Акимова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 5. – С. 76–79.
13. Кирдянова, А. А. Формирование у педагогов дополнительного образования культуры взаимодействия с родителями в процессе повышения квалификации / А. А. Кирдянова. – Текст : непосредственный // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 2 (19). – С. 73–76.
14. Курганский, С. М. Родитель и учитель: конфликт или сотрудничество / С. М. Курганский. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 1 (1444). – С. 199–206.
15. Лабунская, Ю. А. Теоретические аспекты модели развития конфликтологической культуры педагога общеобразовательной организации / Ю. А. Лабунская, Т. В. Суняйкина. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2018. – № V4. – С. 43–50.
16. Ярычев, Н. У. Особенности развития конфликтологической культуры учителя в условиях самообучающейся организации / Н. У. Ярычев. – Текст : непосредственный // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 20 (115). – С. 331–336.
17. Michael, P. Evans, *Educating preservice teachers for family, school, and community engagement*, *Teaching Education*, 2013, No. 24:2, pp. 123–133.
18. Hamre, B. K, Pianta, R. C, Burchinal, M, et al. *A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and*

Observed Practice. American Educational Research Journal, 2012, No. 49 (1), pp. 88–123.

19. Выготский, Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 244–268. – Текст : непосредственный.

20. Седова, Н. В. Социальное партнерство в образовательном процессе школы / Н. В. Седова, В. А. Седов. – Текст : непосредственный // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 198–205.

21. Змеёв, С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С. И. Змеёв. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3 (24). – С. 94–101.

22. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва: Просвещение, 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Voskresenko, O. A., Dunaeva, O. B. *Interaction of family and school as educational institutions: modeling process* [Vzaimodejstvie sem'i i shkoly kak institutov vospitaniya: modelirovanie processa], Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, 2020, No. 4, pp. 98–103.

2. Khudeneva, M. G. *Problems of interaction between young teachers and parents* [Problemy vzaimodejstviya molodyh pedagogov s roditelyami], Modern Pedagogical Education, 2020, No. 4, pp. 134–139.

3. Mikhaylova, N. F., Smirnova, A. V. *Formation of coping behavior in children* [Formirovanie sovladayushchego povedeniya u detej], The Russian Psychological Journal, 2006, No. 3, pp. 38–51.

4. Wilder, S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, Educational Review, 2014, No. 66:3, pp. 377–397.

5. Demidova, E. V. *The work of the class teacher with the parents of students* [Rabota klassnogo rukovoditelya s roditelyami uchashchihsya], Innovative projects and programs in education, 2012, No. 2, pp. 54–60.

6. Ismailova, Z. A., Abdullaeva, Z. A. *The role of effective interaction between teachers and par-*

ents in creating a successful educational process [Rol' organizacii effektivnogo vzaimodejstviya uchitelej i roditel'ej v sozdanii uspeshnogo uchebno-vospitatel'nogo processa], Experiment and innovation in school, 2011, No. 3, pp. 33–36.

7. Prokopyeva, M. M., Diakonova, A. Z., Popova, M. N. *Cooperation between family and school as a condition for the formation of pedagogical competence of parents* [Sotrudnichestvo sem'i i shkoly kak uslovie formirovaniya pedagogicheskoj kompetentnosti roditel'ej], Science and School, 2018, No. 1, pp.134–139.

8. Sorokina, I. R., Glukhov, D. N. *Increasing the pedagogical culture of parents, children at risk, through classical forms of work of the educational institution with the family* [Povyshenie pedagogicheskoj kul'tury roditel'ej, detej gruppy riska, posredstvom klassicheskikh form raboty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya s sem'ej], Humanities, socio-economic and social sciences, 2015, No. 11, pp. 325–327.

9. Epstein, J. L. *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Phi Delta Kappan, 2010, No. 92 (3), pp. 81–96.

10. Pavlakis, A. E. *Reaching All Families: Family, School, and Community Partnerships Amid Homelessness and High Mobility in an Urban District*, Urban Education, 2018, No. 53(8), pp. 1043–1073.

11. Kimberly, S. Adams & Sandra, L. Christenson Differences in Parent and Teacher Trust Levels, Special Services in the Schools, 1998, No. 14:1-2, pp. 1–22.

12. Akimova, V. A. *Technology of implementation of professional development programs for teachers on the problem of interaction between school and family* [Tekhnologiya realizacii programm povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov po probleme vzaimodejstviya shkoly i sem'i], Theory and practice of social development, 2014, No. 5, pp. 76–79.

13. Kiryanova, A. A. *The formation of teachers of additional education culture of interaction with parents in the process of professional development* [Formirovanie u pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya kul'tury vzaimodejstviya s roditelyami v processe povysheniya kvalifikacii] Pedagogy and Psychology, 2017, No. 2 (19), pp. 73–76.

14. Kurgansky S. M. *Parent and Teacher: Conflict or Cooperation* [Roditel' i uchitel': konflikt ili

sotrudnichestvo], *Narodnoe Obrazovanie*, 2015, No. 1 (1444), pp. 199–206.

15. Labunskaya, Y. A., Sunyaykina, T. V. *Theoretical aspects of the model of development of conflictological culture of a teacher of general educational organization* [Teoreticheskie aspekty modeli razvitiya konfliktologicheskoy kul'tury uchitelya obshcheobrazovatel'noj organizacii], *Concept*, 2018, No. V4, pp. 43–50.

16. Yarychev, N. U. *Peculiarities of the development of conflictological culture of the teacher in the conditions of the self-learning organization* [Osobennosti razvitiya konfliktologicheskoy kul'tury uchitelya v usloviyah samoobuchayushchejsya organizacii] *Scientific Bulletin of Belgorod State National Research University. Series: Philosophy. Sociology. Law*. 2011, No. 20 (115), pp. 331–336.

17. Michael, P. Evans, *Educating preservice teachers for family, school, and community engagement*, *Teaching Education*, 2013, No. 24:2, pp. 123–133.

18. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., et al. *A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and*

Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 2012, No. 49 (1), pp. 88–123.

19. Vygotsky, L. S. *The Problem of Age* [Problema vozrasta] *Collected Works: In Six Volumes; Vol. 4*, Moscow: Pedagogy, 1984, pp. 244–268.

20. Sedova, N. V., Sedov, V. A. *Social partnership in the educational process of school* [Social'noe partnerstvo v obrazovatel'nom processe shkoly], *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 2018, No. 4, pp. 198–205.

21. Zmeyov, S. I. *Adult education and andragogics in the implementation of the concept of lifelong learning in Russia* [Obrazovanie vzroslyh i andragogika v realizacii koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii], *Domestic and foreign pedagogy*, 2015, No. 3 (24), pp. 94–101.

22. Levchenko, I. Yu. Tkacheva, V. V. *Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: a methodological handbook* [Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchej rebenka s otклонeniyami v razviti: metodicheskoe posobie], Moscow: Prosveshcheniye, 2008. 239 p.

УДК 371.123

Условия стимулирования субъектной активности в процессе профессионально-личностного развития педагогов

О. В. Ройтблат

<https://orcid.org/0000-0001-5764-6708>

info@togirro.ru

Conditions for stimulating subjective activity in the process of professional and personal development of teachers

O. V. Roitblat

Аннотация

Проблема, рассматриваемая в данной статье, является актуальной для всей территории Российской Федерации: развитие отечественного образования, повышение его престижа на мировом уровне невозможно без устойчивого и непрерывного развития его основного субъекта – педагога. Вместе с тем непрерывное профессионально-личностное развитие педагога нельзя обеспечить и организовать без его личного участия, высокой образовательной мотивации и активной субъектности. **Цель исследования** заключается в определении ведущих механизмов профессионально-личностного развития педагогов. **Методологическими основами исследования** выступили положения андрагогического подхода; положения субъектно-деятельностного подхода, позволяющие обратиться к субъектности педагога, к анализу и самоанализу его образовательных потребностей, к мотивации развития и саморазвития как механизмам разрешения внутренних противоречий в условиях изменений профессиональной среды; теоретические положения субъектности отечественной психолого-педагогической науки. Эмпирическую часть исследования обеспечивают теоретически обоснованные показатели профессионально-личностного развития педагога, диагностические процедуры и методики. **Результаты** деятельности мониторинговой службы, опроса и анкетирования педагогов показали, что в ранге мотивов повышения квалификации первое место по-прежнему занимает мотив предстоящей аттестации; на втором месте

повышения квалификации в связи с нормативными или организационными изменениями в образовании; на третьем месте – мотив повышения квалификации как необходимость оперативного реагирования на социальную ситуацию. Вместе с тем подавляющее большинство педагогов, принявших участие в опросе, подтвердили необходимость непрерывного профессионально-личностного развития и мотивацию к пожизненному обучению. Следовательно, перед системой дополнительного профессионального образования стоит важнейшая задача – задача инициации развития субъектности педагога, как ведущего механизма его профессионально-личностного развития.

Abstract

The problem considered in this article is relevant for the entire territory of the Russian Federation: the development of domestic education, an increase in its prestige at the world level is impossible without the sustainable and continuous development of its main subject – the teacher. At the same time, the continuous professional and personal development of a teacher cannot be ensured and organized without his personal participation, high educational motivation and active subjectivity. **The purpose** of the study is to determine the leading mechanisms of professional and personal development of teachers. **The methodological foundations** of the study were the provisions of the andragogical approach; the provisions of the subject-activity approach, which make it possible to turn to the subjectivity of the teacher, to the analysis and self-analysis of his educational needs, to the motivation of development and self-

development as mechanisms for resolving internal contradictions in conditions of changes in the professional environment; theoretical provisions of the subjectivity of domestic psychological and pedagogical science. The empirical part of the study is provided by theoretically grounded indicators of the teacher's professional and personal development, diagnostic procedures and techniques. The results of the monitoring service, the survey and questioning of teachers showed that in the rank of motives for advanced training, the first place is still occupied by the motive of the upcoming certification; in second place is advanced training in connection with regulatory or organizational changes in education; in third place is the motive for advanced training as the need for a prompt response to the social situation. At the same time, the overwhelming majority of teachers who took part in the survey confirmed the need for continuous professional and personal development and motivation for lifelong learning. Consequently, the system of additional professional education is faced with the most important task – the task of initiating the development of the teacher's subjectivity as the leading mechanism of his professional and personal development.

Ключевые слова: педагог, дополнительное образование, непрерывное образование, повышение квалификации, субъектность, профессионально-личностное развитие.

Keywords: teacher, additional education, continuous education, professional development, subjectivity, professional and personal development.

Введение

Профессиональная деятельность педагога всегда относилась к эмоционально и психологически сложным и напряженным видам профессиональной деятельности. Современные реалии, значительные и динамичные социальные изменения, процессы модернизации и реформирования всей системы отечественного образования детерминировали еще большую напряженность в профессиональной педагогической деятельности. Динамика социокультурной среды и значительные социокультурные преобразования и трансформации последних десятилетий обусловили рост внимания общественности к цели, содержанию, результату образования как к ведущему механизму развития общества, как к одному из основных ресур-

сов развития человеческого капитала. Очевидный рост социальной обусловленности образования сформировал общественное ожидание социальной эффективности педагогической деятельности и определил новые требования к педагогу. Сегодня от педагога ждут качественно нового уровня выполнения своих профессиональных функций, обеспечивающих ожидаемый обществом социальный эффект.

Справедливости ради следует сказать, что социальные ожидания от педагогической деятельности всегда и непременно связаны с социально-общественными и технологическими изменениями. Например, в фильме 1979 года «Осенняя история» директор школы, оправдывая свое давление на учительницу литературы Ольгу Денисовну, вынуждая ее написать заявление о выходе на пенсию, говорил, что ее методы обучения устарели, что она не использует в качестве инновационных методов фильмы и аудиозаписи. За следующие сорок лет в системе образования менялись и продолжают меняться все компоненты образовательного процесса: цели, содержание, технологии, средства, однако суть педагогической деятельности остается прежней – ключевым ее субъектом по-прежнему остается педагог. К сожалению, как показывает практика сегодняшнего дня, стремительное развитие современных технических средств, организация дистанционного обучения в условиях предупреждения распространения инфекции COVID-19 весной 2020 года, электронный документооборот, перманентное совершенствование нормативной базы образовательной сферы и другие изменения вызывают, скорее, еще большее эмоциональное напряжение и сопротивление педагогов, чем способствуют снижению их психологической и временной загруженности. Как подчеркивают в своей статье Н. Н. Суртаева и А. В. Кандаурова, общество на современном этапе своего развития охвачено непрекращающимися, динамичными и различными по масштабу социокультурными изменениями, которые, в свою очередь, оказывают значительное влияние на всю социальную реальность и педагогическую деятельность в том числе. В данных условиях только регламентации сверху оказывается явно недостаточно [1]. Вместе с тем в научной и публицистике все активнее звучит, что наряду с критическим отношением в обществе к транс-

формациям в сфере образования, большинство людей все-таки связывают свои надежды и положительные сдвиги в образовании именно с профессиональным развитием педагогов.

Разрешение данного противоречия всецело является первоочередной задачей дополнительного профессионального образования, для которой сегодня важно не столько обеспечение и сопровождение воспроизводства в соответствии с требуемым уровнем профессионального, культурного потенциала педагогических кадров, сколько организация и поддержка профессионально-личностного развития педагога как условие сохранения не только его конкурентоспособности в информационном мире, но и его жизнестойкости в меняющейся профессиональной среде.

Цель исследования заключается в определении ведущих механизмов профессионально-личностного развития педагогов. К педагогам в данной работе мы относим учителей школ, преподавателей колледжей, вузов, социальных педагогов, педагогов-психологов, воспитателей и других педагогических работников.

Обзор литературы

Проблема профессионального развития педагога не теряет своей актуальности в педагогической науке. Разные аспекты данной проблемы в свое время получили теоретико-методологическое обоснование в психолого-педагогической литературе. Смена парадигмы общественного развития на гуманистическую с конца XX века сместила акцент на проблему профессионально-личностного развития педагога, на поиск условий и механизмов данного процесса. В данном ключе интерес представляют работы О. Б. Даутовой [2], Н. В. Мартишиной [3], Е. В. Пискуновой [4] и других. Также в изучении проблемы профессионально-личностного развития педагога значительную роль играют труды об образовании взрослых, теория и методология андрагогического подхода, идеи неформального образования взрослых.

Большое значение имеют и психологические исследования проблемы профессионально-личностного развития педагога. Так, Е. Н. Вержицкая (2011) исследует данную проблему в условиях модернизации образования [5]; У. В. Брылева (2013) предлагает психологическую поддержку процесса профессионально-личностного развития в условиях инновацион-

ного образования [6]; А. Д. Тасмуханова (2009) разрабатывает психологические условия профессионально-личностного развития педагога в системе повышения квалификации [7]. В исследовании Е. В. Ежак обосновывается необходимость психологического сопровождения профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования [8] и т. д.

Профессионально-личностное развитие педагога, по мнению Л. И. Буровой, В. А. Ильичевой, Е. В. Яковлевой, рассматривается как система изменений в личностных, профессионально-деятельностных характеристиках, в способе мышления, позволяющих решать профессиональные задачи на более эффективном уровне [9]. С точки зрения А. Д. Тасмухановой личностно-профессиональное развитие педагога связано с расширением набора профессиональных компетенций, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных задач. Личностно-профессиональное развитие педагогов в системе повышения квалификации, по мнению исследователя, обеспечивается рядом психолого-педагогических условий, как то: осознание педагогами мотивов, способностей и уровня своих компетенций; фиксация затруднений в выполнении профессиональной деятельности [7].

С позиции исследователя А. А. Пулиной эффективное личностно-профессиональное развитие педагога может быть обеспечено высокой мотивацией к непрерывному образованию; системой научно-методического обеспечения данного процесса в системе повышения квалификации [10].

Таким образом, даже небольшой анализ сущности понятия «профессионально-личностное развитие педагога» позволяет выделить некоторую общую позицию у разных авторов, как то: успешность выполнения профессиональных задач на новом (измененном, расширенном) уровне зависит от степени активности, мотивации и осознанности самим педагогом.

Иными словами, создать в системе дополнительного профессионального образования необходимые условия для профессионально-личностного развития педагога без его субъектной активности невозможно.

Как указывает И. В. Васютенкова, важнейшим условием профессионально-личностного развития педагога выступает сама личность

педагога, осознающая необходимость в непрерывном профессиональном образовании, потребность в постоянном самоутверждении себя в профессиональном плане и совершенствующая свои личностные качества, профессиональный и социальный опыт» [11]. Иными словами, эффективность реализации условий непрерывного профессионально-личностного развития педагога напрямую зависит от понимания последним внешней детерминации и внутренней потребности пожизненной образовательной активности, направленной на непрерывное пополнение знаний, компетенций и опыта. Таким образом, важнейшим условием успешного и непрерывного процесса профессионально-личностного развития педагога является его актуализированная субъектность.

Сегодня вопрос роли субъектности педагога в своей педагогической профессиональной деятельности и в профессионально-личностном развитии активно представлен в научных дискуссиях. В рамках диссертационных исследований можно назвать работы И. Ю. Кузнецовой (2011), которая опирается на андрагогический подход в развитии субъектности педагога в системе повышения квалификации; А. Б. Ванькова (2006), разрабатывающего психолого-педагогические условия, необходимые для становления субъектности молодого педагога; В. М. Жилаевой (2006), анализирующей аспект управления процессом развития субъектности педагога в образовательной организации; Ю. Л. Блиновой (2007), исследующей процесс самоактуализации в формировании субъектной позиции учителя и другие.

Сущность понятия «субъектность» и его структура в силу своей проблемной многоплановости и полинаучности могут иметь различия.

Как отмечают А. В. Капцов и Е. И. Колесникова, в науке еще не сложилось единого понимания относительно сущности феномена «субъектность» и его структуры, что, безусловно, затрудняет разработку критериев и поиск условий развития данного качества [12]. В работах Н. Я. Большуновой субъектность описывается через структурный подход, позволяющий в структуре выделить социокультурную ответственность, социокультурную рефлексивность и результат выбора поступка [13].

К. А. Абульханова в предложенной ею структуре субъектности предлагает в целом достаточно близкие, но несколько иные компоненты, как то: суверенность, самодостаточность, самостоятельность, ответственность, способность к интеграции [14, с. 175–187]. Многими современными учеными, исследующими феномен субъектности, в числе компонентов данного феномена называются потребность в саморазвитии, понимание другого человека, принятие другого человека, свобода выбора, рефлексивность, самостоятельная активность, ответственность за выбор и за решение и другие. По мнению А. В. Кандауровой, данный феномен, явно имеющий психолого-педагогический и философский контекст, применительно к педагогу целесообразнее исследовать как личностное качество педагога, проявляющегося в процессах самоактуализации, самодетерминации, самоорганизации, саморегулирования и других [15]. В работе Н. А. Котелевцева подчеркивается, что в отечественной психологии структура субъектности включает некий инвариант, заключающийся в активности и вариант, заключающийся в себе все остальные факторы, подчиняющиеся этой активности [16]. В исследованиях В. И. Панова поэтапность развития субъектности рассматривается именно в континууме «спонтанная активность – произвольная активность» [17].

Для данного исследования принципиальное значение имеет субъектность педагога, несущая потенциал активного, преобразующего, целенаправленного действия в ответ на мотив, потребность, противоречие, осознаваемое субъектом: детерминированное осознание субъектом необходимости и возможности саморазвития как условия своей жизни. Предпринятое в исследовании обращение к субъектности педагога как возможности фиксации и осознания противоречия между наличным и возможным, требуемым уровнем развития, как потребности и мотивации к изменению, обладает существенным потенциалом не только повышения квалификации, уровня профессионально-личностного развития, но и повышения жизнестойкости педагогов и их жизненных ресурсов. Именно высокий уровень субъектности обеспечивает способность личности к самоконтролю и контролю внешнего воздействия, к проектированию своего будущего и осознания своей роли.

Роль системы дополнительного образования в обеспечении процесса профессионально-личностного развития педагога на современном этапе очевидна. Еще Г. П. Щедровицкий подчеркивалось, что функции системы повышения квалификации не должны сужаться до «обслуживающей, сервисной службы, ориентирующейся на потребности существующего уровня производства», так как в данном случае «повышение квалификации как государственная система теряет свою социокультурную функцию и не может рассматриваться как педагогическая система, направленная на развитие своего субъекта обучения» [18, с. 77]. Полностью разделяем мнение ученого о том, что повышение квалификации непременно должно быть учитывать и ассимилировать в сферу профессиональной деятельности все социокультурные тенденции изменений и развития общества [18, с. 87–88], и полагаем, что важнейшим условием успешного профессионально-личностного развития является субъектность педагога, обеспечивающая ему осознание происходящих изменений, возникающие образовательные потребности и образовательные мотивы. М. А. Еремевский подчеркивает, что современная система повышения квалификации, чтобы остаться конкурентоспособной, должна сократить разрыв между образовательными запросами учителя и возможностями их осуществления [19].

Методология (материалы и методы)

Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили положения андрагогического подхода, заключающие методологическую идею о целостности и синергичности единства личностного и профессионального развития человека, который непрерывно стремится к наивысшим достижениям в самореализации; положения субъектно-деятельностного подхода, позволяющие обратиться к субъектности педагога, к анализу и самоанализу его образовательных потребностей, к мотивации развития и саморазвития как механизмам разрешения внутренних противоречий в условиях изменений профессиональной среды. Феномен субъектности в отечественной науке имеет значительную теоретическую базу, представленную работами многих отечественных психологов. При этом данная проблема в контексте современности приобретает новое актуальное звучание. Экспериментальное исследование

обеспечивают теоретически обоснованные показатели профессионально-личностного развития педагога, диагностические процедуры и методики.

Результаты

Эмпирическое исследование было осуществлено на базе Тюменского областного государственного института развития регионального образования. В нем приняли участие 432 педагога (слушателей курсов и семинаров). В задачи исследования входило изучение и ранжирование мотивов педагогов в повышении квалификации; направленность педагогов на непрерывное профессионально-личностное развитие и степень самостоятельной активности в организации данного процесса.

Обработанные результаты показали, что первое место в ранге мотивов занимает мотив предстоящей аттестации; на втором месте – мотив повышения квалификации в связи с нормативными или организационными изменениями в образовании (введение ФГОС; новой программы, инклюзивные процессы в образовании; изменения в технических и технологических средствах обучения, другие); на третьем месте – мотив повышения квалификации как необходимость оперативного реагирования на социальную ситуацию (организация дистанционного обучения; организация работы с детьми с ОВЗ).

К сожалению, мотивы повышения квалификации, непосредственно связанные с профессионально-личностным развитием, такие как: получение информации о перспективах развития образования, повышение качества своей деятельности; овладение новыми технологиями, повышение предметных знаний педагогами отнесены в более низкий ранг.

Справедливости ради, следует подчеркнуть, что около 37% опрошенных педагогов назвали в числе ведущих мотивов повышения квалификации мотив повышения уровня своей компетенции в подготовке обучающихся к ЕГЭ в своей предметной области.

Результаты оценки выраженной направленности педагогов на непрерывное профессионально-личностное развитие и степень их самостоятельной активности в организации данного процесса оказались более оптимистичными. Так, подавляющее большинство педагогов, принявших участие в опросе (82%) подтверди-

ли необходимость непрерывного профессионально-личностного развития и мотивацию к пожизненному обучению. При этом только 41% респондентов привели примеры самостоятельной образовательной деятельности (участие в семинарах, вебинарах, взаимодействие в профессиональных виртуальных сообществах и т. д.).

Таким образом, полученные результаты подтверждают актуальность и необходимость инициирования и стимулирования субъектности в профессионально-личностном развитии педагогов; что на сегодняшний день в системе повышения квалификации недостаточно созданы условия, разработаны и обоснованы механизмы и средства инициации субъектности и субъектной активности педагогов.

Как уже было отмечено, системе повышения квалификации отводится приоритетная роль в организации процесса профессионально-личностного развития практикующих педагогов, как основного условия сохранения и повышения человеческого капитала в сфере образования.

Сегодня сама система дополнительного образования переживает значительные модернизационные процессы: меняются формы и средства обучения, технологии и форматы повышения квалификации; меняются роли обучающихся и обучающихся.

На фоне традиционных курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, система дополнительного образования осваивает потенциал неформального и информального образования, потенциал электронных ресурсов и технических возможностей. Однако, как показали полученные результаты, модернизация содержания, средств и технологии оказывается недостаточными условиями для развития субъектности современного педагога.

В Тюменском областном государственном институте развития регионального образования осуществляется масштабная деятельность не только по созданию условий для развития субъектности практикующего педагога, но и проводятся исследования и мониторинги по изучению образовательных потребностей, профессиональных затруднений, интересов и мотивов в повышении квалификации педагогов региона.

В рамках данного исследования интерес представляют привычные и инновационные

форматы деятельности института развития регионального образования, обеспечивающие как повышение квалификации педагогов, так и профессионально-личностное развитие педагогов, ориентированные на развитие их актуализированной субъектности.

Важное место в деятельности института занимает конкурсная деятельность как возможность инициации и развитие субъектности педагогов, их творческого начала, под которым, в том числе мы понимаем «один из механизмов преодоления кризисных процессов, решения жизненных задач, преодоление напряженности и рискогенности современной жизнедеятельности» [20, с. 95]. Так, педагоги охвачены конкурсной деятельностью всех уровней: ежегодный всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог года»; всероссийский конкурс педагогических работников «Воспитать человека»; областной конкурс «Лучшая образовательная программа по коррекционному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья»; всероссийский конкурс проектов, направленных на поощрение и продвижение детского и подросткового чтения «Мой проект о книге, чтении, библиотеке»; непрерывный конкурс разработок уроков, внеклассных мероприятий с использованием ресурсов исторического парка «Россия – моя история»; областной конкурс программ внеурочной деятельности для начальной и основной школы; фестиваль педагогических разработок «Безопасность, доступность, успех»; областной конкурс проектов «Неизвестное в известном – Тюменские истоки»; международный конкурс методических разработок «Уроки Победы»; всероссийский конкурс методических разработок, направленных на формирование читательской компетенции у учащихся.

Конкурсная деятельность, безусловно, обладает значительным потенциалом для развития субъектности педагога. Конкурс профессионального мастерства следует рассматривать и как ресурс развития системы образования, повышающий престиж педагогической профессии; и как индикатор качества педагогической деятельности; и как эффективную форму распространения педагогического опыта, пропагандирующая инновационные идеи, транслирующая лучшие образцы педагогической практики и как неформальный способ повышения

квалификации, актуализирующий субъектность педагога, его творческий потенциал, обеспечивающий развитие человека в профессии [20].

Большое значение в деятельности института по развитию субъектной активности педагогов в процессе непрерывного профессионально-личностного развития имеет научно-методическая деятельность. Такие формы как «Методический абонемент», «Школа руководителя», «Выездные методические семинары», всероссийские и региональные научно-практические и научно-методические конференции, функционирующие на регулярной основе, пользуются большим интересом у практикующих педагогов.

Обсуждение

Задача организации непрерывного профессионально-личностного развития педагога сегодня входит в число приоритетов государственной политики в сфере образования, нашедших свое выражение в основных нормативных документах: профессиональный стандарт педагога, федеральный проект «Учитель будущего» национального проекта «Образование». Вместе с тем, несмотря на внушительное число междисциплинарных исследований по данной проблеме, нормативного закрепления самого феномена профессионально-личностного развития, подчеркивающего неразрывность процессов личностного и профессионального развития в единстве, собственно в системе повышения квалификации данный вопрос остается не полностью решенным. Так, по-прежнему не разработаны средства, детерминирующие процесс развития личностной активности и субъектности педагога в его непрерывном профессионально-личностном развитии; не достаточно обоснованы механизмы и условия развития субъектности педагога в системе повышения квалификации.

На наш взгляд, в настоящее время перспективным направлением в развитии субъектности, субъектной активности педагогов является персонифицированный подход, позволяющий определять не только профессиональные дефициты и затруднения, но и мотивированные потребности в развитии. Так, результаты деятельности мониторинговой службы, фиксирующие профессиональные затруднения и образовательные потребности педагогов, сегодня являются важнейшим условием для проек-

тирования содержания и различных форматов курсов повышения квалификации и обучающих семинаров.

Заключение

Проблема профессионально-личностного развития педагога сегодня обозначена как важнейшая задача государственной политики и деятельности системы дополнительного профессионального образования.

Несмотря на предпринимаемые меры, проекты и программы разного уровня по развитию системы отечественного образования, без актуализированной субъектности педагога обеспечение качественного процесса его профессионально-личностного развития невозможно.

Решение данной задачи должно опираться на имеющиеся в отечественной науке методологическую основу, опыт наставничества, анализ лучших образцов педагогического опыта. Институты развития образования, сегодня переживающие значительные трансформации в структуре, содержании детальности и формах оказания образовательных услуг, должны обеспечить оперативное реагирование на возникающие образовательные потребности педагогов, на профессиональные затруднения в стремительно меняющемся мире.

Библиографический список:

1. Кандаурова, А. В. Дополнительное профессиональное педагогическое образование в условиях изменений социального взаимодействия / А. В. Кандаурова, Н. Н. Суртаева. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 21–25.
2. Даутова, О. Б. Социокультурная обусловленность трансформации учебно-познавательной деятельности: факторы и зависимости / О. Б. Даутова – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2009. – 4 (21). – С. 47–51.
3. Мартишина, Н. В. Тенденции становления и развития творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина. – Текст : непосредственный // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 14–16.
4. Пискунова, Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Е. В. Пискунова – Текст : непосредственный / под ред.

- акад. Г. А. Бордовского. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с.
5. Вержицкая, Е. Н. Уровневая дифференциация профессионализма как закономерность личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования / Е. Н. Вержицкая – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 70–75.
6. Брылёва, У. В. Особенности психологической поддержки профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного образования / У. В. Брылёва – Текст : непосредственный // Вестник ВЭГУ. – 2013. – № 1 (63). – С. 161–164.
7. Тасмуханова, А. Д. К вопросу о профессиональном развитии педагога в системе повышения квалификации / А. Д. Тасмуханова – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 9. Выпуск 1. – С. 87–91.
8. Ежак, Е. В. Личностный ресурс педагога в контексте профессиональной успешности / Е. В. Ежак. – Текст : электронный // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 244–253. – URL: <http://vAvw.hseseonline.ru/2014/04/25.pdf> (дата обращения: 05.03.2021).
9. Бурова, Л. И. Содержание профессионально-личностных компетенций будущего учителя начальных классов и условия их формирования в вузе / Л. И. Бурова, В. А. Ильичева, Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГУ. Научный журнал. – 2007. – № 1. – С. 134–146.
10. Пулина, А. А. Закономерности профессионального развития педагога в контексте общего развития образовательной организации / А. А. Пулина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 47-1. – С. 204–211.
11. Васютенкова, И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя / И. В. Васютенкова // LAP LAMBERT Academic Publishing. – Германия, 2014. – 148 с. – Текст : непосредственный.
12. Капцов, А. В. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2018. – № 2 (24). – С. 107–117.
13. Большунова, Н. Я. Субъектность как социокультурное явление / Н. Я. Большунова – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2005. – 324 с. – Текст : непосредственный.
14. Абульханова, К. А. Акмеологическое понимание субъекта / К. А. Абульханова // Общая и прикладная акмеология / под ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2001. – С. 175–187. – Текст : непосредственный.
15. Кандаурова, А. В. Развитие субъектной позиции современного педагога в условиях изменений / А. В. Кандаурова. – Текст : непосредственный // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2018. – № 1. – С. 61–63.
16. Котелевцев, Н. А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке / Н. А. Котелевцев. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 3 (51). – URL: https://apimag.kursksu.ru/media/pdf/Котелевцев_Н.А._Статья.pdf (дата обращения: 05.03.2021).
17. Панов, В. И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса / В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова – Текст : непосредственный // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Москва : Кредо, 2017. – С. 294–296.
18. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований: методологический анализ / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва, 1993. – С. 16–22. – Текст : непосредственный.
19. Еремеевский, М. А. Актуальные направления повышения квалификации учителей в условиях реформирования системы образования / М. А. Еремеевский – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 10. – URL: http://teoriapRACTICA.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/10/pedagogika/eremeyevskiy.pdf (дата обращения: 21.08.2020).
20. Ройтблат, О. В. Опыт подготовки учителей к конкурсам профессионального мастерства в Тюменской области / О. В. Ройтблат. –

Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 4. – (28). – С. 94–101.

References:

1. Kandaurova, A. V., Surtayeva, N. N. *Additional professional pedagogical education in a changing social interaction* [Dopolnitelnoye professionalnoye pedagogicheskoye obrazovaniye v usloviyakh izmeneniy sotsialnogo vzaimodeystviya], *Man and Education*, 2015, No. 3 (44), pp. 21–25.
2. Dautova, O. B. *Socio-cultural conditioning of the transformation of learning and cognitive activity: factors and dependencies* [Sotsiokulturnaya obuslovlennost transformatsii uchebno-poznavatelnoy deyatel'nosti: faktory i zavisimosti], *Man and Education*, 2009, No. 4 (21), pp. 47–51.
3. Martishina, N. V. *Trends of formation and development of the creative potential of the teacher* [Tendentsii stanovleniya i razvitiya tvorcheskogo potentsiala pedagoga], *Education and Society*, 2009, No. 1, pp. 14–16.
4. Piskunova, E. V. *Preparing teachers to provide modern quality education for all: the russian experience: recommendations from scientific research* [Podgotovka uchitelya k obespecheniyu sovremennogo kachestva obrazovaniya dlya vsekh: opyt Rossii: Rekomendatsii po rezul'tatam nauchnykh issledovaniy], Ed. by G. A. Bordovsky. Saint Petersburg: Publishing house of Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2007. 79 p.
5. Verzhitskaya, E. H. *Level differentiation of professionalism as a pattern of personal and professional development of teachers in the modernization of education* [Urovnevaya differentsiatsiya professionalizma kak zakonomernost lichnostno-professionalnogo razvitiya pedagogov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya], *Vestnik of Kemerovo State University*, 2011, No. 2, pp. 70–75.
6. Bryleva, U. V. *Peculiarities of psychological support of professional activity of a teacher in conditions of innovative education* [Osobennosti psikhologicheskoy podderzhki professionalnoy deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh innovatsionnogo obrazovaniya], *Vestnik of the Eastern Academy of Economics and Law*, 2013, No. 1 (63), pp. 161–164.
7. Tasmukhanova, A. D. *Professional development of a teacher in the professional development system* [K voprosu o professionalnom razvitiy pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikatsii], *News of Saratov University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2009, Vol. 9, Issue 1, pp. 87–91.
8. Ezhak, E. V. *The personal resource of the teacher in the context of professional success* [Lichnostnyy resurs pedagoga v kontekste professionalnoy uspezhnosti], *Humanities and Social Sciences*. 2014, No. 4, pp. 244–253. Available at: <http://vAvw.hsesonline.ru/2014/04/25.pdf> (accessed date: 03/05/2021).
9. Burova, L. I. *The content of professional and personal competencies of a future elementary school teacher and the conditions for their formation at the university* [Soderzhaniye professionalno-lichnostnykh kompetentsiy budushchego uchitelya nachalnykh klassov i usloviya ikh formirovaniya v vuze], *Vestnik of the Chelyabinsk State University. Scientific Journal*. 2007, No. 1, pp. 134–146.
10. Pulina, A. A. *Regularities of the professional development of the teacher in the context of the overall development of the educational organization* [Zakonomernosti professionalnogo razvitiya pedagoga v kontekste obshchego razvitiya obrazovatel'noy organizatsii], *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2015, No. 47-1, pp. 204–211.
11. Vasyutenkova, I. V. *Development of multicultural competence of a teacher* [Razvitiye polikulturnoy kompetentnosti uchitelya], LAP LAMBERT Academic Publishing. Germany, 2014. 148 p.
12. Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. *Modified method of diagnostics of the stages of formation of students' subjectivity* [Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadiy stanovleniya subyektivnosti studentov], *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology Series*, 2018, No. 2 (24), pp. 107–117.
13. Bolshunova, N. Ya. *Subjectivity as a sociocultural phenomenon* [Subyektivnost kak sotsiokulturnoye yavleniye], Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Press, 2005. 324 p.
14. Abulkhanova K. A. *Accmeological understanding of the subject* [Akmeologicheskoye ponimaniye subyekta], *General and Applied Acmeology*. Edited by A. A. Derkach, 2001, pp. 175–187.
15. Kandaurova, A. V. *Development of the subjective position of the modern teacher in a changing environment* [Razvitiye subyektivnoy pozitsii sovremennogo pedagoga v usloviyakh izmeneniy],

Regional Education of the XXI Century: Problems and Prospects, 2018, No. 1, pp. 61–63.

16. Kotelevtsev, N. A. Definition of the subject and subjectivity in domestic psychological science [Opredeleniye subyektov i subyektivnosti v otechestvennoy psikhologicheskoy nauke], Scientific Notes. Electronic scientific journal of Kursk State University, 2019, No. 3 (51), Available at: https://apimag.kursksu.ru/media/pdf/Котелевцев_Н.А._Статья.pdf (accessed date: 03/05/2021).

17. Panov, V. I., Kapsov, A. V., Kolesnikova, E. I. [Metodika otsenki stadiy subyektivnosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa], Scientific Notes. Web scientific journal of Kursk State University, 2019, No. 3 (51). Available at: https://apimag.kursksu.ru/media/pdf/Котелевцев_Н.А._Статья.pdf (accessed date: 03/05/2021).

18. Shchedrovitskiy, G. P. *Pedagogical research system: a methodological analysis* [Sistema

pedagogicheskikh issledovaniy: metodologicheskiy analiz], Pedagogy and Logic, Moscow, 1993, pp. 16–22.

19. Eremeyevskiy, M. A. *Topical areas of teacher professional development in the context of educational reforms* [Aktualnyye napravleniya povysheniya kvalifikatsii uchiteley v usloviyakh reformirovaniya sistemy obrazovaniya], Theory and Practice of Social Development. 2013, No. 10, Available at: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/10/pedagogika/eremeyevskiy.pdf (accessed date: 08/21/2020).

20. Roytblat, O. V. *Teachers' Training for Professional Competitions in the Tyumen Region* [Opyt podgotovki uchiteley k konkursam professional'nogo masterstva v Tyumenskoy oblasti], Professional Education in Russia and Abroad, 2017, No. 4, (28), pp. 94–101.

УДК 378.091.398+371.12

Командное обучение как перспективная технология повышения квалификации учителей

Т. Б. Волобуева

<https://orcid.org/0000-0001-6809-8962>

iponayka@yandex.ru

Team teaching as a promising technology for advanced training of teachers

T. B. Volobueva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В данной статье актуализируется проблема командного обучения. Опережающий характер дополнительного профессионального образования, острые социальные запросы, повышение требований к выпускникам образовательных организаций мотивируют поиск новых технологий преподавания. **Целью статьи** является адаптация технологии командного обучения (*team teaching*) к повышению квалификации учителей. **Методология (материалы и методы).** Автором проведен анализ работ зарубежных исследователей, выделены основные модели технологии, вариации состава преподавательских команд. Выявлены и обоснованы две формы командного обучения: совместное планирование и проведение занятий, взаимодействие только на методическом уровне. Научная новизна состоит в том, что на основании выполненных исследований впервые разработаны модели командного преподавания при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей: партнерское командное обучение; диалогическое преподавание; содействующее командное обучение; мониторинговое командное обучение; параллельное командное преподавание; дифференцированное командное обучение; альтернативное командное обучение. **Результаты.** Предложено девять наиболее перспективных направлений использования данной технологии. В каждом направлении определены преподавательский состав, мера ответственности и ведущие модели. Уточне-

ны условия эффективности командного обучения. Практическая значимость исследования состоит в прикладной адаптации технологии *team teaching* к специфике дополнительного профессионального образования педагогических кадров, выявлении ее сильных и слабых сторон. Отслеживание результативности командного обучения на курсах повышения квалификации учителей показало высокий уровень удовлетворенности слушателей, весомую практическую ценность разработанных портфолио, развитие профессиональных компетенций. Доказана перспективность *team teaching* в обучении по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации учителей.

Abstract

The problem of research and justification of its relevance. This article actualizes the problem of *team teaching*. The outpacing nature of additional professional education, acute social demands, increasing requirements for graduates of educational organizations motivates the search for new teaching technologies. **The goal of research** is to adapt the technology of *team teaching* for advanced training of teachers. **Methodology (materials and methods).** The author analyzed the work of foreign researchers, identified the main models of technology, variations in the composition of teaching teams in order to adapt the technology of *team teaching* to improve the skills of teachers. Two forms of team training: joint planning and conducting classes, interaction only at the methodological level, are identified and justified. The scientific novelty consists in the fact that models of *team teaching* in the implementation of additional

professional training programs for teachers: partner team training; dialogic teaching; facilitating team training; monitoring team training; parallel team teaching; differentiated team training; alternative team training, were developed for the first time on the basis of research performed. Results. Nine of the most promising areas of use of this technology have been proposed. The teaching staff, the measure of responsibility and the leading models are defined in each direction. The conditions for the effectiveness of team training have been clarified. The practical significance of the study consists in the applied adaptation of team teaching technology to the specifics of additional professional education of teachers, identifying its strengths and weaknesses. The author tracked the effectiveness of team training in teacher training courses. The result showed a high level of listener satisfaction, a significant practical value of the developed portfolios, and the development of professional competencies. The perspective of team teaching in training on additional professional programs for teachers' professional development has been proved.

Ключевые слова: повышение квалификации, командное обучение, командное преподавание, учителя, модель, ответственность, преподаватель, слушатель.

Keywords: advanced training, team teaching, team instruction, teachers, model, responsibility, listener.

Введение. Дополнительное профессиональное образование всегда было гибким и мобильным, адаптируясь под изменения запросов слушателей, социальные вызовы. Опережающее и развивающее обучение, системность, непрерывность, интеграция, рефлексия – ключевые параметры образовательного процесса взрослых. Анализ практики повышения квалификации педагогических кадров высветила ряд противоречий:

- между необходимостью непрерывного образования педагога с опорой на современные исследования и недостаточным отображением научных результатов в практических занятиях;

- между традиционными, устоявшимися формами обучения слушателей и усложнением задач их профессионального развития в условиях меняющейся системы образования.

В системе дополнительного профессионального образования усилилась востребованность командного взаимодействия для:

- осуществления инноваций в образовательных организациях;
- интегрированного обучения ряда предметов;
- проведения тренингов;
- усиления метапредметного подхода в обучении;
- широкого использования информационно-коммуникативных технологий;
- изучения отдельных предметов на иностранном языке.

Поиск новых организационных подходов, интерактивных методик, повышающих его эффективность, соизмерения с новейшими достижениями педагогической науки и практики, направлениями реформирования системы образования, осмысление опыта и потенциальных возможностей преподавательского состава актуализировали применение в системе повышения квалификации педагогических кадров командного обучения.

Целью статьи является исследование возможностей адаптации технологии командного обучения (team teaching) к повышению квалификации учителей.

Обзор литературы. Работа команды преподавателей на занятиях описывается в зарубежной и российской литературе, в основном, с организационной точки зрения. Авторство технологии team teaching не упоминается, но американские педагоги активно применяли ее с середины 50-х годов XX столетия. Университет Чикаго и Гарвардский университет стали первыми образовательными организациями, которые включили командное обучение в учебные программы. Теоретическое обоснование, усовершенствование и развитие team teaching нашло свое отражение в исследованиях Харриса Тейлора и Гарри Бэкера. [1].

Состав преподавательской команды меняется в зависимости от целей обучения. В Германии и Австрии для инклюзивных занятий привлекают медиков (А.-К. Арндт и Р. Вернинг [2], М. Штудер, Ц. Хенрих и др. [3], П. Видмер-Вольф [4]), для языковой поддержки приглашают носителей языка (Б. Хекендорн-Хайнеманн, М. Гигер [5]), для работы в социально сложных классах объединяются несколь-

ко педагогов (С. Рей, Ф. У. Кольбе, [6, с. 799–808], К. Майенфиш, Э. Хильдебрандт, [7, с. 202–205]). Во многих швейцарских школах уроки проводят учителя начальных классов вместе с воспитателями (Б. Цумвальд, Ф. Фогт, [8, с. 103–123]). Японские учителя английского языка часто работают с англоязычными коллегами (Л. Уолкер, А. Тэджино, [9, с. 113–131]). В Казахстане совместное преподавание двух учителей применяется для дифференциации урока, группового или двуязычного обучения, консультативной поддержки, целевого наблюдения. [10]. Сегодня командное преподавание практикуется в прогрессивных образовательных организациях скандинавских стран, Южной Кореи, Финляндии. В российской практике team teaching реализуется слабо. В основном, он востребован в иноязычной подготовке студентов. Самые популярные подходы [11, с. 119–120]:

– иностранный язык в профессиональной сфере (преподаватель-лингвист и преподаватель профильной дисциплины);

– сотрудничество с носителями языка;

– обмен преподавательским опытом (два преподавателя-лингвиста).

В профессиональном обучении во многих странах популярны преподавательские тандемы из преподавателей и практикантов, преподавателей и практикующих специалистов (С. Шнебель и А. Крайз [12, с. 41–46], Й. Косинар [13, с. 227–244]). Нередко в преподавательские команды вливаются социальные работники (Липперт [14]).

М. Саймонс и М. Байтон провели глубокий анализ исследований нашего тысячелетия по данной проблеме [15]. Командному преподаванию при профессиональной подготовке учителей посвящены работы Л. Кука и М. Фрэнда [16]. Их классификация моделей team teaching по уровню сотрудничества отражена во многих работах современных исследователей.

В наблюдательной модели один преподаватель берет на себя полную ответственность за образовательный процесс, а второй наблюдает и оценивает. В названии коучинг-модели заложена ролевая функция преподавателя, наблюдатель дает советы и оказывает поддержку обучающимся. В ассистирующей модели ответственность преподавателя дополняется участием помощника, оказывающего

содействие соответственно указаниям. В партнерской модели ответственность разделяется. Преподаватели используют параллельное или поэтапное обучение. Самый высокий уровень ответственности в командной модели, в которой партнерские отношения начинаются с планирования, подготовительного этапа и поддерживаются постоянно [15, с. 93].

Хотя многие методисты посвящали свои труды командному преподаванию, многие его аспекты еще не исследованы. Вне поля зрения пока остается специфика использования team teaching в процессе реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП) повышения квалификации педагогических кадров. Для них эта технология может быть использована и как средство профессионального усовершенствования, и как инструмент повышения результативности педагогической практики.

Методология (материалы и методы). Командное обучение (“Team teaching”) в зарубежной литературе имеет несколько аналоговых названий: “Collaborative teaching”, “Co-teaching”, “Pair teaching”. В российских изданиях встречаются трактовки перевода: «преподавание в команде», «командное преподавание», «педагогическое сотрудничество», «сотрудничество в преподавании», «коллективное преподавание». Распространено в русскоязычной среде и употребление исходного звучания термина team teaching (тим тичинг).

По данной технологии обучение ведет группа преподавателей для усиления педагогического воздействия. Одно из распространенных определений понятия «Два или более профессионалов, составляющих основную команду в разнообразной или смешанной группе студентов в одном физическом пространстве» [16, с. 2].

Командное обучение подразумевает целенаправленное сотрудничество педагогов в разработке, проведении и оценивании учебного курса. Его большой потенциал особенно ярко проявляется в междисциплинарных ДПП, на метапредметных занятиях, при разработке проектов. Распределение ролей между преподавателями зависит от уровня их профессионализма, личностных качеств, от особенностей и способностей слушателей.

Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации успешно реализуются по двум формам командного обучения:

- совместное планирование и проведение занятий;
- взаимодействие только на методическом уровне.

Вторая форма особенно востребована на начном этапе с применением дистанционных образовательных технологий, в электронном и смешанном обучении. Группа преподавателей и методистов разрабатывает сценарии программного обучения, формирует контент, структурирует его, усиливает наглядность и мультимедийность, конструирует проверочные процедуры, собирает банк стимулирующих и мотивирующих материалов. Этот ресурсный пакет может использовать любой из разработчиков при обучении разных групп слушателей по одной ДПП или при работе на потоках, при адаптации ДПП к категории слушателей.

Практика командного обучения в системе повышения квалификации позволила выделить семь основных моделей этой технологии.

1. Партнерское командное обучение. Здесь практикуется дуальная подача материала. Один преподаватель объясняет теорию, а другой в это время рисует мнемодарты, составляет таблицы, схемы опорные конспекты. Часто используется скрабинг. При выполнении практической работы первый преподаватель отслеживает концептуальные линии, второй – проработку деталей. Первый отвечает за содержательное качество выполнения задания, второй – за качество оформления.

2. Диалогическое преподавание. Обучение проходит в диалоге преподавателей. Материал преподносится с разных точек зрения. Слушатели вовлекаются в дискуссии. Совместно вырабатывается оптимальный педагогический сценарий, алгоритм или адаптивный конспект.

3. Содействующее командное обучение. Особенностью этой модели является то, что один преподаватель представляет новый материал, а другой его прорабатывает на упражнениях. При этом используется микрообучение, чередующее теорию и практику каждые 2–3 минуты.

4. Мониторинговое командное обучение. Один преподаватель обучает, а второй отслеживает восприятие, понимание, индивидуаль-

ное усвоение учебного материала, эмоциональный фон, результаты, проблемные зоны.

5. Параллельное командное преподавание. Для усиления персонификации обучения группа слушателей объединяется в две подгруппы, в каждой из которых работает один из преподавателей. Эта модель хорошо себя зарекомендовала при использовании метода проекта, кейс-стади, ситуативного моделирования.

6. Дифференцированное командное обучение. Слушатели объединяются в группы по различным параметрам в зависимости от учебных задач: по уровню сформированности определенных компетенций; по педагогическому опыту, по скорости усвоения материала; по уровню пользовательских технических навыков, в частности информационно-коммуникативных, по образовательным запросам и пр. Каждый преподаватель реализует ДПП в своей группе согласно особенностям слушателей. Дифференцированное командное обучение часто востребовано в группах, в которых обучаются учителя старше 65 лет. При большом опыте работы у них возможны сложности с освоением новых техник, в использовании компьютерных приложений и пр.

7. Альтернативное командное обучение. Преподаватели работают в мини группах по одной теме, но в разных форматах обучения. Слушатели, изучая новый материал, еще и осваивают актуальные образовательные модели. Наиболее популярные альтернативы: традиционное и электронное обучение, аудиогид и видеоуроки, стационарное и мобильное обучение, Wiki-занятие и интернет-серфинг. Первая пара понята по определению. Аудиогид по теме готовится преподавателем заранее и сопровождает управляемую самостоятельную работу слушателей. Особенность видеоуроков состоит в том, что преподаватель подбирает и соединяет различные видеофрагменты: жизненные ситуации, нарезки из учебных и научно-популярных фильмов, эпизоды видеозаписей уроков и мастер-классов, авторские записи, видео своих наглядных комментариев и др. Обязательно создается интерактивное видео с выполнением слушателями практических заданий. Мобильное обучение выбирают молодые учителя, любящие работать с гаджетами. Преподаватели, обучая, показывают огромный образовательный потенциал мобильных приложений. Грамотное использование ста-

ционарных компьютеров тоже позволяет реализовать ДПП на современном уровне. На Wiki-занятиях слушатели создают мини-энциклопедию или базу знаний по проблеме обучения, максимально насыщая ее мультимедийностью, и располагают на портале кафедры. Преподаватель озвучивает задание, задает границы информационного поиска, участвует в создании микрогрупп и распределении ролей, консультирует в процессе работы. В это время альтернативная группа собирает материал по теме на различных сайтах, систематизирует, структурирует его, по потребности обрабатывает и оформляет отчет в виде презентации, веб-квеста, мультимедийной хрестоматии. Работа индиви-

дуальная или парная. Преподаватель выполняет роль тьютора. В конце обучения проводится конкурс-презентация отчетов. На преподавательских тренингах отработывалось командное преподавание из пяти и семи человек. В частности, каждая команда получала фрагмент темы и должна была ее представить с позиции своей специальности (математический, филологический, химический, исторический, биологический и пр. аспекты). Но в реальном процессе повышения квалификации работа больших преподавательских команд затруднена.

Оптимальным определилось парное командное обучение. По результативности выделились девять его направлений (табл. 1).

Таблица 1

Командное обучение в системе повышения квалификации

№	Направление использования	Модели	Ответственность	Состав команды
1	Повышение квалификации учителей иностранного языка	Содействующее командное обучение. Параллельное командное преподавание. Дифференцированное командное обучение	Разделение ответственности	Преподаватель ДПО, носитель языка
2	Педагогические тренинги	Партнерское командное обучение. Содействующее командное обучение. Мониторинговое командное обучение. Параллельное командное преподавание	Равноправное партнерство	Два тренера
3	Повышение квалификации по проблемным, тематическим ДПП	Партнерское командное обучение. Диалогическое преподавание. Содействующее командное обучение	Сотрудничество	Преподаватель, методист
4	Повышение квалификации по ДПП общей подготовки	Содействующее командное обучение. Дифференцированное командное обучение	Распределение ответственности	Опытный и начинающий преподаватели
5	Повышение квалификации учителей начальных классов	Диалогическое преподавание. Мониторинговое командное обучение. Дифференцированное командное обучение	Разделение ответственности	Преподаватель по начальному обучению и преподаватель по дошкольному воспитанию
6	Повышение квалификации по интегрированным ДПП	Партнерское командное обучение. Диалогическое преподавание. Содействующее командное обучение. Параллельное командное преподавание	Конкурентное партнерство	Преподаватель химии и преподаватель физики или математик и информатик и т. п.
7	Повышение квалификации учителей с широким использованием ИКТ	Партнерское командное обучение. Содействующее командное обучение. Альтернативное командное обучение	Распределение ответственности. Сотворчество	Преподаватель и специалист по информационным технологиям

№	Направление использования	Модели	Ответственность	Состав команды
8	Бинарные занятия повышения квалификации учителей	Содействующее командное обучение	Разделение ответственности	Преподаватель общепедагогических дисциплин и преподаватель-предметник
9	Повышение квалификации учителей по инновационным технологиям	Диалогическое преподавание. Мониторинговое командное обучение. Дифференцированное командное обучение	Ведущая ответственность преподавателя, помощь психолога	Преподаватель, психолог

В таблице представлены практически отработанные виды взаимодействия. Но преподаватели могут варьировать их, добавлять новые аспекты сотрудничества. В повышение квалификации по интегрированным ДПП занимаются учителя, ведущие две и более дисциплины. На занятиях каждый преподаватель акцентирует внимание слушателей на специфике использования определенного метода, технологии, информации на уроках конкретного предмета. На бинарных занятиях общепедагогические подходы, представленные одним преподавателем, переводятся другим в сферу школьного предмета по категории слушателей. Практика показала, что участие психолога в реализации ДПП всегда дает дополнительный эффект. Интеграция методов практической психологии в образовательный процесс повышает его результативность, дает учителям дополнительные инструменты, оптимизирует педагогические процессы. Иногда обучающий курс преподаватели разделяют на аспектные фрагменты и распределяют их между собой, а слушатели продвигаются по ним, выстраивая свои приоритеты.

Успешность командного обучения закладывается уже на этапе подготовки. Выбор партнера базируется не только на общих целях, психологической совместимости, профессиональных компетенциях, но и согласованной системы ценностей, нравственных норм, убеждений. Желательно учитывать мнение слушателей.

Из литературных источников и практического опыта можно выделить следующие условия эффективности team teaching:

- теоретическая подготовка к использованию технологии (особенно актуальна для коучинга, мониторинга);
- совместное детальное планирование занятий;

- объединение ресурсов;
- четкое распределение обязанностей (иногда закладываются динамические изменения);
- прогнозирование результатов, учет рисков;
- продуманное использование стратегий взаимодействия: гибкого равноправия, конкурентного партнерства, сотрудничества, сотворчества, ассистирования и др.;
- комбинирование групповой и индивидуальной работы;
- непрерывная поддержка познавательной активности;
- мультимедийная визуализация учебного материала;
- максимальное использование интерактивных методов обучения, рефлексивного диалога;
- опора на профессиональный и жизненный опыт слушателей;
- учет психологических и возрастных особенностей обучающихся;
- включение в структуру занятий самообразования;
- готовность к импровизации, взаимоподдержка;
- стратегическое управление образовательным процессом с элементами проектного менеджмента;
- рефлексия.

Результаты и их описание. В инструментальной отслеживании результатов командного обучения вошли входной и выходной контроль знаний слушателей, самостоятельные работы, наблюдения, онлайн-опросы, творческие продукты и итоговая аттестация. В ходе исследования было выявлено, что учителя (3868 респондентов) достаточно высоко оценивают эффективность технологии team teaching по различным факторам достижения качества работы (8,8 балла по 10-балльной шкале). Наиболее

высоко ценят доступность восприятия учебных материалов (86%), новейшие интерактивные формы проведения занятий (84%), высокую насыщенность обучающей среды (64%). Анализ командного обучения по критериям качества тоже показал высокую оценку слушателей: адекватность (96%), целенаправленность (98%), целостность (90%), полнота (84%), вариативность (86%), доступность (88%), надежность (76%), результативность (82%).

Проведение ранжирования данных отслеживания показало, что основной эффект командного обучения заключается в качественном повышении квалификации по проблеме (92% респондентов), а также в обеспечении всестороннего личностного и профессионального развития (86%).

Среди главных преимуществ технологии отмечено:

- углубленный индивидуальный подход (84%);
- актуальность содержания (86%);
- адаптивность техник и методов (68%);
- усиление обратной связи (78%);
- повышение творческой активности (64%);
- высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав (84%);
- мультимедийное сопровождение процесса обучения (92%);
- мотивация самообразования (76%);
- высокая практическая ценность сформированного портфолио (96%).

Показателем качества обучения слушателей повышения квалификации стал высокий уровень освоения теоретических знаний, сформированных способов педагогической деятельности. Средний балл на итоговой аттестации составил 4,7.

Обсуждение. Преподаватели отмечают сильные и слабые стороны командного преподавания. Все соглашались с высоким потенциалом данной технологии с точки зрения повышения преподавательской компетентности, усиления образовательных и развивающих эффектов. Увеличение времени на подготовку компенсируется уменьшением нагрузки в процессе занятий. Работа в малых группах предоставляет возможность не только усилить персонализацию обучения, но и повысить уровень самореализации преподавателя. Метапредметное обучение проявляется более выразительно,

развиваются рефлексивные способности всех участников образовательного процесса. Опорным аспектом результативности командного преподавания является коррекция учебных планов под особенности слушателей.

К сложностям 84% преподавателей отнесли соблюдение равноправия. Во многих случаях в тандеме проявлялся лидер, подчиняя себе партнера. Во избежание конфликта второй преподаватель принимал второстепенную роль. Непрерывное профессиональное общение в присутствии слушателей, которые сами являются учителями, оказалось трудным испытанием для отдельных коллег. В паре опытный и молодой преподаватели последний, в ряде случаев, испытывал эмоциональный дискомфорт, страх проявить некомпетентность, сделать ошибку. 28% преподавательского состава отказались участвовать в team teaching, мотивируя дополнительными временными и эмоциональными затратами, нежелание разрушать отработанные механизмы преподавания, скептицизмом к прогнозируемым результатам.

В процессе исследования определились более успешные команды, которые дополнили список преимуществ team teaching: расширение творческого поля; повышение динамичности занятий; новые рычаги управления вниманием слушателей; более конструктивная обратная связь; развитие гибкости межличностного общения; повышение преподавательской конкурентоспособности.

Основной проблемой командного обучения является оплата работы преподавателей, учет их учебной нагрузки.

Заключение. Технология team teaching активно используется в прогрессивных учебных заведениях общего и профессионального образования. Зарубежные методисты отмечают ее богатые внутренние резервы. Особенно интенсивно технология используется для обучения иностранным языкам. Слабо изученной остается проблема использования командного обучения в дополнительном профессиональном образовании. Практика реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей с использованием команды преподавателей позволила сконструировать адаптивные модели: партнерское командное обучение; диалогическое преподавание; содействующее командное обучение; монито-

ринговое командное обучение; параллельное командное преподавание; дифференцированное командное обучение; альтернативное командное обучение, а также выделить самые перспективные направления использования team teaching:

- Повышение квалификации учителей иностранного языка.
- Педагогические тренинги.
- Повышение квалификации по проблемным, тематическим ДПП.
- Повышение квалификации по ДПП общей подготовки.
- Повышение квалификации учителей начальных классов.
- Повышение квалификации по интегрированным ДПП.
- Повышение квалификации учителей с широким использованием ИКТ.
- Бинарные занятия повышения квалификации учителей.
- Повышение квалификации учителей по инновационным технологиям.

Уточнены и расширены педагогические условия эффективного применения командного обучения в процессе выполнения ДПП повышения квалификации. Внутренний контроль и непрерывное отслеживание использования данной технологии показали ее высокую результативность. Выделены главные преимущества team teaching с точки зрения слушателей и с точки зрения преподавателей. Установлены объективные и субъективные проблемные зоны. Таким образом, технология командного обучения является перспективным нововведением в систему дополнительного профессионального образования. Ее эффективность высоко оценили слушатели по критериям качества: адекватность (96%), целенаправленность (98%), целостность (90%), полнота (84%), вариативность (86%), доступность (88%), надежность (76%), результативность (82%). При условии компенсации рисков team teaching станет продуктивным инструментом развития профессионализма педагогов.

Библиографический список:

1. Барабашева, И. В. Технология “Team teaching” в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка / И. В. Барабашева. – Текст : непосредственный // Межкультур-

ная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты : сборник материалов IV Международной научно-методической конференции (18–19 апреля 2013 года, Новосибирск). – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2013. – С. 215–220.

2. Arndt, A. K., Werning, R. Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2013, pp. 279–286.

3. Baumann, B. Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht. Zürich: HfH, 2012. 217 p.

4. Widmer-Wolf, P. Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen: Barbara Budrich, 2014. 346 p.

5. Gyger, M., Heckendorn-Heinimann B. Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. 2 Bde. Publikation der NW EDK. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2002. 285 p.

6. Kolbe, F. U., S. Reh. Kooperation unter Pädagogen. Grundbegriffe Ganztagsbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, pp. 799–808.

7. Hildebrandt, E., Maienfisch, K. Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag / In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E. Kirschhock, G. Rangler & G. Renner (Hrsg.), 2013, pp. 202–205.

8. Vogt, F., Zumwald D. Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching. Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern / S. T. Huber, F. Ahlgrimm (Hrsg.). Münster: Waxmann, 2012, pp. 103–123.

9. Tajino, A., Walker, L. Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning. Language, Culture and curriculum, 1998, No. 11 (1), pp. 113–131.

10. Омарова, В. К. Мониторинг полиязычного образования в общеобразовательных школах / В. К. Омарова. – Павлодар : ПГПИ, 2017. – 217 с. – Текст : непосредственный.

11. Сунцова, Е. Н. Междисциплинарное педагогическое сотрудничество в преподавании иностранного языка в техническом вузе: опыт и перспективы / Е. Н. Сунцова. – Текст : непосредственный // В мире научных открытий. – 2012. – № 4.1 (28). – (Гуманитарные и общественные науки). – С. 116–127.

12. Schnebel, S., Kreis A. Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden – Einschätzungen zur Planungskompetenz. Journal für LehrerInnenbildung, 2014, No. 14 (4), pp. 41–46.

13. Košinár, J. Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. Professionalität und Kooperation in Schulen / M. Keller-Schneider, S. Albisser, J. Wissinger (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, pp. 227–244.

14. Lippert, Cl. Die Neugestaltung der Schuleingangsphase als Möglichkeit für einen kindgerechten Schulanfang. München. Ravensburg: GRIN Verlag, 2013. 188 p.

15. Cook, L., Friend, M. Coteaching: guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 1995, No. 28 (3), pp. 1–16.

15. Baeten, M., Simons, M. Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. Teaching and Teacher Education, 2014, Vol. 41, No. 1, pp. 92–110.

References:

1. Barabasheva, I. V. *Technology "Team teaching" in the professional development of a foreign language teacher* [Tekhnologiya "Team teaching" v professional'nom razvitii prepodavatelya inostrannogo yazyka], Intercultural communication: linguistic and linguodidactic aspects: collection of materials of the IV International Scientific and Methodological Conference (April 18–19, 2013, Novosibirsk). Novosibirsk: NSTU Publishing House, 2013, pp. 215–220.

2. Arndt, A. K., Werning R. Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, pp. 279–286.

3. Baumann, B. Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht. Zürich: HfH, 2012. 217 p.

4. Widmer-Wolf, P. Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen: Barbara Budrich, 2014. 346 p.

5. Gyger, M., Heckendorn-Heinimann, B. Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. 2 Bde. Publikation der NW EDK. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2002. 285 p.

6. Kolbe, F. U., S. Reh. Kooperation unter Pädagogen. Grundbegriffe Ganztagsbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, pp. 799–808.

7. Hildebrandt, E., Maienfisch, K. Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag. In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), 2013, pp. 202–205.

8. Vogt, F., Zumwald, D. Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching. Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern, S. T. Huber, F. Ahlgrimm (Hrsg.). Münster: Waxmann, 2012, pp. 103–123.

9. Tajino, A., Walker, L. Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning. Language, Culture and curriculum, 1998, No. 11 (1), pp. 113–131.

10. Omarova, V. K. *Monitoring of multilingual education in general education schools* [Monitoring poliyazychnogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nyh shkolah], 2017. 217 p.

11. Suntsova, E. N. *Interdisciplinary pedagogical cooperation in teaching a foreign language in a technical university: experience and prospects* [Mezhdisciplinarnoe pedagogicheskoe sotrudnichestvo v prepodavanii inostrannogo yazyka v tekhnicheskom vuze: opyt i perspektivy], World of scientific discoveries, 2012, No. 4.1 (28) (Humanities and social sciences), pp. 116–127.

12. Schnebel, S., Kreis, A. Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden – Einschätzungen zur Planungskompetenz. Journal für LehrerInnenbildung, 2014, No. 14 (4), pp. 41–46.

13. Košinár, J., Keller-Schneider, M., Albisser, S., Wissinger, J. Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referen-

dariat. Professionalität und Kooperation in Schulen. (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, pp. 227–244.

14. Lippert, Cl. Die Neugestaltung der Schuleingangsphase als Möglichkeit für einen kindgerechten Schulanfang. München. Ravensburg: GRIN Verlag, 2013. 188 p.

15. Cook, L., Friend, M. Coteaching: guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 1995, No. 28 (3), pp. 1–16.

16. Baeten, M., Simons, M. Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. Teaching and Teacher Education, 2014, Vol. 41, No. 1, pp. 92–110.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.12:004

Исследование готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности

Т. А. Сваталова

<https://orcid.org/0000-0002-1345-9844>

svatalova@mail.ru

Study of preschool teachers' readiness to use digital technology in pedagogical activities

T. A. Svatalova

Аннотация

Актуальность исследования определяется приоритетными направлениями современной образовательной политики, отраженными в Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда»¹. Создание цифровой образовательной среды признано базовым условием подготовки специалистов для цифровой экономики². **Проблема** создания цифровой образовательной среды (ЦОС) в дошкольной организации базируется на противоречии между необходимостью создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, и недостаточной готовностью педагогов дошкольного образования к этому процессу. **Целью** данного исследования является изу-

чение готовности к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности педагогами дошкольного образования. **Методология.** В исследовании использовались следующие комплексные методы: изучение нормативных документов, опрос и анкетирование педагогов дошкольных учреждений, анализ полученных результатов. **Результаты.** Анализ исследования готовности к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования позволил сделать вывод о том, что ее низкий уровень связан с отсутствием представлений о возможностях организации образовательного процесса на их основе. Представлена авторская анкета по изучению готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых ресурсов в педагогической деятельности. Теоретическая значимость заключается в описании возможных путей исследования готовности педагогов на основе предложенной анкеты. Определены перспективы исследования в области разработки содержания программ дополнительного профессионального образования по использованию цифровых ресурсов в педагогической деятельности педагогов дошкольного образования.

¹ Национальные проекты. URL: https://национальныепроекты.рф/projects/obrazovanie/umnaaya_shkola (дата обращения 07. 03.2021).

² Материалы «круглого стола» в Комитете СФ по науке, образованию и культуре на тему «Об обеспечении подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики». URL: <http://council.gov.ru/events/news/99399> (дата обращения 07. 03.2021).

Abstract

The relevance of the research is determined by the priority areas of modern educational policy, as reflected in the Federal project "Digital educational environment". The creation of a digital educational environment is recognized as a basic condition for training specialists for the digital economy. The problem of creating a digital educational environment (DEE) in a preschool organization is based on the contradiction between the need to create a modern and safe digital educational environment that ensures high quality and accessibility of education of all types and levels, and the lack of readiness of preschool teachers for this process. The purpose of this study is to study the readiness for the use of digital technologies in professional activities by preschool teachers. Methodology. The study used the following complex methods: studying regulatory documents, polling and questioning preschool teachers, analyzing the results. Results. Analysis of the study of the readiness to use digital technologies in the professional activity of a preschool teacher made it possible to conclude that its low level is associated with the lack of ideas about the possibilities of organizing the educational process on their basis. The author's questionnaire for studying the readiness of preschool teachers to use digital resources in pedagogical activity is presented. The theoretical significance lies in the description of possible ways to study the readiness of teachers on the basis of the proposed questionnaire. The prospects of research in the field of developing the content of additional professional education programs on the use of digital resources in the pedagogical activity of preschool teachers have been determined.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, дошкольное образование, цифровые технологии в педагогической деятельности, готовность к применению цифровых технологий.

Keywords: digital educational environment, preschool education, digital technologies in pedagogical activity, readiness to use digital technologies.

Введение

В условиях реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» особую актуальность приобретает готовность педагогов к использованию цифровых ресурсов в педагогической деятельности. Решение задачи национального проекта предполагает формирование современной и безопасной цифровой образова-

тельной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней возможно только при готовности педагогического корпуса к использованию цифровых технологий [1].

Современные социологические исследования, проведенные Фондом национальных ресурсов образования, свидетельствуют о том, что «многие вопросы, связанные с использованием цифровых технологий в образовании, далеки от разрешения»³.

К основным проблемам относят различные стартовые условия организаций при создании ЦОС: «неравномерность технического оснащения образовательных учреждений, электронно-цифровой разрыв среди членов общества, обусловленный уровнем сознательной вовлеченности в цифровую среду», отсутствие единой точки зрения в среде ученых и педагогов о влиянии компьютерных технологий на организм человека, развитие его памяти, внимания, эмоционального интеллекта, а также результаты работ исследователей, доказавших возможность возникновения негативных эффектов устройств мобильной связи на здоровье детей.

В рамках нашего исследования был проведен анализ требований нормативных документов⁴ к профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования, научно-теоретических исследований по вопросам использования цифровых технологий в образовании детей дошкольного возраста.

³ Духанина Любовь Николаевна, заместитель председателя Комитета по образованию и науке ГД РФ Координатор проекта «Равные возможности детям».

⁴ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Профессиональный стандарт „Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)“» // «КонсультантПлюс». URL: <http://fgosvo.ru/upload/files/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения 07.03.2021).

⁴ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012; № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006; № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 г.

Так, например, для выполнения профессиональной функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» обязательным требованием является «владение ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

Изучение исследований и опыта организации дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования на платформах цифрового обучения, использования в работе с детьми дидактических цифровых средств подводят к выводу об их эффективности и востребованности. Но в то же время существует ряд проблем, связанных с невысоким уровнем готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности.

В работе представлены результаты собственного исследования готовности педагогов дошкольного образования, обучающихся на курсах повышения квалификации, к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности. В ходе исследования было обнаружено, что педагоги дошкольного образования, в своем большинстве, имеют частичные представления об основных нормативных требованиях к применению цифровых технологий в дошкольном образовании о возможностях применения цифровых технологий в педагогической деятельности. При этом обнаружена корреляция между возрастом опрашиваемых и уровнем их готовности к созданию и использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности, выражающаяся в обратно пропорциональной зависимости и прямо пропорциональная зависимость, связанная с местом проживания педагогов.

Резюмируя вышесказанное, мы отмечаем, что в основе **проблемы** создания цифровой образовательной среды в дошкольной организации лежит противоречие между необходимостью создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней и недостаточной готовностью педагогов дошкольного образования к этому процессу. Изучение приоритетных направлений образовательной политики на современном этапе развития общества, анализ

психолого-педагогических исследований по проблеме и данные, полученные в ходе изучения готовности педагогов дошкольного образования к использованию в дошкольном образовании цифровых технологий, обосновывают необходимость разработки модулей программ повышения квалификации педагогов на основе фактического уровня их профессиональной готовности к этому процессу.

Целью данного исследования является изучение готовности педагогов дошкольного образования к использованию в дошкольном образовании цифровых технологий.

Обзор литературы

В ходе изучения и анализа работ ученых в области использования цифровых технологий было обнаружено, что к настоящему времени накоплен достаточно большой опыт разработки и использования в дошкольном образовании цифровых дидактических ресурсов. Он отражен в работах таких ученых, как Л. Д. Чайнова [2], С. Пейперт [3], И. Б. Мылова [4], И. И. Комарова др.

Анализ работ в области изучения феномена «готовность» как характеристики профессионала [5; 6] позволили выделить три ее компонента: личностный, мотивационный и деятельностный. Преимущественно при описании уровня готовности [6] выделяют такие категории, как высокий, средний, низкий, в некоторых исследованиях низкий уровень соотносят с репродуктивным, средний с репродуктивно-конструктивным, к достаточному относят творчески-поисковый, а к высокому – творческий [5]. Проблема готовности педагогов общего образования к использованию ИКТ в профессиональной деятельности рассматривается в работах В. Б. Клепикова [7]. Автор предлагает при определении критерия готовности к использованию ИКТ ориентироваться на два уровня: персональной ИКТ-компетентности, который можно рассматривать «как результат его образовательной деятельности, т. е. собственного обучения и ИКТ компетентности по обучению других использованию ИКТ средств в профессиональной деятельности».

В то же время в работе не рассматриваются уровни готовности педагогов к этой деятельности.

В работе А. Е. Аюченко и М. П. Тыриной [8] рассматривается дидактическая готовность пе-

дагогов к развитию ЦОС в дошкольной организации. Авторы изучают характер и интенсивность возникающих профессиональных затруднений педагогов в деятельности с цифровыми ресурсами, а также их функции и причины. Описание уровней готовности в работе не рассматривается. Таким образом, анализ работ исследователей показал, что научных работ, касающихся исследований уровня готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности, описанию этих уровней недостаточно.

Методология (материалы и методы)

В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы, анализ данных экспертных карт по изучению готовности к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности педагогов дошкольного образования, анкетирование педагогов, анализ полученных результатов. Авторское представление решения данной проблемы выстроено в логике выявления готовности педагогов к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности. Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования по использованию цифровых технологий в педагогической деятельности.

Результаты и их описание

С целью выяснения уровня готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в образовательном процессе нами была разработана анкета.

Анкета содержит четыре блока. Три блока соответствующих компонентам готовности: личностный, когнитивный и деятельностный и четвертый, позволяющий выявить барьеры, препятствующие применению цифровых технологий в педагогической деятельности.

Блок «Барьеры, препятствующие применению цифровых технологий в педагогической деятельности».

Отметьте причины, препятствующие применению цифровых технологий в педагогической деятельности, поставив галочку напротив выбранного утверждения:

1. Отсутствие необходимого технического оснащения в образовательной организации (компьютеры, доступ в интернет).

2. Убеждение, что для образования детей дошкольного возраста цифровые технологии не нужны.

3. Отсутствие навыков в применении цифровых технологий в педагогической деятельности.

4. Отсутствие помощи.

5. Отсутствие стимулов.

Блок «Личностный компонент» позволяет выявить мотивацию педагогов к использованию цифровых технологий в образовательном процессе, ценностные ориентации педагогов по проблеме цифровизации дошкольного образования. Содержит вопросы:

1. Считаете ли вы важным использование в дошкольном образовании цифровых образовательных ресурсов?

2. Следует ли, на Ваш взгляд, применять в образовании детей дошкольного возраста компьютерные развивающие игры?

3. Считаете ли Вы, что использование цифровых ресурсов поможет Вам более эффективно осуществлять профессиональную деятельность?

Блок «Деятельностный компонент» позволяет выявить степень владения умениями и навыками в области цифровых технологий.

Содержит вопросы:

1. Оцените степень владения ИКТ, выбрав ту характеристику, которая наиболее соответствует Вам:

– наблюдатель (имею представления о цифровых технологиях, но в своей деятельности их не применяю);

– новичок (в своей деятельности использую только текстовый редактор и программу презентаций, пользуюсь электронной почтой);

– пользователь (использую офисные приложения, электронную почту, социальные сети);

– уверенный пользователь (свободно владею цифровыми технологиями).

2. Оцените степень использования цифровых технологий в профессиональной деятельности:

– никогда не использую при планировании, диагностике, при подготовке к образовательной деятельности;

– редко использую при планировании, диагностике, при подготовке к образовательной деятельности;

– всегда использую при планировании, диагностике, при подготовке к образовательной деятельности;

– самостоятельно разрабатываю цифровые ресурсы для дошкольного образования.

Блок «Когнитивный компонент» позволяет выявить имеющиеся знания по применению цифровых технологий в образовательной деятельности, знания об особенностях применения цифровых образовательных средств в качестве дидактических при обучении детей дошкольного возраста.

1. Оцените имеющиеся у Вас знания по трех балльной шкале:

– требования к информации для детей дошкольного возраста;

– требования к цифровым ресурсам для детей в возрасте от 3 до 7 лет и нормативы их использования в дошкольной организации;

– технологии использования цифровых ресурсов для развития детей дошкольного возраста.

Всего в ходе анкетирования было опрошено 180 педагогов дошкольных учреждений Челябинской области, участвующих в курсовой подготовке. Из них 98 человек работают в городах и 82 человека в сельской местности. Из них – 43 человек не имеют квалификационной категории, 56 человек имеют 2 квалификационную категорию, 55 человек – первую квалификационную категорию, 26 человек имеют высшую квалификационную категорию. Возрастная категория педагогов представлена следующими границами: от 20 до 35 лет – 20 человек, от 36 до 45 лет – 80 человек, от 46 до 55 лет – 65 человек, от 56 и старше – 15 человек.

Обобщенные данные выявили, что 85 человек (47%) отмечают низкий уровень владения цифровыми средствами, 4 человека (2%) отметили отсутствие таких умений, 89 человек (49%) отметили средний уровень и только 5 человек (3%) отметили свободное владение цифровыми технологиями и высокий уровень сформированности цифровых компетенций. Сопоставительный анализ выявленных уровней позволил обнаружить корреляцию между возрастом педагогов и уровнем сформированности цифровых компетенций, выражающуюся в обратном пропорциональной зависимости. Также обнаружена прямо пропорциональная зависимость между местом проживания и уровнем владения цифровыми технологиями. У педаго-

гов, проживающих в городах, чаще обнаруживается высокий и средний уровни владения цифровыми технологиями.

В качестве барьеров, препятствующих применению цифровых технологий, педагоги отметили:

1. Отсутствие необходимого технического оснащения в образовательной организации (компьютеры, доступ в интернет) – 165 педагогов (91%).

2. Отсутствие помощи – 162 человека (90%).

3. Отсутствие навыков в применении цифровых технологий в педагогической деятельности – 120 человек (65,8%).

Изучение готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в образовательном процессе позволило сделать вывод о ее низком уровне. В качестве причин можно отметить слабую информированность педагогов о возможностях цифровых технологий в образовании детей дошкольного возраста, отсутствие навыков в применении цифровых технологий в педагогической деятельности, отсутствие помощи.

Данные факты актуализируют необходимость разработки содержания модуля дополнительной образовательной программы профессионального образования, направленного на формирование цифровых компетенций педагогов дошкольного образования для эффективной работы в цифровой образовательной среде.

Обсуждение

В сентябре 2021 в России начался эксперимент по внедрению цифровой образовательной среды (ЦОС). Одним из регионов, включившихся в процесс создания в образовательных организациях цифровой образовательной среды, явилась Челябинская область. Учитывая тот факт, что ЦОС понимается как единая информационная система для всех участников образовательного процесса, в паспорте проекта определены преимущества ее использования, что влечет за собой позитивные ожидаемые эффекты для повышения качества образования.

В ходе работы по изучению готовности педагогов к применению цифровых технологий в педагогической деятельности нами выявлено два направления. Первое направление связано с разработкой и внедрением в дошкольной организации ЦОС (в первую очередь техническое оснащение). Второе направление связано с по-

вышением готовности педагогов к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности.

Вывод проведенного исследования: при разработке программ повышения квалификации необходимо учитывать уровень готовности педагогов к применению цифровых технологий в педагогической деятельности, что позволит дифференцировать дополнительное профессиональное образование в соответствии с образовательными потребностями.

Заключение

В работе представлены результаты изучения готовности педагогов дошкольного образования к применению цифровых технологий в педагогической деятельности. В заключение необходимо отметить, что наиболее значимыми результатами проведенной работы, на наш взгляд, является разработанная анкета по изучению готовности педагогов к применению цифровых технологий в педагогической деятельности.

Выявлены барьеры, препятствующие применению цифровых технологий в педагогической деятельности педагогов дошкольного образования. Полученные результаты подтверждают необходимость дальнейшего изучения имеющихся у педагогов дошкольного образования профессиональных дефицитов по проблеме применения цифровых технологий в ДОО с целью проектирования содержания образовательных программ дополнительного профессионального образования.

Использование разработанной анкеты возможно в практике деятельности дошкольных образовательных организаций при создании цифровой образовательной среды при построении программ профессионального саморазвития педагогов.

Библиографический список:

1. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования: монография / Н. В. Горбунова [и др.]. – Саратов, 2019. – С. 44–66. – Текст : непосредственный.
2. Чайнова, Л. Д. Развитие личности ребенка в компьютерно-игровой среде / Л. Д. Чайнова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 1.
3. Пейперт, С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / пер. с англ. ;

под ред. А. В. Беляевой, В. В. Леонаса. – Москва : Педагогика, 1989. – 224 с. – Текст : непосредственный.

4. Мылова, И. Б. Образовательная сфера дошкольника, создаваемая с использованием компьютерных приборов / И. Б. Мылова. – Текст : непосредственный // Постоянное образование. – 2015. – № 3. – С. 38–43.

5. Витвицкая, С. С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности / С. С. Витвицкая. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета: Серия: Педагогика, психология. – № 2 (13). – 2013. – С. 59–63.

6. Лазарев, В. С. Критерии и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова. – Текст : электронный // Эксперимент и инновации в школе. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-urovni-gotovnosti-pedagoga-k-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 07.03.2021).

7. Клепиков, В. Б. Готовность педагога к использованию ИКТ в образовательной деятельности и его ИКТ-компетентность / В. Б. Клепиков. – Текст : непосредственный // Образование и наука в современных условиях : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 февр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 101–104.

8. Аюченко, А. Е. Дидактическая готовность педагогов к развитию цифровой образовательной среды в дошкольной организации / А. Е. Аюченко, М. П. Тырина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29472> (дата обращения: 07.03.2021).

References:

1. Gorbunova, N. V. et al. *Digitalization as a priority direction of modernization of Russian education: monograph* [Cifrovizaciya kak prioritetnoe napravlenie modernizacii rossijskogo obrazovaniya: monografiya], Saratov, 2019, pp. 44–66.
2. Chaynova, L. D. *Development of the child's personality in the computer-game environment* [Razvitie lichnosti rebenka v komp'yuterno-igrovoj srede], Kindergarten from A to Z, 2003, No. 1.

3. Peypert, S. *The revolution in consciousness: Children, computers and fruitful ideas* [Perevorot v soznanii: Deti, komp'yutery i plodotvornye idei], Ed. by A.V. Belyaeva, V. V. Leonas, 1989. 224 p.

4. Mylova I. B. *Educational sphere of a preschool child created with the use of computer devices* [Obrazovatel'naya sfera doshkol'nika, sozdavaemaya s ispol'zovaniem komp'yuternyh priborov], *Permanent education*, 2015, No. 3, pp. 38–43.

5. Vitvitskaya, S. S. *Structure and criteria of readiness of masters of education for pedagogical activity* [Struktura i kriterii gotovnosti magistrov obrazovaniya k pedagogicheskoy deyatel'nosti], *Vector of science of Tolyatti State University: Series: Pedagogy, psychology*. No. 2 (13), 2013, pp. 59–63.

6. Lazarev, V. S., Stavrinova, N. N. *Criteria and levels of teacher readiness for research activities* [Kriterii i urovni gotovnosti pedagoga k issledovatel'skoj deyatel'nosti], *Experiment and innova-*

tion in school, 2008, No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-urovni-gotovnosti-pedagoga-k-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (accessed date: 03/07/2021).

7. Klepikov, V. B. *Teacher's readiness to use ICT in educational activities and its ICT-competence* [Gotovnost' pedagoga k ispol'zovaniyu IKT v obrazovatel'noj deyatel'nosti i ego IKT-kompetentnost'], *Education and Science in Modern Conditions: Proceedings of the VI International Scientific-Practical Conference (Cheboksary, February 26, 2016)*, 2016, pp. 101–104.

8. Ausenco, A. E., Tyrina, M. P. *Didactic willingness of teachers to the development of the digital educational environment in the preschool organizations* [Didakticheskaya gotovnost' pedagogov k razvitiyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy v doshkol'nyh organizatsiyah], *Modern problems of science and education*, 2019, No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29472> (accessed date: 03/07/2021).

УДК 37.013:069.13+378.091.398

Музейная педагогика: технология дополнительного профессионального образования и дополнительная педагогическая профессия

З. У. Колокольникова

<https://orcid.org/0000-0003-0851-8616>

kolokolnikova_zu@mail.ru

О. Б. Лобанова

olga197109@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0003-3243-7816>

Museum pedagogy: technology of additional professional education and additional pedagogical profession

Z. U. Kolokolnikova

O. B. Lobanova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Современное педагогическое образование имеет тенденцию к непрерывности, объединяя все основные этапы: профессиональная подготовка, повышение квалификации и переподготовка, дополнительное образование взрослых. В спектре технологий профессионального педагогического образования музейная педагогика появилась недавно и интерес к ней возрастает. Теория и практика музейной педагогика как технологии профессионального педагогического образования находит свое отражение в исследованиях, в то время как аспекты непрерывного и дополнительного образования остаются малоизученными.

Цель исследования. Характеристика компонентов музейной педагогика как технологии непрерывного профессионального педагогического образования, построение ее модели, выделение инвариантного «ядра» для основных этапов непрерывного образования и особенностей реализации на каждом из них и составляет цель исследования.

Методология (материалы и методы). Предлагаемая статья является одной из цикла статей по музейной педагогика как технологии профессионального образования. Авторы в сво-

ей работе опирались на идеи Б. А. Столярова и М. Ю. Юхневича и на общую схему описания образовательной технологии Г. К. Селевко, построили модель музейной педагогика как технологии профессионального педагогического образования.

Изучение результатов апробации предлагаемой модели было выполнено с помощью метода экспертных оценок и метода самооценки, лонгитюдного наблюдения, анализа продуктов деятельности (рефлексивных отчетов, материалов, подготовленных к экспозиции и экскурсии), анкетирования.

Результаты. Научная новизна – разработана модель музейной педагогика как технологии непрерывного профессионального педагогического образования. Теоретическая новизна – описана модель музейной педагогика как технологии непрерывного профессионального образования педагога согласно модели описания образовательной технологии и дана характеристика алгоритма.

Практическая новизна – апробирована разработанная модель на практике и получены эмпирические результаты, показывающие динамику сформированности компетенций слушателей на этапе повышения квалификации и переподготовки.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Modern pedagogical education tends to be continuous, combining all the main stages: vocational training, advanced training and retraining, additional adult education. Museum pedagogy has recently appeared in the spectrum of technologies for professional pedagogical education and interest in it is growing. The study of the theory and practice of museum pedagogy as a technology of professional pedagogical education, including continuous education, attracts more and more researchers.

The goal of research. Description of the main components of museum pedagogy as a technology of continuous pedagogical vocational education, the construction of its model, the allocation of an invariant “core” for the main stages of lifelong education and the features of implementation at each of them is the purpose of the study.

Methodology. This article is one of a series of articles on museum pedagogy as a technology of vocational education. The authors in their work relied on the ideas of B. A. Stolyarov and M. Yu. Yukhnevich and the general scheme for describing educational technology by G.K. Selevko built a model of museum pedagogy as a technology of vocational education. The study of the results of approbation of the proposed model was carried out using the method of expert assessments and the method of self-assessment, longitudinal observation, analysis of the products of activity (reflective reports, materials prepared for the exposition and excursion), questioning.

Results. Scientific novelty – a model of museum pedagogy as a technology of vocational education has been developed. Theoretical novelty – the model of museum pedagogy is described as a technology of vocational education according to the model of description of educational technology and the characteristics of the algorithm are given. Practical novelty – the developed model has been tested in practice and empirical results have been obtained showing the dynamics of the formation of the competencies of listeners at the stages of professional training and advanced training.

Ключевые слова: музейная педагогика, технология профессионального образования, непрерывное образование, педагогическое образование, дополнительное образование, профессиональная социализация, музейный педагог, экскурсовод, музейная экспозиция.

Keywords: Museum pedagogy, professional education technology, continuing education, teacher education, additional education, professional socialization, museum teacher, guide, museum exposition.

Введение

Современное профессиональное образование развивается и совершенствуется по нескольким направлениям: по пути стандартизации (активно идет разработка и принятие профессиональных стандартов, стандартов профессионального образования); по пути появления новых профессий, в том числе и в образовании (педагогический дизайнер, музейный педагог, медиапедагог, тьютор и др.); по пути совершенствования технологий профессионального образования и цифровизации образовательного процесса; по пути расширения спектра дополнительных профессий и возможностей их получения на протяжении всей профессиональной жизни. Актуальным тезисом в организации профессионального образования выступает идеи «освоения профессии через всю жизнь» и «освоения профессии через технологии профессиональной деятельности». На этапе профессионального обучения и подготовки (переподготовки, повышения квалификации и др.) используются именно те технологии, которые нужно освоить как профессиональный инструмент, в качестве образовательной технологии (средства).

Одной из активно обсуждаемых технологий профессионального образования педагога на сегодня выступает музейная педагогика. Музейная педагогика как наука о воспитании средствами музея в отечественной музеологии исследовалась в рамках проекта Государственного Русского музея и работы творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музейного дела АПРИКТ с 1990-х гг. (И. М. Коссова [1], Е. Б. Медведева [2], С. И. Сотникова [3], Б. А. Столяров [4], А. А. Сундиева [1], М. Ю. Юхневич [5] и др.). В этих работах рассматривается «встреча посетителя с музейным экспонатом или музейной экспозицией».

Все больший интерес приобретают проекты по созданию в музее среды для активного творчества. Однако разработке технологической составляющей музейной педагогики как образователь-

ной технологии, реализуемой «вне стен музея», внимание исследователей обращается совсем недавно. Ресурс музея и музейной педагогики в решении воспитательных и образовательных задач по отношению к детям исследуется и применяется достаточно давно, в частности, при решении задач патриотического воспитания и ценностного отношения к прошлому (Т. С. Абдулаева [6], С. В. Асташкин [7], А. Г. Вагапова [8], О. М. Гордеева [9], Х. С. Даурбеков [10], Л. А. Журавлева [11], Е. В. Зарубина [11], Т. Ю. Кумилина [9], Т. И. Кружкова [11], Д. И. Прокопова [12], И. А. Романенко [6], В. Н. Синько [11], Т. И. Толдонова [12], Т. И. Чащина [6], И. П. Чупина [11] и др.).

Музейная педагогика как средство профессиональной подготовки педагога – малоизученная проблематика и разработанность этой проблематики, на наш взгляд, недостаточна. Описание основных компонентов музейной педагогики как технологии непрерывного педагогического профессионального образования, построение ее модели, выделение инвариантного «ядра» для основных этапов непрерывного образования и особенностей реализации на каждом из них и составляет цель проведенного исследования. Мы предлагаем рассмотреть музейную педагогику как технологию дополнительного профессионального образования педагога и показать тенденцию к освоению музейной педагогики как дополнительной педагогической профессией.

Обзор литературы

Концептуальные основания музейной педагогики активно обсуждаются в современной педагогической периодике и проходят экспериментальную проверку в рамках диссертационных исследований, обсуждаются на научных семинарах и конференциях.

На сегодняшний день нами найдено всего несколько монографических исследований, посвященных разным аспектам музейной педагогики.

Например, в монографии М. И. Решетниковой «Музейная педагогика и школа в единой воспитательно-образовательной системе Якутии» (2009 г.) [15] представлен синтез музейной педагогики и школы в региональном образовательном пространстве Якутии. В монографическом исследовании А. А. Тартышнова и В. Л. Климентова «Музейная педагогика: тра-

диции и инновации» (2014) [16] рассматриваются традиции и перспективы развития музейной педагогики, обосновано возрастание роли музейной педагогики в современном образовании, в обучении и воспитании.

В основном монографические исследования посвящены организации музейного дела в России и за рубежом, анализу музея как социокультурного института, характеристике музейных стандартов, организации музейных экспозиций и др.

Так, коллективная монография «Музейное дело России» (2003) [1] подготовлена музейоведами крупных научных и учебных центров; освещает проблемы истории музейного дела, анализируют проблемы музейного мира на рубеже тысячелетий.

В монографии Е. М. Акулича «Музей как социальный институт» (2009) [17] представлен анализ ключевого понятия с позиции социокультурного подхода; показано, что музей служит средством межкультурной коммуникации; охарактеризована культурно-историческая среда музея. В одноименном монографическом исследовании М. А. Лаптевой «Музей как социальный институт» (2010) [18] автор рассматривает вопросы становления музея как социального института, анализирует инновационные музейные практики. Коллективная монография «Музейные стандарты: международный опыт» (2019) [19] освещает вопросы формирования и использования систем музейных стандартов в мировой практике; анализирует не только общетеоретические вопросы, но и рассматривает опыт стран мира в этом вопросе.

В монографии Т. П. Полякова «Музейная экспозиция: методы и технологии актуализации культурного наследия» (2019) [20] рассматриваются методы и технологии создания музейно-выставочных экспозиций, особенности музейных экспозиций в контексте новых технологий XXI в. В большинстве диссертационных исследований музейная педагогика рассматривается как средство воспитания (гражданского, патриотического, эстетического и др.), как фактор приращения социального опыта, использование средств музейной педагогики в деятельности педагога.

В контексте нашего исследования важно отметить работы Б. А. Столярова «Теория и прак-

тика образовательной деятельности художественного музея» (1998–2019), где автор обстоятельно описывает практику и моделирование системы взаимодействия музея и образовательной организации, анализирует формирование музейной педагогики как области междисциплинарного знания и как части педагогической науки, описывает профессиональную подготовку музейного педагога, в том числе и в условиях послевузовского образования [4; 13; 21].

Можно отметить, что большинство существующих исследований, рассматривает музейную педагогику как педагогическую науку и образовательную технологию «встраивания» музея в социокультурное пространство и создание условий для решения спектра воспитательных, развивающих и образовательных задач, безотносительно возраста. Значение музейной педагогики в подготовке педагога отражено в исследованиях таких ученых как Р. М. Ахмадуллина [22], Н. Р. Валиахметова [22], З. У. Колокольникова [23–25], О. Б. Лобанова [23–25], Е. П. Мандебурга [25], Т. М. Стручаева [26], С. Л. Троянская [27], А. В. Штыров [28], Е. Н. Яковлева [23–25] и др. Музейная педагогика как средство эффективной подготовки учителей рассматривается в исследованиях Н. Ф. Ломовой (2002) [29]. Здесь впервые *музейная педагогика анализируется как средство подготовки учителя* (курсив авторов). Диссертационных и монографических работ, исследующих музейную педагогику как технологию профессионального образования педагога, технологию дополнительного профессионального педагогического образования или как дополнительную педагогическую профессию авторами не обнаружено.

Предлагаемая статья является одной из цикла статей по музейной педагогике как технологии профессионального образования. Авторы, опираясь на идеи Б. А. Столярова [4; 13; 21] и М. Ю. Юхневича [5; 14], используя общую схему описания образовательной технологии Г. К. Селевко [30], описали музейную педагогику как технологию профессионального образования педагога и отразили в ряде статей и монографий, начиная с 2010 года («Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога», «Музейная педагогика как технология активного обучения будущего учителя на этапе профессиональной подготовки», «Музейная педагогика как инновационная технология активно-

го обучения в профессиональном образовании будущего учителя» и др.) [23–25]; апробировали музейную технологию при формировании компетенций педагога. Опираясь на обозначенные концептуальные основы, провели исследование музейной педагогики как технологии дополнительного профессионального педагогического образования на этапах переподготовки и повышения квалификации.

Методология (материалы и методы)

Музейная педагогика в широком смысле, как наука о воспитании человека средствами музея, по мнению Б. А. Столярова и М. Ю. Юхневича, изучает «формы музейной коммуникации», технологии использования музейных экспонатов (артефактов, экспозиции и т. п.) «в передаче и восприятии информации» [13; 14]. Для построения модели музейной педагогики как технологии непрерывного профессионального педагогического образования и выделения ее инвариантного «ядра» для каждого этапа непрерывного образования, определимся с понятием «Музейная педагогика» и основными компонентами описания технологии. Музейную педагогику как технологию непрерывного профессионального образования педагога возможно реализовать при систематической работе музея (желательно в образовательной организации), участия обучающихся (слушателей) в различных видах музейной деятельности: аналитической (по сбору, каталогизации и подготовке к экспонированию музейных экспонатов), экспозиционной (по подготовке музейных экспозиций) и экскурсионной (проведению экскурсий). Теоретически может быть использован любой музей (краеведческий, художественный, вузовский, школьный и др.). В последнее десятилетие наряду с краеведческими музеями, вузовскими и школьными музеями появляются музеи истории образования, но это явление пока малораспространенное.

Модель описания музейной педагогики как технологии непрерывного профессионального образования педагога (табл. 1) включает следующие структурные компоненты (по Г. К. Селевко): «название, целевые ориентации технологии, концептуальные основы педагогической технологии, содержание учебно-воспитательного процесса, процессуальная характеристика, программно-методическое обеспечение, экспертиза» [30, с. 47–49].

Таблица 1

Модель музейной педагогики как технологии непрерывного профессионального педагогического образования

Название – Музейная педагогика		
Технология профессионального образования	Цель: формирование трудовых функций и профессиональная социализация	Технология дополнительного профессионального образования
Задачи		
Формирование спектра универсальных (УК), общепедагогических (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций будущего педагога (ФГОС ВО 3++)	Усвоение социальных и культурных ценностей, реализация своей профессиональной активности и профессиональное саморазвитие (программа повышения квалификации (ППК))	Формирование знаний (З), умений (У) и трудовых действий (ТД), согласно профессиональному стандарту педагога (профстандарт педагога)
Концептуальные основы		
– личность будущего педагога развивается в квазипрофессиональной деятельности в ходе музейной работы; – идея включения будущих педагогов в исследовательскую и проектную деятельность	– единство процессов образования, воспитания и саморазвития; – идея включения педагогов в творческо-поисковую деятельность; – деятельностный и событийный подход; – коллективно-деятельностный подход (И. П. Иванов); – создание ситуаций встречи человека со свидетельством прошлого	– личность педагога развивается в профессиональной деятельности и в процессе музейной работы; – идея включения педагогов в творческо-поисковую профессиональную деятельность
Содержание образовательного процесса		
– система компетенций: (УК), (ОПК) и (ПК); – умения по организации музейных экспозиций и экскурсий	– историко-педагогические знания, технологии активного обучения, технологии исследовательской и проектной деятельности; – профессиональная социализация; осознание социальной значимости и ответственности в профессии педагога	– система профессиональных знаний и умений и трудовых действий; – трудовые действия по организации музейных экспозиций и экскурсий; – сертификация трудовых действий
Процессуальная характеристика		
– тематика экскурсии (экспозиции); – темы исследовательских проектов	1. Организационный	– тематика экскурсии (экспозиции)
– видеофильм, презентация, сценарий (технологическая карта)	2. Исследовательский	– наглядные материалы, технологическая карта экскурсии
– экскурсионная деятельность	3. Экспозиционный	– экскурсионная деятельность
– анализ и рефлексия	4. Экспертный	– анализ и рефлексия
Экспертиза-диагностика сформированности компетенций, трудовых действий		

Разработанная нами модель музейной педагогики как технологии непрерывного профессионального педагогического образования апробирована при подготовке и повышении квалификации педагогов. В нашем случае для реализации концептуальной идеи и разработан-

ной модели на базе ЛПИ-филиала СФУ был создан Музей истории развития образования [23–25]. В Красноярском крае можно выделить два подобных музея: Музей ЛПИ – филиала СФУ и музей Красноярского института повышения квалификации. Тематика организо-

ванных выставок, экспозиций и экскурсий за 10 лет работы Музея насчитывает более 60 наименований. Музейная педагогика при формировании всего спектра компетенций (УК, ОПК, ПК) педагога имеет хороший потенциал. Результаты апробации представленной модели отражены в статьях и докладах конференций различного уровня [23–25]. При изучении сформированности компетенций нами были использованы: метод экспертных оценок и метод самооценки (каждая компетенция имела критерии и уровни), лонгитюдное наблюдение, анализ продуктов деятельности (рефлексивных отчетов, материалов, подготовленных к экспозиции и экскурсии), анкетирование.

Результаты и их описание

Идея непрерывного профессионального образования в течение всей жизни актуальна в условиях интенсивного развития социально-экономической жизни страны, проникновения цифровых технологий во все аспекты жизни человека. Процесс становления субъектами экономической жизни через реализацию профессиональной деятельности называют профессиональной социализацией. Компонентами профессиональной социализации называют усвоение социальных и культурных ценностей, реализация своей профессиональной активности и профессиональное саморазвитие. Важно понимать, насколько профессиональная активность и компетенции профессионального саморазвития влияют на различные аспекты успешной профессиональной социализации педагога в течение всей профессиональной жизни: на этапе профессионального обучения и подготовки в вузе (студенты), на этапе работы в образовательной организации (работающие педагоги) и на этапе дополнительного образования взрослых или перехода в смежные профессии, в том числе в связи с уходом на пенсию (представители непедagogических профессий, пенсионеры и др.). Модель музейной педагогики как технологии непрерывного профессионального педагогического образования, включая дополнительное, имеет общее инвариантное ядро: целевые ориентиры, концептуальные основы и алгоритм процессуальной части и алгоритм диагностики результатов.

Важным этапом профессиональной социализации педагога выступает период профессиональной деятельности в образовательной орга-

низации, профессиональная переподготовка и повышение квалификации (ППК) на этом этапе. Опыт реализации программ дополнительного педагогического образования существует на факультете дополнительного образования ЛПИ-филиала СФУ. Программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации позволяют реализовать переход из непедagogической профессии в педагогическую или внутри педагогической профессии сменить профиль (например, учитель математики после переподготовки получает профессию учителя физической культуры, учитель истории – дополнительную профессию музейного педагога и т. д.). Программы профессиональной переподготовки «Музейная педагогика» или «Музейное дело» чаще всего востребованы при переходе на работу в музей, чем наоборот. Программы повышения квалификации (72 часа) «Музейная педагогика», «Музейная педагогика как технология активного обучения», «Музейная педагогика как технология организации внеурочной деятельности», «Музейная педагогика как технология развивающей деятельности» предлагают многие вузы, образовательные и издательские центры (например, «Юрайт»). Многие программы реализуются в дистанционном или смешанном формате, имеют гибкие графики записи на курс, методическое сопровождение. Слушатели этих программ ориентированы на получение достаточно «узких» умений и компетенций, на возможность увидеть различные варианты реализации технологии и осуществления профессиональной пробы. Приведем пример освоения слушателями – классными руководителями программы дополнительного профессионального образования по музейной педагогике «Музейная педагогика как технология организации внеурочной деятельности» в ЛПИ – филиале СФУ.

Значительный потенциал для непрерывного профессионального образования и социализации слушателей курсов ППК имеет освоение педагогических технологий и формирование технологической составляющей профессиональной компетентности. Формат курсов и содержание программы ППК ориентирован на ознакомление с сущностью технологии музейной педагогики и формирование представлений о сущности и спектре исторических и историко-педагогических знаний, необходимый в органи-

зации внеурочной деятельности средствами музейной педагогики. Компетентностный подход и требования профстандарта педагога предполагают получение не только знаний и умений, но и формирование собственного опыта реализации технологии музейной педагогики в реальной образовательной практике. Ресурс для подобного освоения педагогической технологией создается через показ экскурсии, разработку экспозиции и участие в проведении экскурсии.

При подготовке музейных экспозиций (на организационном и исследовательском этапах) обучающиеся (слушатели) проходят через целеполагание, изготавливают экспонаты (воспроизведение артефактов) либо осуществляют поиск необходимых предметов, проектируют экспозицию и технологическую карту экскурсии. Слушатели в ходе подготовки музейной экспозиции включены в различные виды учебной деятельности (от научно-исследовательской до продуктивной) на фоне профессиональной коммуникации. Музейная педагогика как технология профессионального педагогического образования включает в себя как локальные, технологии организации различных видов деятельности, тем самым подтверждая результативность тезиса «освоения профессии через технологии профессиональной деятельности».

Большую роль в повышении квалификации и профессиональной социализации слушателей играет экспозиционный этап, т. е. оформление экспозиции и непосредственная экскурсионная работа со школьниками и студентами на базе Музея истории развития образования ЛПИ – филиала СФУ. Разнообразный состав посетителей (школьники, студенты, взрослые) музея предполагает адаптацию рассказа слушателя-экскурсовода к возрастным интересам. В условиях такой активной экскурсионной деятельности, в реальной практике протекает формирование спектра знаний (З), умений (У) и трудовых действий (ТД) слушателя ППК.

Описание методики диагностики сформированности компетенций, соотношение отдельных компетенций (в соответствии с профстандартом педагога) и компонентов профессиональной социализации мы отразили в статьях [23, с. 150].

На экспертном этапе слушатели заполняют анкету, в которой отмечают собственный уро-

вень сформированности знаний (З), умений (У) и трудовых действий (ТД) педагога, согласно профессиональному стандарту педагога, выполняют рефлексивные отчеты. Метод экспертных оценок показал положительную динамику в формировании компетенций слушателей около 15–25%. Нами были опрошены 50 слушателей курсов ППК ЛПИ – филиала СФУ. Нужно отметить, что, согласно опросу слушателей, все группы З, УиТД педагога, в той или иной мере формируются в процессе подготовки и проведения музейных экскурсий для детей и взрослых посетителей. 90% обучающихся на курсах ППК слушателей, отмечают, что работа с историческим материалом, создает особые условия для усвоения культурных ценностей, связанных с педагогической профессией, расширяет кругозор и способствует профессиональному саморазвитию. Небольшая выборка объясняется тем, что апробация музейной педагогике в формировании профессиональных компетенций педагога на этапе переподготовки и повышения квалификации только началась, и мы публикуем первые результаты. Исследование нужно продолжить и отслеживать методом экспертных оценок и лонгитюдного наблюдения, что, несомненно, составит перспективу нашего дальнейшего исследования. Рефлексивный отчет включал описание достижения поставленной цели и сформированности компетенций, отзывы и впечатления по созданию музейной экспозиции и проведению экскурсии. Почти все слушатели оценивали свою деятельность в музее как привлекательную и практико-ориентированную, полезную. На этом этапе обычно рождается тематика музейных экспозиций и экскурсий, например: «Какой он – сибирский гимназист(ка) начала XX века», «Как готовили сибирского учителя», «От скаутов и пионеров до РДШ: история и современность», «История новогодней елки», «Школа в годы ВОВ», «Детская игрушка как свидетельство эпохи и феномен детства», «Секреты школьного портфеля», «Один день советского школьника», «История школьной формы гимназистки: история и современность», «Поощрение и наказание в истории школы» и др.

Каждый классный руководитель, помимо ознакомления с теоретическими основаниями музейной педагогики, посещения музея Истории образования ЛПИ – филиала СФУ и уча-

ствия в экскурсии, которую ведут преподаватели курса, разрабатывал классные часы в технологии музейной педагогики. Для слушателей определенный интерес представляла помощь преподавателей в оформлении содержания и логики классного часа. Помимо работ по предложенной технологии, слушатели предлагали и свои варианты использования музейной педагогики, в частности создание «живых картин». Педагогом подбирается художественное произведение изобразительного искусства, предлагается для просмотра и обсуждения школьниками, затем с использованием подготовленного реквизита картина воссоздается и фотографируется. Сравнивается полученный вариант с репродукцией оригинала. Подобные варианты использования музейной педагогики вполне укладываются в созданную нами модель технологии профессионального педагогического образования, включая дополнительное, и показывают варианты развития и пополнения ресурса музейной педагогики как технологии. Нам представляется возможным такое пополнение с учетом особенностей функционирования различных типов музея.

Актуальным вызовом современному образованию стало распространение COVID-19 и необходимость сохранить образовательный процесс. Большинство вузов, образовательных сред и педагогов не были готовы в кратчайшие сроки перейти на дистанционные технологии и спешно осваивали доступные варианты и платформы (Moddle, Zoom, Vebinar, онлайн-трансляции VK, Skype и др.) Одной из задач, которые в этих условиях решали педагоги, стала выработка подходов, при которых привычная обучающимся образовательная технология (их совокупность, система) переносилась в цифровую образовательную среду, с максимальным сохранением качества образования.

В 2020 году ситуация с распространением COVID-19 не позволила организовать работу со слушателями по технологии музейной педагогики в привычном режиме, но дистанционные технологии дали возможность начать работу как в части изучения теоретической части курса ППК, так и в практической части. Был апробирован формат онлайн-трансляции экскурсий, фото и видеоотчеты проведенных онлайн-экскурсий, взаимопосещение слушателями онлайн-экскурсий, организована работа по видео-

записи отдельных компонентов музейной экспозиции и монтаж в единый медиапродукт, который был доступен всем желающим в рамках международного проекта Европейские дни наследия «Наследие и образование» (англ. Heritage and Education). При всех оптимистических оценках работы педагогов в сложных условиях использования дистанционных технологий и в целом положительной оценки педагогическим сообществом успешности собственной профессиональной адаптации к новым условиям слушатели неоднозначно оценили стихийный эксперимент с внедрением дистанционных технологий и решением задач переноса технологии профессионального педагогического образования (музейной педагогики) в цифровую образовательную среду. Около 60% опрошенных отметили, что работа не может быть результативна на 100%, не хватает живого общения с преподавателями и студентами. Оценивая удобство обучения с использованием ЭОиДОТ, 20% слушателей считают, что им удобнее учиться удаленно, но 50% опрошенных, отмечают, что для них важно живое общение и им трудно адаптироваться; около 30% учатся, как и учились, им нет особой разницы, учиться дистанционно или нет. Нужно отметить, что слушатели курсов ППК по музейной педагогике к использованию в повышении квалификации дистанционных технологий относятся скорее как к вынужденной необходимости и предлагают разумное сочетание онлайн и офлайн-обучения. Теоретическая часть вполне может быть освоена в дистанционном формате, если будут использованы платформы Zoom и Vebinar, а музейная коммуникация должна жить организована в формате «живого общения». Отдельные знания (З), умения (У) и трудовые действия (ТД) основных четырех трудовых функций педагога в соответствии с профессиональным стандартом педагога (профессиональный стандарт педагога) указывают на ресурсные возможности освоения музейной педагогики как технологии дополнительного профессионального педагогического образования. Важным этапом профессиональной социализации педагога выступает этап дополнительного образования взрослых, как период принятия решения о переходе в смежную профессию (в том числе с выходом на пенсию), ее освоение и получение этого опыта. Серьезным стрессом для

педагогов зачастую выступает предпенсионный этап, когда необходимо принять решение о продолжении работы или ее смене. Если о репетиторстве как продолжении профессиональной жизни, сказано достаточно много, то об освоении профессии экскурсовода написано достаточно мало, в то время как большое количество педагогов выбирает ее либо как дополнительную профессию (в летнее время, во время отпуска), либо как профессию на замену собственно педагогической. Привлекательность этого выбора заключается в том, что основу работы педагога и экскурсовода составляет коммуникация, а технология музейной педагогики достаточно быстро позволяет освоить эту профессию. Для того чтобы работать экскурсоводом, достаточно разработать экскурсионный маршрут с технологической картой и защитить его, пройти сертификацию и получить документы (аттестат соответствия экскурсии, свидетельство о квалификации экскурсовода специальный бейдж с указанием свидетельства, квалификации и тематики экскурсии).

При подготовке экскурсовода на организационном этапе в теоретическую часть включают ознакомление с нормативно-правовым обеспечением деятельности экскурсовода, знакомство с профессиональным стандартом «Экскурсовод», практикум, включающий наблюдение за модельным вариантом экскурсии с обсуждением и объяснением приемов работы. Исследовательский этап включает тренинги профессиональных компетенций, с поиском темы и программы экскурсии, с разработкой технологической карты экскурсии. На экс-

позиционном этапе проводится защита технологической карты экскурсии (пешеходной или в стационарной экспозиции музея) с проведением экскурсии. Аналитический этап включает итоговое тестирование, заполнение листов оценки и обратной связи.

Обсуждение. Проведенное исследование показывает состоятельность музейной педагогики как технологии профессионального педагогического образования на всех этапах профессиональной социализации педагога. Особенностью музейной педагогики является потенциальная возможность обеспечивать непрерывность профессионального педагогического образования и расширение освоенных педагогических профессий, что усилит мобильность и социализированность современного педагога (табл. 2).

В качестве перспективы начатого исследования возможны продолжение лонгитюдного наблюдения сформированности компетенций студентов и слушателей, разработка программ переподготовки и повышения квалификации, разработка идей психолого-педагогического сопровождения непрерывного педагогического образования (от педагогических классов до педагогов-пенсионеров) и др. Новизна проведенного нами исследования заключается в разработке и описании модели музейной педагогики как технологии профессионального педагогического образования в условиях непрерывности образования. Практическая значимость заключается в апробации разработанной авторами модели в практике профессиональной подготовки и переподготовки студентов и слушателей.

Таблица 2

Особенности технологии непрерывного профессионального педагогического образования

Профессиональное педагогическое образование	Дополнительное профессиональное образование	Получение дополнительной педагогической профессии
Подготовка будущих педагогов (учитель, тьютор, социальный педагог, педагог дополнительного образования, педагог-психолог и др.)	ППК и переподготовка педагогов (учитель, классный руководитель, советник по воспитательной работе, педагог-психолог, педагог дополнительного образования)	Музейный педагог, экскурсовод
Дисциплины «История педагогики и образования», «История социальной педагогики», «История дошкольной педагогики» и др. Подготовка выставки и музейной экспозиции для школьников	ППК по программам «Музейная педагогика как технология активного обучения», «Музейная педагогика как технология организации внеурочной деятельности», «Музейная педагогика как технология развивающей деятельности»	Подготовка и сертификация экскурсовода

Заключение

Анализ научных работ (статей и монографий) показал, что музейная педагогика исследовалась как ресурс просветительской работы с детьми и взрослыми, как средство решения задач воспитания. Интерес к музейной педагогике как средству подготовки педагога и технологии профессионального педагогического образования проявился не так давно и еще недостаточно изучен. Авторы статьи показали, что разработанная нами модель музейной педагогике как технологии профессионального образования педагога в единстве компонентов описания технологии показала свою состоятельность и результативность в формировании как компетенций на этапе профессиональной подготовки, так и на этапе переподготовки и повышения квалификации, имеет определенную привлекательность на этапе завершения профессиональной деятельности и тем самым подтверждают, что нами построена модель музейной педагогике как технологии непрерывного педагогического профессионального образования, дана характеристика основных компонентов, выделено инвариантное ядро (целевые ориентиры, концептуальные основы и алгоритм процессуальной части и алгоритм диагностики результатов) и показаны особенности реализации технологии на каждом этапе (конкретизация задач и содержания, особенности диагностики результатов). Музейная педагогика может быть рассмотрена и реализована как технология профессионального педагогического образования в условиях непрерывного дополнительного образования педагога и с учетом цифровизации профессионального дополнительного образования.

Библиографический список:

1. Музейное дело России / под ред. М. Е. Каулен (ответственный редактор), И. М. Коссовой, А. А. Сундиевой. – Москва : Издательство «ВК», 2003. – 614 с. – Текст : непосредственный.

2. Медведева, Е. Б. О значении термина «музейная педагогика» в теории и практике современной деятельности российских музеев / Е. Б. Медведева. – Текст : непосредственный // Музей. Образование. Культура. Процессы интеграции : сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музей-

ного дела АПРИКТ. Вып. 3. – Москва : «ИКАР», 1999. – 120 с.

3. Сотникова, С. И. Музеология / С. И. Сотникова. – Москва : Дрофа, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

4. Столяров, Б. А. К вопросу об истории развития и определениях в музейной педагогике / Б. А. Столяров. – Текст : непосредственный // Художественный музей в образовательном процессе : сб. статей под ред. Б. А. Столярова. – Санкт-Петербург : РГПУ им А. И. Герцена, 1998. – 319 с.

5. Медведева, Е. Б. Музейная педагогика как новая научная дисциплина / Е. Б. Медведева, М. Ю. Юхневич. – Текст : непосредственный // Культурно-образовательная деятельность музеев : сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музейного дела АПРИКТ. Вып. 1. – Москва : «ИКАР», 1997. – 128 с.

6. Абдулаева, Т. С. Музей как центр духовно-нравственного и патриотического воспитания в начальной школе / Т. С. Абдулаева, И. А. Романенко, Т. И. Чащина. – Текст : непосредственный // Ямальский вестник. – 2017. – № 4 (10). – С. 60–62.

7. Асташкин, С. В. Музейная педагогика в патриотическом воспитании учащихся / С. В. Асташкин. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2017. – № 3 (77). – С. 68–72.

8. Вагапова, А. Г. Патриотическое воспитание детей с ОВЗ посредством музейной педагогике / А. Г. Вагапова. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 122–124.

9. Гордеева, О. М. Технология музейной педагогике как средство патриотического воспитания старших дошкольников / О. М. Гордеева, Т. Ю. Кумилина. – Текст : непосредственный // Педагогический форум. – 2019. – № 1 (3). – С. 23–26.

10. Даурбеков, Х. С. Музейная педагогика как средство патриотического воспитания школьников / Х. С. Даурбеков. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2017. – Т. 2. – № 10. – С. 261–264.

11. Журавлева, Л. А. Опыт формирования патриотического сознания студенческой молодежи средствами музейной педагогике / Л. А. Журавлева, Е. В. Зарубина, Т. И. Кружкова и др. // Образование и право. – 2020. – № 8. – С. 297–302.

12. Прокопова, Д. И. Музейная педагогика: патриотическое воспитание младших школьников / Д. И. Прокопова, Т. И. Толдонова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2020. – № 6. – С. 18–20.
13. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б. А. Столяров. – Москва : Высшая школа, 2004. – 216 с. – Текст : непосредственный.
14. Юхневич, М. Ю. Я поведу тебя в музей / М. Ю. Юхневич. – Москва : Российский институт культурологии, 2001. – 223 с. – Текст : непосредственный.
15. Решетникова, М. И. Музейная педагогика и школа в единой воспитательно-образовательной системе Якутии : монография / М. И. Решетникова. – Москва : Компания Спутник+, 2009. – 163 с. – Текст : непосредственный.
16. Тартышнов, А. А. Музейная педагогика: традиции и инновации: монография / А. А. Тартышнов, В. Л. Климентов. – Москва : Музей космонавтики, 2014. – 160 с. – Текст : непосредственный.
17. Акулич, Е. М. Музей как социальный институт : монография / Е. М. Акулич. – Тюмень : РИЦ ТГАКИ, 2009. – 279 с. – Текст : непосредственный.
18. Лаптева, М. А. Музей как социальный институт : монография / М. А. Лаптева. – Красноярск : СФУ, 2010. – 130 с. – Текст : непосредственный.
19. Музейные стандарты: международный опыт : коллективная монография / под ред. И. А. Гринько; М. Б. Гнедовского. – Москва : Перспектива, 2019. – 97 с. – Текст : непосредственный.
20. Поляков, Т. П. Музейная экспозиция: методы и технологии актуализации культурного наследия : монография / Т. П. Поляков. – Москва : Вечер, 2019. – 587 с.
21. Столяров, Б. А. Музей в контексте формирования нового культурно-образовательного пространства / Б. А. Столяров. – Текст : непосредственный // ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования. – 2014. – № 1 (3). – С. 149–151.
22. Ахмадуллина, Р. М. Роль музейной педагогики в формировании этнической идентичности студентов – будущих педагогов / Р. М. Ахмадуллина, Н. Р. Валиахметова. – Текст : непосредственный // Филология и культура. Philology and culture. – 2018. – № 2 (52). – С. 208–213.
23. Колокольникова, З. У. Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики / З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, Е. Н. Яковлева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 147–156.
24. Колокольникова, З. У. Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога / З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, Е. Н. Яковлева. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям : сб. статей по материалам Международ. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 221–226.
25. Колокольникова, З. У. Музейная педагогика как инновационная технология активного обучения в профессиональном образовании будущего учителя / З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2016. – № 1. – С. 46–55.
26. Мандебура, Е. П. Модель формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию средств музейной педагогики / Е. П. Мандебура, Т. М. Стручаева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7 (85). – С. 10–14.
27. Троянская, С. Л. Экспериментальная технология развития общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс / С. Л. Троянская. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 122–136.
28. Штыров, А. В. Повышение квалификации специалистов по музейной педагогике через систему дистанционных семинаров / А. В. Штыров. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1 (96). – С. 35–38.
29. Ломова, Н. Ф. Музейная педагогика в системе профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства /

Н. Ф. Ломова. – Москва : ИОО МО РФ, 2002. – 188 с. – Текст : непосредственный.

30. Селевко, Г. К. Воспитательные технологии. – Москва : Народное образование, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Museum business in Russia [Музейное дело России], Ed. By Kaulen M. E., Kossova I. M., Sundieva A. A., 2003. 614 p.

2. Medvedeva, E. B. *The meaning of the term “museum pedagogy” in the theory and practice of modern activities of Russian museums* [O znachenii termina «muzejnaya pedagogika» v teorii i praktike sovremennoj deyatel'nosti rossijskih muzeev], Museum. Education. Culture: Processes of integration: Proceedings of works of the creative laboratory “Museum Pedagogy” of the Department of Museum Affairs. Issue 3, 1999, 120 p.

3. Sotnikova, S. I. *Museology* [Музеология], 2004, 192 p.

4. Stolyarov, B. A. *The issue of the history of development and definitions in museum pedagogy* [K voprosu ob istorii razvitiya i opredeleniyah v muzejnoj pedagogike], Art Museum in the educational process: collection of articles, ed. B. A. Stolyarov, Saint Petersburg: Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 1998. 319 p.

5. Medvedeva, E. B., Yukhnevich, M. Yu. *Museum pedagogy as a new scientific discipline* [Музейная педагогика как novaya nauchnaya disciplina], Cultural and educational activities of museums: Collection of works of the creative laboratory “Museum pedagogy” of the department of museum affairs, Issue 1, 1997. 128 p.

6. Abdulaeva, T. S., Romanenko, I. A., Chashchina, T. I. *Museum as a center for spiritual, moral and patriotic education in primary school* [Музей как центр духовно-нравственного и патриотического воспитания в начальной школе], Yamal Bulletin, 2017, No. 4 (10), pp. 60–62.

7. Astashkin, S. V. *Museum pedagogy in the patriotic education of students* [Музейная педагогика в патриотическом воспитании учащихся], Discussion, 2017, No. 3 (77), pp. 68–72.

8. Vagapova, A. G. *Patriotic education of children with disabilities through museum pedagogy* [Patriotическое воспитание детей с ОВЗ посредством музейной педагогики], Education and upbringing, 2016, No. 5 (10), pp. 122–124.

9. Gordeeva, O. M., Kumilina, T. Yu. *The technology of museum pedagogy as a means of patriotic education of senior preschoolers* [Tekhnologiya muzejnoj pedagogiki kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya starshih doskol'nikov], Pedagogical Forum, 2019, No. 1 (3), pp.23–26.

10. Daurbekov, Kh. S. *Museum pedagogy as a means of patriotic education of schoolchildren* [Музейная педагогика как средство патриотического воспитания школьников], Alley of Science, 2017, Vol. 2, No. 10, pp. 261–264.

11. Zhuravleva, L. A., Zarubina, E. V., Krzhkova, T. I., Sinko, V. N., Chupina I.P. *The experience of forming patriotic consciousness of student youth by means of museum pedagogy* [Opyt formirovaniya patrioticheskogo soznaniya studentcheskoj molodezhi sredstvami muzejnoj pedagogiki], Education and law, 2020, No. 8, pp. 297–302.

12. Prokopova, D. I., Toldonova, T. I. *Museum pedagogy: patriotic education of younger schoolchildren* [Музейная педагогика: патриотическое воспитание младших школьников], Primary school, 2020, No. 6, pp. 18–20.

13. Stolyarov, B. A. *Museum pedagogy. History, theory, practice* [Музейная педагогика. История, теория, практика], 2004. 216 p.

14. Yukhnevich, M. Yu. *I'll take you to the museum* [Ya povedu tebya v muzej], 2001. 223 p.

15. Reshetnikova, M. I. *Museum pedagogy and school in the unified educational and educational system of Yakutia: monograph* [Музейная педагогика и школа в единой воспитательной образовательной системе Якутии: монография], 2009. 163 p.

16. Tartyshnov, A. A. and Klimentov, V. L. *Museum pedagogy: traditions and innovations: monograph* [Музейная педагогика: традиции и инновации: монография], 2014. 160 p.

17. Akulich, E. M. *Museum as a social institution: monograph* [Музей как социальный институт: монография], 279 p.

18. Lapteva, M. A. *Museum as a social institution: monograph* [Музей как социальный институт: монография], Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2010. 130 p.

19. *Museum standards: international experience: collective monograph* [Музейные стандарты: международный опыт: коллективная монография], ed. By I. A. Grinko; M. B. Gnedovsky, 2019. 97 p.

20. Polyakov, T. P. *Museum exposition: methods and technologies of cultural heritage actual-*

ization: monograph [Музейная экспозиция: методы и технологии актуализации культурного наследия: монография], 2019. 587 p.

21. Stolyarov, B. A. *Museum in the context of the formation of a new cultural and educational space* [Музей в контексте формирования нового культурно-образовательного пространства], Palace of Students of St. Petersburg Bulletin: theory and practice of additional education, 2014, No. 1 (3), pp. 149–151.

22. Akhmadullina, R. M., Valiakhmetova, N. R. *The role of museum pedagogy in the formation of the ethnic identity of students – future teachers* [Роль музейной педагогики в формировании этнической идентичности студентов – будущих педагогов], Philology and Culture. Philology and culture, 2018, No. 2 (52), pp. 208–213.

23. Kolokolnikova, Z. U., Lobanova, O. B., Yakovleva, E. N. *Formation of cultural and educational competence of the future teacher through museum pedagogy* [Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики], Education and Science, 2013, No. 2, pp. 147–156.

24. Kolokolnikova, Z. U., Lobanova, O. B., Yakovleva, E. N. *Museum pedagogy as a technology of professional education of a teacher* [Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога], Continuous pedagogical education in the modern world: from research search to productive solutions. Sat. articles on materials of International. scientific-practical conf. Part 1. Saint Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A. I. Herzen, 2013, pp. 221–226.

25. Kolokolnikova, Z. U., Lobanova, O. B. *Museum pedagogy as an innovative technology of ac-*

tive learning in the professional education of the future teacher [Музейная педагогика как инновационная технология активного обучения в профессиональном образовании будущего учителя], Innovations in education, 2016, No. 1, pp. 46–55.

26. Mandebura, E. P., Struchaeva, T. M. *Model of the formation of the readiness of future primary school teachers to use the means of museum pedagogy* [Модель формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию средств музейной педагогики], Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2009, No. 7 (85), pp. 10–14.

27. Troyanskaya, S. L. *Experimental technology for the development of general cultural competence of students through the museum-pedagogical process* [Экспериментальная технология развития общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс], Bulletin of the Udmurt University. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy. 2005, No. 9, pp. 122–136.

28. Shtyrov, A. V. *Advanced training of specialists in museum pedagogy through the system of distance seminars* [Повышение квалификации специалистов по музейной педагогике через систему дистанционных семинаров], News of the Volgograd State Pedagogical University, 2015, No. 1 (96), pp. 35–38.

29. Lomova, N. F. *Museum pedagogy in the system of professional training of the future teacher of fine arts* [Музейная педагогика в системе профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства], 2002. 188 p.

30. Selevko, G. K. *Educational technologies* [Воспитательные технологии], 2005. 320 p.

УДК 371.1+378.018.43:004

Исследование востребованных учителями направлений неформального образования по вопросам организации дистанционного образования

О. И. Ильин

<https://orcid.org/0000-0003-3994-241X>

helgsorg@gmail.com

Research of non-formal education areas demanded by teachers on the organization of distance education

O. I. Ilyin

Аннотация

Проблема исследования. В условиях повсеместной цифровизации всех сфер жизни общества общеобразовательные учреждения все больше ориентируются на использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Однако в этом процессе присутствуют явные противоречия: с одной стороны, ДОТ повышает интерес учащихся к овладению знаниями, с другой, возникает множество проблем организационного, технического, методического характера, появляющихся не только у учащихся, но и учителей, что препятствует высокой эффективности этого процесса. **Цель исследования.** Обоснование направлений неформального образования учителей как инструмента повышения эффективности дистанционного образования на основе выявления проблем в данной области. **Методология (материалы и методы исследования).** Выявление проблем дистанционного образования осуществлено на основе опроса учителей, проведенного на портале МетодКаб (май 2020 года, 337 опрошенных). **Результаты.** Осуществлено сопоставление основных проблем дистанционного обучения с наиболее подходящими для их устранения формами неформального образования учителей. Так, для устранения трудностей в освоении нового материала (выделили 50% учителей) наиболее подходящей формой будут различные курсы, решение проблемы повышения активности учеников (более 40%) – сетевые сообщества учителей, преодоления трудности в использовании облачных сервисов (23%) – семинары.

Abstract

Research problem. In the context of widespread digitalization of all spheres of society, educational institutions are increasingly focusing on the use of distance learning technologies (DLT). However, there are obvious contradictions in this process: on the one hand, DLT increases students' interest in mastering knowledge, but on the other hand, there are many organizational, technical, and methodological problems that arise not only for students, but also for teachers, which hinders the high efficiency of this process. **The goal of research.** Justification of the directions of non-formal education of teachers as a tool to increase the effectiveness of distance education based on identifying problems in this area. **Methodology (materials and research methods).** The identification of the problems of distance education was carried out on the basis of a survey of teachers conducted on the MetoKab portal (May 2020, 337 respondents).

Results. The comparison of the main problems of distance learning with the most suitable forms of non-formal education for teachers is carried out. The most appropriate form for overcoming difficulties in mastering new material (50% of teachers) would be various courses, for solving the problem of increasing student engagement (over 40%) – networking communities of teachers, for overcoming difficulties in using cloud services (23%) – seminars.

Ключевые слова: дистанционные технологии, ИКТ, неформальное образование, опрос, подготовка учителей.

Keywords: *distance technologies, ICT, non-formal education, survey, teacher training.*

Введение

Система образования находится в постоянном поиске таких образовательных подходов, которые, с одной стороны, на максимально эффективном уровне позволят усвоить учебный материал, с другой, усилить интерес учащихся, как к отдельным предметам, так и всему обучению в целом. Можно выделить и третью сторону – такой подход не должен усложнять систему обучения самих педагогов. В таких условиях уместно говорить о неформальном образовании как системе обучения, реализующего все перечисленные задачи. Неформальное образование – это тот подход, который быстрее адаптируется к социально-экономическим изменениям, нежели чем традиционная система образования. Современная система обучения, столкнувшаяся в 2020 году с негативным влиянием пандемии коронавируса, была вынуждена пересмотреть содержание образовательного процесса с точки зрения методов и форм обучения.

Переход на дистанционные технологии обусловил необходимость включения в образовательный процесс отдельных элементов неформального образования (в частности, речь идет об использовании ресурсов разнообразных образовательных интернет-сайтов, посредством которых учащиеся получают дополнительные задания), что повлекло множество проблем методического и организационного характера. Динамичность процесса перехода не оставила времени на грамотное обучение использованию новых форм образования ни учащимся, ни учителям. В таких условиях резко актуализируется проблема неформального образования учителей. В этой связи целью работы явилось исследование проблем и перспектив неформального образования учителей в условиях использования дистанционных технологий.

Обзор литературы

Значимость неформального образования возросла в тот период, когда пришло понимание низкой адаптации и мобильности традиционной системы образования к резким социально-экономическим изменениям. Неформальное образование широко обсуждается на международном уровне и стало частью международного

дискурса об образовательной политике в конце 1960-х – начале 1970-х гг. Именно в тот период возникли опасения, что образовательные программы и экономический рост не идут нога в ногу, а рабочие места не всегда возникают непосредственно в результате участия системы образования. Многие страны столкнулись с политическими и экономическими трудностями в оплате за расширение формального образования. В 1993 году Р. Е. Fordham предположил, что ключевыми характеристиками неформального образования являются: соответствие потребностям обездоленных групп населения, забота о конкретных категориях людей, ориентация на четко определенные цели, гибкость в организации и методах [1]. Автором был сделан вывод о том, что формальные образовательные системы слишком медленно адаптируются к внешним изменениям жизни населения и что сдерживают их развитие не только собственный консерватизм, но и инерция самого общества.

В 2011 году в результате сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, принята «Международная стандартная классификация образования», согласно которой содержание неформального образования раскрывается как «образование, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг» [2]. Важно, что неформальное образование позиционируется как дополнительное, либо альтернативное основному. Кроме того, оно не обязательно должно иметь непрерывно направленную структуру. В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза неформальное образование трактуется как образование «обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером» [3]. Важным аспектом, отраженным в Меморандуме, является необходимость усиления связи между учреждениями формального и неформального образования.

С точки зрения А. Kedrayate, существует три точки зрения о содержании концепции неформального образования:

- 1) это процесс;
- 2) это система;

3) это надстройка традиционной системы образования.

В первом случае содержание неформального образования раскрывается как ответ на неспособность существующей системы образования выполнить роль, предписанную для нее. Во втором случае авторами приводятся отличительные особенности неформального образования от формального по следующим элементам: цель (краткосрочная и конкретная), временной период (короткий цикл, повторяющийся, неполная занятость для учащегося), содержание (ориентация на результат и индивидуализация, практичность), система образования (связанная с сообществом, гибкая структура, ориентация на ученика, ресурсосбережение), контроль (самоуправляемая, демократичная система) [4].

Следует отметить, что чаще всего исследования по неформальному образованию обращены в сторону получателя образовательной услуги [5; 6]. Менее всего исследовано содержание, проблемы и перспективы неформального образования учителей и педагогов. Так, В. В. Улитко, рассуждая об эффективности традиционной системы дополнительного образования, приводит следующие факты, говорящие о необходимости введения неформальных технологий: полученная на курсах повышения квалификации информация, забывается взрослыми учащимися на 50% через 2 дня, на 80% через неделю и на 90% через месяц [7], а использование новых технологий и практик, освоенных на курсах, через определенное время не применяется. Тому есть множество причин, основными из которых являются: сложность в восприятии иной точки зрения, сложность переориентации от роли учителя к роли ученика, появление быстрой усталости, наличие личных амбиций, мешающих воспринять чужое мнение и другие. Однако определено, что учащиеся учителя хорошо воспринимают инновационные формы занятий, если они не являются навязанными и принудительными.

Нельзя не согласиться с мнением М. С. Якушкиной в том, что в основе развития неформального образования педагогов лежит множество условий и факторов, основным из которых должно стать развитие личностного потенциала педагога, а отличительными чертами подобной формы образования педагога яв-

ляются высокая мотивация, мобильность, динамичность содержание и технологий образовательной деятельности [8]. Комплекс условий, который должен быть положен в основу создания и реализации неформальных образовательных практик, включает:

1) педагогические практики должны иметь творческий неформальный характер и требуют от педагога применения его способностей и интересов, актуализации знаний, умений, навыков;

2) полное включение участников в продуктивные, социально значимые виды деятельности;

3) участники должны нести осознанную ответственность за результаты работы и возможные риски;

4) достижение эффективности осуществляется освоение педагогически значимых ситуаций в группе;

5) неформальные технологии должны приближаться по интенсивности к реальной профессиональной педагогической деятельности.

Бесспорно, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), Интернет существенно увеличивают потенциал неформального образования. А. А. Киселевой мощнейшим средством профессионального самосовершенствования для учителей становятся сетевые профессиональные сообщества [9]. Очевидно, что в данном случае высокая прямая зависимость наблюдается между уровнем владения ИКТ и степенью использования неформальных образовательных технологий.

Тем не менее, согласно результатам исследования автора, более 75% учителей считают, что сетевые профессиональные сообщества являются источником новых компетенций. По мнению И. А. Юдиной, А. П. Орешко, выделяют следующие возможности педагогических сообществ: «создание новых возможностей для разнообразного образовательного, воспитательного и социального взаимодействия, доказательство ценности новых подходов к образовательному и социальному взаимодействию, изменение мышления субъектов образовательной среды, изменение практики» [10, с. 488].

Наряду с активными процессами формирования системы неформального образования, также динамично возникают проблемы органи-

зационного, методологического, технического характера, что требует своего незамедлительного фундаментального и прикладного разрешения. С нашей точки зрения, учитывая складывающуюся тенденцию усиления влияния дистанционных технологий на систему образования, формы неформального образования будут развиваться в интернет-пространстве.

Методология (материалы и методы)

Эмпирическим материалом исследования послужили результаты опроса, проведенного в мае 2020 года на портале МетодКаб [11]. Одним из направлений опроса явилось определение характера изменения структуры и содержания деятельности учителя ОБЖ в процессе дистанционного образования.

Опрос включал 21 вопрос, среди которых к теме нашего исследования относились следующие:

- 1) проблемы учителей, возникшие в процессе дистанционного обучения;
- 2) характеристика используемых в учебном процессе инструментов;
- 3) характеристика порядка выдачи заданий;
- 4) характеристика порядка получения ответов;
- 5) используемые педагогами образовательные платформы;
- 6) оценка времени, затрачиваемого на подготовку заданий педагогами;
- 7) оценка времени на коммуникацию учителей с учениками и родителями.

Респондентами выступили 337 педагогов из различных городов России, из которых 26% являются учителями ОБЖ, русского языка 11%, литературы 8%, математики 7%, английского языка 6% и др. Практически 80% респондентов – это женщины, стаж которых находится в диапазоне от 6 до 15 лет (23,4% опрошенных). Структура учителей-респондентов по возрасту следующая: 23,2% – моложе 35 лет, 35,5% – 50 лет и старше.

Представляется, что проблемы реализации дистанционного образования, выявленные в ходе этого опроса, должны быть положены в основу программ неформального образования педагогов.

Результаты и их описание

Эффективное использование передовых информационно-коммуникационных технологий в деятельности учителя вызывает настоятель-

ную необходимость качественной подготовки к ним. Для того чтобы определить, в каком направлении необходимо сформировать содержательное наполнение программ подготовки, было выявлено, какие проблемы испытывают педагоги в дистанционном обучении.

В ходе опроса установлено, что в качестве основных проблем педагоги выделяют низкую активность учеников по удаленному выполнению заданий (54,0%), возникают трудности в освоении педагогом нового материала (50,5%). Также зафиксирована проблема организационного характера: ученики проходят задание в разное время (41,5%), что затрудняет сбор всех заданий.

Характеризуя инструментарий обучения учителя практически солидарны в том, что в приоритете остаются задания и материалы из бумажного учебника (66% опрошенных). Что касается иных инструментов, то 77% опрошенных выделили презентации, 71% – тесты, 59% – текстовые обучающие материалы и столько же процентов указали на видео лекции. Чуть менее востребованы Zoom (Skype) сессии (47%) и тренажеры (33%). Менее всего привлекательны занятия на Учи.ру, Я.Класс, discord.

Оценивая источники выдачи заданий учащимся, учителя выделили четыре основные группы: через группу в социальной сети (55,2%); по электронной почте (43,9%); через программы обмена сообщений (50,1%); задания размещаются на облачных сервисах для хранения файлов (27,9%).

В число инструментов выдачи заданий, выделяемых педагогами, также вошли система управления обучением образовательного учреждения, сайт образовательного учреждения, сайт педагога. Примечательно, что электронный журнал как средство выдачи заданий оказался на одном из последних мест (0,9%). Получение ответов также происходит по тем же каналам (на первом месте значится электронная почта, на втором – группа в социальных сетях, третьем – программа обмена сообщениями).

Что касается использования учителями образовательных платформ, то более чем в 50% случаев, это одна, либо две платформы; 12% – более 5 сайтов, 13% не видят необходимости в их использовании, а 5% не осведомлены о сайтах, которые содержат информацию по их предмету.

Большое значение для эффективного построения урока имеет время, затраченное на подготовку к занятиям, а также структура использования учебного времени. Порядка 65% учителей признали, что время, затраченное на подготовку к занятиям, существенно увеличилось. 70% учителей указывают на то, что стали уделять гораздо большее время коммуникации с учениками и родителями. В рамках исследования структуры учебного времени учителей установлено, что большая часть уходит на проверку знаний (66,2%), создание собственных учебных материалов (58%), поиск качественных учебных материалов (51%), коммуникацию с обучающимися (51%), подготовку оценочных заданий (47%).

Принимая во внимание тот факт, что 24% педагогов отрицательно относится к применению дистанционных технологий, оставшиеся выделили следующие позитивные характеристики дистанционного обучения:

- 1) наличие возможности обучать в удобное время и в удобном месте (65% учителей);
- 2) формирование навыков работы с большими объемами информации (55%);
- 3) развитие самостоятельности в поиске и использовании необходимой информации (55%).

К иным задачам, которые решает дистанционное образование, педагоги отнесли: развитие навыков самоконтроля (55,2%), формирование мотивации к самообразованию (31,4%).

Обсуждение

С нашей точки зрения, исследование проблем реализации дистанционных технологий может явиться неким базисом в определении содержания программ неформального образования учителей. В рамках полученных ответов по проблемам в области дистанционного обучения, определено, что для педагогов определенную проблему вызывает качественная организация занятий. Обобщение результатов опроса в рамках исследования временного аспекта подготовки к дистанционным занятиям показало, что затрачиваемое время значительно увеличилось. В большей степени это касается разработки качественных занятий, которые были бы интересны учащимся и повысили уровень усвоения материала.

Увеличилось время на коммуникацию и получение обратной связи. Перспективы дистанционного обучения респондентами воспринимаются с точки зрения возможности перейти на более гибкие формы обучения, повысить его адресность, усилить значимость современных образовательных технологий.

На основе теоретических обобщений и результатов анализа эмпирического материала с нашей точки зрения целесообразно говорить о том, что для каждой проблемной ситуации можно противопоставить свой формат неформального образования учителей (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление проблем дистанционного обучения и форматов неформального образования учителя ОБЖ

Проблема дистанционного обучения	Формат неформальной подготовки учителя
Трудности в освоении нового материала	Курсы, в том числе, повышения квалификации
Проблемы повышения активности учеников	Сетевые сообщества учителей
Сложность организации проверки заданий в одно время	Тренинги, сетевые сообщества учителей
Низкая востребованность современных инструментов обучения	Семинары, круглые столы
Сложность использования облачных сервисов	Семинары, курсы повышения квалификации дистанционно
Трудности в поиске сайтов, образовательных платформ по своей дисциплине	Круглые столы, образовательные интернет-порталы
Сложности в установлении правильной коммуникации с учениками и родителями	Конференции
Сложности создания собственных учебных материалов и оценочных заданий	Система дистанционного обучения

Иными словами, для решения каждой проблемы должен быть выбран свой формат неформального образования, который более эффективно, чем другие, поможет решить возникающие проблемы.

Заключение

Неформальное образование позволяет учителю не менять свою структуру жизнедеятельности, но получать необходимые знания в полном объеме. Отсутствие обязательных, стандартизированных требований к результатам учебной деятельности, позволяет учителю получить необходимые знания в комфортной среде, что особенно важно для лиц старшего возраста, а также тем из них, для кого быть в роли ученика является сложной задачей. Результаты опроса учителей, проведенного в мае 2020 года посредством портала МетодКаб, позволили выявить проблемные места дистанционного образования и сделать предположение о возможности использования тех форматов неформального образования, которые позволят их преодолеть.

Библиографический список:

1. Smith M. K. What is non-formal education? The encyclopaedia of informal education. URL: <http://infed.org/mobi/what-is-nonformal-education/>.
2. Международная стандартная классификация образования. МСКО 2011. – URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/iscsd-2011.ru> (дата обращения: 20.11.2020). – Текст : электронный.
3. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – URL: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html (дата обращения: 20.11.2020). – Текст : электронный.
4. Kedrayate A. Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete? International Journal of Business, Humanities and Technology, 2012, Vol. 2, No. 4, pp. 11–15.
5. Latchem, Colin Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries Springer Singapore, 2018. 178 p.
6. Singh M. Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Springer International Publishing, 2015. 220 p.
7. Улитко В. В. Создание условий для коррекции профессиональной компетентности учителя средствами неформального образования / В. В. Улитко. – Текст : непосредственный

// Сборник материалов Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста / под общей редакцией С. Ю. Новоселовой. 2017. – С. 298–302.

8. Якушкина М. С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов / М. С. Якушкина. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 1 (62). – С. 9–15.

9. Киселева А. А. Сетевые профессиональные сообщества в неформальном образовании учителя / А. А. Киселева. – Текст : непосредственный // Гаудеамус : психолого-педагогический журнал. – 2010. – Т. 2. – № 16. – С. 53–55.

10. Юдина И. А. Непрерывное профессиональное развитие учителей как требование современной школы / И. А. Юдина, А. П. Орешко. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 488.

11. Портал МетодКаб. – URL: <http://metokab.ru/issdovaniya/problemy-i-perspektivy-distantsionnykh-tekhnologij-maj-2020/> (дата обращения: 20.11.2020). – Текст : электронный.

References:

1. Smith, M. K. What is non-formal education? The encyclopaedia of informal education, Available at: <http://infed.org/mobi/what-is-nonformal-education/> (accessed date: 11/20/2020).
2. International Standard Classification of Education 2011 [Mezhdunarodnaja standartnaja klassifikacija obrazovanija], Available at: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/iscsd-2011.ru> (accessed date: 11/20/2020).
3. *Memorandum neprerivnogo obrazovaniya Evropejskogo Soyuza* [Memorandum neprerivnogo obrazovanija Evropejskogo Sojuza], Available at: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html (accessed date: 11/20/2020).
4. Kedrayate, A. Non-formal education: is it relevant or obsolete? International Journal of Business, Humanities and Technology, 2012, Vol. 2, No. 4, pp. 11–15.
5. Latchem, Colin Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries Springer Singapore, 2018. 178 p.
6. Singh, M. Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Springer International Publishing, 2015. 220 p.

7. Ulitko, V. V. *Creation of conditions for correction of teacher's professional competence by means of non-formal education* [Sozdanie uslovij dlja korrekcii professional'noj kompetentnosti uchitelja sredstvami neformal'nogo obrazovaniya], Proceedings of the All-Russian Conference on the Analysis of the Implementation of the National Teacher Development System. Edited by S. Novoselova, 2017, pp. 298–302.

8. Jakushkina, M. S. *Informal educational practices in the space of lifelong education for teachers* [Neformal'nye obrazovatel'nye praktiki v prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov], Human and Education, 2020, No. 1 (62), pp. 9–15.

9. Kiseleva, A. A. *Networked professional communities in non-formal teacher education*

[Setevye professional'nye soobshhestva v neformal'nom obrazovanii uchitelja], Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus, 2010, Vol. 2, No. 16, pp. 53–55.

10. Judina, I. A., Oreshko, A. P. *Continuous professional development of teachers as a requirement of the modern school* [Nepreryvnoe professional'noe razvitie uchitelej kak trebovanie sovremennoj shkoly], Modern problems of science and education, 2015, No. 2, pp. 488.

11. Portal MetoKab, Available at: <http://metokab.ru/issledovaniya/problemy-i-perspektivy-distsionnykh-tehnologij-maj-2020/> (accessed date: 11/20/2020).

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398+351.74

Педагогические условия повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел

Т. И. Доттуев
<https://orcid.org/0000-0002-5525-8637>
tdottuyev@inbox.ru

Pedagogical conditions for improving the psycho-emotional stability of internal affairs officers

T. I. Dottuyev

Аннотация

В статье актуализируется тема повышения качества профессиональной деятельности сотрудников ОВД за счет развития их эмоциональных и волевых качеств. Ставится **цель** описания педагогических условий развития психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации. Проводится обзор научных исследований, позволяющий определить существующие сложности в профессиональной деятельности представителей правоохранительной сферы и пути оказания им содействия в направлении повышения психоэмоциональной устойчивости. **Методологической основой исследования** выступают положения акмеологического подхода, предусматривающего создание условий для непрерывного развития взрослого человека с целью достижения его личностно-профессионального совершенства. В качестве методов использован теоретический анализ и эмпирическое исследование. Описание результатов базируется на характеристике следующих педагогических условий: включение в содержание программ повышения квалификации вопросов, направленных на расширение представлений сотрудников ОВД о способах профилактики профессиональных деформаций; использование активных методов в

обучении представителей правоохранительной сферы для развития их профессиональной позиции; проведение тренинговых занятий, способствующих улучшению эмоциональной саморегуляции сотрудников ОВД. Научная новизна состоит в описании новых подходов к повышению квалификации сотрудников ОВД России, акцентирующих значимость усиления психологической составляющей в образовательном процессе. Практическая значимость заключается в повышении эффективности процесса обучения взрослых за счет применения активных методов обучения. Обсуждаются возможности и некоторые ограничения в применении предложенных педагогических условий повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел.

Abstract

The article actualizes the theme of improving the quality of professional activities of employees of the internal affairs bodies by developing their emotional and volitional qualities. The aim is to describe the pedagogical conditions for the development of psycho-emotional stability of internal affairs officers in the system of advanced training. A review of scientific research is conducted to identify existing difficulties in the professional activities of law enforcement representatives and ways to assist them in the direction of increasing

psycho-emotional stability. The methodological basis of the study are the provisions of the acmeological approach, which provides for the creation of conditions for the continuous development of the adult in order to achieve personal and professional perfection. The methods used include theoretical analysis and empirical research. The description of the results is based on the characteristic of the following pedagogical conditions: inclusion in the content of professional development programs of questions aimed at expanding the ideas of internal affairs officers about the ways to prevent professional deformation; use of active methods in the training of law enforcement representatives to develop their professional position; conducting training sessions that improve the emotional self-regulation of internal affairs officers. The scientific novelty lies in the description of new approaches to the professional development of Russian internal affairs officers, emphasizing the importance of strengthening the psychological component in the educational process. The practical significance lies in increasing the effectiveness of the adult learning process through the use of active learning methods. The possibilities and some limitations in the application of the proposed pedagogical conditions for increasing psycho-emotional stability of internal affairs officers are discussed.

Ключевые слова: педагогические условия, повышение психоэмоциональной устойчивости, сотрудники органов внутренних дел, повышение квалификации, активные методы обучения взрослых, профессиональная деформация, тренинг.

Keywords: pedagogical conditions, increasing psycho-emotional stability, internal affairs officers, professional development, active methods of adult education, professional deformation, training.

Введение. Представители правоохранительной сферы стоят на страже порядка в стране и обеспечивают безопасность граждан. Им приходится решать множество серьезных задач в профессиональной деятельности и реагировать на различные вызовы своего времени. Сотрудники органов внутренних дел могут работать как в типичных, относительно предсказуемых ситуациях, так и в экстремальных условиях: теракты, стихийные бедствия, эпидемии и пр. Периодически они сталкиваются с человеческим страхом, жестокостью, бессилием, что не

может оставить их равнодушными к людским переживаниям.

Несмотря на комплексную профессиональную подготовку в вузе МВД к различным вариантам развития событий и наличие определенного профессионального опыта, не каждый специалист готов работать в условиях многозадачности и стрессогенности. Высокий уровень ответственности, физические, интеллектуальные и психологические нагрузки повышают вероятность эмоционального выгорания, нервных срывов, нарастания агрессивности и риска суицидального поведения. Соответственно возникает необходимость повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел.

Анализ образовательных программ, реализуемых в институтах повышения квалификации сотрудников МВД России, показал наличие в них достаточной представленности тем по направлениям физической, правовой и огневой подготовки. Но обнаружился дефицит психологических вопросов, связанных с повышением психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел. На наш взгляд, это определяется сложностью самой тематики и недостаточной разработанностью педагогических условий повышения психоэмоциональной устойчивости представителей правоохранительных органов.

Цель статьи заключается в описании педагогических условий развития психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации

Обзор литературы. Зависимость эффективности профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов от их психоэмоционального состояния является предметом многих исследований в отечественной и зарубежной литературе. Обозначим некоторые из них. К примеру, И. В. Фишер, Т. А. Фишер изучали психоэмоциональное состояние женщин-сотрудников органов внутренних дел в процессе учебной стрельбы из табельного оружия [1]. Было обнаружено колебание такого состояния от позитивного (в момент стрельбы) до безразличного (после ее окончания). Это связывается с наличием защитной реакцией психики на стрессовую ситуацию и недостаточной устойчивостью.

Л. А. Геляхова пишет о психологической устойчивости сотрудников специальных подразделений. Отмечается необходимость совершенствования их публичного поведения при регуляции беспорядков на массовых мероприятиях [2]. Ученым говорится о возрастающих требованиях к имиджу сотрудников полиции, что вызывает у них необходимость ежеминутного анализа своего поведения. А. В. Мещерякова, Е. С. Сальникова подчеркивают значимость психологической подготовки сотрудников полиции к профессиональной деятельности в жизненно опасных ситуациях. Показывается тесная взаимосвязь эмоций и воли в аспекте готовности к деятельности в ситуациях, представляющих риск для жизни [3]. В данных работах явно актуализируется проблема необходимости повышения психоэмоциональной устойчивости у сотрудников ОВД. Несомненно, что такое качество обеспечивает более эффективный подход к выполнению профессиональных задач данными специалистами.

Понимая высокую стрессогенность профессии сотрудников ОВД, ученые прогнозируют у них риски развития профессиональных деформаций. М. Ю. Уварова, Е. А. Кедярова, Е. Г. Паткина утверждают, что на возникновение таких деформаций у представителей правоохранительной сферы влияет несформированность различных личностных характеристик, среди которых преобладающими выступают низкие показатели эмоциональной устойчивости [4]. Делается вывод о влиянии искажения личностно-профессиональных качеств на выполнение трудовых обязанностей данных специалистов, связанных с охраной правопорядка и расследованием преступлений. Соответственно это вызывает необходимость разработки специальных программ коррекции эмоциональной устойчивости.

Эту позицию поддерживает и Д. Н. Кириленко, говоря о неспособности многих начинающих специалистов противостоять воздействию стрессогенных факторов, что связывается с несформированностью у них нервно-психической устойчивости. На данном основании автор рекомендует как в условиях профессиональной подготовки курсантов в вузе, так и на этапе их адаптации к трудовой деятельности развивать эмоциональную устойчивость, используя тренинги [5].

Ценность тренингов в формировании психоэмоциональной устойчивости личности признают и зарубежные ученые. Р. McCraty, М. Atkinson отмечают, что тренинг по повышению устойчивости способствует не только профессиональной, но и личностной успешности офицеров полиции. Состояние стресса у них снижается, уменьшается число негативных эмоций и депрессии на работе. Более того, наблюдаются улучшения в семейных отношениях [6], что важно для общей удовлетворенности личности. V. Romosiou, A. Brouzos, S. P. Vassilopoulos пишут об эффективности комплексной групповой программы повышения эмоционального интеллекта, развития эмпатии и устойчивости у сотрудников полиции, а также навыков управления стрессом [7]. Ими делается вывод о целесообразности внедрения таких программ в полицейские академии для личностной, социальной и организационной пользы. К. Papazoglou, J. P. Andersen считают, что преподавателями полиции недооцениваются ресурсы обучения позитивным навыкам преодоления трудностей и устойчивости, особенно у стажеров. Они полагают, что обучение офицеров с начала их карьеры в данном направлении поможет предупредить обращения за психиатрической помощью сотрудников полиции [8]. Таким образом, можно заключить, что на западе уделяется серьезное внимание вопросам обучения сотрудников полиции навыкам развития их психоэмоциональной устойчивости: проводятся тренинги, разрабатываются специальные образовательные программы.

Однако и в нашей стране исследователи занимаются разработкой данного вопроса. Ж. В. Жаданова пишет о необходимости реализации тренинга коррекции эмоционально-волевой сферы сотрудников полиции, включающего в себя самоуправление мотивацией, регуляцию эмоций при целедостижении и возникающих при этом препятствий. Рекомендуется основывать данный тренинг на техниках когнитивной, поведенческой и телесной терапии [9]. Подчеркивается целесообразность выработки адекватного самоотношения сотрудника ОВД к применению волевых качеств для предупреждения неких психологических срывов в профессиональных и жизненных ситуациях.

М. Ю. Лемещенко говорит о значимости оказания помощи сотрудникам полиции, участ-

вовавшим в боевых действиях, для минимизации психотравматических воздействий. Он описывает технологию восстановления и активации их профессионально-личностного потенциала. Такая технология включает диагностический (первый) этап, предполагающий исследование адаптационного потенциала сотрудников ОВД и их эмоционального состояния. Второй этап связывается с профилактическими или восстановительными мероприятиями. Они проводятся в индивидуальной и групповой форме в зависимости от мотивации и психоэмоционального состояния специалистов. Среди методов, которые применяются, на этом этапе выделяются метод нервно-мышечной релаксации (активной или пассивной), дыхательные техники, социально-психологические тренинги и специальные технические средства (звуко- и цветодинамические устройства). На третьем этапе оценивается результативность такой работы и прогнозируются дальнейшие направления развития [10]. Данные этапы являются вполне логичными и могут использоваться в повышении квалификации сотрудников ОВД при развитии их психоэмоциональной устойчивости.

В настоящее время появляется все больше разработок по обогащению программ повышения квалификации специалистов правоохранительной сферы психологическими темами. Так, М. В. Шулепин, ссылаясь на специфику работы сотрудников ОВД, связанную с нервно-психическим напряжением, говорит о необходимости их дополнительного образования. В этой связи им предлагается программа формирования профессиональной надежности у сотрудников ОВД, включающая в себя комплекс теоретических и практических занятий, направленных на развитие различных качеств, в том числе и укрепления эмоционально-волевой сферы. Такая программа рассчитана на 62 часа, среди которых 8 часов лекций, 28 часов практических занятия, а остальные часы отводятся на самостоятельную работу и оценочные процедуры [11]. Интерес вызывают интерактивные формы обучения, предлагаемые автором (кейс-стади, ролевые игры, мозговой штурм, тренинг), способствующие развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления), необходимых для быстрого принятия профессиональных решений. Нам

импонирует такой глубокий подход исследователя, уделяющего особое внимание не только физической, но и психологической подготовке сотрудников ОВД в процессе их повышения квалификации.

Однако прежде чем разрабатывать и реализовать ту или иную образовательную программу для представителей правоохранительной сферы, считаем необходимым выделить педагогические условия повышения психоэмоциональной устойчивости. В этой связи интерес представляет работа Э. Т. Хайрулловой, Г. Б. Хасановой, которые обозначили организационно-педагогические условия развития морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД. Среди таких условий называются следующие: использование в обучении и повышении квалификации аксиологического, андрагогического и системного подходов; сквозной (непрерывный) характер развития такого качества; соблюдение принципов единства личностной и профессиональной направленности; активизация самостоятельности и ценностно-смысловой позиции; формирование стимулирующей среды и мотивации к самообразованию [12].

Итак, проведенный обзор научных публикаций в области повышения личностной устойчивости представителей правоохранительной сферы, позволил сформулировать следующие выводы:

- стрессогенность профессиональной деятельности сотрудников ОВД актуализирует необходимость повышения их психоэмоциональной устойчивости;
- развитая устойчивость данных специалистов является важным условием эффективности их профессиональной деятельности;
- для повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников ОВД необходимо использовать потенциал образовательных программ учреждений повышения квалификации;
- приоритетными формами и средствами повышения эмоциональной, моральной, волевой устойчивости выступают тренинги, программы развития эмоционального интеллекта, активные методы обучения (кейс-стади, ролевые игры, мозговой штурм, метод нервно-мышечной релаксации, дыхательные техники);
- содержательными направлениями повышения психоэмоциональной устойчивости являются: профилактика нервных срывов и про-

фессиональных деформаций, развитие высших психических функций; формирование позитивных навыков преодоления трудностей; развитие мотивации целеполагания.

Эти выводы являются основанием для выделения педагогических условий повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел. Однако прежде чем перейти к данным условиям, уточним методологическую основу исследования.

Методология (материалы и методы). Исследование базируется на положениях акмеологического подхода, который подразумевает непрерывное развитие человека для достижения его личностно-профессионального совершенства. Это предполагает усиление в процессе обучения сотрудников ОВД их мотивации на освоение новых способов личностного совершенствования и управления своих психофизическим состоянием. Повышение психоэмоциональной устойчивости является непрерывным процессом, вовлекающим различные уровни и сферы личности. Цель такого развития состоит в достижении вершины своей профессиональной карьеры (как вертикальной, так и горизонтальной).

В качестве методов исследования использовался ранее представленный теоретический анализ научных работ и эмпирическое изучение описываемого качества. Определение уровня психоэмоциональной устойчивости проводилось у сотрудников ОВД, обучающихся в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России. Использовалась методика «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклаковой, С. В. Чермяниной [13], направленная на изучение нескольких показателей: адаптивные способности, коммуникативные особенности, моральная нормативность и нервно-психическая устойчивость. Нас в первую очередь интересовал последний параметр (нервно-психическая устойчивость) и интегративный показатель по всем данным – личностный адаптивный потенциал (ЛАП). В исследовании приняли участие 58 сотрудников ОВД, имеющих различный опыт работы, средний возраст которых составил 39 лет. Были получены следующие результаты. Высокий уровень нервно-психической устойчивости показали 20,7% респондентов, что составляет 1/5 от всей выбор-

ки. Причем данная устойчивость характерна для сотрудников ОВД возрастной категории 30–45 лет. 31% испытуемых продемонстрировали высокий уровень адаптивных способностей, они также входят в указанную возрастную выборку. Низкий уровень нервно-психической устойчивости выявлен у 19% респондентов, среди них присутствовали как начинающие специалисты (в возрасте 23–25 лет), так и зрелые сотрудники ОВД (старше 50 лет). Такой же процент обнаружен у сотрудников ОВД с низким уровнем адаптивных способностей. Эти показатели являются недостаточно обнадеживающими, так как психоэмоциональная устойчивость является значимой для профилактики профессиональных деформаций и снижения эффективности профессиональной деятельности представителей правоохранительной сферы. Полученные выводы являются еще одним аргументом для выделения педагогических условий повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел.

Результаты и их описание. Теоретический обзор и эмпирические данные послужили основанием для выделения педагогических условий повышения психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел. Предлагаем следующие педагогические условия:

1) включение в содержание программ повышения квалификации вопросов, направленных на расширение представлений сотрудников ОВД о способах профилактики профессиональных деформаций;

2) использование активных методов в обучении представителей правоохранительной сферы для развития их профессиональной позиции;

3) проведение тренинговых занятий, способствующих улучшению эмоциональной саморегуляции сотрудников ОВД.

Далее раскроем содержательную сторону каждого педагогического условия, которые в интегрированном виде направлены на повышение психоэмоциональной устойчивости сотрудников органов внутренних дел.

Первое педагогическое условие предполагает включение в содержание программ повышения квалификации вопросов, направленных на расширение представлений сотрудников ОВД о способах профилактики профессиональных де-

формаций. Выделение данного условия обусловлено значимостью предупреждения неизбежно возникающих личностных изменений особенно у сотрудников, имеющих стаж профессиональной деятельности более 5 лет. Такие изменения могут быть на разных уровнях: начальном, среднем или глубинном. Начальный уровень характеризуется небольшими личностными изменениями, выражающимися в основном в виде психологических защит. Средний уровень проявляется в излишней самоуверенности, равнодушии, придирчивости сотрудников ОВД. Серьезные негативные трансформации личности характерны для профессиональных деформаций глубинного уровня. Они выражаются в жестокости, грубости, вседозволенности, цинизме [14], что, несомненно, может серьезно повредить имиджу представителей правоохранительных органов и подорвать доверие к ним населения.

Важно продемонстрировать сотрудникам ОВД целый комплекс различных способов профилактики профессиональных деформаций. В первую очередь необходимо дать характеристику самого понятия и комплекса причин, вызывающих данное состояние личности. Имеет смысл обсудить различные проявления каждого уровня профессиональных деформаций (начального, среднего, глубинного), привести примеры этого явления из практики наблюдения без указания конкретных личностей. При этом уместно показать простые способы предупреждения первых признаков профессиональной деформации. Эти способы сотрудник ОВД может применить самостоятельно или под контролем специалистов (психолога, коуча и пр.). Среди таких способов: умение грамотно распределять нагрузку, планировать свое время, мыслить позитивно, научиться полноценно отдыхать и восстанавливаться после работы.

Кроме того, целесообразно предложить сотрудникам ОВД, обучающимся на курсах повышения квалификации, различные диагностические инструменты, для выявления у себя возможных признаков данного состояния. Это могут быть методики на оценку уровня эмоционального выгорания, разработанные различными авторами (В. Бойко, К. Маслач, Н. Водопьяновой). Помимо того, можно применить методики, исследующие предрасположенность слушателей к нервному срыву (Н. Москвиной),

удовлетворенность трудом (Р. Спектор). Существует достаточно широкий арсенал психодиагностических средств, позволяющих оценить эмоциональное состояние сотрудников ОВД. Причем слушатели должны понимать, что данные методики применяются не с целью выявить их профессиональную непригодность, а помочь самостоятельно оценить свое психоэмоциональное состояние и найти способы его отрегулировать. Итак, первое условие предполагает включение в образовательные программы тем по профилактике профессиональных деформаций, проведении диагностических исследований и описанию эффективных приемов предупреждения негативных личностных изменений.

Второе педагогическое условие связывается с использованием активных методов в обучении представителей правоохранительной сферы для развития их профессиональной позиции. Активные методы обучения сегодня находятся в приоритете по сравнению с пассивными. Переход обучающегося из роли созерцателя в роль создателя и преобразователя эксплуатируется как в учреждениях высшего образования, так и в организациях дополнительного профессионального образования. Это обусловлено психологическими особенностями обучения взрослых, предполагающих усиление их формирующейся профессиональной позиции и освоение в деятельностных формах профессиональных знаний, ценных для успешности в профессии. Целесообразным считаем использовать кейс-метод при обсуждении вопросов, наиболее сложных в осуществлении профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Данный метод может применяться для развития первого педагогического условия, а именно включать обсуждение ситуаций, в которых явно выражены признаки профессиональной деформации специалистов правоохранительной сферы и предлагаются стратегии профилактики или коррекции данной деформации.

Также большой потенциал наблюдается в таких методах как дискуссия, визуальные методы подачи информации, деловая игра. В дискуссиях сотрудники ОВД будут обсуждать спорные аспекты профессиональной деятельности, включающие анализ правовых и этических основ работы. Именно в дискуссии они могут более настойчиво отстаивать свою позицию, оттачивать аргументацию и другие ком-

муникативные умения. Методы визуализации предполагают как статичное предъявление информации (презентации, графики, схемы, ментальные карты, инфографика), так и динамичные (просмотр видеосюжетов, анализ информационных порталов в сети интернет и пр.). Видеосюжеты могут быть художественного и документального содержания, демонстрировать интересные профессиональные решения и сложные случаи. Такие сюжеты помогут найти сотрудникам ОВД новые подходы к развитию эмоционально-волевых качеств, что будет способствовать повышению психоэмоциональной устойчивости. Деловая игра уместна при моделировании конкретных профессиональных сюжетов, например взаимодействия с населением, как с добропорядочными гражданами, так и с правонарушителями. Это может быть моделирование профилактических мероприятий при работе с подростками, профессиональные ситуации задержания правонарушителей и т. п. Итак, второе педагогическое условие связывается с применением активных методов обучения (кейс-метод, дискуссия, визуализация, деловая игра), стимулирующих проявление профессиональной позиции сотрудников ОВД.

Третье педагогическое условие предполагает проведение тренинговых занятий, способствующих повышению эмоциональной саморегуляции сотрудников ОВД. Научный обзор показал популярность данного метода, как в нашей стране, так и за рубежом. Мы связываем это с практико-ориентированной направленностью тренинга на предупреждение или преодоление каких-то личностных проблем. Существуют различные виды тренингов: тренинги личностного роста, тренинги развития командообразования, тренинги лидерства. Несомненно, что такие тренинги могут найти применение в повышении квалификации сотрудников ОВД. Однако для повышения психоэмоциональной устойчивости считаем необходимым сосредоточить внимание на развитии способности специалистов правоохранительной сферы управлять своими эмоциями, активизировать волевые качества, преодолевать фрустрацию. Иными словами, речь идет об эмоциональной саморегуляции сотрудников. Мы считаем, что имеет смысл провести не одно занятие, а 5–10 тренинговых встреч, что обеспечит устойчивые представления и овладение сотрудниками ОВД

эффективными способами эмоциональной саморегуляции. В тренинг можно включить мини-лекции о стрессогенных факторах и мерах противостояния им, но сосредоточиться на конкретных техниках: дыхательных, когнитивных, физических. Целесообразно давать их как самостоятельные техники, либо как интегрированные. К примеру, дыхательные упражнения уместно объединить с когнитивными (вдох-установка, выдох-установка) или с физическими (вдох и выдох, регулируемые при выполнении определенного упражнения).

Целесообразно использовать и релаксирующие музыкальные композиции, видеозаписи с изображениями красивых картин природы. Имеет смысл использовать и отдельные арт-терапевтические техники: изотерапию, библиотерапию, работа с неструктурированным материалом (песок, глина, вода). Из метода библиотерапии большим потенциалом обладают притчи, направленных на трансформацию когнитивных установок, деструктивных убеждений, развитие морально-нравственных качеств. Данные методы также полезно интегрировать, например рисунок своего состояния и его доработка под музыку. Или чтение специально подобранных литературных произведения и притч под музыку. В тренинге важно отслеживать состояние сотрудников ОВД на начало и окончание занятия, имеет смысл давать небольшие домашние задания для отработки навыков саморегуляции. В содержание вопросов занятий включать вопросы профилактики нервных срывов, развития высших психических функций, формирования позитивных навыков преодоления трудностей, развития мотивации целеполагания.

Рекомендуемая частота проведения тренинговых занятий должна быть около трех раз в неделю. Однако это зависит от длительности самых курсов повышения квалификации и может меняться. Итак, третье педагогическое условие мы связываем с проведением тренинговых занятий, включающих целый комплекс техник (дыхательных, когнитивных, физических) и методов (арт-терапия, библиотерапия, музыкотерапия), способствующих повышению эмоциональной саморегуляции сотрудников ОВД.

Таким образом, мы полагаем, что включение в содержание программ повышения квалифи-

кации вопросов, направленных на расширение представлений о способах профилактики профессиональных деформаций; использование активных методов и проведение тренинговых занятий позволит повысить психоэмоциональную устойчивость сотрудников органов внутренних дел. Эти аспекты отражены в педагогических условиях.

Обсуждение. Представленные педагогические условия выделены на основе проведенного анализа научных публикаций, посвященных вопросам необходимости развития психоэмоциональной устойчивости у лиц, обеспечивающих порядок в стране и безопасность граждан. Их актуальность обоснована данными эмпирического исследования, которые указывают на небольшое процент сотрудников ОВД, характеризующихся высоким уровнем психоэмоциональной устойчивости. Для реализации предложенных решений целесообразно интегрировать усилия различных преподавателей учреждения повышения квалификации представителей правоохранительных органов. Причем часть из них должны иметь не только педагогическое, но и психологическое образование. Также преподаватели должны владеть активными методами обучения (кейс-метод, дискуссия, деловая игра) и способными мотивировать обучающихся на курсах сотрудников ОВД к проявлению своей профессионально позиции.

Заключение. Профессиональная деятельность сотрудников ОВД очень ответственна, часто опасна и публична. Это негативно сказывается на психоэмоциональной устойчивости, вызывая различные профессиональные деформации, психическую и физическую усталость. Могут наблюдаться и более тяжелые последствия, связанные с ухудшением здоровья, нервными срывами, депрессивными состояниями. Обзор научных исследований позволил выявить актуальность темы повышения психоэмоциональной устойчивости у сотрудников ОВД и определить для этого определенные инструменты. Изучение нервно-психической устойчивости и личностного адаптивного потенциала у слушателей, обучающихся в институте повышения квалификации университета МВД России, подтвердило необходимость разработки педагогических условий психоэмоциональной устойчивости. Были выделены следу-

ющие педагогические условия: 1) включение в содержание программ повышения квалификации вопросов, направленных на расширение представлений сотрудников ОВД о способах профилактики профессиональных деформаций; 2) использование активных методов в обучении представителей правоохранительной сферы для развития их профессиональной позиции; 3) проведение тренинговых занятий, способствующих улучшению эмоциональной саморегуляции сотрудников ОВД. Для их реализации требуется профессионализм преподавателей, владение психолого-педагогическими знаниями и современными методами обучения взрослых. Полагаем, что внедрение данных педагогических условий позволит значительно повысить психоэмоциональную устойчивость сотрудников органов внутренних дел, а соответственно и создать основу для более эффективной профессиональной деятельности и жизненной успешности.

Библиографический список:

1. Фишер, И. В. Психоэмоциональное состояние женщин-сотрудников органов внутренних дел в процессе учебной стрельбы из табельного оружия / И. В. Фишер, Т. А. Фишер. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 3 (74). – С. 68–72.
2. Геляхова, Л. А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности / Л. А. Геляхова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 130–132.
3. Мещерякова, А. В. Психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности в жизненно-опасных ситуациях / А. В. Мещерякова, Е. С. Сальникова. – Текст : непосредственный // *Universum: психология и образование*. – 2016. – № 5 (23). – С. 8–16.
4. Уварова, М. Ю. Исследование профессиональной деформации сотрудников ОВД (на примере отделов полиции МВД России «Иркутское») / М. Ю. Уварова, Е. А. Кедярова, Е. Г. Паткина. – Текст : непосредственный // *Известия Иркутского государственного университета*. Серия: Психология. – 2017. – № 20. – С. 77–90.

5. Кириленко, Д. Н. Когнитивная характеристика эмоциональной устойчивости личности сотрудников ОВД / Д. Н. Кириленко. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2013. – № 3. – С. 38–41.

6. Mccraty R., Atkinson M. Resilience Training Program Reduces Physiological and Psychological Stress in Police Officers. *Global Advances in Health and Medicine*, 2012, No. 5, pp. 44–66.

7. Romosiou, V., Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P. An integrative group intervention for the enhancement of emotional intelligence, empathy, resilience and stress management among police officers. *Police Practice and Research*, 2019, Vol. 20, No. 5, pp. 460–478.

8. Papazoglou K., Andersen, J. P. A guide to utilizing police training as a tool to promote resilience and improve health outcomes among police officers. *Traumatology: An International Journal*, 2014, Vol. 20, No. 2, p. 103.

9. Жаданова, Ж. В. Индивидуальные, субъектные и личностные факторы коррекции волевых качеств сотрудников органов внутренних дел в тренинге / Ж. В. Жаданова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 31. – С. 141–144.

10. Лемещенко, М. Ю. Особенности организации психологического сопровождения сотрудников органов внутренних дел в постэкстремальный период / М. Ю. Лемещенко. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 4 (120). – С. 224–227.

11. Шулепин, М. В. О повышении эффективности профессиональной деятельности и дополнительного образования сотрудников органов внутренних дел РФ / М. В. Шулепин. – Текст : непосредственный // Власть. – 2018. – № 8. – С. 135–140.

12. Хайруллова, Э. Т. Организационно-педагогические условия непрерывного развития морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел / Э. Т. Хайруллова, Г. Б. Хасанова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 4 (105). – С. 60–68.

13. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина // Практическая психодиагно-

стика. Методики и тесты ; ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 549–558. – Текст : непосредственный.

14. Растяпина, Ю. Ю. Профессиональная деформация сотрудников ОВД / Ю. Ю. Растяпина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 9. – С. 157–162.

References:

1. Fisher, I. V., Fisher, T. A. *Psycho-emotional state of female police officers in the process of training shooting from a service weapon* [Psihoemocional'noe sostoyanie zhenshchinsotrudnikov organov vnutrennih del v processe uchebnoj strel'by iz tabel'nogo oruzhiya], *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2018, No. 3 (74), pp. 68–72.

2. Gelyakhova, L. A. *Stability of employees of internal affairs bodies to extreme situations of service activity* [Ustojchivost' sotrudnikov organov vnutrennih del k ekstremal'nym situacijam sluzhebnoj deyatel'nosti], *Theory and practice of social development*, 2014, No. 2, pp. 130–132.

3. Meshcheryakova, A. V., Salnikova, E. S. *Psychological preparation of law enforcement officers for professional activity in life-threatening situations* [Psihologicheskaya podgotovka sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov k professional'noj deyatel'nosti v zhizneno-opasnyh situacijah], *Universum: Psychology and Education*, 2016, No. 5 (23), pp. 8–16.

4. Uvarova, M. Yu., Kediartova, E. A., Patkina, E. G. *The study of professional deformation of employees of internal affairs bodies (on the example of police departments of the Ministry of Internal Affairs of Russia "Irkutsk")* [Issledovanie professional'noj deformacii sotrudnikov organov vnutrennih del (na primere otdelov policii MVD Rossii "Irkutskoe")], *News of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2017, No. 20, pp. 77–90.

5. Kirilenko, D. N. *Cognitive characteristics of the emotional stability of the personality of police officers* [Kognitivnaya harakteristika emocional'noj ustojchivosti lichnosti sotrudnikov organov vnutrennih del], *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2013, No. 3, pp. 38–41.

6. Mccraty, R., Atkinson, M. Resilience Training Program Reduces Physiological and Psychological Stress in Police Officers. *Global Advances in Health and Medicine*, 2012, No. 5, pp. 44–66.

7. Romosiou, V., Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P. An integrative group intervention for the enhancement of emotional intelligence, empathy, resilience and stress management among police officers. *Police Practice and Research*, 2019, Vol. 20, No. 5, pp. 460–478.
8. Papazoglou, K., Andersen, J. P. A guide to utilizing police training as a tool to promote resilience and improve health outcomes among police officers. *Traumatology: An International Journal*, 2014, Vol. 20, No. 2, p. 103.
9. Zhadanova, Zh. V. *Individual, subjective and personal factors of correction of volitional qualities of employees of internal affairs bodies in training* [Individnye, sub"ektnye i lichnostnye faktory korrekcii volevyh kachestv sotrudnikov organov vnutrennih del v treninge], *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2008, No. 31, pp. 141–144.
10. Lemeshchenko, M. *Features of the organization of psychological support of employees of internal affairs in the post-extreme period* [Osobennosti organizatsii psichologicheskogo soprovozhdeniya sotrudnikov organov vnutrennih del v postekstremal'nyj period], *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2013, No. 4 (120), pp. 224–227.
11. Shulepin, M. V. *Increasing the effectiveness of professional activity and additional education of employees of internal affairs bodies of the Russian Federation* [O povyshenii effektivnosti professional'noj deyatel'nosti i dopolnitel'nogo obrazovaniya sotrudnikov organov vnutrennih del RF], *Vlast*, 2018, No. 8, pp. 135–140.
12. Khairullova, E. T., Khasanova, G. B. *Organizational and pedagogical conditions of continuous development of moral and psychological stability of internal affairs officers* [Organizacionno-pedagogicheskie usloviya nepreryvnogo razvitiya moral'no-psichologicheskoy ustojchivosti sotrudnikov organov vnutrennih del], *Kazan pedagogical journal*, 2014, No. 4 (105), pp. 60–68.
13. Multilevel personality questionnaire “Adaptability” by A. G. Maklakov and S. V. Chermynin. *Practical Psychodiagnostics. Methods and tests*. ed. by D. Y. Raygorodsky [Mnogourovnevnyj lichnostnyj oprosnik “Adaptivnost”]. *Prakticheskaya psichodiagnostika. Metodiki i testy*, Samara, 2001, pp. 549–558.
14. Rastiapina, Yu. *Professional deformation of employees of internal affairs bodies* [Professional'naya deformatsiya sotrudnikov organov vnutrennih del], *Bulletin of the Moscow University of the Russian Interior Ministry*, 2012, No. 9, pp. 157–162.

УДК 378.091.398

Актуальные векторы профессионального развития педагогов дополнительного образования: импровизация в игротехнике

Н. А. Суркова
<https://orcid.org/0000-0001-9530-9091>
nata_surkova@mail.ru

Current vectors of professional development of teachers of additional education: improvisation in game technology

N. A. Surkova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Ведущей формой организации образовательного процесса и содержательного досуга обучающихся в творческом объединении является игровая деятельность, в связи с чем его руководители должны на высоком уровне владеть игротехникой. Организуемые и проводимые в условиях ограниченного времени и пространства, все виды игр требуют от педагога культуры профессиональной импровизации. В связи с этим в системе последипломного образования актуализируется проблема ее формирования.

Цель нашей статьи состоит в теоретическом и методологическом обосновании путей формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в сфере игротехники.

Методология (материалы и методы). В ходе исследования мы использовали комплекс теоретических (анализ, синтез, индукция и дедукция) и эмпирических (анкетирование, интервью, самооценка, эксперимент) методов.

Результаты. В статье предложена классификация игр с участием обучающихся в системе дополнительного образования, критерием которой является уровень педагогической импровизации, требуемый от педагога-игротехника. Описаны составляющие импровизационного потенциала педагога дополнительного образования, организующего игровую деятельность обучающихся, исходя из которых предложены направления развития системы последипломного образования в сфере фор-

мирования культуры профессиональной импровизации педагогов дополнительного образования. Предложены механизмы использования полученных результатов при проектировании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования, а также при подготовке методических мероприятий для данной категории педагогических работников.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The leading form of the educational process and meaningful leisure organizing for students of the creative association is play activity, in connection with which its leaders must have a high level of knowledge of game technology. Organized and conducted in conditions of limited time and space, all types of games require professional improvisation culture from the teacher. In this regard, the problem of its formation is being actualized in the system of postgraduate education.

The purpose of our research is to theoretically and methodologically substantiate the ways of forming additional education teacher's professional improvisation culture in the field of game technology.

Methodology (materials and methods). In the course of the research, we used a set of theoretical and empirical (questionnaires, interviews, self-assessment, experiment) methods.

Results. The article proposes a classification of games with the participation of students in additional education system, the criterion of which is the level of pedagogical improvisation required

from a teacher-game engineer. The components of the improvisational potential of additional education teacher, organizing the game activity of students, are described. Directions for the development of the system of postgraduate education in the field of forming professional improvisation culture of additional education teachers are proposed. Mechanisms for using the results obtained in the design of additional professional programs for advanced training and professional retraining of additional education teachers, as well as in the preparation of methodological measures for this category of teachers.

Ключевые слова: профессиональная импровизация, педагогическая импровизация, дополнительное образование детей, педагог дополнительного образования, последипломное образование, дополнительное педагогическое образование, игрофикация, игротехника, игровые педагогические технологии.

Keywords: professional improvisation, pedagogical improvisation, additional education for children, teacher of additional education, postgraduate education, additional pedagogical education, gamification, game engineering, game pedagogical technologies.

Введение. Трудовые функции педагога дополнительного образования предполагают как заранее спланированную, так и спонтанную деятельность в ходе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Большинство спланированных видов деятельности в рамках организационно-методического и организационно-педагогического обеспечения реализации дополнительных общеобразовательных программ координируется методической службой учреждения, а также его административным корпусом.

В то же время каждая составляющая процесса преподавания по дополнительным общеобразовательным программам обязательно требует от педагога неподготовленных действий, связанных с организацией деятельности обучающихся, направленной на освоение образовательных программ, их досуговой деятельности и взаимодействием с родителями (законными представителями) обучающихся¹.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: приказ

В этой связи в системе последипломного образования педагогов дополнительного образования особую актуальность приобретает формирование культуры их профессиональной импровизации.

Под культурой профессиональной импровизации мы будем понимать умение педагога действовать в нестандартных, непредвиденных профессиональных ситуациях, возникающих в ходе взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Цель нашей статьи состоит в теоретическом и методологическом обосновании путей формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в сфере игротехники.

Обзор литературы. Проблема профессиональной импровизации сегодня находится в фокусе внимания отечественных и зарубежных ученых. Так, М. С. Резанцева отмечает, что она представляет собой разновидность творческой деятельности, ее первооснову [1, с. 107]. Л. С. Дикая акцентирует внимание на креативном характере педагогической импровизации, разграничивает ее физическую и словесную формы и иллюстрирует их особенности на примерах из педагогической практики [2, с. 58–59]. Э. Ш. Бекирова рассматривает импровизацию как средство повышения эффективности преподавания отдельных учебных дисциплин. Автор отмечает, что от импровизационно-педагогической компетентности напрямую зависит умение педагога «видеть, фиксировать, обогащать и исследовать все многообразие диалектических связей, присущих творческой педагогической деятельности» [3, с. 9]. Как самостоятельный метод характеризует импровизацию А. А. Остапенко, который называет важной ее отличительной особенностью закрытость путей решения промежуточных задач [4, с. 56]. А. В. Криворучко относит импровизацию к педагогическим технологиям, предлагает теоретическое обоснование дифференцирования ее видов и дает краткую характеристику каждому из них [5, с. 103]. О. Г. Бырдина, Г. В. Валетова и Ю. В. Рындина относят импровизацию к эф-

Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05 мая 2018 г. № 298. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 30.01.2021).

фективным инструментам решения педагогических задач, прежде всего оперативных и ситуативных. По мнению авторов, она обеспечивает вариативность организации совместной работы педагога и обучающихся, активизирует их в решении поставленных целей [6]. Исследования О. Бен-Хорина посвящены проблеме профессионализации педагогической импровизации в обучении будущих учителей. Аналитические данные, полученные автором в ходе экспериментальной профессиональной стажировки молодых специалистов, подтвердили факт взаимосвязи импровизационной компетентности и опытности педагога [7]. Однако анализ публикаций, представленных в Научной электронной библиотеке *eLibrary.ru* свидетельствует, что педагогическая импровизация в игре до настоящего времени не стала полноценным предметом отечественных научных исследований. Исключение составляют работы А. С. Шуляк, где рассматриваются особенности организации игры-импровизации с обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста [8]. На наш взгляд, данная проблема должна быть изучена более глубоко, поскольку игровая деятельность, как никакая другая, требует от педагога умения быстро принимать решения, реагируя на обстоятельства, иными словами, требует умения импровизировать.

Методология (материалы и методы). В ходе исследования мы использовали комплекс теоретических и эмпирических методов. Гипотетико-дедуктивный метод позволил определить наиболее продуктивную с точки зрения применения *потенциала профессиональной импровизации педагога дополнительного образования* технологию – игровую. Эмпирическое исследование (анкетирование, интервью, самооценка) проводилось с участием 58 педагогов, объединенных в три группы: 1) молодые специалисты с опытом работы до пяти лет (14 человек); 2) специалисты с опытом работы от 5 до 10 лет (24 человека); 3) специалисты с опытом работы от 10 лет (20 человек). Естественный эксперимент продлился 4 месяца и проходил без отрыва его участников от работы. Разнообразие направлений дополнительного образования детей и взрослых предполагает владение его работниками всем спектром общепедагогических, предметных и локальных педагогических технологий [9, с. 15]. Объектом исследования, резуль-

таты которого описаны в данной статье, стало преимущественно формирование компетенций в сфере использования общепедагогических технологий в системе работы педагога дополнительного образования.

На первом этапе эксперимента его участники оценили эффективность реализации потенциала педагогической импровизации в рамках использования различных педагогических технологий. По мнению респондентов, среди общепедагогических технологий (по классификации Г. К. Селевко [9, с. 24]) наибольшим потенциалом в указанной сфере наряду с проблемным и групповым обучением обладают *игровые педагогические технологии* (см. рис. 1).

Игровые технологии – один из самых востребованных инструментов в деятельности педагога дополнительного образования. В отличие от системы общего, для дополнительного образования детей решение посредством его применения досуговых, воспитательных и развивающих задач настолько же значимо, как и обучающихся.

Вслед за Л. И. Сайгушевой мы будем рассматривать игровые педагогические технологии как «группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления о чем-либо» [10, с. 39]. Данное определение близко к пониманию игрофикации в образовании, предлагаемому Ю. П. Олейником [11], который рассматривает ее как процесс распространения игры на различные сферы образования.

Говоря о дополнительном образовании, к таким сферам можно отнести непосредственно учебную, досуговую и соревновательную деятельность обучающихся.

В связи с этим статус педагогических в системе дополнительного образования приобретают не только дидактические, но и иные виды игр, а для педагога дополнительного образования особо значимым становится формирование навыков *игротехники* [12, с. 193].

Эти навыки важны как для руководителя кружка, так и для педагога-организатора учреждения дополнительного образования.



Рис. 1. Педагогические технологии: потенциал профессиональной импровизации

Причем освоение творческой игровой деятельности в данной сфере требует от педагога дополнительного образования высокого уровня культуры профессиональной импровизации как при организации *инициативных игр взрослого*, так и при взаимодействии с обучающимися в ходе *инициативных игр детей*.

Остановимся на инициативных играх взрослого, поскольку именно они преимущественно составляют основу учебных занятий и воспитательных мероприятий в системе дополнительного образования детей.

Причем они являются актуальными для обучающихся всех возрастов – от 4 до 18 лет. Нами был проведен *структурно-содержательный анализ более 300 популярных игр*, используемых в системе дополнительного образования детей². В ходе исследования установлено, что *процесс игровой деятельности состоит из трех этапов*: 1) подготовительный (при необходимости проектирование игры; мотивация обучающихся к уча-

стием в ней; разъяснение правил); 2) основной (собственно игра); 3) рефлексивный (награждение победителей; осмысление результатов организаторами и участниками игровой деятельности). На каждом из этапов во взаимодействии с обучающимися, их родителями (законными представителями), коллегами могут возникнуть непредвиденные ситуации, требующие от педагога профессиональной импровизации. По результатам обобщения заполненных участниками эксперимента карт самодиагностики нами разработана *импровизационная матрица педагога-игротехника*, которая позволила объединить игры, используемые педагогами в системе дополнительного образования, в три категории: требующие высокого (А), среднего (Б) и низкого (В) уровня педагогической импровизации (табл. 1).

В ходе исследования было выбрано 30 игр всех категорий, которые каждый педагог – участник эксперимента организовал и провел с обучающимися своего творческого объединения в течение естественного эксперимента.

Самоанализ профессиональной деятельности всеми тремя контрольными группами педагогов показал, что потребность в профессиональной импровизации в ходе организации

² Проанализированы описания игр, приведенные на сайте «МетодВики для вожатых “Летний лагерь”». URL: <https://summercamp.ru/Категория:Игры> (дата обращения: 02.02.2020).

Таблица 1

Импровизационная матрица педагога-игротехника

Уровень педагогической импровизации \ Виды игр	Игры по правилам		Творческие игры	Импровизационная категория игр
	дидактические	подвижные		
Высокий	Словесные	Игры большой подвижности, в т. ч. с применением предметов	Игры режиссерского и театрализованного характера; нарративные игры	А
Средний	Игры-упражнения; игры с предметами; игры-эксперименты	Игры средней подвижности	Игры с воображаемой ситуацией; сюжетно-ролевого, делового характера	Б
Низкий	Настольно-печатные	Игры малой подвижности с предметами и без; игры с использованием преобладающего вида движений	Игры конструкторского характера	В

и проведения игр категорий А и Б возникала у них на подготовительном, основном и рефлексивном этапах игровой деятельности. Организация и проведение игр категории В, по мнению педагогов второй и третьей групп, преимущественно не требовала педагогической импровизации на основном этапе. Педагоги первой группы отмечали, что потребность в импровизации возникала у них на каждом этапе игровой деятельности при организации и проведении всех категорий игр, из чего нами был сделан вывод, что у молодых специалистов потребность в педагогической импровизации связана с отсутствием профессионального опыта.

Так, педагоги первой группы относили к требующим импровизации ситуации, связанные с неумением участников игры сделать из ее результатов выводы (100%), появлением отвергаемых участников (85,7%), нездоровым соперничеством детей (71,4%), непониманием участниками правил игры (42,9%), ситуациями пата или ничьи в игре (28,6%). Педагоги второй и третьей групп практически не рассматривали данные ситуации как требующие профессиональной импровизации. В ходе обсуждения итогов эксперимента они отмети-

ли, что, сталкиваясь с подобными ситуациями в профессиональной деятельности, обычно прибегали к уже отработанным ранее сценариям [13, с. 72–73], выбирая наиболее оптимальный из них.

Неординарное поведение педагога (эмоциональные реакции, неожиданные игровые инициативы, действия с игровыми предметами, переключение внимания обучающихся на отвлекенную проблему и т. д.) воспринималось участниками игры как его импровизация, однако для педагога это была псевдоимпровизация (имитация импровизации), результаты которой для него самого были ожидаемы и предсказуемы. Педагоги первой группы еще не имели подобного опыта, в связи с чем чаще вынуждены были в неоднозначных ситуациях подготовительного и рефлексивного этапов игровой деятельности прибегать к профессиональной импровизации.

Результаты и их описание

Наибольший интерес с точки зрения использования профессиональной импровизации в деятельности педагога-игротехника в системе дополнительного образования детей представляют игры категории А.

Анализ качеств, выделенных участниками эксперимента как необходимых педагогу для организации и проведения игр категории А, а также участия в них, позволяет конкретизировать содержание импровизационного потенциала педагога-игротехника – *психологические свойства, опытные знания и профессиональные компетенции*, необходимые ему для организации и проведения каждого вида игр (табл. 2). Развитие импровизационного потенциала педагога-игротехника с учетом тенденции к иммерсивности, вовлеченности, вживаемости и стиранию границ в творческих сферах [14, с. 163], с которыми соприкасается дополнительное образование, по нашему мнению, невозможно в условиях применения традиционных форм и методов организации образовательного процесса в системе последилового образования.

Описанные составляющие импровизационного потенциала педагога дополнительного образования как игротехника определяют *трехкомпонентную модель его профессионального развития* в данной сфере (рис. 2).

Компоненты представленной модели тесно между собой взаимосвязаны. Качество реализации каждого из них определяет эффективность реализации модели в целом.

Компетентностная диагностика, заявленная как одна из составляющих модели, начинается и завершает тренинг-сессию по развитию личностных свойств и работу педагогов, повышающих квалификацию в рамках педагогической игропрактики.

Контрольно-измерительные материалы для диагностики сформированности культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования включают задания открытого типа, не имеющие однозначного правильного ответа. В связи с этим данный вид оценивания профессиональной компетентности педагога выполняет скорее не контрольную, а *обучающую функцию*: позволяет субъектам диагностики проверить объективность *самооценки собственной импровизационной компетентности*, обменяться мнениями по дискуссионным проблемам и приобрести необходимые для будущей педагогической импровизации опытные знания.

При этом обсуждаются не только предлагаемые педагогами решения проблемных ситуаций, но и результаты анализа *психолого-педагогической диагностики обучающихся, вовлекаемых в игровую деятельность*.

Таблица 2

Импровизационный потенциал педагога-игротехника

Игры категории А Составляющие импровизационного потенциала педагога	Словесные игры	Нарративные; режиссерские и театрализованные игры	Игры большой подвижности
Профессиональные компетенции	Организационные; дидактические социально-эмоциональные; коучинговые; организационные; медиационные		
Опытное знание	Словарный запас; общая эрудиция	Социальный опыт (навыки невербальной коммуникации); ментальный опыт; опыт создания игровой предметной среды	Двигательный опыт
Личностные свойства	Гибкий познавательный контроль	Творческий интеллект (артистизм, воображение); личностный интеллект	Специальные способности
	Речевой интеллект		Визуально-пространственный интеллект
	Ассоциативное мышление	Телесно-кинетический интеллект (скорость реакции, координация, ловкость)	
	Социальный интеллект (навыки вербальной и невербальной коммуникации, эмпатия, чувство юмора)		

Компетентностная диагностика	Диагностика уровня культуры профессиональной импровизации с использованием контрольных измерительных материалов Психолого-педагогическая диагностика обучающихся, вовлекаемых педагогом в игровую деятельность Самооценка импровизационной компетентности
Педагогическая игропрактика	Практико-ориентированные дуальные (кооперативные) формы обучения Тим-тичинг под руководством специалистов по игротехнике Event-стажировка в учреждениях дополнительного образования
Тренинг-сессия по развитию личностных свойств	Эффективное лидерство Командообразование Тренинг воображения Развитие интуиции Тренинг эмпатических способностей

Рис. 2. Трехкомпонентная модель профессионального развития педагога дополнительного образования

Апробировать полученные на первом этапе подобной компетентностной диагностики опытные знания педагога, повышающие квалификацию, могут в рамках *педагогической игропрактики*. Под игропрактикой мы понимаем совокупность активных информальных и неформальных форм непрерывного профессионального развития, которые позволяют педагогу дополнительного образования применить свой импровизационный потенциал в ходе организации разных видов игр для обучающихся: словесных, нарративных, режиссерских, театрализованных и игр большой подвижности. При этом эффективными представляются *современные инновационные формы повышения квалификации педагогов*: практико-ориентированные дуальные (кооперативные) формы обучения [15, с. 68]; тим-тичинг [16, с. 239] с участием специалистов в сфере игротехники; реализация специализированно-прикладных и креативно-развивающих дополнительных программ повышения квалификации [17, с. 47–48] и др.

Несомненный интерес с точки зрения реализации импровизационного потенциала педагога представляет его вовлечение в *event-стажировку* на базе учреждений дополнительного

образования детей в период проведения массовых мероприятий, приуроченных к разного рода образовательным событиям. Игровая образовательная среда открывает большие возможности для профессионального развития педагога [18, с. 55].

Параллельно с прохождением программы игропрактики обучающиеся в системе последипломного образования должны стать участниками *тренинг-сессии по развитию личностных свойств* [19, с. 345]. Тематика отдельных тренингов в рамках такой сессии может быть связана с развитием лидерских качеств, воображения, интуиции, эмпатических способностей, формированием инструментария командообразования.

Обсуждение. Каждый компонент представленной модели формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в сфере игротехники позволяет организовать *«репетицию педагогической импровизации»* [7], которая создает оптимальные условия для профессионального развития педагога-игротехника.

Практическая значимость представленной в настоящем исследовании модели подтвер-

ждается в ходе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для руководителей кружков всех типов и педагогов-организаторов учреждений дополнительного образования. Данные программы являются *интегрированными по субъектному принципу*. Их в ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования» совместно осваивают педагоги дополнительного образования, работающие по разным направлениям: художественно-эстетическому, эколого-биологическому, физкультурно-спортивному, туристско-краеведческому, техническому и др. Педагогическая игропрактика в таких смешанных группах позволяет уравнивать «стартовые возможности» всех их участников, обладающих большим опытом работы в своей сфере и обычно не имеющих опыта работы в сферах деятельности других участников группы.

Результаты *профессиональной социометрии* [20], проводимой в таких группах, могут быть диаметрально противоположными в зависимости от предлагаемых их участникам форм и содержания деятельности в рамках педагогической игропрактики. Участники группы по очереди принимают на себя роль игротехников, педагогов-мастеров, коучей, в ходе игровой деятельности совместно прорабатывая нестандартные ситуации, требующие от педагога профессиональной импровизации. Диссеминация сформированного на таких занятиях опыта продолжается в рамках межкурсовых учебно- и научно-методических мероприятий соревновательного и несоревновательного типа.

Среди перспектив нашего исследования – изучение потенциала педагогической игропрактики на базе пришкольных лагерей и площадок досуга детей.

Значительным обучающе-воспитательным потенциалом обладают традиционные народные игры. Однако они требуют отдельной классификации, а значит, самостоятельного исследования в сфере формирования культуры профессиональной импровизации их организаторов, что также можно рассматривать как интересное направление для нашего дальнейшего исследования в данной сфере.

Заключение. Таким образом, игротехника, как ведущая сфера деятельности педагога дополнительного образования, требует от него

высокой культуры профессиональной импровизации. В системе последипломного образования подготовка слушателей к организации и проведению разных видов игр для обучающихся творческих объединений должна осуществляться с учетом профессионального опыта их организатора, специфики реализуемого в объединении направления дополнительного образования, а также импровизационной категории каждой конкретной игры.

Представленная модель формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования может быть использована при проектировании дополнительных профессиональных программ, а также в ходе организации методических мероприятий для данной категории педагогов. Ее успешная реализация напрямую зависит от эффективности системы партнерских отношений организации последипломного образования с учреждениями дополнительного образования детей, выступающими стажировочными площадками для педагогов, повышающих квалификацию.

Библиографический список:

1. Резанцева М. С. Импровизация как специфический элемент творческой деятельности / М. С. Резанцева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 1(87). – С. 106–111.
2. Дикая Л. С. Импровизация как разновидность профессионально-творческой деятельности преподавателя на уроках литературы / Л. С. Дикая. – Текст : непосредственный // Севастопольский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 56–59.
3. Бекирова Э. Ш. Педагогическая импровизация как средство повышения эффективности преподавания истории в высшей школе / Э. Ш. Бекирова. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. – 2020. – № 15. – С. 9–10.
4. Остапенко А. А. Поддаются ли оцифровке интуиция, импровизация и интонация? О некоторых возможных последствиях цифровизации образования / А. А. Остапенко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2019. – № 6. – С. 54–58.
5. Криворучко А. В. Педагогическая импровизация как технология обучения /

- А. В. Криворучко. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях : сб. материалов Международной электронной научно-практической конференции с 1 по 31 октября 2018 года / под ред. А. И. Чернышева, Т. Б. Волобуевой. – В 4 томах. – Т. 3. – Донецк : Истоки, 2018. – С. 100–108.
6. Бырдина О. Г. Развитие способностей к педагогической импровизации у студентов в решении профессионально-педагогических задач / О. Г. Бырдина, Г. В. Валетова, Ю. В. Рындина. – Текст : электронный // Наукоедение : интернет-журнал. – 2014. – № 1. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/21PVN114.pdf> (дата обращения: 30.01.2021).
7. Ven-Horin O. Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 2016, Vol. 3.
8. Шуляк, А. С. Формы организации кукольного театра бибобо с воспитанниками 4–7 лет / А. С. Шуляк. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции / под ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : Наука и просвещение, 2016. – С. 116–118.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.
10. Сайгушева Л. И. Игровые технологии как средство приобщения младших дошкольников к самообслуживанию / Л. И. Сайгушева, И. С. Стряпухина. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-2. – С. 39–41.
11. Олейник Ю. П. Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия / Ю. П. Олейник. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20103> (дата обращения: 30.01.2021).
12. Мареева А. С. Организация дополнительного образования детей в условиях детского оздоровительного лагеря / А. С. Мареева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 192–195.
13. Мазниченко М. А. Сценарная технология создания опережающего контекста деятельности учителя / М. А. Мазниченко, К. Н. Молчанюк. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 68–80.
14. Ахьямова И. А. Переподготовка и повышение квалификации специалистов в области дополнительного художественного образования / И. А. Ахьямова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 161–167.
15. Сморчкова В. П. Форсайт в стратегии развития системы дополнительного профессионального образования педагогов / В. П. Сморчкова. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – № 4. – С. 63–70.
16. Волобуева Т. Б. Актуальные форматы обучения / Т. Б. Волобуева. – Текст : непосредственный // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 ч. Ч. 1. – Москва : Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. – С. 237–241.
17. Афанасьев В. В. Персоналифицированное дополнительное профессиональное образование: модель, стратегия проектирования программ повышения квалификации / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, В. В. Лебедев. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 45–59.
18. Суркова Н. А. Event-стажировка как форма развития импровизационной компетентности педагога дополнительного образования / Н. А. Суркова. – Текст : непосредственный // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++ : сб. статей республиканской научно-практической конференции с международным участием в двух томах / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Т. 2. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2020. – С. 50–55.
19. Краснюк Л. В. Психологические аспекты формирования педагогического имиджа / Л. В. Краснюк, Л. А. Овчинникова. – Текст :

непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2 (27). – Т. 8. – С. 342–346.

20. Бородина В. А. Профессиональная социометрия в изучении информационных ресурсов в читателеведении / В. А. Бородина. – Текст : непосредственный // Книга: Сибирь – Евразия : материалы международного семинара. – Новосибирск : Государственная публичная научно-техническая библиотека СО РАН, 2019. – С. 89–95.

References:

1. Rezantseva, M. S. *Improvisation as a specific element of creative activity* [Improvizacija kak specificheskij jelement tvorcheskoj dejatel'nosti], Bulletin of the Moscow state university of culture and arts, 2019, No. 1 (87), pp. 106–111.
2. Dikaya, L. S. *Improvisation as a kind of professional and creative activity of a teacher in literature lessons* [Improvizacija kak raznovidnost' professional'no-tvorcheskoj dejatel'nosti prepodavatelja na urokah literatury], Sevastopol pedagogical bulletin, 2018, No. 1, pp. 56–59.
3. Bekirova, E. Sh. *Pedagogical improvisation as a means of increasing the effectiveness of teaching history in higher education* [Pedagogicheskaja improvizacija kak sredstvo povysheniya jeffektivnosti prepodavaniya istorii v vysshej shkole], Pedagogical bulletin, 2020, No. 15, pp. 9–10.
4. Ostapenko, A. A. *Are intuition, improvisation and intonation amenable to digitization? Some possible consequences of digitalization of education* [Podhajutsja li ocifrovke intuicija, improvizacija i intonacija? O nekotoryh vozmozhnyh posledstvijah cifrovizacii obrazovaniya], Public education, 2019, No. 6, pp. 54–58.
5. Krivoruchko, A. V. *Pedagogical improvisation as a teaching technology* [Pedagogicheskaja improvizacija kak tehnologija obuchenija], Topical issues of the development of professionalism of teachers in modern conditions: collection of articles: materials of the International electronic scientific and practical conference, In 4 vol., Vol. 3, 2018, pp. 100–108.
6. Byrdina, O. G., Valetova, G. V., Ryndina, Yu. V. *The development of students' abilities for pedagogical improvisation in solving professional pedagogical problems* [Razvitie sposobnostej k pedagogicheskoi improvizacii u studentov v reshenii professional'no-pedagogicheskikh zadach], Science studies: Internet journal, 2014, No. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/21PVN114.pdf> (accessed date: 01/30/2021).
7. Ben-Horin, O. *Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education*, 2016, Cogent Education, Vol. 3.
8. Shulyak, A. S. *Forms of organizing the bibabo puppet theater with pupils 4-7 years old* [Formy organizacii kukol'nogo teatra bibabo s vospitannikami 4–7 let], Modern scientific research: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the II International scientific and practical conference, Penza, 2016, pp. 116–118.
9. Selevko, G. K. *Modern educational technologies* [Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii], Moscow, 1998. 256 p.
10. Sajgusheva, L. I., Stryapuhina, I. S. *Gaming technologies as a means of introducing younger preschoolers to self-service* [Igrovyje tekhnologii kak sredstvo priobshcheniya mladshih doshkol'nikov k samoobsluzhivaniyu], International journal of experimental education, 2014, No. 7-2, pp. 39–41.
11. Olejnik, Yu. P. *Gamification in education: on the concept's definition* [Igrofikacija v obrazovanii: k voprosu ob opredelenii ponyatiya], Modern problems of science and education, 2015, No. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20103> (accessed date: 01/30/2021).
12. Mareeva, A. S. *Organization of supplementary education for children in a children's health camp* [Organizacija dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v usloviyah detskogo ozdorovitel'nogo lagerja], Problems of modern teacher education, 2019, No. 62-1, pp. 192–195.
13. Maznichenko, M. A., Molchanyuk, K. N. *Scenario technology for creating an advanced context of the teacher's activity* [Scenarnaya tekhnologiya sozdaniya operezhayushchego konteksta deyatel'nosti uchitelya], School technology, 2018, No. 6, pp. 68–80.
14. Ah'yamova, I. A. *Retraining and advanced training of specialists in the sphere of additional art education* [Perepodgotovka i povyshenie kvalifikacii specialistov v oblasti dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya], Pedagogical education in Russia, 2019, No. 7, pp. 161–167.
15. Smorchkova, V. P. *Foresight in the development strategy of the system of additional profes-*

sional education for teachers [Forsajt v strategii razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov], *Modern additional professional pedagogical education*, 2017, No. 4, pp. 63–70.

16. Volobueva, T. B. *Actual training formats* [Aktual'nye formaty obucheniya], *Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization: collection of scientific papers of the XII International scientific and practical conference in 2 parts*, Vol. 1, Moscow, 2020, pp. 237–241.

17. Afanas'ev, V. V., Kunicyna, S. M., Lebedev, V. V. *Personalized additional professional education: model, strategy for designing advanced training programs* [Personificirovannoe dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: model', strategiya proektirovaniya programm povysheniya kvalifikacii], *Bulletin of Moscow university. Series 20. Teacher education*, 2017, No. 1, pp. 45–59.

18. Surkova, N. A. *Event-internship as a form of development of supplementary education teach-*

er's improvisational competence [Event-stazhirovka kak forma razvitiya improvizacionnoj kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya], *Actualization of practical training of students in the context of the introduction of federal state educational standards 3++: collection of articles of the republican scientific-practical conference with international participation*, Vol. 2, Donetsk, 2020, pp. 50–55.

19. Krasnyuk, L. V. *Psychological aspects of pedagogical image formation* [Psihologicheskie aspekty formirovaniya pedagogicheskogo imidzha], *Azimuth of scientific research: Pedagogy and philosophy*, 2019, No. 2 (27), Vol. 8, pp. 342–346.

20. Borodina, V. A. *Professional sociometry in the study of information resources in reader science* [Professional'naja sociometrija v izuchenii informacionnyh resursov v chitatelevedenii], *Book: Siberia – Eurasia: materials of the international seminar*, Novosibirsk, 2019, pp. 89–95.

УДК 378.091.398+351.74

Педагогические возможности дополнительного профессионального образования в совершенствовании коммуникативной мобильности сотрудников ОВД

Л. А. Ашхотова

<https://orcid.org/0000-0002-0548-9859>

liana.ashkhotova@inbox.ru

Pedagogical possibilities of additional professional education in improving the communicative mobility of internal affairs officers

L. A. Ashkhotova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Предлагается новый подход к обновлению содержания повышения квалификации сотрудников ОВД с акцентом на совершенствование их коммуникативной мобильности. Проявление коммуникативной мобильности в профессиональной деятельности сотрудников ОВД считается существенным фактором профессиональной успешности. И эффективное взаимодействие с руководством ОВД, коллегами, различными группами населения, а также оперативное исполнение поставленных служебных задач способствует развитию профессиональной культуры и мастерства. В соответствии с этим цель статьи заключается в определении педагогических средств дополнительного профессионального образования, которые могут быть успешно приспособлены для совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД. Проводится обзор научных источников, который позволил обосновать положение о том, что коммуникативная мобильность, характеризующая профессиональную правоохранительную деятельность, может служить предметом повышения квалификации.

Методология (материалы и методы). Обоснование педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД в дополнительном профессиональном образовании осуществляется с точки

зрения основных положений и идей акмеологического и контекстного подходов. В качестве таких средств определены педагогические условия: включение в содержание повышения квалификации социально-психологических знаний, поддерживающих освоение адаптивных моделей поведения; решение ситуационных задач, основу которых образуют нестандартные профессиональные ситуации, предусматривающие определенные изменения контекстов профессиональной деятельности; использование практики применения профессиональных коммуникативных задач, имитирующих информационную неопределенность и напряженность в общении; ознакомления сотрудников ОВД с актерскими техниками для развития их гибкости во взаимодействии с различными группами и категориями людей. Представлена стратегия реализации данных педагогических условий, включающая следующие этапы: определение целевых ориентиров повышения квалификации сотрудников ОВД; обновление содержания повышения квалификации сотрудников ОВД; организация учебно-педагогического взаимодействия преподавателей института повышения квалификации и слушателей; оценивание результативности применения педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД.

Научная новизна заключается в определении и обосновании педагогических средств, ко-

торые составляют основу педагогической системы совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД в дополнительном профессиональном образовании. Практическая значимость связывается с возможностью применения представленных педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности для обновления содержания программ повышения квалификации специалистов ОВД, в частности, участковых уполномоченных, инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних, оперуполномоченных, инспекторов дорожно-патрульной службы, инспекторов по исполнению административного законодательства и т. д. Анализируются возможности применения педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности в повышении квалификации различных категорий сотрудников ОВД.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The authors propose a new approach to updating the content of advanced training of internal affairs officers with a focus on improving their communicative mobility. The manifestation of communicative mobility in the professional activities of internal affairs officers is considered an essential factor of professional success. Their effective interaction with the leadership of the internal affairs officers, colleagues, various groups of the population, as well as the operational execution of the set service tasks contributes to the development of professional culture and skill. Accordingly, **the goal of research** is to identify pedagogical means of additional professional education that can be successfully adapted to improve the communicative mobility of internal affairs officers. The review of scientific sources, which allowed to substantiate the position that the communicative mobility, characterizing the professional law enforcement activity, can serve as a subject of advanced training.

Methodology. Justification of pedagogical means of improving the communicative mobility of internal affairs officers in additional professional education is carried out in terms of the basic provisions and ideas of the acmeological and contextual approaches. As such means identified pedagogical conditions: the inclusion of socio-psychological knowledge in the content of advanced training; supporting the development of adaptive behavioral models; solution of situational

tasks, the basis of which is formed by non-standard professional situations, providing for certain changes in the contexts of professional activity; using the practice of applying professional communication tasks that simulate information uncertainty and tension in communication; introducing internal affairs officers to acting techniques to develop their flexibility in interacting with different groups and categories of people. The strategy for the implementation of these pedagogical conditions, which includes the following stages: identifying the target benchmarks of advanced training of internal affairs officers; updating the content of advanced training of internal affairs officers; organization of educational and pedagogical interaction between teachers of the Institute of Advanced Training and listeners; assessment of the effectiveness of the use of pedagogical tools to improve the communicative mobility of internal affairs officers.

Scientific novelty lies in the definition and justification of pedagogical tools that form the basis of a pedagogical system to improve the communicative mobility of employees of the internal affairs in additional professional education. The practical significance is associated with the possibility of application of the presented pedagogical means of improving the communicative mobility to update the content of training programs for specialists of internal affairs officers, in particular, district commissioners, inspectors of juvenile departments, police officers, traffic police inspectors, inspectors on the implementation of administrative laws, etc. The possibilities of application of pedagogical means of improvement of communicative mobility in advanced training of various categories of employees of internal affairs officers are analyzed.

Ключевые слова: сотрудники ОВД, коммуникативная мобильность, дополнительное профессиональное образование, программа повышения квалификации, педагогические средства, педагогические условия.

Keywords: internal affairs officers, communicative mobility, additional professional education, advanced training program, pedagogical means, pedagogical conditions.

Введение. В плане обеспечения высокого качества исполнения сотрудниками ОВД профессиональных обязанностей заметную роль играет дополнительное профессиональное образование. Реализуемые при этом образова-

тельные программы повышения квалификации направлены не только на освоение слушателями новых методов решения профессиональных задач, совершенствование теоретических и прикладных знаний, но и на развитие их профессионально-деловых качеств. Сохраняя лучшие традиции в обеспечении нормативно-правовой, физической и огневой подготовки сотрудников ОВД, институты и факультеты повышения квалификации системы МВД в последние годы активно разворачиваются в направлении развития у них психолого-педагогических знаний и профессионально-деловых качеств. Отмечая многообразие такого рода качеств, особо отметим коммуникативную мобильность, которая имеет исключительно важное значение в профессиональной деятельности современных сотрудников ОВД. Необходимость и целесообразность совершенствования у них коммуникативной мобильности поддерживается существующей практикой профессиональной деятельности в системе ОВД, которая, будучи специфичной по содержанию и составу ее участников, не всегда поддается регламентации со стороны действующих инструкций и нормативных документов и характеризуется высоким уровнем неопределенности в социальной среде. Сотрудники ОВД вступают во взаимодействие с различными категориями граждан и зачастую в непредсказуемых и самых разных обстоятельствах. Такая ситуация, естественно, ощутимо влияет на изменение как задач коммуникации, так и стилей ее осуществления. Именно на этом основании ставится вопрос о совершенствовании у сотрудников ОВД коммуникативной мобильности.

Учитывая недостаточное количество публикаций и сложившихся результативных практик в данном направлении, **цель статьи** заключается в определении педагогических средств дополнительного профессионального образования, которые могут быть успешно приспособлены для совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД.

Обзор литературы. Основные направления повышения квалификации сотрудников ОВД, модернизация содержания, форм, методов и средств их дополнительного профессионального образования активно обсуждается в отечественной и зарубежной научной литературе. Предлагаются различные пути совершенствования про-

цесса повышения квалификации сотрудников указанного ведомства. В качестве основных таких направлений Б. А. Федулов, В. А. Морозов и А. А. Левченко называют совершенствование структуры организаций и подразделений системы МВД, осуществляющих функции повышения квалификации; активное применение методик и технологий принятия решений; внедрение в образовательный процесс информационных технологий, в том числе предполагающих методы дистанционного обучения слушателей; обеспечение направленности повышения квалификации на развитие внутренних мотивов и образовательных потребностей слушателей; использование успешного отечественного и зарубежного опыта повышения квалификации [1, с. 45]. Отметим сделанный авторами акцент на формирование у сотрудников ОВД внутренних мотивов и потребностей, что, как нам представляется, принципиально важно в повышении результативности дополнительного профессионального образования. Ценным также является указание авторов на необходимость применения таких моделей повышения квалификации, которые опираются на активные и деятельностные формы обучения. Сравнительный анализ авторитарной и диалогической стратегий коммуникации в преподавании в системе повышения квалификации сотрудников ОВД осуществляет Е. В. Баева. Автор указывает на схожесть данных стратегий в определении предмета и различий в формулировании целей и функций повышения квалификации. Смысловую основу таких целей и функций составляет развитие и результат повышения квалификации [2, с. 27]. Интересно, что различия в определении целей и функций преподавательской деятельности находят свое отражение в выборе содержания, форм, методов и, соответственно, стратегий коммуникации. Следует полностью поддержать автора, показавшего явные преимущества стиля преподавания в системе повышения квалификации сотрудников ОВД, ориентированного на процесс и результат.

С точки зрения предмета нашей статьи наибольший интерес, естественно, представляют исследования, раскрывающие особенности развития у сотрудников ОВД личностных и профессионально-деловых качеств. С этих позиций привлекательными представляется исследования О. В. Вороничевой [3], Л. А. Геляховой [4], Е. В. Зайцевой [5], Д. В. Карабаша и

Е. В. Казаченко [6], З. Х. Кочесоковой и М. Х. Машекуашевой [7], В. Е. Петрова [8].

М. Х. Машекуашева, З. Х. Кочесокова подчеркивают экстремальный и чрезвычайный характер профессиональной деятельности сотрудников ОВД и в связи с этим указывают на необходимость усиления внимания на развитие у них эмоциональной устойчивости. Наличие такого качества позволяет им проявлять самообладание в самых сложных ситуациях, способность регулировать свои эмоции [7, с. 365]. Можем в полной мере поддержать выводы авторов о том, что эмоциональная устойчивость является профессионально значимым качеством сотрудников, осуществляющих свою деятельность в системе ОВД.

С целью достижения идеала «совершенной языковой личности полицейского» О. В. Вороничева говорит о необходимости развития у сотрудников ОВД речевой компетенции. Предлагаемая для этого методическая стратегия опирается на дополнении традиционных словесных методов обучением активными приемами и техниками, среди которых метод проблемного обучения, метод примера, метод провокации и т. п. [3].

На необходимость интеллектуального развития сотрудников предварительного следствия обращает внимание Е. В. Зайцева. Связывается это с характером их непосредственной деятельности, системообразующим фактором которой являются аналитические способности полицейского. Обеспечивается интеллектуальное развитие слушателей за счет активного применения метода моделирования реальных ситуаций профессиональной практики [5].

В. Е. Петров профессиональный рост сотрудников ОВД непосредственно связывает с их личностным развитием. Такая интеграция, по мнению автора, обеспечивает субъективную удовлетворенность осуществляемой правоохранительной деятельностью, стимулирует устойчивое желание в самосовершенствовании, а также проявляется в выраженной направленности на продвижение в профессии [8].

О психологической устойчивости сотрудников ОВД, в том числе устойчивости к экстремальным ситуациям, пишет Л. А. Геляхова. Она справедливо подчеркивает, что в последние годы все чаще и чаще сотрудникам полиции приходится вступать во взаимодействия с агрессивно настроенными группами людей и даже тол-

пой. В этих условиях важным является не только умением грамотно применять физические умения, но и понимание психологических особенностей поведения человека в толпе, специфики ее формирования и образа действия [4, с. 131–132]. Правомерность, обоснованность и успешность применения мер воздействия на людей в таких ситуациях определяются, по мнению автора, от того, насколько у сотрудников сформирована психологическая устойчивость.

На усиление духовно-нравственного потенциала поствузовского образования сотрудников полиции обращают внимание Д. В. Карабаш и Е. В. Казаченко. При этом они сосредотачиваются на исследовании проблемы развития коммуникативной культуры, считая, что ее важным преимуществом сотрудников полиции, вступающим во взаимодействие с окружающим социальным миром. В прочтении коммуникативной культуры они поднимают тему культуры мышления, восприятия и понимания, речи, внешне-го вида, рефлексии и т. п. [6, с. 299].

С этим невозможно не согласиться, учитывая стремительные общественные изменения, которые неизменно отражаются на ценностных ориентациях и поведении современных граждан. Совершенно очевидно, что это накладывает дополнительные требования к коммуникативным умениям сотрудников ОВД. Однако, на наш взгляд, умения проявлять коммуникативную культуру в современных условиях является уже недостаточным для сотрудников ОВД. Им важно учитывать контекст сложившейся коммуникативной ситуации и на этой основе моделировать стратегию своего коммуникативного поведения с самыми разными категориями граждан, представляющих различных социальные слои, демонстрирующих различные культурные и психологические особенности. Правильный выбор коммуникативной стратегии важен и в плане выстраивания взаимодействия с коллегами и начальством. С нашей точки зрения, система взаимодействия, выстроенная по описанному сценарию, больше подходит под описание коммуникативной мобильности.

Изучение научной литературы показывает, что в толкованиях коммуникативной мобильности авторы, как правило, опираются на существенные признаки коммуникативной компетентности. Вместе с тем в некоторых публикациях обнаруживается установка подчеркнуть

самостоятельный характер коммуникативной мобильности, возможность рассматривать ее как самостоятельную интегративную структуру, которая может включать в себя коммуникативную компетенцию. Наряду с этим существуют основания для интерпретации коммуникативной мобильности в связи с профессиональной деятельностью ее носителя. В таком случае говорят о коммуникативной мобильности как одном из факторов успешности профессиональной деятельности человека.

Ю. В. Троицкая также связывает коммуникативную мобильности с профессиональной деятельностью, подчеркивает ее динамизм в плане реагирования на сложившуюся коммуникативную ситуацию. Показателями коммуникативной мобильности, по мнению автора, являются оперативность, гибкость, толерантное отношение к неопределенности и социальному окружению, адекватность, психоэмоциональный самоконтроль и т.п. [9]. По сути, коммуникативная мобильность не сводится к коммуникативной компетенции, а представляет собой новое качественное образование и конкурентное преимущество сотрудника, включающегося в различные профессиональные ситуации.

У А. Н. Алгаева коммуникативная мобильность представлена на примере профессиональной деятельности педагога-психолога. При ее определении исследователь делает акцент на способности педагога-психолога успешно адаптироваться, включаться во взаимодействие с разными категориями и группами людей. Педальируется положение о развитии коммуникативной мобильности на основе накопления профессионального опыта, связи развития с активностью педагога-психолога, его способности к изменению своего отношения к осуществляемой коммуникативной деятельности [10].

Н. Ю. Кучер изучает понятие коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа и связывает его с вариативностью стиля общения, моделей поведения и привлекаемых для этого средств коммуникации [11].

Можно говорить об интегративном, комплексном характере представления коммуникативной мобильности, наличии у нее таких признаков, как динамизм, способность устанавливать взаимодействие в самых разных коммуникативных ситуациях и разными категориями людей, вариативность стиля общения, опера-

тивная реакция на непредвиденные ситуации. Совершенно очевидно, что в основе коммуникативной мобильности находится коммуникативная компетенция, что обеспечивает результативность коммуникативного взаимодействия. Обладает коммуникативной мобильностью, заметно повышает успешность достижения задач профессионального общения.

Однако отсутствуют научные исследования, в которых в качестве носителей коммуникативной мобильности выступают сотрудники ОВД. Несмотря на это, есть основания утверждать, что коммуникативная мобильность, характеризующая профессиональную правоохранительную деятельность, может служить предметом повышения квалификации. На этом основании могут быть определены педагогические средства совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД, потенциально пригодные для применения в дополнительном профессиональном образовании.

Методология (материалы и методы). Обоснование педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД в дополнительном профессиональном образовании осуществляется с точки зрения основных положений и идей акмеологического и контекстного подходов. Акмеологический подход существенно увеличивает возможности теоретического познания закономерностей обучения взрослых. С этих позиций совершенствование коммуникативной мобильности представляется как целостный процесс личностного и профессионального развития, который активно опирается на внутренние ресурсные и творческие возможности личности. Главным преимуществом применения контекстного подхода является смещение акцентов на познавательную практико-ориентированную деятельность. В таком случае совершенствование профессиональных компетенций осуществляется наряду с развитием социальных качеств личности. Совершенствование коммуникативной мобильности очень хорошо вписывается в такой сценарий, но при этом предполагает максимальную включенность сотрудников ОВД в практико-ориентированную деятельность, создание новых коммуникативных ситуаций, сохранение ведущей роли межличностного взаимодействия в процессе освоения опыта. В результате в дополнительном профессиональном образовании появляются реальные педагоги-

ческие механизмы для значительного обновления научного кругозора сотрудников полиции, расширения состава новых профессиональных компетенций.

Результаты исследования. Мы исходим из того, что в дополнительном профессиональном образовании наиболее успешно и результативно осуществляется развитие обновляемых компетенций, приобретение новых знаний и способностей деятельности, преодоление различного рода профессиональных затруднений. Поскольку современная практика предъявляется все более высокие требования к качеству профессиональной деятельности специалистов, то цели и задачи повышения квалификации связываются с обновлением их теоретических и практических знаний, освоением новых методов и средств осуществления трудовых функций. Традиционно повышение квалификации основывается на имеющемся в наличии профессиональном и жизненном опыте специалистов. При этом сама система дополнительного профессионального образования гибко и оперативно реагирует на новые вызовы государства и общества, а также активно использует новые научные достижения. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что многие профессионально-личностные качества специалистов могут стать предметом совершенствования и развития. Это в полной мере относится к коммуникативной мобильности специалистов ОВД, совершенствование которой может успешно осуществляться в дополнительном профессиональном образовании. Для этого, однако, должны быть созданы соответствующие педагогические средства, которые обладают активизирующим влиянием на протекание исследуемого процесса. В настоящей статье роль таких средств выполняют педагогические условия.

Прежде всего, внимание может быть сосредоточено на включение в содержание повышения квалификации сотрудников ОВД таких аспектов, которые содержат социально-психологические знания, поддерживающие освоение адаптивных моделей поведения. Реализация данного условия происходит путем расширения номенклатуры компетенций сотрудников ОВД, которые позволяют им более уверенно применять коммуникативные средства для осуществления поиска, анализа и трансляции служебной информации. Особое значение уделяется умению осуществлять

данную деятельность в условиях высокого уровня неопределенности или отсутствия открытых объективных источников информации. Педагогическое оформление данного условия находит в программе модульного курса, который реализуется на факультативной основе в процессе прохождения сотрудниками ОВД курсовой подготовки в учреждениях повышения квалификации.

В качестве оснований проектирования содержания такого курса рассматриваются не только нормативные документы, определяющие характер и регламенты коммуникации сотрудников ОВД, но и современные сведения о коммуникации как деятельности человека, психолого-педагогических особенностях ее осуществления в различных условиях и обстоятельствах окружающей социальной среды, психологические особенности социальных групп, являющихся потенциальными субъектами коммуникации.

В плане более успешной реализации такой программы модульного курса нами обращается внимание на необходимость включения в содержание курсовой подготовки сотрудников ОВД ситуационных задач, основу которых образуют нестандартные профессиональные ситуации, предусматривающие определенные изменения контекстов профессиональной деятельности. Основная идея данного педагогического условия заключается в вовлечении слушателей в обсуждение и решение нестандартных ситуаций, основанных на актуализации и применении имеющихся у них профессиональных знаний в самых разных обстоятельствах коммуникативной деятельности. Практика, при которой сотрудникам ОВД приходится выполнять новые или несвойственные им функции и виды деятельности, стимулирует их к активному поиску и анализу дополнительной информации, определению средств решения профессиональных задач. Особое место здесь отводится определению и применению средств осуществления коммуникативной деятельности.

Технологическое воплощение данного условия предполагает предварительную разработку соответствующего методического обеспечения. Речь идет о составлении ситуационных задач, предусматривающих какие-то изменения контекстов профессиональной деятельности, формировании их в специальные кейсы. Наиболее успешно такая практика может быть реализована

вана в рамках практических занятий, игр и проведения тренингов со слушателями. Оправданными при этом следует считать такие методы, как анализ контекстов служебной деятельности, коллективное моделирование поведения и событий, обсуждение видеосюжетов с последующим анализом разворачиваемых событий и поведения участников, выполнение тренинговых упражнений.

В качестве еще одного условия, которое выгодно подчеркивает педагогические возможности дополнительного профессионального образования в совершенствовании коммуникативной мобильности, следует рассматривать практику применения профессиональных коммуникативных задач, имитирующих информационную неопределенность и напряженность в общении. Сущность данного условия обнаруживается в том, что в основе совершенствования коммуникативной мобильности находится профессиональная коммуникативная задача. Ее содержание обогащено такими элементами, которые имитируют конфликтные ситуации, психологическую напряженность и информационную неопределенность. Как и в предыдущем случае, такие задачи стимулируют слушателей на поиск недостающей информации. При этом у них успешно формируются знания и умения поиска, анализа и трансляции подобного рода информации, повышается психологическая готовность к трансформации стиля общения в зависимости от характера коммуникативной ситуации.

Для освоения слушателями техник конструктивного разрешения напряженности и конфликта заметную роль играют адекватные речевые средства, владение методами саморегуляции, умение гибко реагировать на поведение оппонента, способность адаптироваться к ситуации. Иными словами, такая практика решения имитационных задач способствует проявлению у сотрудников ОВД коммуникативной мобильности, освоению ими целостного комплекса психологических и речевых техник.

Для проявления гибкости сотрудников ОВД во взаимодействии с различными группами и категориями людей предлагается четвертое педагогическое условие, связанное с применением в обучающей практике актерских техник. Данное педагогическое условие базируется на положении о том, что освоенные актерские техники усиливают динамичность информаци-

онно-коммуникативных процессов. Специфика профессиональной деятельности сотрудников ОВД заключается в том, что в течение рабочего дня у него интенсивно меняется среда общения, что определяется изменением цели и задач коммуникативной ситуации.

Поэтому освоение актерских техник позволяет ему определять тактику использования речевых средств, исходя из коммуникативной ситуации и психологического состояния субъектов взаимодействия. Важно и то, что эмпирическое слушание и ролевая адаптация стиля общения дает сотруднику ОВД возможность более успешно устанавливать доверительные отношения и, что особенно важно, естественно позиционировать себя в экстремальной среде. В качестве форм реализации данного педагогического условия нами предлагаются практические занятия с использованием тренинговых упражнений, нацеленных на освоение актерских техник.

Практическая апробация описанных педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности проходила апробацию в Северо-Кавказском институте повышения квалификации Краснодарского университета МВД России. Процесс апробации включает несколько этапов:

- определение целевых ориентиров повышения квалификации сотрудников ОВД с опорой на методологические подходы;
- обновление содержания повышения квалификации сотрудников ОВД посредством разработки новой образовательной программы «Коммуникативная мобильность в профессиональной деятельности сотрудников ОВД»;
- организация учебно-педагогического взаимодействия преподавателей института повышения квалификации и слушателей, осваивающих образовательную программу «Коммуникативная мобильность в профессиональной деятельности сотрудников ОВД»;
- оценивание результативности применения педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД.

Слушатели осваивали четыре содержательные линии (раздела), выделенные в структуре программы повышения квалификации «Коммуникативная мобильность в профессиональной деятельности сотрудников ОВД».

Первая содержательная линия была направлена на ознакомление слушателей с основными

атрибутивными признаками коммуникативной мобильности, ее роли и значения в качественном осуществлении служебных задач, специфики проявления в профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Применялись лекционные и практические занятия, в рамках которых у слушателей формировалась установка на освоение адаптивной модели общения (гибкость, мобильность, умение слушать, прогнозировать поведение субъекта общения и т. д.), уточнялась субъектная позиция по поводу выработки соответствующих качеств.

Вторая содержательная линия была нацелена на расширение у сотрудников ОВД опыта коммуникационной деятельности и обогащение арсенала средств общения. На учебных занятиях осуществлялось повышение осведомленности слушателей о коммуникации и коммуникационной деятельности с точки зрения психологии общения, видов, средств и сфер коммуникации. Важное внимание уделялось анализу гендерных, возрастных и культурных факторов, влияющих на осуществление коммуникационных процессов. На практических занятиях у слушателей совершенствовались умения работы со служебной информацией и ее трансформации в коммуникативные средства.

Явно выраженная практическая направленность программы получила отражение в третьем и четвертом разделах. В частности, в рамках третьей содержательной линии слушателям демонстрировались возможности вербальных и невербальных средств общения для повышения эффективности коммуникативной деятельности сотрудников ОВД при решении конкретных служебных задач. Особое внимание уделялось специфике применения вербальных и невербальных средств общения при решении нестандартных задач. Слушатели осваивали некоторые риторические приемы, которые способствовали «размораживанию» их коммуникативной активности. Слушателям также предлагалось освоить техники эмпатического слушания, ролевой адаптации стиля общения, перевоплощения, которые помогают успешно установить доверительные отношения с субъектами коммуникации, уверенно себя чувствовать во взаимодействия с различными категориями граждан, в том числе представляющими криминализованный контингент. Значительное место отводилось решению профессиональных

коммуникативных задач, в которых имитируются ситуации решения новых или нестандартных задач.

В рамках четвертой содержательной линии ставились задачи по ознакомлению слушателей с техниками саморегуляции, выявлению характерных для них стратегий поведения в конфликте, использованию переговорных практик и способов убеждения. Такая установка связана с тем, что для профессиональной деятельности сотрудников ОВД характерными являются конфликтные ситуации, психологическая напряженность, информационный дефицит, обстановка недоверия. Поэтому освоение техник конструктивного разрешения конфликтов мы связывали с использованием слушателями адекватных речевых средств, овладением методами саморегуляции, развитием способности гибко реагировать на поведение субъектов коммуникации.

Обсуждение. Полученные нами эмпирические данные указывают на то, что в результате реализации в процессе курсовой подготовки сотрудников ОВД педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности у слушателей повысились умения организовывать поиск, анализ и трансляцию информации для решения служебно-профессиональных задач. Они получили ценный опыт применения психологических, риторических, актерских техник для повышения эффективности профессиональной коммуникативной деятельности. У большинства слушателей повысился уровень психологической готовности к трансформации стиля общения, сформировались отдельные умения применения актерских техник для обеспечения гибкости в общении.

Исследование показало, что разработанная программа повышения квалификации «Коммуникативная мобильность в профессиональной деятельности сотрудников ОВД» может быть успешно применена в широкой практике курсовой подготовки специалистов ОВД, в частности участковых уполномоченных, инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних, оперуполномоченных, инспекторов дорожно-патрульной службы, инспекторов по исполнению административного законодательства и т. д.

Заключение. Проявление коммуникативной мобильности в профессиональной деятельности сотрудников ОВД можно считать существенным фактором профессиональной успешности.

Их эффективное взаимодействие с руководством ОВД, коллегами, различными группами населения, а также оперативное исполнение поставленных служебных задач способствует развитию профессиональной культуры и мастерства. Это, в свою очередь, приносит сотрудникам удовлетворение от хорошего выполнения служебной деятельности. Протекание процесса совершенствования коммуникативной мобильности предложено считать динамическим процессом, характерным для взрослого обучающегося и протекающего в рамках дополнительного профессионального образования. Данный процесс включает несколько этапов: определение целевых ориентиров повышения квалификации сотрудников ОВД; обновление содержания повышения квалификации сотрудников ОВД; организация учебно-педагогического взаимодействия преподавателей института повышения квалификации и слушателей; оценивание результативности применения педагогических средств совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД. В качестве педагогических средств, обеспечивающих успешное осуществление процесса совершенствования профессиональной мобильности сотрудников ОВД, определены педагогические условия: включение в содержание повышения квалификации сотрудников ОВД социально-психологических знаний, поддерживающих освоение адаптивных моделей поведения; решение ситуационных задач, основу которых образуют нестандартные профессиональные ситуации, предусматривающие определенные изменения контекстов профессиональной деятельности; использование практики применения профессиональных коммуникативных задач, имитирующих информационную неопределенность и напряженность в общении; ознакомления сотрудников ОВД с актерскими техниками для развития их гибкости во взаимодействии с различными группами и категориями людей. Педагогическая система, основанная на применении указанных средств совершенствования коммуникативной мобильности, прошла практическую апробацию в Северо-Кавказском институте повышения квалификации Краснодарского университета МВД России и показала свою высокую эффективность. Сделаны выводы о возможности ее более широкого использования в рамках повышения квалификации различных категорий сотрудников ОВД.

Библиографический список:

1. Федулов, Б. А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции / Б. А. Федулов, В. А. Морозов, А. А. Левченко. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 3 (74). – С. 43–47.
2. Баева, Е. В. Современные тенденции и стратегии преподавания в системе повышения квалификации сотрудников ОВД / Е. В. Баева. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 3 (54). – С. 24–27.
3. Вороничева, О. В. Развитие речевой компетенции в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД / О. В. Вороничева. – Текст : электронный // Концепт. – 2019. – № V5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechevoi-kompetentsii-v-protssesse-povysheniya-kvalifikatsii-sotrudnikov-ovd> (дата обращения: 26.02.2021).
4. Геляхова, Л. А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности / Л. А. Геляхова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 130–132.
5. Зайцева, Е. В. Отдельные аспекты повышения квалификации сотрудников органов предварительного следствия в системе дополнительного профессионального образования МВД России / Е. В. Зайцева. – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2015. – № 2. – С. 150–153.
6. Карабаш, Д. В. Профессиональная направленность развития коммуникативной культуры сотрудников полиции в системе повышения квалификации и переподготовки кадров / Д. В. Карабаш, Е. В. Казаченко. – Текст : непосредственный // Общество и право. – 2013. – № 2 (44). – С. 296–300.
7. Машекуашева, М. Х. Актуальные вопросы психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел / М. Х. Машекуашева, З. Х. Кочесокова. – Текст : непосредственный // Пробелы в российском законодательстве. – 2018. – № 4. – С. 364–365.
8. Петров В. Е. Профессиональный рост и личностное развитие сотрудников органов внутренних дел / В. Е. Петров. – Текст : непосредственный // Вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России. – 2013. – № 1. – С. 25–29.

9. Троицкая, Ю. В. Коммуникативная мобильность в структуре профессиональной компетентности / Ю. В. Троицкая. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – № 4. – С. 79–84.

10. Алгаев, А. Н. Методика развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов / А. Н. Алгаев. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 171–174.

11. Кучер, Н. Ю. Методика развития коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа в процессе музыкально-педагогической подготовки / Н. Ю. Кучер. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 107–107.

References:

1. Fedulov, B. A., Morozov, V. A. Levchenko, A. A. *Directions to improve the management of the process of professional development of police officers* [Направленiya sovershenstvovaniya upravleniya processom povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov policii], *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2018, No. 3 (74), pp. 43–47.

2. Baeva, E. V. *Modern trends and teaching strategies in the system of professional development of internal affairs officers* [Sovremennye tendentsii i strategii prepodavaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov organov vnutrennih del], *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2013, No. 3 (54), pp. 24–27.

3. Voronicheva, O. V. *Development of speech competence in the process of professional development of internal affairs officers* [Razvitie rechevoj kompetentsii v processe povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov organov vnutrennih del], *Concept*, 2019, No. V5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechevoi-kompetentsii-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii-sotrudnikov-ovd> (accessed date: 02/26/2021).

4. Gelyakhova, L. A. *Stability of employees of internal affairs bodies to extreme situations of official activity* [Ustojchivost' sotrudnikov organov vnutrennih del k ekstremal'nym situatsiyam sluzhebnoj deyatel'nosti], *Theory and practice of social development*, 2014, No. 2, pp. 130–132.

5. Zaitseva, E. V. *Some aspects of advanced training of employees of preliminary investigation in the system of additional professional education of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Otdel'nye aspekty povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov organov predvaritel'nogo sledstviya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya MVD Rossii], *Bulletin of Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2015, No. 2, pp. 150–153.

6. Karabash, D. V., Kazachenko, E. V. *Professional orientation of the development of communicative culture of police officers in the system of professional development and retraining* [Professional'naya napravlennost' razvitiya kommunikativnoj kul'tury sotrudnikov policii v sisteme povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki kadrov], *Society and Law*, 2013, No. 2 (44), pp. 296–300.

7. Mashekuasheva, M. Kh., Kocheokova, Z. Kh. *Topical issues of psychological training of internal affairs officers* [Aktual'nye voprosy psichologicheskoy podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del], *Gaps in the Russian legislation*, 2018, No. 4, pp. 364–365.

8. Petrov, V. E. *Professional growth and personal development of employees of internal affairs bodies* [Professional'nyj rost i lichnostnoe razvitie sotrudnikov organov vnutrennih del], *Bulletin of Russian Institute of Advanced Training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2013, No. 1, pp. 25–29.

9. Troitskaya, Y. V. *Communicative mobility in the structure of professional competence* [Kommunikativnaya mobil'nost' v strukture professional'noj kompetentsii], *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 2019, No. 4, pp. 79–84.

10. Algaev, A. N. *Methodology of development of communicative mobility of future teachers-psychologists* [Metodika razvitiya kommunikativnoj mobil'nosti budushchih pedagogov-psichologov], *The World of Science, Culture, Education*, 2013, No. 5 (42), pp. 171–174.

11. Kucher, N. *Methodology of development of communicative mobility of music college students in the process of musicology training* [Metodika razvitiya kommunikativnoj mobil'nosti studentov muzykal'nogo kolledzha v processe muzykovedcheskoj podgotovki], *Modern problems of science and education*, 2017, No. 1, pp. 107–107.

Современная школа

УДК 378.091.398+37.018.2+371.12

Готовность классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности

Н. Н. Журба

<https://orcid.org/0000-0002-8983-724X>
zhurba@mail.ru

О. А. Семиздралова

<https://orcid.org/0000-0002-4753-1111>
semizdralova@mail.ru

А. В. Щербаков

<https://orcid.org/0000-0002-2976-4851>
upravka74_z@mail.ru

Readiness of classroom teachers to implement an event approach in educational activities

N. N. Zhurba

O. A. Semizdralova

A. V. Shcherbakov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Совершенствование воспитательной работы в общеобразовательных организациях невозможно без овладения классными руководителями современными формами и методами воспитания, влияющими на представления, смыслы и ценности взрослеющего человека. Однако на практике модернизация воспитания не осуществляется. Во многом в связи с тем, что деятельность классных руководителей осложняется высокой интенсивностью педагогической работы, необходимостью совмещать воспитательную работу с ведением уроков, недостаточностью организационно-методической помощи со стороны администрации школы и т. д. Именно поэтому в воспитании в школе преобладает «мероприятийный» подход, не учитывающий ценностный,

нравственно-этический потенциал воспитательной работы с обучающимися. Одним из путей решения данной проблемы может выступать изменение отношения педагогов к воспитательной деятельности как совместной событийно организованной деятельности, в которой проявляется внутренняя установка ребенка и взрослого.

Цель исследования. Осуществить анализ результатов анкетирования классных руководителей о готовности к реализации событийного подхода и выявить перспективы развития их профессионального мастерства, используя потенциал курсов повышения квалификации.

Методология (материалы и методы). Методологическим основанием проведенного исследования является событийный подход. В исследовании были использованы следующие методы: анкетирование, аналитическое обоб-

щение, статистическая обработка полученных данных, их количественный и качественный анализ.

Результаты

В статье проведен анализ сущности событийного подхода в воспитании. Выявлены характеристики профессионального мастерства педагога (классного руководителя), реализующего событийный подход в воспитательной деятельности, на основе которых был разработан диагностический инструментарий и проведено исследование.

Анализ результатов диагностики выявил ряд противоречий: между представлениями педагогов о собственном уровне компетентности и степенью удовлетворенности результатами воспитательной работы; между стремлением к личностному развитию ребенка и негативным восприятием изменений во взаимоотношениях с детьми и их родителями; между ориентацией на стимулирование самоопределения и осознанной самореализации обучающихся в совместной деятельности и использованием традиционных форм и методов воспитательной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование выявило не готовность классных руководителей к реализации событийного подхода. Одним из ресурсов решения выявленной проблемы могут являться курсы повышения квалификации, содержание и формы деятельности которых, прежде всего, позволяют педагогам овладеть умениями организации ценностно-смыслового общения взрослых и детей; инициации и организации событийных общностей и событийных ситуаций.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Improvement of educational work in general educational organizations is impossible without the mastery of class teachers of modern forms and methods of education, affecting the ideas, meanings and values of growing up. However, in practice the modernization of education is not carried out. Due to the fact that the activity of class teachers is complicated by the high intensity of pedagogical work, the need to combine educational work with lessons, the lack of organizational and methodological assistance from the school administration, etc. That is why the "event" approach, which does not take into account the value,

moral and ethical potential of educational work with students, prevails in the upbringing of the school. One way to solve this problem could be to change the attitude of teachers to educational activities as a joint event-organized activity, which manifests the inner installation of the child and adult.

The goal of research. Analyze the results of a survey of classroom teachers on their readiness to implement the event-based approach and identify prospects for the development of their professional skills using the potential of professional development courses.

Methodology. The methodological basis of the conducted research is the event approach. The following methods were used in the research: questionnaire survey, analytical generalization, statistical processing of the received data, their quantitative and qualitative analysis.

Results

The article analyzes the essence of the event approach in education. The characteristics of the professional skill of the teacher (class teacher), implementing the event approach in the educational activity, on the basis of which the diagnostic tools were developed and the study was carried out. Analysis of the diagnostic results revealed a number of contradictions: between teachers' ideas about their own level of competence and the degree of satisfaction with the results of educational work; between the desire for personal development of the child and a negative perception of changes in relationships with children and their parents; between the focus on promoting self-determination and conscious self-realization of students in joint activities and using traditional forms and methods of educational activities.

Therefore, the study has revealed that classroom teachers are not ready to implement the event-based approach. One of the resources for solving the identified problem may be professional development courses, the content and forms of activity of which, first of all, allow teachers to master the skills of organizing value and meaningful communication between adults and children; initiation and organization of co-existent communities and co-existence situations.

Ключевые слова: со-бытие, событийный подход, воспитательная деятельность, классный руководитель, профессиональное мастерство педагога.

Keywords: *co-existence, event approach, educational activities, classroom teacher, professional skill of a teacher.*

Введение

Изменения социокультурной ситуации в России и мире повлияли на отношение государства и общества к воспитательной деятельности общеобразовательных организаций, ее значимости в развитии личности обучающегося. Одним из механизмов повышения роли воспитания в современной школе стала разработка и утверждение 2 июля 2020 года на Федеральном учебно-методическом объединении общего образования Примерной программы воспитания, в которой целью воспитания определено – «личностное развитие школьников, проявляющееся:

1) в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть в усвоении ими социально значимых знаний);

2) в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);

3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел)» [1].

Вместе с тем анализ практики организации воспитательной работы, представленной в работах Л. А. Белозеровой, В. В. Вершининой, Д. В. Григорьевой, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова, И. В. Степановой, М. В. Шакуровой [2; 3; 4; 5; 6] и др. ученых, изучающих проблемы воспитания, позволяет утверждать, что далеко не каждая школа в качестве ведущих приоритетов воспитания выбирает принципы, ориентированные на раскрытие личностного потенциала взрослеющего человека, развитие нравственных ценностей, предпочитая более традиционные педагогические подходы, опирающиеся на активность взрослого: «формирование», «вооружение знаниями», «привитие качеств».

Однако на практике приоритетность воспитания зачастую остается только желаемым фактом, так как чаще всего зависит от профессионально-личностной позиции педагога, ориентированного на приоритетность урочной деятель-

ности и рассматривающего воспитательную деятельность как дополнительную нагрузку, выполняемую им по необходимости. Именно поэтому в воспитании в школе преобладает «мероприятийный» подход, не учитывающий ценностный, нравственно-этический потенциал воспитательной работы с обучающимися. Сложившаяся ситуация осложняется следующими обстоятельствами: отсутствием единых представлений к определению функций классного руководителя в современной школе; его недостаточной теоретической подготовкой; отсутствием организационно-методической помощи администрации школы, чрезмерной учебной нагрузкой; большим количеством обучающихся в классе; несовершенством нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность классного руководителя и др. Данные обстоятельства во многом осложняются еще тем, что классный руководитель на протяжении последних двух десятилетий являлся, по сути, исполнителем координирующих и контролирующих функций.

В современных педагогических исследованиях подчеркивается необходимость поиска альтернативных путей и средств воспитания сложившемуся стереотипу мероприятийного подхода. Организованное в школе воспитательное мероприятие, несомненно, должно терять свою формализованную окраску и приобретать новый статус события, которое влияет на уровень развития социально-личностных компетенций всех субъектов (учащихся, учителей, родителей), на развитие их личности.

По мнению П. В. Степанова, «возродить настоящее воспитание в школах России» [7, с. 41] возможно через изменение отношения педагогов к воспитательной деятельности, как совместной событийно организованной деятельности, ориентированной на проявление внутренней установки ребенка и взрослого на эмоционально насыщенное и интересное «проживание» со значимыми другими в коллективе класса и школы, приобрести новые ценностные ориентиры, познать радость общения и деятельности, поделиться своими оценками, смыслами. Для достижения этой задачи необходимо решить комплекс вопросов: мотивации педагогов, их обучения и методического сопровождения. Началом такой работы может стать изучение готовности педагогов к реализации собы-

тийного подхода в воспитательной работе классного руководителя.

Цель исследования

Получить предварительные результаты о готовности педагогов, осуществляющих функцию классного руководителя, к реализации в своей деятельности событийного подхода, на основе которых, с одной стороны, возможно будет сделать вывод о перспективах дальнейшего исследования данной проблемы, а с другой – определить направления развития профессионального мастерства классных руководителей, используя потенциал курсов повышения квалификации.

Методология (материалы и методы)

Методологическим основанием проведенного исследования является событийный подход, сущностные характеристики которого будут раскрыты в следующем разделе статьи.

В качестве ведущего метода пилотного исследования, направленного на получение предварительных данных по обсуждаемой проблеме, выступало анкетирование. А также нами были использованы методы аналитического обобщения, статистической обработки полученных данных, их количественного и качественного анализа. Данные анкетирования были получены в феврале 2020 года в ГБУ ДПО ЧИППКРО в период проведения курсов повышения квалификации по теме «Педагогические условия эффективного процесса воспитания и социализации в условиях введения ФГОС» для классных руководителей Челябинской области.

Обзор литературы

Исследование уровня готовности педагогов к реализации в своей воспитательной деятельности событийного подхода, несомненно, определяет необходимость рассмотрения вопросов о сущности данного подхода и характеристиках профессионального мастерства педагогов, которые способствовали бы реализации данного подхода в практике воспитания.

Ключевым понятием событийного подхода является «событие» и/или «со-бытие» в контексте его влияния на развитие личности. При описании сущности со-бытия как педагогического явления И. Ю. Шустова [8] выделяет следующие характеристики:

– относительно времени существования – «происходит всегда в настоящем, в пространстве «здесь и сейчас» [8, с. 186];

– относительно значимости для субъектов взаимодействия – каждый из участников события заинтересован в его процессе и/или результате;

– относительно включенности каждого субъекта, которая проявляется на уровне эмоциональном («общие переживания и эмоции» [8, с. 186]) и деятельностном («общий интерес и цели деятельности, совместные действия, общий результат» [8, с. 186]).

Автор подчеркивает, что сущность «события» в воспитании рассматривается в двух аспектах:

– «наличие ярких, эмоционально насыщенных и запоминающихся событий, ... выводящих участников на осознание своих жизненных ценностей и смыслов» [8, с. 186];

– «возникновение особых связей и отношений между детьми и взрослыми, между детьми, проявляющиеся в сопричастности их друг другу, совместном проживании и совместном бытии» [8, с. 186].

Теоретические основы влияния события/события на развитие личности ребенка, определившие сущность событийного подхода, были раскрыты в трудах Д. В. Григорьева, Н. Б. Крыловой, Л. И. Новиковой, Е. М. Сафроновой, В. И. Слободчикова, И. Ю. Шустовой [9–14]. Однако следует отметить, что одним из первых о роли в воспитании событий, как ярких и волнующих ребенка эпизодах его жизни писал А. С. Макаренко. В современных педагогических исследованиях выделяют два взаимосвязанных друг с другом направления исследования событийного подхода [15]. Первое акцентирует внимание на анализе событийной структуры жизненного пути личности, особенностей ее событийности, а также межсобытийных связей. Во втором событийный подход проявляется в практике воспитания и раскрывает потенциал события, влияющего на представления, смыслы и ценности человека. В нашем исследовании мы в большей степени ориентируемся на второе направление.

Определяя роль событийного подхода в воспитательной деятельности, Д. В. Григорьев отмечает, что по своей сути «событийный подход является практической альтернативой «мероприятийному» воспитанию, поскольку ориентирован не на «событие ради события» (высший смысл мероприятия!), но на «событие ради

со-бытия», то есть на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых» [16, с. 87]. Именно на особый характер отношений между педагогом и воспитанниками обращает внимание в своем исследовании И. Д. Демакова и И. Ю. Шустова, обозначая со-бытийный принцип, предполагающий формирование «воспитание выстраивается как институционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира» [17, с. 101]. Определяющим во взаимоотношениях педагога, следующего принципу событийности, выступает «гуманистическая позиция в организации педагогических событий, готовность к эмпатийному пониманию личности, конгруэнтное самовыражение самого педагога, уважение к жизненному самоопределению субъекта воспитания» [18, с. 41].

Поведенный анализ научных работ, посвященных теоретическим и практическим аспектам реализации событийного подхода в воспитании, показал, что проблема выявления характеристик профессионального мастерства педагогов, определяющих его готовность и способность реализовывать событийный подход в практике своей воспитательной деятельности не является предметом исследования.

В качестве основания определения характеристик профессионального мастерства педагога, реализующего событийный подход в воспитательной деятельности, стало исследование И. Д. Демаковой и И. Ю. Шустовой [17], раскрывшее со-бытийный принцип воспитания и проведенное нами исследование компонентов профессионального мастерства педагога как воспитателя [19].

Таким образом, мы пришли к выводу, что со-бытийный подход в воспитательной деятельности, проявляется в том, что педагог умеет:

- организовать взаимодействие и взаимоотношения с воспитанниками в совместной деятельности на основе гуманистических ценностей и смыслов;

- определять цели воспитательной деятельности ориентируясь на интересы, потребности и стремления детей;

- инициировать и организовать со-бытийные ситуации и со-бытийную общность;

- помочь каждому участнику взаимодействия (ребенку и взрослому) найти личный смысл в со-бытии;

- стимулировать самоопределение и осознанную самореализацию личности в совместной деятельности;

- способствовать осознанию участниками взаимодействия своей причастности к «общему», через появление в деятельности общего обновленного смысла, общих ценностей, единого ценностно-смыслового пространства.

Выявленные характеристики профессионального мастерства педагога послужили основанием для разработки диагностического инструментария оценки готовности классных руководителей к реализации со-бытийного подхода.

Результаты и их описание

Представляя результаты анализа анкетирования классных руководителей, обратимся к общим данным респондентов, позволяющих охарактеризовать их возраст, педагогический стаж и степень образования, на которой они выполняют функцию классного руководителя.

Средний возраст классных руководителей – 38 лет, педагогический стаж – в среднем 13 лет, из них средний стаж работы классным руководителем 9 лет. Выполняют функцию классного руководителя в начальной школе – 26% педагогов, в средней школе – 58% и в старшей школе – 16%.

Первый блок анкеты был посвящен вопросам, которые позволили определить отношение респондентов к деятельности классных руководителей и условиям ее организации в общеобразовательных учреждениях.

На вопрос об удовлетворенности уровнем и содержанием воспитательной работы в школе только 37% педагогов ответили «полностью удовлетворяет». Большинство респондентов (63%) выбрали ответ «Не удовлетворяет в полной мере» и конкретизировали, почему они так считают:

- 37% считают, что необходимо вводить новшества, развиваться,

- 19% отмечают, что «воспитательная работа перегружена»,

- 19% выбрали ответ «иное» и обозначили две ключевые проблемы: загруженность отчет-

тами и другой документацией, «родители все свои функции свалили на школу».

Отвечая на вопрос, в котором необходимо было высказать свою позицию, привлекает ли их работа классного руководителя или они отказались бы от нее, большинство педагогов (79%) ответили положительно, 21% – готовы отказаться от выполнения данной функции.

Провести анализ причин положительного или негативного отношения к своей работе классных руководителей позволили ответы на вопрос о факторах, влияющих на качество работы классного руководителя. Анализ обозначенных педагогами факторов, влияющих на работу классного руководителя показал, что на первом месте – 71% респондентов отмечают проблемы в организации воспитательной деятельности в учреждении: избыточная отчетность и документация классного руководителя и учителя (29% респондентов), отсутствие помещений для проведения классных часов, отсутствие понимания со стороны администрации, загруженность урочной деятельностью, отсутствует согласованность во взаимодействии с другими педагогами, занятость детей другими видами деятельности. На втором месте – 47% выделяют сложности во взаимоотношениях с родителями: халатное отношение родителей к воспитанию детей, непонимание родителей, необходимость решать трудности, личные проблемы семей, в поиске подхода к родителям, отсутствие помощи родителей, негативное отношение к коллективному подходу в воспитании детей в классе. На третьем месте – 30% классных руководителей отмечают проблемы во взаимоотношениях и взаимодействии с детьми класса: сложности в работе с трудными детьми, индивидуальных формах работы, необходимость решать личные проблемы детей и их семей.

В вопросах анкеты, направленных на конкретизацию особенностей отношений детей и их родителей к школе и деятельности классного руководителя, респонденты, как и в предыдущем вопросе, взаимоотношения с родителями чаще сталкиваются с проблемами, чем с детьми. Что в какой-то мере может свидетельствовать о наличии некоторой устойчивой тенденции в восприятии классных руководителей родителей. Так, в ответе на вопрос «Какие, по вашему мнению/наблюдениям, произошли се-

рьезные изменения в отношении к школе: с позиции детей, родителей?»:

– 72% педагогов отмечают изменения в отношениях родителей к школе, из них 92% отмечают негативный характер таких изменений, среди которых выделяют: снижение вовлеченности родителей во внеклассную работу или родители занимают потребительскую позицию – школа должна воспитывать детей, а сами не участвуют в воспитании – 77%; снижение авторитета/статуса учителя – 15%);

– 44% отметили изменение отношения детей к школе, из них 88 % отметили отрицательные тенденции: учитель не авторитет для детей, неадекватная реакция детей на замечания учителя, низкая мотивация детей к учебе, детям скучно в школе, интересы детей реализуются за пределами школы, потребительское отношение детей к школе.

И только 6% заметили положительную динамику в поведении детей: «Сейчас дети самостоятельные и многие шаги делают осознанно, опираясь на опыт одноклассников, товарищей», и столько же в отношениях с родителями: «повысилась открытость отношения школы к родителям».

Анализ причин ориентации классных руководителей в восприятии изменений отношений родителей и детей к школе только на их негативный, проблемный характер, несомненно, требует проведения дополнительного исследования. Вместе с тем в качестве предварительной гипотезы мы можем предположить, что выявленная тенденция в ответах классных руководителей, может свидетельствовать о том, что педагоги, преимущественно, не выстраивают системную воспитательную деятельность, а ограничиваются решением повседневных, ситуационных проблем, возникающих во взаимоотношениях между детьми и их родителями.

В какой-то мере это предположение подтверждают данные полученные при ответе классных руководителей на вопрос о трудностях и причинах их возникновения в деятельности классного руководителя. Мнения респондентов распределились следующим образом:

– 35% отметили влияние разнообразных внешних источников: гаджеты, социальные сети, непонимание администрации, отсутствие

общения, отсутствие прав у учителей, разные подходы в семье к воспитанию, отрицательное отношение родителей к школе, большое количество пропусков у детей, незаинтересованность родителей, отсутствие морального и материального стимулирования детей, много обязанностей классного руководителя, мешающих его работе с классом;

– 25% обозначили сложности в организации деятельности класса как коллектива: включение всех детей в общешкольные мероприятия и в совместную деятельность класса, много лидеров, появление микрогрупп в классе, отсутствие взаимопонимания с подростками, отсутствие у детей сформированных в детском саду представлений о возможностях коллективной деятельности, наличие группировок в классе;

– 20% выделили проблемы в индивидуальных особенностях детей: непослушание, неорганизованность, подростковый возраст, низкий уровень интеллекта, эгоизм, неадекватная самооценка, отсутствие сформированных моральных ценностей, наличие детей ОВЗ (7-й вид);

– 20% не видят трудностей в своей работе, а один из них, подчеркнул, что «работа с детьми приносит радость»;

– 20% обозначили разнообразные сложности организационного характера: большое количество детей в классе, невозможность собрать детей вместе из-за отсутствия условий в школе (разные смены, отсутствие помещений, загруженность учебной деятельностью), необходимость совмещать работу с учащимися и семьей.

И только один из педагогов обозначил среди трудностей личные особенности и недостаточный уровень своего профессионализма: «не всегда могу подобрать нужные слова и примеры для убеждения, маловато психологических знаний».

Второй блок вопросов для классных руководителей был направлен на изучение особенностей их воспитательной деятельности и характеристик их профессионального мастерства педагогов как воспитателей.

100% классных руководителей считают, что позиция воспитателя в их деятельности является приоритетной. Вместе с тем ответы педагогов на вопрос о результатах их деятельности

свидетельствуют о том, что данная позиция сформирована у педагогов на разном уровне.

Отвечая на вопрос «Какие результаты Вашей деятельности, как классного руководителя, подтверждают в первую очередь, ее эффективность?»:

– 33% педагога отметили положительные изменения в коллективе воспитанников;

– 20% – «усилия детей, результаты, достигнутые ими самими»;

– 20% педагогов считают результатом своей деятельности «включенность родителей в воспитание»;

– 20% педагогов в качестве результата отмечают проявления внешней оценки их деятельности в виде кубков, грамот, похвалы;

– 13% – результатом своей воспитательной деятельности считают дисциплинированность детей и успехи в учебе;

– только 13% педагогов отметили личностное развитие ребенка.

Полученные ответы классных руководителей свидетельствуют о том, что только треть педагогов демонстрируют сильную личностно-профессиональную позицию воспитателя (по Д. В. Григорьеву). Большинство имеют относительно слабую или относительно сильную позицию воспитателя.

Это вывод подтверждает и данные вопроса, ориентированного на выявление эмоциональной составляющей результатов деятельности классного руководителя – «Что в работе классного руководителя является предметом гордости? Что возмущает или расстраивает Вас?». Около трети педагогов отметили как предмет гордости, так и «обстоятельства», которые возмущают или расстраивают их.

Большая часть педагогов (89%) обозначили, что для них является «предметом гордости», данные распределились следующим образом:

– 47% педагогов считают «предметом гордости» собственную деятельность или усилия, которые они прилагают;

– 35% отметили «усилия детей, результаты, достигнутые ими самими»;

– 18% – сплоченный коллектив;

– 18% – личностное развитие;

– 18% – благодарность детей и родителей;

– 6% гордятся внешней оценкой их деятельности в виде наград, грамот, похвалы.

Только 42% классных руководителей отметили, что в их работе «возмущает или расстраивает», из них только 12% указали в качестве причины для «расстройства» недостижение целей воспитания, остальные указали различные причины, связанные с бездействием и нежеланием участвовать в воспитательной деятельности детей, их родителей или отношениями к деятельности школы, сложившимися в обществе – «общество не поддерживает положительные начинания в воспитании детей».

В оценке уровня развития своего профессионального мастерства педагога как воспита-

теля классные руководители оценили себя как профессионалов, уверенно чувствующих себя в осуществлении воспитательной деятельности, что показывают данные, представленные в таблице 1. В целях определения степени важности для классных руководителей компетенций, которыми должен обладать современный педагог респондентов попросили прорейтинговать предложенный список (см. ниже). В результате обработки всех анкет был получен следующий рейтинг значимости в деятельности современного педагога следующих компетенций (см. табл. 2):

Таблица 1

Уровень успешности классных руководителей в осуществлении воспитательной деятельности

	Успешно справляюсь	Испытываю затруднения	Не справляюсь
Умение определять цели формирования и развития детского коллектива	100%		
Умение определять содержательные аспекты воспитания в детском коллективе	100%		
Умение отбирать методы и технологии воспитания	47%	53%	
Умение организовывать взаимодействие школы и семьи	100%		
Умение организовывать взаимодействие школы с общественности по вопросам воспитания	53%	47%	
Умение организовывать воспитательную деятельность в детском коллективе	100%		
Умение осуществлять самоуправление в детском коллективе	100%		
Умение формировать у обучающихся класса мотивы и потребности гуманного отношения к другим	58%	42%	
Умение создавать условия проявления доброты и человечности обучающимися	100%		
Умение создавать условия для самореализации обучающихся	42%	58%	
Умение организовывать ситуации успеха для обучающихся	100%		
Умение создавать позитивное отношение в детском коллективе к непопулярным обучающимся	100%		
Умение использовать ненасильственные методы воспитания	100%		
Умение доброжелательно относиться к обучающимся, демонстрирующим различные манеры поведения, имеющим особенности характера	100%		
Умение защищать ребенка в трудных жизненных ситуациях	100%		

Таблица 2

Рейтинг значимости педагогических компетенций современного педагога

Рейтинг	Название педагогической компетенции
1	Организаторская компетенция (способность организовывать на уроке и вне его совместную разнообразную деятельность с детьми)
2	Стрессоустойчивость (устойчивость к нагрузкам, способность не быть стрессогенным фактором для ребенка)
3	Межкультурная компетенция (способность создавать бесконфликтную среду общения)
4	Активное слушание (способность дать возможность человеку высказаться)
5	Саморазвитие (способность постоянно развивать свое профессиональное мастерство)
6	Умение вести диалог (способность поддерживать диалог со всеми участниками образовательных отношений)
7	Эмпатия (чувствование – способность чувствовать внутреннее состояние другого человека)
8	Профессиональная стойкость (способность не сплетничать, обсуждать не людей, а поступки и т. п.)
9	Чувство юмора (способность видеть мир с позитивной точки зрения, смеяться, шутить)
10	Критическое мышление (способность самостоятельно анализировать и сопоставлять получаемую информацию)

Для оценки операциональной составляющей деятельности педагога, в том числе успешности проведения воспитательных дел, мы предложили классным руководителям выбрать формы, которые им наиболее удаются в проведении.

На первом месте, у 63% педагогов, праздники. На втором месте (52%) – походы, экскурсии. Третье место (47%) – викторины. Четвертое место (42%) – игровые программы. Пятое место (37%) – встречи со специалистами. Шестое место (11%) – круглые столы. Седьмое место (5%) занимают турниры и беседы.

Такие формы, как диспуты, деловые игры, фестивали и творческие вечера, не были выбраны ни одним педагогом.

В соответствии с полученными данными мы можем предположить, что классные руководители в своей воспитательной деятельности отдают предпочтение формам, которые обладают большим эмоциональным зарядом, вместе с тем, проведение которых может осуществляться по заранее запланированному сценарию, а участие детей ограничивается запланированной педагогом ролью. И не часто используют формы, в которых воспитанники могут свободно выбирать роль, высказывать свою точку зрения, а проведение дела – требует от педагогов умение ориентироваться в педагогической ситуации и выбирать в соответствии с развитием событий соответствующие методы и приемы воспитания.

Обсуждение

По результатам диагностики выявлено противоречие между представлениями педагогов о собственном уровне компетентности и степенью удовлетворенности результатами воспитательной работы. Высокий уровень самооценки сформированности профессиональных качеств не получает подтверждения на уровне результатов деятельности классных руководителей. Педагоги в большей мере ориентируются на внешние показатели оценки их деятельности. И в меньшей степени считают результатами своей воспитательной деятельности изменения в личностном развитии обучающихся и в развитии класса как воспитательного коллектива. При этом ответственность за снижение результатов педагоги в большинстве случаев стремятся переложить на учащихся, родителей, администрацию. Полученные данные свидетельствуют о том, что любые перемены, прежде всего во взаимоотношениях с детьми и их родителями, которые неизбежны в современном быстроменяющемся мире, воспринимаются педагогами скорее как негативные. Педагоги предпочитают в работе классного руководителя ориентироваться на традиционные (проверенные их личным опытом) формы и методы воспитательной деятельности и недостаточно уверено чувствуют себя при проведении форм, которые направлены на стимулирование самоопределения и осознанной самореализации обучающихся в совместной деятельности.

Таким образом, можно предположить, что традиционный подход к воспитательной деятельности оказывается не эффективным в современных условиях образования, не позволяет выстраивать взаимодействие с учетом психологических особенностей учащихся, не учитывает специфику меняющейся системы как внутри-семейных отношений, так и системы отношений между родителями и педагогом. Формы взаимодействия классного руководителя и учащихся жестко регламентированные, упрощают ситуацию воспитания для педагога, но снижают результативность.

Альтернативным вариантом, обеспечивающим гибкость, ориентированность на личность учащегося, запросы родителей в вопросах воспитания в образовательной организации, может стать организация воспитания с позиций событийного подхода.

Одним из ресурсов повышения готовности классных руководителей к реализации событийного подхода являются курсы повышения квалификации, содержание и формы деятельности которых, прежде всего, позволяют педагогам овладеть умениями организации ценностно-смыслового общения взрослых и детей; инициации и организации со-бытийных общностей и со-бытийных ситуаций.

В качестве примера курсов повышения квалификации, ориентированных на овладение педагогами умениями организации с обучающимися ценностно-смыслового общения, являются проводимые кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО курсы по теме «Воспитательная деятельность классного руководителя: от программы к действиям». Содержание курсов направлено на овладение классными руководителями, педагогами-организаторами и другими педагогическими работниками приемами развития критического мышления обучающихся, методикой организации диалоговых форм воспитательной работы, проведения кинопедагогического события – кинофестиваля образовательного кино «Взрослеем вместе».

Заключение

Проведенное исследование готовности классных руководителей к реализации в воспитательной деятельности событийного подхода показало, что современные педагоги в большей степени на практике демонстрируют привер-

женность к традиционному подходу, преимущественно негативно воспринимают изменения в отношениях детей и родителей к школе и своей деятельности, не умеют использовать потенциал форм и методов воспитательной деятельности, способствующих самоопределению и самореализации обучающихся.

Решением данных затруднений может выступать овладение педагогами умениями, обозначенными авторами статьи, в процессе различных курсов повышения квалификации, ориентированных на развитие профессионального мастерства педагогов как воспитателей в организации ценностно-смыслового общения взрослых и детей.

Перспективными направлениями исследования реализации событийного подхода может быть изучение деятельности педагога по реализации принципа событийности в учебном процессе, организации внеурочной деятельности и дополнительного образования. А также установления зависимости степени эффективности воспитательного воздействия классных руководителей от уровня развития их профессионального мастерства.

Библиографический список:

1. Примерная программа воспитания. – Текст : электронный // Аprobация и внедрение примерной программы. – URL : [http://form.instrao.ru/bitrix/documents/Примерная программа воспитания, утвержденная на ФУМО.doc](http://form.instrao.ru/bitrix/documents/Примерная_программа_воспитания_утвержденная_на_ФУМО.doc) (дата обращения: 21.01.2021).
2. Белозерова, Л. А. Особенности поколения Z и действия педагогов в учебной ситуации / Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина, С. Д. Поляков. – Текст : непосредственный // Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований : материалы II Международной научно-практической конференции, Челябинск, 20–21 октября 2020 г. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2020. – С. 85–93.
3. Григорьев, Д. В. Этика ответственности и возвращение воспитания / Д. В. Григорьев. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 1 (36). – С.57–63.
4. Селиванова, Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В. А. Караковского) / Н. Л. Селиванова. –

Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 1 (36). – С.16–25.

5. Степанов, П. В. Воспитание в современной школе: благоприятны ли условия? / П. В. Степанов, И. В. Степанова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2. – № 1 (58). – С. 8–14.

6. Шакурова, М. В. Рафинированное воспитательное пространство: к характеристике феномена / М. В. Шакурова. – Текст : непосредственный // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6. – Вып. 1 (21). – С. 85–88.

7. Степанов, П. В. Структура и содержание примерной программы воспитания / П. В. Степанов. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 1 (67). – С. 41–47.

8. Шустова И. Ю. Со-бытийный подход к воспитанию школьников / И. Ю. Шустова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.

9. Григорьев, Д. В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д. В. Григорьев. Текст: непосредственный // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сборник научных статей / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев ; ред. Е. И. Соколова. – Пермь, 2001. – С. 77–88.

10. Крылова, Н. Б. Условия проявления событийного образования / Н. Б. Крылова. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования. Вып. 1 (43). Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. – Москва, 2010. – С. 136–144.

11. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. – Текст : непосредственный / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. – Москва, 2010. – 335 с.

12. Сафронова, Е. М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания : монография / Е. М. Сафронова. – Текст : непосредственный. – Волгоград : Перемена, 2004. – 333 с.

13. Слободчиков, В. И. Психологическая антропология: от истоков в будущее / В. И. Сло-

бодчиков. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2018. – № 1–2 (21–22). – С. 16–22.

14. Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И. Ю. Шустова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.

15. Соловьев, Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников / Г. Е. Соловьев. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2009. – № 2. – С. 103–111.

16. Григорьев, Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д. В. Григорьев. – Текст : непосредственный // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90–99.

17. Демакова, И. Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова. – Текст : непосредственный // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 100–108.

18. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – Текст : непосредственный. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

19. Щербаков, А. В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в условиях формального и неформального образования / А. В. Щербаков, А. В. Кисляков. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 86–91.

References:

1. *An approximate education program* [Primernaya programma vospitaniya], Approbation and implementation of the sample program. Available at: [http://form.instrao.ru/bitrix/documents/Примерная программа воспитания, утвержденная на ФУМО.doc](http://form.instrao.ru/bitrix/documents/Примерная_программа_воспитания,_утвержденная_на_ФУМО.doc) (accessed date: 01/21/2021).

2. Belozeroва, L. A., Verzhinina, V. V., Polyakov, S. D. *Features of generation Z and the actions of teachers in an educational situation* [Osobennosti pokoleniya Z i deystviya pedagogov v uchebnoy situatsii], Human education in the era of global transformations: materials of the II International scientific and practical conference, Chelya-

binsk, October 20–21, 2020, ed. by A. V. Kislyakova, A. V. Shcherbakova. Chelyabinsk: CIRIPSE, 2020, pp. 85–93.

3. Grigoriev, D. V. *Ethics of responsibility and the return of education* [Etika otvetstvennosti i vozvrashchenie vospitaniya], Domestic and foreign pedagogy, 2017, T. 2, No. 1 (36), pp. 57–63.

4. Selivanova N. L. *Innovative responses to modern challenges to education (reading V. A. Karakovsky)* [Innovatsionnye otvety na sovremennye vyzovy vospitaniyu (chitaya V. A. Karakovskogo)], Domestic and foreign pedagogy, 2017, Vol. 2, No. 1 (36), pp. 16–25.

5. Stepanov, P. V., Stepanova I. V. *Education in a modern school: are the conditions favorable?* [Vospitanie v sovremennoy shkole: blagopriyatny li usloviya?], Domestic and foreign pedagogy, 2019, Vol. 2, No. 1 (58), pp. 8–14.

6. Shakurova, M. V. *Refined educational space: to the characteristic of the phenomenon* [Rafinirovannoe vospitatel'noe prostranstvo: k kharakteristike fenomena], Developmental psychology, 2017, Vol. 6, No. 1 (21), pp. 85–88.

7. Stepanov, P. V. *The structure and content of an exemplary education program* [Struktura i sodержanie primernoy programmy vospitaniya], Domestic and foreign pedagogy, 2020, Vol. 2, No. 1 (67), pp. 41–47.

8. Shustova, I. Yu. *Co-existential approach to the education of schoolchildren* [So-bytiynny podkhod k vospitaniyu shkol'nikov], Bulletin of the Tomsk State University, 2019, No. 438, pp. 186–193.

9. Grigoriev, D. V. *Creation of educational space: event-driven approach* [Sozdanie vospitatel'nogo prostranstva: sobytiynny podkhod], Modern humanitarian approaches in the theory and practice of education: collection of scientific articles, 2001, pp. 77–88.

10. Krylova, N. B. *Conditions for the manifestation of event education* [Usloviya proyavleniya sobytiynogo obrazovaniya], New values of education. Issue 1 (43). Eventfulness in educational and pedagogical activity / Ed. by N. B. Krylova, M. Yu. Zhilina, Moscow, 2010, pp. 136–144.

11. Novikova, L. I. *Pedagogy of education* [Pedagogika vospitaniya], Selected pedagogical works, Ed. by N. L. Selivanova, A. V. Mudrik. Compiled by E. I. Sokolov, Moscow, 2010. 335 p.

12. Safronova, E. M. *Formation of moral and semantic attitude to education as the goal and result of school education* [Formirovanie npravstvenno-smyslovogo otnosheniya k obrazovaniyu kak tsel' i rezul'tat shkol'nogo vospitaniya: monograph], Volgograd: Change, 2004. 333 p.

13. Slobodchikov, V. I. *Psychological anthropology: from the origins to the future* [Psikhologicheskaya antropologiya: ot istokov v budushchee], Researcher, 2018, No. 1–2 (21–22), pp. 16–22.

14. Shustova, I. Yu. *Event approach to the education of schoolchildren* [Sobytiynny podkhod k vospitaniyu shkol'nikov], Bulletin of the Tomsk State University, 2019, No. 438, pp. 186–193.

15. Soloviev, G. E. *Event approach in the education of schoolchildren* [Sobytiynny podkhod v vospitanii shkol'nikov], Bulletin of the Udmurt University. Series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”, 2009, No. 2, pp. 103–111.

16. Grigoriev, D. V. *Event of education and education as an event* [Sobytie vospitaniya i vospitanie kak sobytie], Law and education, 2007, No. 1, pp. 90–99.

17. Demakova, I. D., Shustova, I. Yu. *Teacher as an educator: significant characteristics of educational activity, the principle of co-existence in education* [Pedagog kak vospitatel': znachimye kharakteristiki vospitatel'noy deyatel'nosti, printsip so-bytiynosti v vospitanii], Pedagogical art, 2017, No. 2, pp. 100–108.

18. Kolesnikov, I. A. *Educational activities of the teacher* [Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga], textbook manual for students, ed. by V. A. Slastenin and I. A. Kolesnikova, 2006. 336 p.

19. Shcherbakov, A. V., Kislyakov, A. V. *Development of professional skills of a teacher as an educator in the context of formal and informal education* [Razvitie professional'nogo masterstva pedagoga kak vospitatelya v usloviyakh formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya], Kazan pedagogical journal, 2020, No. 2, pp. 86–91.

УДК 371.123+378.091.398

Движущие силы становления индивидуального педагогического стиля деятельности учителя в условиях дополнительного профессионального образования

П. Х. Хасанова

<https://orcid.org/0000-0003-2260-4203>

kafedra_terek@mail.ru

Driving forces of formation of an individual pedagogical style of activity of the teacher in conditions of additional professional education

P. H. Khasanova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Индивидуальный педагогический стиль деятельности является одним из гарантов качества осуществления образовательного процесса. Помимо личностной успешности учителя, это новообразование позитивно сказывается и на предметной успеваемости учеников. Наличие в образовательной среде отдельной образовательной организации калейдоскопа индивидуальных педагогических стилей обеспечивает многогранное развитие личности учеников. Указанные факты являются серьезным основанием для проведения научного исследования о движущих силах становления данного профессионально-личностного новообразования. Очевидным является факт, что сфера дополнительного профессионального образования является наиболее эффективной для становления индивидуального педагогического стиля деятельности.

Цель исследования. Изучить педагогические условия формирования индивидуального педагогического стиля деятельности учителя в рамках дополнительного профессионального образования.

Методология (материалы и методы). Ведущей идеей, формирующей методологию исследования, является положение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Согласно данной концепции личность определяет ее социальное окружение, а также культурно-

исторические особенности ее общего развития. Применительно к текущему исследованию это означает, что индивидуальный педагогический стиль деятельности учителя является локальным фокусом его внешнего окружения. Если судить масштабно, то речь идет о примере самовоспроизводства – рекурсии системы образования в личности учителя. Вместе с тем разнообразие стилей деятельности обеспечивается наложением биологических и психологических особенностей на конъюнктуру внешнего окружения. Сказанное означает, что лишь отдельные составляющие индивидуального стиля поддаются корректировке. Речь идет в первую очередь о психомоторных основаниях моделей поведения, которые в большей степени зависят от неизменяемых физиологических особенностей. Вторая составляющая движущих может находиться под полным контролем внешних и внутренних условий. В данном случае подразумевается, что психологические установки личности, ее мировоззренческие особенности возможно полностью изменять в тех или иных педагогических условиях. Знание чувствительности движущих сил к тем или иным педагогическим условиям формирует набор методов исследования. В качестве ведущих были выбраны следующие методы: экспертных оценок, включенного наблюдения и изучения продуктов деятельности учителей. Ведущие подходы исследования: ситуационный, личностный и деятельностный.

Результаты. Было выявлено, что реализация шести педагогических условий, сформулированных исходя из ведущей идеи, является движущей силой становления индивидуального педагогического стиля деятельности.

Также была выявлена чувствительность структурных элементов рассматриваемого новообразования к заявленным педагогическим условиям. Были сформулированы ограничения относительно возможности применения различных педагогических условий к уровням такого новообразования, как индивидуальный педагогический стиль деятельности. Была уточнена структура индивидуального педагогического стиля деятельности. Предложена аналогия к процессу культурно-исторического развития личности в виде такого феномена, как рекурсия. Данная аналогия была развита в рамках научного аппарата педагогики.

Abstract

Abstract. The research problem and the rationale for its relevance. Individual pedagogical style of activity is one of the guarantors of the quality of the educational process. In addition to the personal success of the teacher, this new formation has a positive impact on the subject achievement of students. The presence of a kaleidoscope of individual pedagogical styles in the educational environment of an individual educational organization ensures multifaceted development of schoolchildren's personality. The specified facts are a serious basis for scientific research on the driving forces of the formation of this professional and personal formation. It is obvious that the sphere of additional professional education is the most effective for the formation of individual pedagogical style of activity.

The goal of research. It is necessary to study the pedagogical conditions of formation of an individual pedagogical style of activity of the teacher in the framework of additional professional education.

Methodology. The leading idea forming the methodology of the study is the provision of the cultural-historical concept of L. S. Vygotsky. According to this concept the personality determines its social environment, as well as cultural and historical features of its overall development. With regard to the current study it means that the individual pedagogical style of activity of a teacher is a local focus of his external environment. If we

judge on a large scale, we are talking about an example of self-reproduction – recursion of the education system in the personality of the teacher. However, the diversity of styles of activity is provided by the imposition of biological and psychological characteristics on the conjuncture of the external environment. This means that only some components of individual style can be corrected. We are talking primarily about psychomotor bases of behavior patterns, which are more dependent on unchangeable physiological features. The second component of the driving can be under complete control of external and internal conditions. This implies that the psychological attitudes of the individual, its attitudinal features can be completely changed in those or other pedagogical conditions. Knowledge of the sensitivity of driving forces to certain pedagogical conditions forms a set of research methods. The following methods were chosen as the leading ones: expert evaluations, inclusive observation, and the study of teachers' activity products. Leading research approaches: situational, personal, and activity-based.

Results. It was found that the implementation of the six pedagogical conditions, formulated on the basis of the leading idea, is the driving force for the formation of an individual pedagogical style of activity.

The sensitivity of the structural elements of the considered new formation to the stated pedagogical conditions was also revealed. Restrictions on the possibility of applying different pedagogical conditions to the levels of such a new formation as individual pedagogical style of activity were formulated. The structure of individual pedagogical style of activity was specified. An analogy to the process of cultural and historical development of a personality in the form of such phenomenon as recursion was proposed. This analogy was developed within the scientific apparatus of pedagogy.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, индивидуальный педагогический стиль деятельности, дополнительное профессиональное образование.

Keywords: teacher advanced training, individual pedagogical style of activity, additional professional education.

Введение

Современное дополнительное профессиональное образование для учителя в определен-

ном смысле можно сравнить с «лучом света» в его непростых условиях осуществления трудовой деятельности. Данный вид образования способен не только восполнить профессиональные дефициты учителя, но и вдохновить на новые творческие работы в области дидактики общеобразовательной школы. Совершенствование только интеллектуального уровня учителей общеобразовательных школ средствами дополнительного профессионального образования очевидно недостаточно.

Вместе с тем новые научные знания о современных технологиях обеспечения образовательного процесса сами по себе могут вызвать положительные эмоциональные переживания. Речь идет о таком явлении, как катарсис. Данное явление позволяет снизить уровень психоэмоционального напряжения учителя. Одной из причин появления данного напряжения могут быть переживания учителя об уместности применения им новых дидактических стратегий, выработанных собственным эмпирическим путем. Преподаватели системы ДПО в этом свете могут выступить в роли экспертов, способных подтвердить или опровергнуть уместность применения новых дидактических подходов учителя. Стоит добавить, что на роль экспертов вполне могут подойти и коллеги учителя по образовательному учреждению. Совокупность экспертных оценок могут являться одним из оснований для становления индивидуального педагогического стиля деятельности. Поскольку образовательный процесс является высокодинамичной социальной средой, процесс профессионально-личностного творчества для учителя является определенной педагогической константой. Совокупность творческих профессионально-личностных идей учителя в совокупности с его врожденными соматическими данными и порождают феномен индивидуального стиля педагогической деятельности. Для грамотного сопровождения становления и развития данного ценностного явления системы образования требуются особые педагогические условия. Данные педагогические условия допустимо назвать движущими силами, обеспечивающими становление исследуемого явления. В свете указанных педагогических условий разумно обратиться к анализу движущих сил становления индивидуального педагогического стиля деятельности учителя.

Обзор литературы

Поскольку речь идет о становлении сложного профессионально-личностного новообразования, необходимо определиться с его пониманием в рамках текущей статьи. В современной научной литературе известно множество разнообразных позиций на этот предмет. Отдельного внимания требует рассмотрение зарубежных версий относительного индивидуального педагогического стиля деятельности.

G. Mahoney и C. A. Wheeden активный стиль деятельности учителя рассматривают в качестве одной из успешных моделей поведения работника образования [1]. Предварительно допустимо предположить, что одним из признаков сформированного индивидуального стиля деятельности является живое, предприимчивое и инициативное поведение учителя.

B. W. Tuckman и D. Yates также высоко оценивают наличие ярко выраженных стилевых особенностей поведения у учителя. Согласно их исследованию ярко выраженный стиль поведения имеет устойчивую связь с успешной реализацией образовательного процесса. Речь идет и о предметной успеваемости учеников, и о возможности учителя своевременно корректировать свою модель поведения. Имеется в виду, что ярко выраженная позиция учителя в образовательном процессе может претендовать на более эффективную обратную реакцию со стороны учеников. Авторы также отмечают, что под ярко выраженным стилем педагогической деятельности понимается: 1) высокий уровень эмпатии к личностным образовательным потребностям учеников, 2) высокая реактивность на изменения условий ведения профессиональной деятельности, 3) одобрение творческой активности учеников [2].

M. M. Restrepo отмечает позитивную практику рефлексивных сессий у учителей по отношению к своему стилю педагогической деятельности. Подобное условие позволяет молодым учителям быстрее освоить педагогическое мастерство, поскольку педагогический опыт в рамках этих сессий достигает концептуального уровня [3].

G. Hagopian и R. Nohria также указывают на важность осуществления педагогической рефлексии. Особо важным предметом рефлексии они называют осознание учителем наличия у себя отличительного стиля педагогической дея-

тельности. Ярко выраженными критериями сформированного педагогического стиля они называют способность учителя к мотивации учеников к творческому подходу в обучении [4]. Таким образом, в рамках теоретического обзора была выявлена определенная статистика. Речь идет о повторном упоминании педагогической рефлексии, как одного из составляющих индивидуального педагогического стиля деятельности. Вместе с тем разумно продолжить выявление структурных особенностей, рассматриваемого профессионально-личностного новообразования.

S. A. Raza и A. Sikandar в ходе исследования пришли к выводу о высоком влиянии ярко выраженного педагогического стиля деятельности на успеваемость обучающихся. Критерием оценки выраженности педагогического стиля деятельности они называют способность учителя активно включаться в образовательную деятельность. Авторы предлагают весьма интересное сравнение пассивного и активного педагогического стиля деятельности. Пассивный стиль педагогической деятельности они сравнили с рекламной маркетинговой акцией, а активный стиль с производством продукта при личном участии педагога [5].

Исходя из общего понимания сущности индивидуального педагогического стиля деятельности, основанном на мнении зарубежных ученых, необходимо сделать уточнение. По факту во всех рассмотренных исследованиях показателем сформированности индивидуального стиля деятельности являлась предметная успеваемость учеников. При характеристике учителя с ярко выраженным индивидуальным стилем педагогической деятельности достаточно часто звучало понятие «педагогическое мастерство». Сказанное означает об уместности рассмотренных подходов, совершенствующих педагогическое мастерство учителя. Вполне ожидаемо, что зарубежные авторы предлагают для становления и развития педагогического мастерства использовать ресурсы дополнительного профессионального образования [6; 7]. На становление и развитие педагогического мастерства также весьма эффективно влияют конкурсы профессионального мастерства учителей.

Выявив конъюнктуру взглядов западных авторов относительно существенных черт индивидуального педагогического стиля, ра-

зумно перейти к анализу отечественного научного вклада. Стоит предположить, что поиск иных подходов по становлению индивидуального педагогического стиля деятельности ограничен в силу разницы в языковом поведении с зарубежными авторами. Подразаумевается, что в зарубежной научной литературе понятие «индивидуальный педагогический стиль деятельности» может иметь совершенно непривычную для российского менталитета формулировку. Вместе с тем выявленные основания по становлению исследуемого явления в целом достаточны для общего представления о нем.

А. В. Золотарева, раскрывая сущность индивидуального стиля педагогической деятельности, ссылается на положения национальной стратегии учительского роста [8]. На основании данного проекта называются три компонента, исследуемого понятия: 1) совершенство владения предметными знаниями, 2) компетентность в области современных дидактических образовательных технологий, 3) высокий уровень психолого-педагогических знаний. Знание подобных оснований открывает возможность уточнения условий становления индивидуального педагогического стиля деятельности.

Первой стратегией является совершенствование предметных знаний учителей. Важность данной стратегии достаточно подробно изучена в работах российских авторов [9; 10].

Второй стратегией является повышение компетентности учителей в части овладения передовыми дидактическими образовательными технологиями. Особенность данной стратегии в общих чертах изложена в работе Е. В. Раковой и С. Б. Елисева [11].

Третьей стратегией является повышение уровня психолого-педагогических знаний. В том числе подразумевается овладение учителем «зеркальной» рефлексией. Данное направление также получило свое обоснование в современных научных источниках [12; 13; 14; 15].

На основании ранее представленных стратегий становления и развития индивидуального педагогического стиля деятельности предлагается подход по совершенствованию педагогической интуиции [16; 17; 14]. По мнению автора исследования, данная практика позволит эффективнее интегрировать все виды педагогических стратегий становления индиви-

дуального педагогического стиля деятельности учителя.

Исходя из обзора источников, сформулируем гипотезу исследования: если учитель будет погружен в условия, предлагаемые в текущей работе педагогические условия, то он сможет сформировать свой уникальный стиль педагогической деятельности. Предложены следующие педагогические условия: 1) применение данных зеркальной педагогической рефлексии путем сопоставления оценки мнений коллег, сторонних экспертов из системы ДПО об эффективности работы учителя с данными саморефлексии; 2) использование возможностей самоподготовки для непрерывного совершенствования предметных знаний; 3) участие в конкурсах профессионального мастерства педагогов; 4) систематическое развитие дидактических и методических компетенций. 5) совершенствование педагогической интуиции; 6) периодическое обновление метапредметных компетенций с использованием ресурсов дополнительного профессионального образования.

Из представленного обзора также видно, что дополнительное профессиональное образование недостаточно изучено в качестве движущей силы становления индивидуального педагогического стиля деятельности. Выявленное обстоятельство определяет цель исследования – выявить движущие силы становления индивидуального педагогического стиля деятельности учителя в условиях дополнительного профессионального образования. Примечательным является совпадение педагогического условия, а также образовательного ресурса, благодаря которому будет наблюдаться становление искомого явления.

Методология (материалы и методы)

Исходя из ведущей идеи, были выбраны методологические подходы исследования: ситуационный, личностный и деятельностный [18].

Основными методами исследования явились: метод включенного наблюдения, беседа, изучения продуктов профессиональной деятельности, тестирование и опросы. В качестве педагогических условий было предложено использовать все ранее выявленные движущие силы становления индивидуального педагогического стиля деятельности. Подразумевается, что реализации всех шести педагогических

условий будет вестись по месту работы учителей. При этом за консолидацию и направление реализации всех педагогических условий будут отвечать кураторы из числа специалистов учреждений дополнительного профессионального образования.

Для проверки гипотезы исследования кураторам Чеченского института повышения квалификации предоставили рандомную выборку учителей грозненских общеобразовательных школ.

Всего в исследовании приняли участие 4 куратора от института повышения квалификации и 36 учителей грозненских общеобразовательных учреждений. Выборка была поделена поровну: 18 учителей составили экспериментальную группу (ЭГ), для которых применялись все выявленные педагогические условия становления индивидуального педагогического стиля; 18 остальных учителей составили контрольную группу (КГ), члены которой не погружались в специальные педагогические условия.

На основании изучения личных дел учителей кураторами были разработаны адресные программы формирования индивидуального педагогического стиля.

Таким образом, ведущим принципом эмпирической части эксперимента стал принцип адресной поддержки. Важной составляющей реализации проверки гипотезы исследования стала разработанная программа повышения квалификации «Движущие силы формирования индивидуального педагогического стиля деятельности», рассчитанная на 8 академических часов. В рамках данного курса учителя из ЭГ получили значимые теоретические знания о сущности каждого из педагогических условий становления индивидуального стиля деятельности.

В программе курса получили отражение: теоретические аспекты проведения эффективных рефлексивных сессий, содержание и программы актуальных конкурсов педагогического мастерства, психолого-педагогические основания и условия непрерывного совершенствования профессионального мастерства, особенности проявления педагогической интуиции. Таким образом, краткосрочный курс повышения квалификации выполнял своеобразную информационно-мотивационную функцию, увеличивая тем самым шансы всей эмпирической составляющей исследования.

В качестве основных педагогических условий становления индивидуального педагогического стиля для ЭК были определены следующие педагогические установки.

1. Проведение рефлексивных сессий в образовательных учреждениях, в которых трудоустроены учителя. Кураторы Чеченского института повышения квалификации работников образования Института развития образования Чеченской Республики принимали активное участие в организации рефлексивных сессий. Данный подход позволял максимально использовать ресурсы метода активного включения кураторов в деятельность учителей.

2. Интенсификация работы кураторов с администрацией школ, в которых трудоустроены учителя, на предмет поощрения педагогов, участвующих в конкурсах профессионального мастерства.

3. Организация внеочередных курсов повышения квалификации учителей.

4. Проведение во внеурочное время консультаций по методикам развития педагогической интуиции силами кураторов программ.

Для КГ специальных педагогических условий не организовывалось, учителя работали в штатном режиме.

Оценочный аппарат исследования

Рефлексивные способности учителя было предложено исследовать на основе опросника Пономарёвой – Карпова [19]. **Оценку методическим и дидактическим компетенциям** предложено давать на основании процедуры проведения единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) [20]. Было предложено выделять три уровня: стартовый, повышенный и высокий. Критерии оценивания были заимствованы из исследований Н. В. Алтыникова и А. А. Музаева. **Оценка предметных знаний** проходила посредством решения тестовых заданий учителей по преподаваемым ими предметам. Основываясь на исследовании Н. В. Алтыниковой, уровневую оценку данных компетенций предложено заменить на выявление порогового значения успешности решения заданий. Пороговым значением предложено оставить 80% верно выполненных заданий учителем. **Оценку развитости педагогической интуиции** проводили посредством опросника И. В. Васильевой [21]. **Оценка метапредметных компетенций** осуществлялась по анкете

«Оценочные листы для определения уровня сформированности метапредметных компетенций педагогов» [22]. Из шести предлагаемых уровней были приняты во внимание три: критический, предельный и оптимальный.

Метод изучения продуктов деятельности, беседы и включенного наблюдения был необходим кураторам для формирования адресной поддержки членов ЭГ. Результаты данных методов исследования помогли по итогам проведения эмпирической части исследования предложить учителям индивидуальные маршруты совершенствования индивидуального педагогического стиля деятельности.

Результаты и их описание

Были разработаны педагогические условия, являющиеся основанием формирования индивидуального педагогического стиля деятельности. Данные условия было предложено считать за движущие силы формирования указанного профессионально-личностного новообразования. В качестве результатов необходимо указать подробную характеристику выявленных движущих сил и их значение для учителя.

1. Проведение рефлексивных сессий в образовательных учреждениях, в которых трудоустроены учителя, входящие в ЭГ. Предложено использовать ресурс рефлексивных сессий 1 раз в неделю. На рефлексивные сессии приглашались все желающие из числа административного и педагогического штата сотрудников. Подобные сессии, помимо совершенствования коммуникативной и конфликтологической культуры сотрудников, позволяли отразить особенности педагогического стиля деятельности учителя. При этом подразумевается, что учитель должен был сопоставить положительные и негативные черты проявления своего стиля. Исходя из сравнения, учителю предлагалось провести сопоставление внешних рефлексивных данных (от коллег) с внутренними данными саморефлексии. Подобная тактика была названа эффектом зеркальной рефлексии учителя. Также данные сессии позволили учителям увидеть внутренние закономерности своей деятельности и выстроить на основе этих знаний новые эффективные тактики работы со слабоуспевающими учениками. Знания, полученные в рамках рефлексивных сессий, позволили усилить надпредметные компетенции и самих учителей, и их учеников.

2. Участие учителей в конкурсах профессионального мастерства. При реализации данного условия было принято во внимание, что формирование профессионально-личностных компетенций является длительным процессом и занимает временной промежуток от 1 до 2 лет. В свете данного факта было предложено педагогам принимать участие в конкурсах профессионального мастерства не менее 1 раза в год. Реализация данного условия позволила повысить коммуникативную культуру. Шлейфовым эффектом данного педагогического условия можно назвать усиление требований учителя ко всему объему компетенций педагога, которыми он должен владеть.

3. Систематическое участие в курсах повышения квалификации. Рассматриваемое педагогическое условие в совокупности с участием в рефлексивных сессиях позволило усилить надпредметные знания. В большей степени учителям было рекомендовано участвовать в курсах повышения квалификации по совершенствованию психолого-педагогических знаний. Подобная стратегия позволила учителям по-новому взглянуть на индивидуальный педагогический стиль деятельности. Помимо теоретических знаний, практические занятия позволили перевести объем знаний из области интеллекта в аффективную составляющую сознания.

4. Развитие педагогической интуиции. Помимо инвариантных структур индивидуального педагогического стиля деятельности, предложено и вариативное основание. В качестве вариативного основания была выбрана педагогическая интуиция. Разработчики программы становления индивидуального педагогического стиля деятельности учителя предположили, что инвариантные способы эффективны для активной области сознания.

В тоже время психика личности помимо активного сознания включает также и область бессознательных и предсознательных когнитивных процессов. Именно для активизации бессознательных и предсознательных процессов были разработаны тренинги для развития интуитивных способностей учителя. Реализация теоретической и практической части данной подготовки происходила в процессе первого педагогического условия.

Раскрыв особенности реализации педагогических условий, а также эффекты их примене-

ния, необходимо уделить внимание статистическим данным.

На этапе констатирующего эксперимента ЭГ и КГ в целом показали равные результаты. Особых отличий выявлено не было, поэтому в качестве результатов демонстрируется общее состояние сформированности инвариантных и вариативных элементов индивидуального педагогического стиля деятельности. Рефлексивные способности у КГ и ЭГ были развиты на среднем уровне. Данный вывод был основан на распределении процентных соотношений между тремя уровнями: низкий (22%), средний (52%) и высокий (26%). Также была произведена проверка относительно уровня владения учителями методическими и дидактическими компетенциями.

Основываясь на оценочных материалах исследования, выявлено, что большинство респондентов показали средний результат развитости методических и дидактических компетенций. Подобное суждение было основано на следующих данных: стартовый уровень был зафиксирован у 14% респондентов, повышенный – у 50% и высокий – у 26%.

Также была проведена оценка сформированности индивидуального педагогического стиля деятельности по такому показателю, как «степень владения предметными знаниями». Вместе с тем в процессе исследования возникла необходимость отказаться от уровневого подхода при оценке выполнения учителями предметных заданий. Взамен уровней предложено использовать пороговое значение в 80% выполненных заданий. Показатели ниже установленного значения определялись как невыполнение норматива. Поэтому уточним, что в целом ЭГ и КГ показали одинаково высокий процент выполнения норматива по решению предметных заданий. Среднее значение выполнения достигло 89%. Вместе с тем 11% учителей не смогли выполнить норматив по рассматриваемому критерию сформированности индивидуального педагогического стиля деятельности. Данное основание актуализирует необходимость совершенствования рассматриваемого профессионально-личностного новообразования.

В качестве вариативного индикатора сформированного индивидуального стиля педагогической деятельности предложено использовать

показатели развитости педагогической интуиции. Основываясь на результатах анкетирования, обнаружено, что 72% учителей из ЭГ и КГ обладают средним уровнем развитой педагогической интуиции. Также оказалось, что 9% учителей показали высокий уровень, а 19% низкий уровень развития педагогической интуиции. Изложенные факты красноречиво свидетельствуют о необходимости программы, позволяющей скорректировать данный критерий сформированности индивидуального педагогического стиля деятельности.

Также была проведена диагностика развитости метапредметных компетенций учителей. В целом результат по КГ и ЭГ показал, что большинство учителей имеют оптимальный уровень развитости метапредметных компетенций (47%).

Необходимо отметить, что констатирующий этап исследования указал на востребованность активизации всех движущих сил становления индивидуального педагогического стиля деятельности.

После реализации программы по становлению индивидуального педагогического стиля деятельности были получены следующие результаты.

1. В ЭГ на 16,8% снизилось количество человек, продемонстрировавших низкий уровень рефлексивных способностей. Также в ЭГ на 20% снизилось количество учителей, овладевших рефлексивной культурой на среднем уровне. Вместе с тем на 14% увеличилось число педагогов, у которых уровень рефлексивных способностей достиг показателя: «Высокий». В КГ на 19,6% увеличилось количество учителей, демонстрирующих низкий уровень рефлексивных способностей; на 8,4% снизилось количество учителей, показавших средний уровень рефлексивных способностей; не изменилось количество педагогов, ранее продемонстрировавших высокий уровень рефлексивной культуры.

2. В ЭГ на 25,2% уменьшилось количество учителей, демонстрирующих стартовый уровень методических и дидактических компетенций; на 16,8% увеличилось количество респондентов, показавших повышенный уровень, рассматриваемых компетенций; на 28% увеличилось число респондентов, у которых методические и дидактические компетенции развиты на

высшем уровне. В КГ динамика показателей показала нулевое значение.

3. В ЭГ на 8,4% снизилось число респондентов, ранее не выполнивших норматив по выполнению предметных задач. В КГ, напротив, динамика была отрицательной – на 5,6% увеличилось число респондентов, не справившихся с выполнением предметных заданий.

4. В ЭГ на 25,2% снизилось число респондентов, демонстрирующих низкий уровень педагогической интуиции; на 19,6% снизилось количество учителей, на среднем уровне овладевших педагогической интуицией; на 8,4% увеличилось количество учителей, показавших высокий уровень владения педагогической интуицией. В КГ на 5,6% снизилось количество учителей, развитость педагогической интуиции у которых, находилась на низком уровне. Средний уровень развитости педагогической интуиции остался неизменным. Вместе с тем высокий уровень научной интуиции показал 1 человек, что по отношению к ЭГ составляет всего 12%. Последний факт указывает, что прирост показателей по КГ по высокому уровню владения интуиции не является значимыми и носит случайный характер.

5. В ЭГ на 25% снизилось количество учителей, у которых развитость метапредметных компетенций находится на критическом уровне; на 25,2% снизилось число учителей, которые показали предельный уровень владения метапредметными компетенциями; на 19,6% возросло количество учителей, обладающих оптимальным уровнем владения метапредметными компетенциями.

По результатам исследования были выявлены статистически-значимые результаты. Связь реализованных педагогических условий со становлением индивидуального педагогического стиля деятельности подтвердилась. В ЭГ средний прирост числа респондентов, овладевших профессиональными компетенциями развитого индивидуального педагогического стиля деятельности, составил 30,8%. В КГ динамику уместнее назвать нейтральной, чем негативной.

Также были выявлены инвариантные структуры такого профессионального личностного новообразования, как индивидуальный стиль педагогической деятельности: активная личностная позиция на уроке, высокий уровень владения психолого-педагогическими знания-

ми, высокий уровень профессиональных компетенций и развития педагогическая интуиция. Вариативные структуры при этом отдельно не учитывались.

Обсуждение

По итогу исследования были подтверждены исследования о важности дополнительного профессионального образования для профессионально-личностного развития учителя [23; 24; 25]. Наравне с данным очевидным выводом были выявлены движущие силы, обеспечивающие становление индивидуального педагогического стиля деятельности учителя. Ведущим педагогическим условием становления педагогического стиля явилась сфера дополнительного профессионального образования, поскольку только она могла эффективно консолидировать пять иных движущих сил.

Также было выявлено, что поскольку индивидуальный педагогический стиль деятельности отчасти зависит от биологически предопределенных качеств личности, то речь разумнее вести о корректировке моделей поведения.

Заключение

В рамках исследования была актуализирована проблематика представленной работы. В этом свете многообразие педагогических стилей учителей было предложено сравнить с неповторимой витражной конструкцией, оказывающей образовательное, а также воспитательное воздействие на учеников. На основании теоретического обзора было выявлено, что сфера дополнительного профессионального образования недостаточно оценена. Подразумевается недооценка ее в качестве движущей силы становления индивидуального педагогического стиля деятельности. Также в рамках теоретического обзора были выявлены наиболее распространенные условия становления индивидуального педагогического стиля деятельности. Педагогические условия было принято считать движущей силой становления индивидуального педагогического стиля.

В процессе разработки методологии исследования был предложен интересный тактический прием: одно из педагогических условий было решено использовать в качестве консолидирующего инструмента для пяти иных педагогических условий. Консолидирующим условием предложено считать процесс повышения

квалификации учителей общеобразовательных школ. В рамках описания методологии был предложен оценочный аппарат исследования. Представив ведущую идею, методы, педагогические условия, оценочный аппарат исследования было решено перейти к презентации результатов исследования.

При представлении результатов были уточнены особенности реализации педагогических условий, а также успехи, связанные с их реализацией. Также были представлены эмпирические данные реализации программы становления индивидуального педагогического стиля деятельности. Эмпирические данные в целом указывают на успешность реализации педагогических условий. Также эмпирические данные указывают на эффективность условий в части применения их для формирования, исследуемого профессионально-личностного новообразования. В обсуждении были высказаны предположения о том, что не все структурные основания индивидуального педагогического стиля деятельности возможно изменять. Подразумевалось, что биологические основания, исследуемого профессионально-личностного новообразования, допустимо только корректировать. По итогу работы были сделаны обобщающие краткие выводы обо всех значимых достижениях работы автора.

Библиографический список:

1. Mahoney, G., Wheeden, C. A. The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1999, Vol. 14, No. 1, pp. 51–68.
2. Tuckman, B. W., Yates, D. Evaluating the student feedback strategy for changing teacher style. *The Journal of Educational Research*, 1980, Vol. 74, No. 2, pp. 74–77.
3. Restrepo, M. M. C. et al. Professional development of university educators in ESD: a study from pedagogical styles. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2017.
4. Hagopian, G., Nohria, R. When the student becomes the teacher: Discovering individual teaching style. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 2021, Vol. 13, No. 2, pp. 177–180.
5. Raza, S. A., Sikandar, A. Impact of Leadership Style of Teacher on the Performance of Students: An Application of Hersey and Blanchard

Situational Model. *Bulletin of Education and Research*, 2018, Vol. 40, No. 3, pp. 73–94.

6. Kombo, N. K., Kakuba, S. J. Human resource training and development: an investigation into relationship between in-service training and quality teaching practices in secondary schools. Editorial Board, p. 150.

7. Duru-Uremadu, C. Influence of Staff Professional Development on Teachers' Instructional Competence in Nigeria: A Review of the Literature. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, 2017, Vol. 13, No. 4, p. 38.

8. Золотарева, А. В. Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования / А. В. Золотарева. – Текст : непосредственный // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. – 2017. – С. 20–30.

9. Паламар, А. А. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности как показатель творчества педагога-музыканта / А. А. Паламар. – Текст : непосредственный // Музыкальное образование: история и современность. – 2020. – С. 87–90.

10. Даутия, И. А. Индивидуальный стиль профессиональной педагогической (психолого-педагогической деятельности) / И. А. Даутия. – Текст : непосредственный // Внедрение результатов инновационных разработок. – 2019. – С. 257.

11. Ракова, Е. В., Елисеев С. Б. Состояние проблемы использования технологии индивидуального стиля учебной деятельности / Е. В. Ракова, С. Б. Елисеев // Наука, техника и образование. – 2018. – № 2 (43).

12. Ильясов, Д. Ф. Интеграция методических и психолого-педагогических знаний как фактор повышения качества естественно-математического и технологического образования / Д. Ф. Ильясов. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 8.

13. Ильясова, Р. Р. Применение психолого-педагогических знаний для повышения качества знаний учащихся по химии в средней школе / Р. Р. Ильясова. – Текст : непосредственный // Академическая публицистика. – 2019. – № 7. – С. 110–113.

14. Койкова, Э. И. Педагогическая интуиция и педагогическая рефлексия как факторы успешной профессиональной деятельности пе-

дагога / Э. И. Койкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1.

15. Ильясов, Д. Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 232 с.

16. Гарипова, Ю. М. Имплицитные теории личности как предпосылка развития педагогической интуиции / Ю. М. Гарипова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 4 (44).

17. Коханчук, Т. Н. Интуиция и педагогическое мастерство / Т. Н. Коханчук. – Текст : непосредственный // Общество знаний: когнитивные и образовательные практики : сборник научных. – С. 36.

18. Кашапов, М. М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления / М. М. Кашапов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. – № 1. – С. 121–131.

19. «Опросник уровня рефлексивности» (В. В. Пономарева, А. В. Карпов). – URL: https://studref.com/463196/psihologiya/materialy_diagnostiki_razvitiya_refleksii (дата обращения: 09.03.2021).

20. Алтыникова, Н. В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев. – Текст : непосредственный // *Psychological Science & Education*. – 2019. – Т. 24. – № 1.

21. Васильева И. В. Опросник параметров интуиции в структуре саморегуляции деятельности: психометрическая проверка / И. В. Васильева, П. Е. Григорьев // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности : материалы Всероссийской научно-практической конференции (5–6 октября 2017 г., Омск). – Омск : Изд-во ОГУ, 2017. – С. 17–20.

22. «Оценочные листы для определения уровня сформированности метапредметных компетенций педагогов». – URL: <http://www.eduportal44.ru/Vohma/lapsh/.pdf> (дата обращения: 09.03.2021).

23. Шайдено Н. А., Сергеев А. Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе непрерывного педагогического

образования / Н. А. Шайденко, А. Н. Сергеев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 4–8.

24. Пермякова Е. С., Куприна С. В. Совершенствование системы профессионального развития педагогов на институциональном уровне / Е. С. Пермякова, С. В. Куприна // Педагогическое Зауралье. – С. 18.

25. Catellani N. et al. Development of psychological readiness in physical education teachers for the implementation of inclusive education / N. Catellani, D. F. Ilyasov, E. A. Cherepov, A. A. Sevryukova, E. A. Selivanova, V. V. Kudinov, N. O. Nikolov // Человек. Спорт. Медицина. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 125–137.

References:

1. Mahoney, G., Wheeden, C. A. The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1999, Vol. 14, No. 1, pp. 51–68.

2. Tuckman, B. W., Yates, D. Evaluating the student feedback strategy for changing teacher style. *The Journal of Educational Research*, 1980, Vol. 74, No. 2, pp. 74–77.

3. Restrepo, M. M. C. et al. Professional development of university educators in ESD: a study from pedagogical styles. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2017.

4. Hagopian, G., Nohria, R. When the student becomes the teacher: Discovering individual teaching style. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 2021, Vol. 13, No. 2, pp. 177–180.

5. Raza, S. A., Sikandar, A. Impact of Leadership Style of Teacher on the Performance of Students: An Application of Hersey and Blanchard Situational Model. *Bulletin of Education and Research*, 2018, Vol. 40, No. 3, pp. 73–94.

6. Kombo, N. K., Kakuba, S. J. Human resource training and development: an investigation into relationship between in-service training and quality teaching practices in secondary schools. *Editorial Board*, p. 150.

7. Duru-Uremadu, C. Influence of Staff Professional Development on Teachers' Instructional Competence in Nigeria: A Review of the Literature. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, 2017, Vol. 13, No. 4, 38 p.

8. Zolotareva, A. V. *Professional development of the teacher: new challenges to the regional sys-*

tem of further professional education [Professional'noe razvitiye pedagoga: novye vyzovy regional'noj sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], *Professional development of teachers in a changing education*, 2017, pp. 20–30.

9. Palamar, A. A. *Individual style of professional activity as an indicator of teacher-musician creativity* [Individual'nyj stil' professional'noj deyatel'nosti kak pokazatel' tvorchestva pedagoga-muzykanta], *Music Education: History and Modernity*, 2020, pp. 87–90.

10. Dautia, I. A. Individual style of professional pedagogical (psychological and pedagogical activity) [Individual'nyj stil' professional'noj pedagogicheskoy (psihologo-pedagogicheskoy deyatel'nosti)], *Implementation of the results of innovative developments*, 2019, p. 257.

11. Rakova, E. V., Eliseev S. B. *State of the problem of using the technology of individual style of learning activities* [Sostoyanie problemy ispol'zovaniya tekhnologii individual'nogo stilya uchebnoj deyatel'nosti], *Science, Technology and Education*, 2018, No. 2 (43).

12. Ilyasov, D. F. *Integration of methodological and psycho-pedagogical knowledge as a factor in improving the quality of natural-mathematical and technological education* [Integraciya metodicheskikh i psihologo-pedagogicheskikh znanij kak faktor povysheniya kachestva estestvenno-matematicheskogo i tekhnologicheskogo obrazovaniya], *Modern Pedagogical Education*, 2020, No. 8.

13. Ilyasova, R. R. *Application of psychological and pedagogical knowledge to improve the quality of students' knowledge of chemistry in high school* [Primenenie psihologo-pedagogicheskikh znanij dlya povysheniya kachestva znanij uchaschihsya po himii v srednej shkole], *Academic Publicity*, 2019, No. 7, pp. 110–113.

14. Koikova, E. I. *Pedagogical intuition and pedagogical reflection as factors of successful professional activity of a teacher* [Pedagogicheskaya intuiciya i pedagogicheskaya refleksiya kak faktory uspehnoj professional'noj deyatel'nosti pedagoga], *Problems of modern pedagogical education*, 2018, No. 58-1.

15. Ilyasov, D. F. *Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers: monograph* [Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskikh znanij sredi uchitelej: monografiya], *Chelyabinsk Institute of Retraining*

and Improvement of Professional Skill of Educators, 2019, 232 p.

16. Garipova, Y. M. *Implicit theories of personality as a prerequisite for the development of pedagogical intuition* [Implicitnye teorii lichnosti kak predposylka razvitiya pedagogicheskoy intuicii], Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2019, No. 4 (44).

17. Kokhanchuk, T. N. *Intuition and Pedagogical Mastery* [Intuiciya i pedagogicheskoe masterstvo], Knowledge Society: Cognitive and Educational Practices: a collection of scientific, 36 p.

18. Kashapov, M. M. *Theoretical bases of research and formation of pedagogical thinking* [Teoreticheskie osnovy issledovaniya i formirovaniya pedagogicheskogo myshleniya], Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation, 2001, No. 1, pp. 121–131.

19. “Reflexivity Level Questionnaire” (V. V. Ponomareva, A. V. Karpov) [Oprosnik urovnya refleksivnosti], Available at: https://studref.com/463196/psihologiya/materialy_diagnostiki_razvitiya_refleksii (accessed date: 03/09/2021).

20. Altynikova, N. V., Muzaev, A. A. *Assessment of subject and methodological competences of teachers: approbation of unified federal assessment materials* [Ocenka predmetnyh i metodicheskikh kompetencij uchitelej: aprobaciya edinyh federal'nyh ocenочnyh materialov], Psychological Science & Education, 2019, Vol. 24, No. 1.

21. Vasilyeva, I. V., Grigoryev, P. E. *The questionnaire of intuition parameters in the structure of*

self-regulation of activity: psychometric verification [Oprosnik parametrov intuicii v strukture samoreguljatsii deyatel'nosti: pskhometricheskaya proverka], Self-regulation of personality in the context of life activity: Proceedings of Russian scientific and practical conference (October 5–6, 2017, Omsk), 2017, pp. 17–20.

22. Evaluation sheets for determining the level of formation of meta-subject competences of teachers [Ocenочnye listy dlya opredeleniya urovnya sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij pedagogov], Available at: <http://www.eduportal44.ru/Vohma/lapsh/.pdf> (accessed date: 03/09/2021).

23. Shaydenko, N. A., Sergeyev, A. N. *The formation of professional competencies of teachers in the system of continuous pedagogical education* [Formirovanie professional'nyh kompetencij uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya], Pedagogical Education and Science, 2008, No. 6, pp. 4–8.

24. Permyakova, E. S., Kuprina, S. V. *Improving the system of professional development of teachers at the institutional level* [Covershenstvovanie sistemy professional'nogo razvitiya pedagogov na institucional'nom urovne], Pedagogicheskoe Zaural'e, 18 p.

25. Catellani, N., Ilyasov, D. F., Cherepov, E. A., Sevryukova, A. A., Selivanova, E. A., Kudinov, V. V., Nikolov, N. O. *Development of psychological readiness in physical education teachers for the implementation of inclusive education*. Man. Sports. Medicine. 2018, Vol. 18, No. 1, pp. 125–137.

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.

БУРОВ Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры 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.

РОЙТБЛАТ Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, ректор ГАОУ Тюменской области ДПО «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», г. Тюмень.

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.

СВАТАЛОВА Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КОЛОКОЛЬНИКОВА Зульфия Ульфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института (филиал) ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярский край, г. Лесосибирск.

ЛОБАНОВА Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института (филиал) ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярский край, г. Лесосибирск.

ИЛЬИН Олег Игоревич, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ СОШ № 350 Невского района, г. Санкт-Петербург.

ДОТТУЕВ Тенгиз Идрисович, преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиала) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик.

СУРКОВА Наталья Александровна, заведующий отделом воспитания и развития творческой личности ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», Украина, г. Донецк.

АШХОТОВА Лиана Аркадьевна, преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиала) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик.

ЖУРБА Наталья Нигматулловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СЕМИЗДРАЛОВА Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии семьи и детства Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва.

ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ХАСАНОВА Петимат Хизировна, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60», г. Грозный.

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.

BUROV Konstantin Sergeevich, 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.

SELIVANOVA Elena Anatolievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Assistant professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ROITBLAT Olga Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Rector of Tyumen Regional State Institute of Regional Education Development, Tyumen.

VOLOBUEVA Tatyana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Ukraine, Donetsk.

SVATALOVA Tamara Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Preschool Education Development Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOLOKOLNIKOVA Zulfiya Ulfatovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Pedagogy Department of Lesosibirsk Pedagogical Institute (branch) Siberian Federal University, Krasnoyarsk Krai, Lesosibirsk.

LOBANOVA Olga Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy Department of Lesosibirsk Pedagogical Institute (branch) Siberian Federal University, Krasnoyarsk Krai, Lesosibirsk.

ILYIN Oleg Igorevich, Deputy Director for Educational Work of Secondary School No. 350 of Nevsky District, Saint Petersburg.

DOTTUYEV Tengiz Idrisovich, Lecturer of Department of Physical Training of North Caucasus Institute of Professional Development (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

SURKOVA Natalia Aleksandrovna, Head of the Department of Education and Development of Creative Personality of Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Ukraine, Donetsk.

ASHKHOTOVA Liana Arkadievna, Lecturer, Department of Law Enforcement Organization of North Caucasus Institute of Professional Development (branch) Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

ZHURBA Natalya Nigmatullova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Upbringing and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SEMIZDRALOVA Olga Anatolievna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Family and Child Psychology of Russian State University for the Humanities, Moscow.

SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Senior Researcher of the Department of Upbringing and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KHASANOVA Petimat Khizirovna, Director of Secondary General Education School No. 60, Grozny.

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

В журнале обсуждаются актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- Научные сообщения.
- Гипотезы, дискуссии, размышления.
- Исследования молодых ученых.
- Современная школа.

Предельные формулировки тем паспорта публикации журнала идентичны областям научных специальностей: 13.00.01 и 13.00.08, утвержденных Приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (ред. от 14.12.2015):

- Концепции образования (непрерывное образование; образование взрослых) (13.00.01).
- Практическая педагогика (обобщение передового педагогического опыта; системные изменения профессионально-педагогической деятельности учителя, в том числе ее сущности, структуры, функций) (13.00.01).
- Внутрифирменная подготовка рабочих; дополнительное профессиональное образование (13.00.08).
- Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов (13.00.08).
- Непрерывное профессиональное образование (13.00.08).
- Профессиональное образование через всю жизнь (13.00.08).

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

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

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-71707 от 23 ноября 2017 г.

Журнал включен в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)**.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

Фамилия И. О. автора, «название статьи», город (doc).

Технические требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**.

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc, rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом.

Иллюстрации, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «рисунок» с указанием его номера.

Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Таблицы, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «таблица» с указанием ее номера.

Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

Пояснения символов должны быть приведены в тексте или непосредственно под формулой.

Формулы в тексте статьи следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

Номер заключают в круглые скобки и записывают на уровне формулы справа. Формулы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Структурность научной статьи

Сначала указывается **УДК** (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем **из 8 (восьми) слов**, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**, а также **личного номера ORCID (Open Researcher and Contributor ID – открытый идентификатор исследователя)**. После указания номера ORCID следует разместить данные почтового электронного адреса.

Далее дублируется английский вариант названия статьи и имя, отчество и фамилия автора. Затем следуют **аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языках. Далее по блокам выделяются такие части исследования, как: введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты и их описание, обсуждение, заключение, благодарности (необязательно). В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык. После библиографического списка допускаются приложения (необязательно).

Метаданные статьи:

1.1. УДК

1.2. Ф. И. О.

Ф. И. О. автора(ов) статьи на английском языке

1.3. ORCID автора(ов)

1.4. Электронный почтовый адрес автора(ов) статьи.

1.5. Название.

Название статьи на английском языке.

1.6. Аннотация.

Аннотация на английском языке.

1.7. Ключевые слова.

Ключевые слова на английском языке.

Текст статьи:

- 2.1. Введение.
 - 2.2. Обзор литературы.
 - 2.3. Методология (материалы и методы).
 - 2.4. Результаты и их описание.
 - 2.5. Обсуждение.
 - 2.6. Заключение.
 - 2.7. Благодарности (необязательно).
 - 2.8. Библиографический список.
- Библиографический список на английском языке.

- 3.1. Приложения (при необходимости).

Структура представления автором основных блоков научной статьи

1.5. Название

Должно отвечать следующим требованиям: кратким, емким, привлекающим внимание читателя (7–10 слов). Названия со знаками препинания: «,» «:» цитируются лучше, чем с символами скобок «(...)».

Вместо скобок в названии предпочтительнее использовать символ «:» (двоеточие).

Пример: Профессиональный рост педагога-воспитателя: сущностные характеристики, компоненты и механизмы реализации.

1.6. Аннотация

Аннотация является базовым источником данных об исследовании в российских и зарубежных системах баз данных. Обязательной структурой аннотации должны быть следующие блоки:

- Проблема исследования и обоснование ее актуальности (2–3 предложения).
- Цель исследования (указывается только в том случае, если не повторяет название статьи – 1 предложение).
- Методология (материалы и методы) – 1 предложение; текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным.
- Результаты (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано – 1–2 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.

В качестве результатов следует различать методы и результаты исследования.

При этом результаты исследования должны быть измеряемыми по следующим критериям: **научная новизна, теоретическая новизна, практическая новизна.**

** Спекуляция только критерием практической значимости в научно-теоретическом журнале нецелесообразна!*

- Заключение (выводы исследования): 1–2 предложения.

Общие рекомендации к написанию аннотации

Необходимо избегать лишних вводных фраз. Изложение должно быть емким и точным с использованием таких слов: **сделано, получено, разработано, выявлено, доказано, предложено.**

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены и на русском, и на английском языках.

Аннотация должна содержать не менее 200 слов.

1.7. Ключевые слова

Рекомендуемое число: от 5 до 10 слов и словосочетаний. Ключевые слова не должны дублировать название статьи, они должны развивать его (названия) идею, чтобы максимально презентовать читателю все важные особенности проведенного исследования. Ключевые слова должны четко показать семантическое ядро исследования. В помощь автору можно предложить любые из доступных электронных программ по статистическому анализу текста.

Крупнейшие российские, а также зарубежные программы по загрузке исследований в системы индексирования научных работ настроены на блокировку длинных (свыше 2–3 слов) словосочетаний. Исходя из этих условий, авторы должны представлять ключевые словосочетания не длиннее 2–3 слов.

** Особое внимание автор должен уделить соответствию ключевых слов паспорту научно-теоретического журнала. Обратиться к паспорту журнала можно по следующему адресу в сети Интернет: <https://ipk74.ru/study/journal/o-zhurnale/rubriki-zhurnala/>.*

2.1. Введение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: почему проведено исследование?)

Обосновывается причина обращения к данному вопросу или проблеме; описывается структура статьи; дается анонс результатов). По итогу введения формулируется **цель исследования**.

Структура введения: показать актуальность, обобщение тематики исследования; уточнить значимые научные достижения предшественников по тематике исследуемой проблемы; привести контраргументацию или заявить о недостаточности их задела, т. е. показать, какие аспекты по исследуемой проблеме в предшествующих работах были упущены; подвести к необходимости решения установленных пробелов в исследуемой области; поставить цель исследования.

Таким образом, введение показывает краткий проект всего исследования.

2.2. Обзор литературы

Раскрывается теоретическая база исследования: характеризуются те источники, которые повлияли на формирование выводов и получение результатов статьи (качество обзора определяется охватом источников и корректностью цитирования).

** Библиография статьи должна содержать основополагающие работы за последние 10 лет (не менее 70%). Допустимо использовать источники с датой издания (переиздания) ранее 10 лет от даты подачи статьи в редакцию (не более 30%).*

2.3. Методология. Материалы и методы (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как было проведено исследование?)

Презентуется авторская методология, поддерживающая его научный замысел и его воплощение в статье. Анонсируется инновационное авторское решение поставленной задачи. Решение может быть выражено в виде оригинальной концепции, модели и тому подобных видах концептуализации научного знания. Допускается наличие таблиц, схем, рисунков, отражающих основные смыслы предлагаемого инновационного продукта, авторского решения поставленной задачи.

Также представляются методы и способы сбора содержания исследования; могут описываться диагностические методы, формулируются гипотезы.

2.4. Результаты и их описание (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: что было обнаружено?)

Осуществляется представление эмпирических данных. Допустимо обоснование репрезентативности данных, так как это позволяет целевой аудитории журнала оценить возможные масштабы внедрения инновационной авторской технологии. Приветствуется пре-

зентация эмпирических данных посредством схем, таблиц и иных форм наглядной экспозиции точных данных исследования.

2.5. Обсуждение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как результаты влияют на данную научную область?)

Высказываются ограничения и идеи по поводу дальнейших исследований: перспективы повышения качества данных, рекомендации по совершенствованию инструментария и т. п. Данный раздел исследования должен кратко изложить содержание статьи с выделением научных результатов: новизна, теоретическая и практическая значимость.

** Раздел 2.5 не должен дублировать аннотацию статьи. В крайнем своем варианте исполнения допускает только полное синонимичное изложение содержания аннотации.*

2.6. Заключение

Автором дается краткий анонс каждого значимого элемента структуры статьи. Положения должны быть аргументированы и доказательны. Излагаемый материал может дополнять, расширять, уточнять содержание аннотации, но не дублировать его.

Общие рекомендации к написанию основного текста исследования

Предложения должны быть краткими и емкими. Рекомендуемый объем одного предложения: 12–15 слов. В одном абзаце должен раскрываться один вопрос или одно утверждение, поэтому абзацы должны быть короткими. При этом один абзац должен состоять не менее чем из 2–3 предложений.

2.7. Благодарности (необязательно)

2.8. Список литературы

– Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

– Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

– Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

– Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

– Актуальный список используемой литературы должен включать в себя не менее 10 и не более 20 источников.

– Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, 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. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii], Moscow, 2011. 417 p.
2. Pedler, M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], Moscow, 2000. 333 p.
3. Braham, B. J. *Creating of self-training organization* [Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii], Saint Petersburg, 2003. 121 p.
4.
5.

Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	Ф. И. О.	
1.1.	Ф. И. О. (на англ. яз.)	
2.	Ученое звание	
3.	Ученая степень	
4.	Место работы	
5.	Должность	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
9.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.

**Форма Лицензионного соглашения с авторами
научно-теоретического журнала
«Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»
(действующая редакция)**

Лицензионный договор № _____

г. Челябинск « ____ » _____ 20__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице 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*