



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
4 (49) / 2021

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
Издается с 2009 года
Выходит 4 раза в год

№ 4 (49) 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Ильясов Д. Ф., Севрюкова А. А., Буров К. С. Функции учителя общеобразовательной организации в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах 5
Эхаева Р. М., Ярычев Н. У. Мультимедийная мастерская как инструмент развития педагогической культуры родителей 21
Волбуева Т. Б. Проектирование модели веб-интеграции для повышения квалификации педагогов 31

Гипотезы, дискуссии, размышления

Кийкова Н. Ю. Развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ 42
Щербаков А. В., Кисляков А. В., Задорин К. С., Журба Н. Н. Фестиваль образовательного кино как механизм трансляции опыта проблемно-ценностного общения педагога с субъектами воспитания в системе неформального повышения квалификации 52
Донской А. Г., Борченко И. Д. Повышение квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся, средствами профессиональных сетевых сообществ 62
Селиванова Е. А., Семиздралова О. А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях 75
Бояринов Д. А. Дополнительное профессиональное образование на современном этапе цифровизации: особенности и направления развития 83
Гуляева М. А. Сетевые проблемно-творческие группы как средство развития профессиональной компетентности методистов профессиональных образовательных организаций 93

Исследования молодых ученых

Арамисов А. А. Педагогические условия развития профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел 106
Николов Н. О. Научная школа как перспективный уровень развития научно-исследовательского коллектива 113

Современная школа

Лебедева М. Б., Соколова Е. А. Система подготовки учителей к руководству индивидуальными итоговыми проектами в старших классах 125
Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А. Повышение эффективности подготовки учителей к осуществлению индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования 135
Девятова И. Е. Техники развития гибких навыков у учителей начальной школы 146

Сведения об авторах 157

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 161

Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 163

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

Редакционный совет:

Ж. Борде, д-р 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. Кателлани, д-р латинского языка
Н. А. Криволапова, д-р пед. наук, профессор, отличник народного просвещения РФ, заслуженный учитель РФ
А. И. Кузнецов, канд. пед. наук, доцент
С. В. Олефир, д-р пед. наук, доцент
Ф. Пёти, д-р социологии
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, член-корреспондент РАО

Редакционная коллегия:

И. Д. Борченко, канд. культурологии, доцент
А. В. Кисляков, канд. пед. наук, доцент
А. В. Коптелов, канд. пед. 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, канд. пед. наук

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-п).

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 10.12.2021

Дата выхода в свет: 16.12.2021

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 19,53

Тираж 150 экз. Заказ № 94

Информационная продукция журнала предназначена для детей старше 12 лет.

Учредитель:

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



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
4 (49) / 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. 4 (49) 2021

CONTENTS

Scientific reports

- Ilyasov D. F., Sevrykova A. A., Burov K. S. Functions of a general education teacher in developing self-confidence in low-achieving schoolchildren 5
- Ekhaeva R. M., Yarychev N. U. Multimedia workshop as a development tool pedagogical culture of parents 21
- Volobueva T. B. Designing a web integration model for professional development of teachers 31

Hypotheses, discussion, reflection

- Kiykova N. Y. Development of professional skills of teachers of educational organizations in the field of designing integrated educational programs 42
- Shcherbakov A. V., Kislaykov A. V., Zadorin K. S., Zhurba N. N. Educational cinema festival as a mechanism for sharing the experience of problem-value communication of a teacher with the subjects of education in the system of informal advanced training 52
- Donskoy A. G., Borchenko I. D. Advanced training for teachers who master technologies for working with difficult schoolchildren by means of professional networking communities 62
- Selivanova E. A., Semizdralova O. A. Increasing teachers' motivation for continuous professional development in interactive communications 75
- Boyarinov D. A. Additional professional education at the modern stage of digitalization: features and directions of development 83
- Gulyaeva M. A. Network problem-creative groups as a means of developing the professional competence of methodologists of professional educational organizations 93

Young researchers

- Aramisov A. A. Pedagogical conditions for the development of professional culture of internal affairs officer 106
- Nikolov N. O. Scientific school as a promising level of development of the research team 113

Modern school

- Lebedeva M. B., Sokolova E. A. The system of teacher training for managing individual final projects in the senior school 125
- Kuzmicheva T. V., Afonkina Y. A. Improving the effectiveness of teacher training for the implementation of individualization of the educational environment in the context of inclusive education ... 135
- Devyatova I. E. Techniques for developing soft skills in primary school teachers 146

Information about the authors 157

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 161

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 163

Chief editor

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

Deputy chief editor

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

Editorial Council:

G. Bordet, Doctor of Psychological Sciences
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
S. V. Olefir, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
F. Petit, Doctor of Sociological

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, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

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. 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. Sevrykova, 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, Candidate of Pedagogic Sciences
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: 12/10/2021

Release date: 12/16/2021

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 19,53

Circulation 150 copies. Order No. 94

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

© CIRATE, 2021

Научные сообщения

УДК 37.032+371.13

Функции учителя общеобразовательной организации в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах

Д. Ф. Ильясов

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

А. А. Севрюкова

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

К. С. Буров

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

Functions of a general education teacher in developing self-confidence in low-achieving schoolchildren

D. F. Ilyasov

A. A. Sevrykova

K. S. Burov

Аннотация

В статье указывается на приоритеты развития системы образования, связанные с привлечением внимания к проблеме развития слабоуспевающих школьников. В качестве одной из причин, обуславливающих затруднения у слабоуспевающих школьников, называется проявление неуверенности в себе и своих силах. Фокусируется внимание на актуализации функций учителей общеобразовательных школ, связанных с развитием у слабоуспевающих учащихся уверенности в себе и своих силах. Констатируется, что учителям, работающим со слабоуспевающими школьниками, требуется содействие в осознании своей роли в исполнении данных функций и освоении соответствующих педагогических стратегий. Сформулиро-

вана цель исследования: на основе научных данных о взаимосвязи уверенности и академической успешности обосновать место функций учителя по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах в системе компетенций и полномочий. Анализ профессионального стандарта педагога общеобразовательной школы и научной литературы позволяет констатировать значимость научных психолого-педагогических знаний для повседневной педагогической деятельности. Отмечается, что освоение этих знаний осуществляется с использованием средств формального и неформального повышения квалификации. При этом актуализируется необходимость систематизации функций учителя по развитию у слабоуспевающих школьников

уверенности в себе и своих силах. Указывается на значимость системы дополнительного профессионального образования в формировании у учителей стойких мотивов к практическому применению психологических знаний и умений по формированию рассматриваемого качества школьников. Эту задачу предлагается решать в рамках **методологической идеи** о «культурном восхождении личности», которая предстает как целенаправленный процесс развития учителя в практическом освоении и применении соответствующих педагогических функций. Исследование привело к получению значимых научных и практических результатов. Уточнены ключевые понятия исследования: «слабоуспевающие школьники» и «уверенность». На основе анализа научной литературы представлена систематизация педагогических функций учителя в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах. Данные функции поддерживаются описанием необходимых психолого-педагогических знаний и умений. Этот результат представляется как элемент научной новизны проведенного исследования. Практическое значение имеет описание содержательных линий, отражающих проблему развития у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах. Указывается на значимость активных и персонализированных методов, которые могут быть применены в развертывании данного содержания в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: кинопедагогика, тренинг, адресная поддержка в рамках сетевых методических сообществ. Обсуждается содержание представленных функций, их значение для системы педагогических компетенций и полномочий учителя. Также предлагается рассмотреть перспективные формы повышения квалификации учителей по данной проблеме. В заключение статьи резюмируются полученные выводы и результаты.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article points out the priorities of educational system development related to attracting attention to the problem of development of low-achieving schoolchildren. One of the reasons that cause difficulties for low-achieving schoolchildren is the lack of self-confidence. The focus is on the actualization of general education teachers' func-

tions related to the development of self-confidence among low-achieving schoolchildren. It is stated that teachers working with low-achieving schoolchildren need assistance in understanding their role in performing these functions and mastering appropriate pedagogical strategies. **The goal of the study is formulated:** based on scientific evidence on the relationship between confidence and academic success to justify the place of the functions of the teacher to develop self-confidence among low-achieving schoolchildren in the system of competencies and powers. Analysis of the professional standard of a general education school teacher and scientific literature, allows us to state the importance of scientific psychological and pedagogical knowledge for everyday pedagogical activities. It is noted that the development of this knowledge is carried out with the use of formal and informal professional development. However, the necessity of systematization of the teacher's functions in the development of self-confidence among low-achieving schoolchildren is actualized. The significance of the system of additional professional education in the formation of teachers' persistent motives for the practical application of psychological knowledge and skills for the formation of the considered quality of schoolchildren is pointed out. This task is proposed to be solved within the framework of the **methodological idea** of "cultural ascent of personality", which is presented as a purposeful process of teacher development in practical mastering and application of appropriate pedagogical functions. The research led to significant scientific and practical **results**. The key concepts of the study: "low-achieving schoolchildren" and "self-confidence" have been clarified. Based on the analysis of scientific literature the systematization of the pedagogical functions of the teacher in the development of low-achieving schoolchildren self-confidence is presented. These functions are supported by the description of the necessary psychological and pedagogical knowledge and skills. This result is presented as an element of scientific novelty of the conducted research. The description of the content lines reflecting the problem of developing self-confidence among low-achieving schoolchildren is of practical importance. The importance of active and personalized methods that can be used in the deployment of this content in the system of additional professional and pedagogical education:

cinema pedagogics, training, targeted support within the network methodological communities are pointed out. The content of the presented functions, their importance for the system of pedagogical competencies and powers of the teacher are discussed. It is also proposed to consider promising forms of professional development of teachers on this issue. The conclusion of the article summarizes the findings and results.

Ключевые слова: слабоуспевающие школьники, учитель, профессиональные функции учителя, развитие обучающихся, уверенность в себе, общеобразовательная организация, дополнительное профессионально-педагогическое образование.

Keywords: low-achieving schoolchildren, teacher, professional functions of teacher, development of schoolchildren, self-confidence, general education organization, additional professional and pedagogical education.

Введение

Повышенное внимание к обеспечению высокого качества российского образования определяет содержание и направления совершенствования педагогической деятельности. В национальном проекте «Образование» заданы принципиальные ориентиры осуществляющихся изменений. Федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Социальные лифты» в качестве такого рода ориентиров усиливают внимание к слабоуспевающим обучающимся и детям с недостаточной мотивацией к активной общественной деятельности.

Одной из негативных тенденций, проявляющихся в системе общего образования, является то, что на определенном уровне продвижения высоких технологий в сфере обучения и воспитания показатели качества общего образования в определенной степени замедляют свой рост. При этом административно-педагогические меры, предпринимаемые в образовательной организации, не дают существенного эффекта. Можно предположить, что требуются дополнительные, психологически обоснованные подходы, учитывающие скрытые причинно-следственные связи и природу слабостью успеваемости школьников. При этом становится очевидным тот факт, что для обеспечения достижения всеми учащимися требуемых

результатов образования качественное исполнение педагогами функций по обучению и воспитанию сегодня становится необходимым, но недостаточным условием.

Эта позиция закреплена в профессиональном стандарте педагога, занятом в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Анализ данного документа показывает, что эффективно работающий учитель должен на высоком уровне качества осуществлять как обучающие и воспитательные функции, так и те, которые связаны с развитием школьников. У педагогических работников появляются нормативно закреплённые функции, которые можно проинтерпретировать как обязанности и полномочия по развитию (наряду с обучением и воспитанием) всех обучающихся, в том числе слабоуспевающих школьников.

При этом надо иметь в виду, что функция развития основана, в том числе, на освоении и применении научно обоснованных педагогических стратегий, направленных на формирование и поддержку у слабоуспевающих учащихся уверенности в себе. Это обусловлено тем, что существенные затруднения в достижении академической и социальной успешности слабоуспевающими и низкомотивированными учащимися связаны проявлением неуверенности в себе и своих силах.

Причины появления неуверенности различны: пробелы в знаниях, непоследовательность освоения содержания образования, отсутствие поддержки со стороны родителей и педагогов, деформации личностного развития, нарушения здоровья и т. д. При этом эти причины могут порождать появление стойких мотивов, препятствующих развитию познавательных интересов, закреплению ситуации неуспеха, росту тревожности.

Можно предположить, что большинство учителей понимают это или догадываются об этом. Но при этом, дистанцировавшись от решения данной психолого-педагогической проблемы, они предпочитают сосредоточиться на более активном использовании дидактических инструментов. Они полагают, что такое «массированное» использование дидактического арсенала в итоге даст нужный педагогический эффект и компенсирует психологические проблемы. Однако, как показывает прак-

тика, такой способ воздействия только усугубляет данную психолого-педагогическую проблему. И, соответственно, заметно усложняются перспективы ее решения.

Очевидно, что педагогам, работающим с такими детьми, требуется содействие в осознании своей роли в исполнении функций развития у слабоуспевающих учащихся уверенности в себе и своих силах и освоении ими соответствующих педагогических стратегий. Научные психолого-педагогические знания гармонично дополняют методические умения педагогов и окажут влияние на эффективность образовательного процесса.

В связи с этим можно сформулировать следующую **цель исследования**: на основе научных данных о взаимосвязи уверенности и академической успешности обосновать место функций учителя по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах в системе освоенных компетенций и полномочий.

Обзор литературы. Сегодня профессия педагога становится все более сложной из-за увеличения количества задач (новые требования, такие как, например, удовлетворение образовательных потребностей различных контингентов обучающихся, включая слабоуспевающих школьников) и возрастающей трудности учебной деятельности. Повседневный труд учителя регламентируется нормами профессионального стандарта «Педагог (воспитатель, учитель)»¹. В этом документе четко определены функции учителя в области обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. На первый взгляд, в формулировках рассматриваемого документа не звучит «в чистом виде» задача формирования уверенности ребенка, необходимого качества для успешного обучения. Однако при внимательном изучении позиций стандарта, особенно тех, которые имеются в трудовой функции «Развивающая деятельность», обнаруживается перечень тех действий педагога,

которые подразумевают выработку у обучающегося навыков уверенного поведения. Анализ стандарта позволяет вычленить те положения, которые предписывают школьному учителю осуществлять взаимодействие с детьми в тесной связи на реальный конкретный контекст, в котором происходит обучение детей. Прежде всего, учитель должен хорошо разбираться в психологии ребенка, психодидактике, использовать в педагогической практике психологические подходы, чтобы адресно работать с различными категориями детей, формировать их учебную мотивацию, развивать познавательную активность, самостоятельность, уметь регулировать поведение и деятельность детей, осуществлять объективную оценку знаний обучающихся в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Однако данные предписания профессионального стандарта наталкиваются на серьезное недопонимание со стороны учителей, которые недооценивают значимость использования в своей деятельности научных знаний в области психологии, не стремятся устранить свои дефициты для формирования успешности учеников, испытывающих трудности в обучении. Столкнувшись с тяжелой работой в классе, некоторые учителя разрабатывают стратегии обвинения детей в лени, а другие значительно меняют свой дидактический инструментарий. Но и в этом случае они теряются в применении психологических знаний на практике в помощи детям в преодолении собственной неуверенности. При этом важно отметить, что отечественная психологическая наука обладает значительным объемом знаний, которые доказывают зависимость низкой успеваемости школьников от отсутствия уверенности детей в своих возможностях. Более того, психологи предлагают значительный набор разнообразных средств, использование которых может способствовать преодолению школьниками собственного бессилия перед лицом препятствий.

Поиск ответов на вопрос «Почему эти методики не используются учителями?» позволяет сделать вывод о том, что в широкой практике отсутствуют прецеденты, когда учителя в преподавании своих учебных дисциплин обращают внимание на развитие внутренних сил обучающихся. Эти факты свидетельствуют об острой необходимости в осуществлении со-

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). URL: <https://base.garant.ru/70535556>.

действия учителям в освоении законов развития личности и психологических механизмов обучения детей.

Вполне закономерно обращение к дополнительному профессиональному образованию (формальному и неформальному постдипломному образованию), значительные ресурсы которого нацелены на профессиональный рост учителя для совершенствования обучения и развития детей. Существует большое количество публикаций, описывающих разные пути, формы, методы и средства развития психолого-педагогической компетентности учителей, значимого профессионально-личностного инструмента, без которого невозможно осуществление эффективного педагогического взаимодействия. Итак, для преодоления кризиса в области практической психологии, испытываемого большинством представителей педагогического корпуса, предлагается:

- установление тесного взаимодействия учителя и школьной психологической службы [1];
- сочетание различных стратегий повышения квалификации: обмена знаниями в рамках внутриорганизационного обучения в школе; обучения в учреждение дополнительного профессионального образования; самообразовательной деятельности [2];
- погружение учителей в инновационную образовательную среду [3];
- участие учителей в неформальных (добровольных) педагогических сообществах [4; 5];
- самосовершенствование и развитие индивидуальности личности учителя в процессе овладения им качественно новыми интеллектуальными, психологическими и социальными характеристиками, дающими возможность продуктивно осуществлять интегрированные психолого-педагогические функции по обучению, воспитанию и развитию школьников [6];
- использование психологического коучинга, активных и интерактивных методов: рисуночных методов, ролевых игр, метода групповой дискуссии и направленного воображения [7].

Без сомнения, в широкой палитре научных публикаций отводится много места для описания различных стратегий развития психолого-педагогической компетентности учителя. Но и здесь в содержании повышения профессионализма педагогов отсутствуют тематические линии, где бы шла речь о формировании уверенности школьников.

Таким образом, для развития у учителей устойчивого мотива к смещению акцентов с контрольно-оценочных мероприятий в сторону учета учебно-познавательных возможностей обучающихся, формирования у детей решимости, веры в свои силы – всего того, что характеризует уверенного школьника, способного преодолевать препятствия на пути достижения цели, не сомневаться в своих возможностях, необходима системная работа в двух направлениях. Прежде всего, важно уточнить функции учителя, побуждающего педагога предпринимать шаги в области формирования у детей навыков уверенного поведения. Во-вторых, обучить учителей практическому применению психологических знаний и умений по формированию рассматриваемого качества школьников. Для реализации идеи продвижения учителей в области освоения психологических механизмов предлагается использовать ресурсы дополнительного профессионального образования.

Методология (материалы и методы). При определении педагогических функций учителя по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и в своих силах и дальнейшего совершенствования у педагогов психолого-педагогической компетентности авторы статьи опираются на психологическую теорию Л. С. Выготского, названную «культурно-исторической концепцией развития высших психических функций». Суть концепции заключается в синтезе учений о природе и культуре. Главный тезис состоит в том, что структура и развитие психики порождаются социокультурной средой, которая для Л. С. Выготского является не фактором развития, а источником развития личности [8]. Следует отметить, что изначально предложения исследователя касались формирования и развития личности ребенка. Сегодня научное наследие известного ученого, как воплощение по-настоящему плодотворных мыслей, расширяет свою орбиту. Выражаем согласие с А. Н. Леонтьевым, который писал: «Мы понимаем эту концепцию не как систему застывших истин, которую остается только принять или отвергнуть, но как первое, может быть, еще несовершенное оформление открываемого ею пути» [9]. Поэтому идея о «культурном восхождении личности» рассматривается актуальной и для взрослых людей.

В логике нашего исследования концепция Л. С. Выготского имеет принципиально важное значение: для развития уверенности школьников учителю самому необходимо совершить определенный путь к вершине своего профессионального мастерства. Речь идет, прежде всего, об осмыслении учителем педагогических функций, связанных с формированием у обучающихся веры в себя. Также учителю необходимо обогатить свои умения, которые позволят помочь неуверенным школьникам преодолеть сомнения в своей успешности, приобрести убежденность в своих силах. С этих позиций развитие психолого-педагогической компетентности определяется как целенаправленный процесс «культурного восхождения» учителя в практическом освоении педагогических функций, направленных на развитие у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах. Стоит добавить, что достижению данной цели будет способствовать, как советовал Л. С. Выготский, специально созданная социокультурная среда.

Результаты и их описание. Достижение целевой установки предполагает, прежде всего, уточнение ключевых понятий («слабоуспевающие школьники», «уверенность»), изучение характера влияния уверенности в себе и в своих силах на успешность школьников, взаимосвязи между неуверенностью в своих силах и низкой успеваемостью школьников. Изучение сложившихся подходов к развитию уверенности в себе позволит установить непосредственное содержание деятельности учителя по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах.

Понятие слабая успеваемость часто отождествляется с неуспеваемостью, учебной неспешностью, отставаниями в учебе. Ученые их интерпретируют в одном ключе, связывая с неподготовленностью учащегося, неуспеваемостью определенной суммы знаний. Так, Л. И. Максименкова рассматривает понятие неуспеваемости школьников, определяя ее как «суммарную, комплексную неподготовленность учащегося, наступающую в конце... законченного отрезка процесса обучения (учебная четверть, полугодие, система уроков по определенной теме)» [10, с. 115]. Исходя из этого понятия, можно заключить, что неуспеваемость раскрывается как неподготовленность ученика, выяв-

ляемая по прошествии времени. А. В. Тончева раскрывает неуспеваемость как отставание в учении, при котором «школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой» [11, с. 182]. В этой формулировке неуспеваемость связывается с отставанием в учебе ребенка. Объединяющей характеристикой данных трактовок является то, что о неуспеваемости можно говорить только по истечении определенного периода времени, проводя промежуточные итоги. Г. Г. Мисаренко использует понятие неуспешности в учении, которое также связывается с некачественным усвоением учебного материала (одного или нескольких учебных предметов) или более длительным его освоением по сравнению с другими учениками в одинаковых с ними условиях обучения [12].

Е. Г. Коваленко, И. С. Доренская говорят о некоторых отличиях понятий «неуспевающий» или «слабоуспевающий ученик». Они отмечают, что неуспевающий ученик имеет неудовлетворительную оценку по предмету в четверти, а слабоуспевающий – в течение этой четверти. Причем такая характеристика дается на основании временного интервала. С позиции содержания образования, слабоуспевающий ученик характеризуется как «ученик, учебно-личностные достижения которого не соответствуют содержанию образования, в частности требованиям федерального государственного образовательного стандарта» [13, с. 10].

Антонимичным неуспеваемости является понятие успеваемости, которое определяется как овладение учащимися знаниями, умениями и навыками в соответствии с требованиями учебной программы, показателями успеваемости учащихся являются их оценки [14]. Таким образом, *слабоуспевающие школьники* – это учащиеся, которые не усваивают учебный материал, соответствующий содержанию программы, отстают в учебно-личностных достижениях от большинства своих сверстников и в течение определенного периода времени имеют неудовлетворительную оценку по одному или нескольким предметам.

Причем большинство ученых говорят о неоднородности данной категории детей, исходя из причин возникновения этого явления и условий, в которых находятся дети. Выделяется целый комплекс причин слабой успеваемости

школьников: социальные (семейный и педагогический фактор), физиологические (нарушение темпов созревания головного мозга), психологические (слабая мотивация, выученная беспомощность, нежелание читать) [10; 15; 16]. Также называются новые причины, характерные для детей XXI века – компьютерная зависимость у многих школьников, отвлекающая детей от умственного труда [11].

Специфическими характеристиками слабоуспевающих детей, помимо их оценок по предметам, являются особенности интеллектуальной деятельности. Н. А. Менчинская пишет, что для детей с пониженной обучаемостью характерны сложности проявления умственной активности, мышление либо слишком конкретное, либо отвлеченное, слабая память, низкая учебная мотивация [15, с. 253].

Л. И. Максименкова уточняет, в чем проявляются данные особенности интеллектуальной деятельности слабоуспевающих школьников: меньший запас знаний, представлений, осведомленности об окружающем мире (по сравнению с более успешно обучающимися сверстниками); недостаточное знакомство с содержанием входящих в теоретические знания понятиями; трудности в высказывании относительно правильности – неправильности предложенных умозаключений; невозможность проведения анализа и обобщения информации; трудности самостоятельного формулирования умозаключения; склонность к слепому переносу определенных (и привычных) способов действия в новую ситуацию, где они не действенны [10, с. 116]. Таким образом, отличие слабоуспевающих школьников от успевающих заключается в особенностях протекания их интеллектуальной деятельности, выраженной в недостаточном усвоении учебного материала, проявляется в сложностях запоминания, понимания, применения информации в новых условиях, более низкой учебной активности и недостаточной учебной мотивации. В отличие от неуспевающих, слабоуспевающие школьники проявляют неудовлетворительную успеваемость в течение меньшего периода времени, а соответственно имеют больший потенциал в коррекции своих образовательных результатов.

Как уже было отмечено, причины слабой успеваемости могут быть разные, среди психологических причин зачастую выступают лич-

ностные качества ребенка, его тревожность, повышенная эмоциональность, неуверенность в себе и своих силах. Уверенность личности является предметом исследований многих ученых, в силу того, что она влияет на многие стороны жизни человека (отношения, достижения, удовлетворенность), в том числе в детском возрасте – на учебную деятельность.

Уверенность рассматривается как «свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей, достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей» [17, с. 3]. По словам М. А. Селиверстовой, уверенное поведение школьников сказывается на качестве их контактов, целеустремленности, адекватном выражении своих чувств и мыслей, настойчивости в преодолении трудностей, в том числе и учебных [17].

А. Н. Смолонская уверенность в себе рассматривает как свойство личности, связанное с позитивным опытом реальных успехов, преобладанием у ребенка положительного эмоционального тона, самостоятельностью, активностью в деятельности, в общении и взаимодействии [18]. Исследователь пишет о важности формирования уверенности у детей с ограниченными возможностями здоровья, которая напрямую влияет на их успехи в учебе.

Ученые утверждают, что утрата уверенности ребенка в своих силах приводит к нарушению нормальных контактов с окружающими, развитию неадекватной завышенной самооценки, снижению критичности, негативизму и агрессии. Отсутствие реальных успехов в учебе закрепляет неуверенность ребенка, повышая тревожность и вызывая чувство неполноценности. Такое состояние может не только повлиять на образовательные результаты школьника, но и привести к психосоматическим и нервно-психическим расстройствам [19]. Данные последствия развития неуверенности в себе и своих силах достаточно серьезны и требуют отдельного педагогического внимания.

При этом не всегда учителя обращают внимание на психологическую составляющую учебных достижений школьников, недооценивают взаимосвязь между неуверенностью в себе, своих силах и слабой успеваемостью школьников. Хотя на сегодняшний день появ-

ляется все больше работ, подтверждающих данные положения.

Л. В. Мильченко, исследуя индивидуально-психологические особенности старшеклассников, выявила, что наиболее существенное влияние на успеваемость в целом оказывают эмоциональные особенности (такие как школьная тревожность) и физиологическая сопротивляемость стрессу. Было обнаружено, что хорошо успевающим учащимся свойственна социальная смелость, иными словами, уверенность. А слабоуспевающим – повышенный уровень фрустрации потребности в достижении успеха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх в отношениях с учителями, низкий уровень учебной мотивации [14].

А. В. Майстренко тоже видит взаимосвязь успеваемости с уровнем развития психологических характеристик школьника. Среди них не только особенности высших психических функций (концентрация внимания, произвольная память, словесно-логическое мышление), но волевые (упорство в учебной деятельности) и личностные особенности школьников (притязания, самооценка, саморазвитие) [16]. А. Н. Смоленская утверждает, что неуверенность школьников в себе порождает трудности в учении и, как следствие, школьную неуспеваемость. А неуспеваемость, в свою очередь, приводит к формированию еще большей неуверенности. В результате чего формируется «порочный круг» нарастания слабой неуспеваемости и неуверенности [18, с. 3]. Л. А. Глушко также связывает неуспеваемость детей с особенностями личности и интеллектуальными характеристиками. Она выявила такие проявления уверенных в себе школьников, как высокий интеллект, эмоциональная стойкость, самостоятельность. Для неуверенных детей, по ее словам, характерны мягкосердечность, тревожность, напряженность [20]. Таким образом, данные исследования показывают взаимосвязь учебной деятельности и образовательных результатов школьников не только с интеллектуальными процессами и подготовленностью ребенка, но и с личностными особенностями, в частности с уверенностью ребенка в себе и своих силах. Соответственно возникает необходимость поиска эффективных инструментов развития данного качества у слабоуспевающих школьников.

Среди наиболее авторитетных подходов к развитию уверенности в своих силах считается тренинг ассертивного поведения. Разработчик такого тренинга Мануэль Дж. Смит выделяет права уверенной личности (право отстаивать свое мнение; право не оправдываться, изменить свое мнение; право делать ошибки и отвечать за них; право сказать «Я не знаю», «Я не понимаю», «Мне не интересно»). Причем автор разделяет понятия неуверенное, уверенное (ассертивное) и агрессивное поведение [21]. На наш взгляд, в работе со школьниками данный подход не совсем уместен, дети могут по-своему интерпретировать ассертивность, что приведет к конфликтности и агрессивности с окружающими. Если говорить о тренинговых технологиях, то будет целесообразно использовать отечественные разработки, например А. Г. Грецова. Он дает четкую характеристику уверенного поведения, проводя грань с агрессивными действиями и тревожностью, предлагая задания, игры и рекомендации школьникам по развитию уверенности в своих силах [22]. Также пользуются популярностью разработки отечественного психолога В. Г. Ромека, который предлагает развивать уверенность в межличностных отношениях (семейных, дружеских, профессиональных) [23]. Его работы в большей мере могут подойти взрослым (родителям и учителям), которые должны быть образцами для школьников в плане уверенности в себе и своих силах.

Однако тренинги это лишь одно из направлений развития уверенности в себе и своих силах у взрослых и детей, проведение которых входит в функционал психолога. Содержание деятельности учителя по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах несколько иное, оно предполагает педагогическую поддержку, грамотную коммуникацию и, несомненно, психологические знания.

Исследователи видят множество направлений деятельности учителя по развитию детской уверенности. В исследовании Е. В. Ризвановой выявлен факт, что слабоуспевающие школьники, не доверяют учителям, считая, что у них с педагогами плохие отношения. Соответственно школьники не ожидают и не хотят получить от них поддержку. Высокий уровень доверия учителям свойственен именно учащимся с хорошей успеваемостью. Соответственно данный

автор пишет о необходимости оказания грамотной педагогической поддержки слабоуспевающим учащимся (информационной, эмоциональной), выделяет важность подсказки со стороны учителя, целесообразность осуществления совместной деятельности со школьниками [24]. Л. В. Мильченко также видит значительную роль позитивно окрашенных взаимоотношений учителя с учениками, указывая, что, в первую очередь, это важно для девушек. Ученым выделяется необходимость формировать потребность в достижении успеха у учащихся, подчеркивается, что особенно это важно для юношей [14]. Таким образом, обнаруживается значимость учета гендерных особенностей обучающихся в плане оказания им педагогической поддержки.

С. И. Смолонский указывает на немаловажность понимания индивидуальных особенностей, способностей и интересов детей, значимость взаимодействия с родителями слабоуспевающих обучающихся, необходимость адаптировать учебный материал под восприятие школьников [19]. На данном основании А. Н. Смолонская пишет о целесообразности проведения комплексной психолого-педагогической диагностики ребенка для выявления его трудностей и способностей, активизации взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности. Подчеркивается целесообразность обучения родителей и педагогов созданию ситуации успеха для слабоуспевающего ребенка [18]. О. Н. Столповская предлагает развивать психолого-педагогические знания учителей, осуществлять сотрудничество между педагогами в образовательной организации для решения проблемы повышения уверенности слабоуспевающих школьников. В части психологического сопровождения школьников рекомендуется использовать психологические тренинги, направленные на работу с эмоциональным состоянием

школьника, проводить индивидуальные консультации [25]. М. А. Селиверстова также считает необходимым разработку специальных программ для развития уверенности школьников, включающих упражнения по саморегуляции уверенного поведения [17].

Итак, среди функций учителя выделяются не только связанные с обучением школьников, обеспечением достижения ими предметных результатов. Необходимым является содействие слабоуспевающим учащимся в обретении уверенности в себе и своих силах. Анализ исследований в данном ключе показал следующие задачи учителя:

а) исследовать возможности, способности и трудности, которые испытывают слабоуспевающие школьники, выявить причины слабой успеваемости;

б) наладить конструктивные взаимоотношения с учениками, чтобы повысить уровень доверия слабоуспевающих школьников к учителям, создавать для них ситуации успеха;

в) организовать педагогическую поддержку школьникам в разной форме (эмоциональную, информационную, деятельностьную);

г) осуществлять полноценное сотрудничество с коллегами внутри образовательной организации (педагогом-психологом, другими учителями), чтобы действовать в единой логике, использовать непротиворечивые походы к формированию уверенности у слабоуспевающих школьников;

д) взаимодействовать с родителями слабоуспевающих обучающихся, расширять их представления о способах повышения уверенности школьника, формировании ситуации успеха.

На данном основании становятся понятными функции учителя в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах. Он включает в себя необходимые умения и знания (табл. 1).

Таблица 1

Функции учителя в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах

Функции учителя	Умения	Знания
Выявление коммуникативных и учебных затруднений школьников	Применять комплекс методов оценки уверенности школьников. Использовать образовательные технологии, повышающие эффективность усвоения знаний школьниками.	Причины неуверенности в себе. Методы исследования самооценки школьников и оценки учебных достижений. Эффективные способы объяснения учебного материала

Функции учителя	Умения	Знания
Осуществление конструктивного общения со слабоуспевающими обучающимися	Создавать атмосферу доброжелательности в классе. Устанавливать психологический контакт с неуверенными школьниками. Использовать положительное подкрепление (похвалу, благодарность, парциально положительную оценку)	Особенности коммуникации с учетом возрастных и индивидуальных характеристик детей. Правила бесконфликтного общения. Приемы снятия тревожности. Вербальные формулы повышения самооценки
Оказание педагогической поддержки ученикам неуверенным в себе	Использовать разные виды педагогической поддержки в зависимости от существующих трудностей. Способствовать устранению школьных фобий (страха совершить ошибку, получить насмешку)	Различные тактики педагогической поддержки (защита, помощь, содействие, взаимодействие). Способы эмоциональной, информационной, деятельностной помощи ученику
Создание условий для проявления личностного потенциала неуверенных школьников в урочной, внеурочной деятельности и дополнительном образовании	Создавать ситуации успеха, партнерские отношения с учащимися и родителями. Применять технологии наставничества, тьюторства, фасилитации	Способы выстраивания партнерского взаимодействия с субъектами образовательных отношений. Знания о технологиях взаимодействия с учащимися (наставничества, тьюторства, фасилитации)
Сотрудничество с коллегами при выборе единых алгоритмов формирования уверенного поведения обучающихся	Согласовывать и адекватно применять различные методы повышения учебной мотивации школьников и непротиворечивые алгоритмы формирования уверенности	Комплекс методов повышения учебной мотивации (эмоциональных, познавательных, волевых, социальных) и алгоритмов формирования уверенности
Взаимодействие с родителями слабоуспевающих обучающихся	Расширять представления родителей о способах повышения уверенности школьника. Содействовать им в выборе адекватных возрасту способов поддержки ребенка	Приемы корректной и убедительной коммуникации с родителями. Способы информирования родителей о причинах слабой успеваемости детей

Успешная реализация данных функций предполагает совершенствование психолого-педагогической компетентности учителя. Стоит отметить, что система дополнительного профессионального образования обладает достаточными ресурсами для совершенствования знаний учителей в области развития у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах.

В нынешних условиях сложившаяся система дополнительного профессионального образования стремится быть мобильной, быстро откликаться на вызовы времени, профессиональные потребности педагогов. Сегодня на территории Российской Федерации создаются центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, призванные реализовать персонализированные модели повышения квалификации. Происходит модернизация содержания дополнительных профессиональных программ, в них включаются актуальные вопросы,

направленные на устранение профессиональных затруднений учителей.

В русле рассматриваемой нами проблемы повышения качества образования такими вопросами являются темы психолого-педагогического характера, овладение которыми обеспечит учителям наличие прочных знаний и необходимых умений по выстраиванию успешного взаимодействия с неуверенными слабоуспевающими школьниками. Более того, педагоги научатся развивать у обучающихся уверенность в собственных силах, помогать им преодолевать препятствия как в образовательном процессе, так и на жизненном пути в целом. Выделенные функции по развитию этого важного для обучения и жизни качества детей позволяют сформулировать перечень содержательных линий:

– Диагностика коммуникативных и учебных затруднений школьников.

– Способы конструктивного общения со слабоуспевающими обучающимися.

– Психолого-педагогическая поддержка неуверенных в себе обучающихся.

– Создание условий для проявления личностного потенциала неуверенных школьников в урочной, внеурочной деятельности и дополнительном образовании.

– Проектирование в педагогическом коллективе школы единых алгоритмов формирования уверенного поведения обучающихся.

– Взаимодействие с родителями слабоуспевающих обучающихся.

Современная эпоха выдвигает на первый план использование цифровых ресурсов. Не отвергая их полезности и значимости, приоритетность отдается очному обучению учителей с целью совершенствования их психолого-педагогической компетентности. Данная позиция базируется на необходимости развития субъектности слушателей курсов повышения квалификации, активизации их ресурсных возможностей в процессе «восхождения к вершинам профессионализма», проведении тренингов, организации командной работы, опоры на личный опыт, решения кейсов и разработки совместных проектов. Эти задачи гораздо легче осуществить при взаимодействии с учителями «в реальной жизни».

Освоения содержания обучения происходит на практико-ориентированных лекциях и в ходе практических занятий, доминирующих в обучении. Стоит отметить, что принцип «погружения» является ведущим: «прожив» весь изучаемый материал, поучаствовав в различных формах взаимодействия между участниками, учитель затем сумеет организовать педагогическую поддержку слабоуспевающих детей в школе. В качестве основного метода выбран метод кинопедагогики, потенциал которого невозможно не оценить. Обращение к художественным образам, представленным в отечественном и зарубежном кинематографе, помогает учителям понять причины неуверенности учеников [«Большая перемена» (Россия, 1972–1973 гг., реж. Алексей Коренев) и др.], познакомиться с эффективными способами объяснения учебного материала [«Любимое уравнение профессора» (Япония, 2006 г., реж. Такаси Коидзуми) и др.], проанализировать примеры успешной (либо неуспешной) коммуникации с детьми [«Ученик» (Россия, 2016 г., реж. Кирилл Серебренников), «Физика или химия» (Россия,

2011 г., реж. Рамиль Сабитов) и др.], освоить различные тактики педагогической поддержки [«Звездочки на земле» (Индия, 2007 г., реж.: Аамир Хан, Амоле Гупте), «Учитель на замену» (США, 2011 г., реж. Тони Кэй) и др.], обогатить комплекс методов учебной мотивации [«Писатели свободы» (США, 2007 г., реж. Ричард Лагравенезе), «Хористы» (Франция, 2004 г., реж. Кристоф Барратье) и др.].

Как уже было отмечено выше, в обучении педагогов используется широкий веер технологий, методов и приемов (проектирование, кейс-метод, деловые игры, дискуссии, приемы визуализации, модерации, рефлексии), среди которых особое место отводится тренингам. Природа неуверенности обязывает для коррекции данного негативного состояния использовать психолого-педагогическую поддержку школьников в виде тренинга. Для снятия чувств тревожности, боязни провала на уроке, предупреждения конфликта с учителем или одноклассниками слабоуспевающих школьников педагогам важно развить собственные умения по устранению школьных фобий и создания ситуаций успеха. Тренинговые упражнения обеспечивают соответствующую поддержку страдающему ребенку и помогают ему улучшить свое психологическое состояние и продолжать удовлетворительно учиться.

Логика развития психолого-педагогической компетентности учителей требует продолжения этого процесса, оно не завершается с окончанием курсов повышения квалификации. Имеет смысл закреплять педагогические функции по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах. Поэтому в межкурсовый период преподавателями кафедры педагогики и психологии в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации проводится адресный консалтинг для учителей школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Востребованность авторского решения доказывается заинтересованной позицией учителей, вовлекаемых в поиск оптимальных решений по повышению учебной мотивации слабоуспевающих неуверенных школьников. Обсуждения происходят в ходе вебинаров, круглых столов, семинаров, фокус-групп, проектных сессий, особое внимание учителей вызывает деятельность ме-

тодических объединений педагогов «Низкомотивированные, слабоуспевающие обучающиеся», «Взаимодействие со «сложным» контингентом», «Эффективные практики профилактики агрессии», расположенные в социальной сети «ВКонтакте».

Обсуждение. Содержание функций учителя в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах, их структура, состав необходимых знаний и умений выносятся на обсуждение педагогической общественности. Оценка значения данных функций для системы педагогических компетенций и полномочий учителя позволяет сделать вывод о структуре педагогической деятельности современного учителя. Можно ли считать работу со слабоуспевающими школьниками приоритетом педагогической деятельности современного учителя?

Стоит оценить перспективы развития системы дополнительного профессионального образования. Предложенное содержание образования может быть интегрировано в дополнительные профессиональные программы. Применяемые нами методы успешно реализуются в курсовой подготовке учителей для помощи им во взаимодействии со слабоуспевающими школьниками. При этом первостепенное значение приобретает вопрос разработки перспективных форм повышения квалификации учителей по данной проблеме.

Заключение

В данной статье актуализируется задача выявления функций развития, направленных на формирование и поддержку у слабоуспевающих учащихся уверенности в себе. Существенную роль в решении данной задачи играет выявление научных психолого-педагогических оснований для формулирования подобных функций и обновления содержания дополнительного профессионального образования.

Обзор литературы показывает тенденцию регламентации педагогических функций учителя, в том числе в части развития обучающихся. Это обусловило внимание ученых и педагогической общественности к научным психолого-педагогическим знаниям, которые необходимо использовать для обеспечения успешности педагогического взаимодействия со слабоуспевающими школьниками. При анализе обсуждаемых в научной периодике форм и содержатель-

ных направлений повышения квалификации, констатируется отсутствие тематических линий, где бы шла речь о формировании уверенности школьников. Делается вывод о необходимости системной работы с учителями, направленной на повышение их психолого-педагогической компетентности в соответствии с тематикой исследования.

Для реализации идеи продвижения учителей в области освоения психологических механизмов предлагается использовать ресурсы дополнительного профессионального образования. При развертывании данной деятельности приобретает особое значение психологической теории Л. С. Выготского. В логике исследования идея «культурного восхождения» учителя проявляется в осмыслении значимости и практическом освоении педагогических функций, направленных на развитие у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах. Отмечено, что достижению данной цели будет способствовать специально созданная социокультурная среда – система дополнительного профессионального образования.

Содержательная характеристика функций учителя общеобразовательной организации в развитии уверенности у слабоуспевающих школьников основана на выявлении сущности понятий: «слабоуспевающие школьники» и «уверенность». При этом слабоуспевающими школьниками можно считать учащихся, которые не усваивают учебный материал, соответствующий содержанию программы, отстают в учебно-личностных достижениях от большинства своих сверстников и в течение определенного периода времени имеют неудовлетворительную оценку по одному или нескольким предметам. При этом уверенность рассматривается как свойство личности, основанное на позитивном опыте реальных успехов, и выражается в положительном эмоциональном тоне при выполнении разных видов учебной деятельности. Выделяются формы и методы влияния на развитие данного качества. Это позволило выделить функции учителя в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах и уточнить необходимые для их выполнения психолого-педагогические знания и умения.

Сделан вывод о том, что успешная реализация данных функций предполагает совершен-

ствование психолого-педагогической компетентности учителя. При этом выявлена роль системы дополнительного профессионального образования. В качестве направлений обновления содержания образования, нацеленных на решение заявленной проблемы, предложены содержательные линии, обеспечивающие наличие прочных знаний и необходимых умений по выстраиванию успешного взаимодействия с неуверенными слабоуспевающими школьниками. Для освоения данных знаний и умений предлагается использовать эмоционально насыщенные и практико-ориентированные методы, такие как метод кинопедагогики, тренинги. Для закрепления полученных знаний рекомендуется использовать адресный консалтинг, организуемый в рамках сетевых методических сообществ.

Таким образом, анализ научных данных о взаимосвязи уверенности и академической успешности позволяет систематизировать функции учителя по развитию у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах и определить его место в системе компетенций и полномочий. Это является основанием для обновления содержания дополнительного профессионально-педагогического образования.

Библиографический список:

1. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2004. – 144 с. – Текст : непосредственный.
2. Серганова, З. З. Атрибутивные характеристики профессионального мастерства учителей современной общеобразовательной организации / З.З. Серганова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 104–107.
3. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 233 с. – Текст : непосредственный.
4. Андрощук, Н. А. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления / Н. А. Андрощук, А. П. Виноградова. – Текст : непосредственный // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2015. – № 1 (8). – С. 63–64.
5. Хаджиева, М. В. Педагогические условия развития субъектной позиции учителя в педагогическом сообществе в общеобразовательной организации / М. В. Хаджиева. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 63–66.
6. Эжаева, М. А. Особенности развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов / М. А. Эжаева. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2 (121). – С. 64–67.
7. Зенич, О. А. Психологический коучинг как средство развития психолого-педагогических компетентностей учителя / О. А. Зенич. – Текст : непосредственный // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2021. – № 7. – С. 28–29.
8. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.
9. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 392 с. – Текст : непосредственный.
10. Максименкова, Л. И. Психологические аспекты неуспеваемости школьников / Л. И. Максименко. – Текст : непосредственный // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2008. – № 5. – С. 115–122.
11. Тончева, А. В. Причины неуспеваемости современных школьников / А. В. Тончева. – Текст : непосредственный // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 181–186.
12. Мисаренко, Г. Г. Дидактические условия предупреждения неуспешности детей риска в учении: на материале русского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Г. Мисаренко. – Москва, 1999. – 122 с. – Текст : непосредственный.
13. Коваленко, Е. Г. Теоретические основы работы со слабоуспевающими учащимися в начальной школе / Е. Г. Коваленко, И. С. Доренская. – Текст : непосредственный // The Scientific Heritage. – 2020. – № 50-5. – С. 9–13.
14. Мильченко, Л. В. Индивидуально-психологические особенности старшеклассников с разным уровнем успеваемости : дис. ... канд.

психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Мильченко. – Санкт-Петербург, 2004. – 202 с. – Текст : непосредственный.

15. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – Москва : Педагогика, 1971. – 272 с. – Текст : непосредственный.

16. Майстренко, А. В. Новообразования младшего школьного возраста и психологические характеристики, определяющие высокую успеваемость обучения в начальных классах / А. В. Майстренко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 402–406.

17. Селиверстова, М. А. Индивидуальные особенности и структура уверенности личности / М. А. Селиверстова, Д. А. Крупнов. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2004. – № 2. – С. 178–184.

18. Смолонская, А. Н. Исследование формирования социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Н. Смолонская. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 2. – С. 111–114.

19. Смолонский, С. И. Формирование ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников, переживающих неуверенность в себе / С. И. Смолонский. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Вып. 22, № 4. – С. 275–277.

20. Глушко, Л. А. Особенности уверенности в себе у школьников / Л. А. Глушко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12-2. – С. 184–187.

21. Смит, Мануэль Дж. Тренинг уверенности в себе: [Комплекс упражнений для развития уверенности в себе] / Мануэль Дж. Смит ; [пер. с англ. В. Путяты]. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 242 с. – Текст : непосредственный.

22. Грецов, А. Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 192 с. – Текст : непосредственный.

23. Ромек, В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 175 с. – Текст : непосредственный.

24. Ризванова, Е. В. Психологическая поддержка подростков и старших школьников в образовательном процессе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Ризванова. – Москва, 2009. – 178 с. – Текст : непосредственный.

25. Столповская, О. Н. Комплексное изучение типичных причин неуспеваемости младших подростков / О. Н. Столповская. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 65 (1). – С. 119–122.

References:

1. Lukyanova, M. I. *Psychological and pedagogical competence of a teacher: diagnostics and development* [Psihologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya: diagnostika i razvitie], Moscow: Creative Center Sphere, 2004. 144 p.

2. Serganova, Z. Z. *Attributive characteristics of professional mastery of teachers of modern general educational organization* [Atributivnye karakteristiki professional'nogo masterstva uchitelej sovremennoj obshcheobrazovatel'noj organizacii], World of Science, Culture, Education, 2018, No. 6 (73), pp. 104–107.

3. Pecherkina, A. A., Symaniuk, E. E., Umnikova, E. L. *Development of teacher's professional competence: theory and practice: monograph* [Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika: monografiya], Urals State Pedagogical University, Yekaterinburg, 2011. 233 p.

4. Androshchuk, N. A. *Professional difficulties of teachers and ways to overcome them* [Professional'nye zatrudneniya uchitelej i puti ih preodoleniya], Specificity of pedagogical education in the regions of Russia, 2015, No. 1 (8), pp. 63–64.

5. Khadzhieva, M. V. *Pedagogical conditions for the development of the subjective position of the teacher in the pedagogical community in a general educational organization* [Pedagogicheskie usloviya razvitiya sub'ektnoj pozicii uchitelya v pedagogicheskom soobshchestve v obshcheobrazovatel'noj organizacii], Kazan Pedagogical Journal, 2017, No. 6, pp. 63–66.

6. Ezhaeva, M. A. *Features of the development of psychological and pedagogical culture of ele-*

mentary school teachers [Osobnosti razvitiya psihologo-pedagogicheskoy kul'tury uchitelej nachal'nyh klassov], Kazan Pedagogical Journal, 2017, No. 2 (121), pp. 64–67.

7. Zenich, O. A. *Psychological coaching as a means of development of psychological and pedagogical competencies of the teacher* [Psihologicheskij kouching, kak sredstvo razvitiya psihologo-pedagogicheskikh kompetentnostej uchitelya], Proceedings of the Sociosphere Research Center. 2021, No. 7, pp. 28–29.

8. Vygotsky, L. S. *Psychology of Human Development* [Psihologiya razvitiya cheloveka], Moscow, 2005. 1136 p.

9. Leontiev, A. N. *Selected Psychological Works: Vol. I* [Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya], Moscow: Pedagogica, 1983. 392 p.

10. Maksimenkova, L. I. *Psychological aspects of schoolchildren failure* [Psihologicheskie aspekty neuspevaemosti shkol'nikov], Bulletin of Pskov State University. Series: Social-Humanitarian Sciences, 2008, No. 5, pp. 115–122.

11. Toncheva, A. V. *Causes of failure of modern schoolchildren* [Prichiny neuspevaemosti sovremennyh shkol'nikov], Bulletin of the Chuvash University, 2012, No. 1, pp. 181–186.

12. Misarenko, G. G. *Didactic conditions of prevention of unsuccessful children at risk in learning: Based on the material of the Russian language: abstract of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences* [Didakticheskie usloviya preduprezhdeniya neuspeshnosti detej riska v uchenii: Na materiale russkogo yazyka], Moscow, 1999. 122 p.

13. Kovalenko, E. G., Dorenskaya, I. S. *Theoretical foundations of work with low-achieving students in the elementary school* [Theoreticheskie osnovy raboty so slabouspevayushchimi uchashchimi v nachal'noj shkol'], The Scientific Heritage, 2020, No. 50-5, pp. 9–13.

14. Milchenko, L. V. *Individual-psychological features of high school students with different levels of performance: abstract of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences* [Individual'no-psihologicheskie osobnosti starsheklassnikov s raznym urovnem uspevaemosti: dis. kand. psihol. nauk], Saint Petersburg, 2004. 202 p.

15. *Psychological Problems of Schoolchildren's Underachievement* [Psihologicheskie problemy neuspevaemosti shkol'nikov], ed. by N. A. MENCHINSKAYA Moscow: Pedagogica, 1971. 272 p.

16. Maistrenko, A. V. *Novostroeniya elementary school age and psychological characteristics that determine the high achievement of learning in the primary grades* [Novoobrazovaniya mladshego shkol'nogo vozrasta i psihologicheskie harakteristiki, opredelyayushchie vysokuyu uspevaemost' obucheniya v nachal'nyh klassah], Pedagogical Education, 2020, No. 67-4, pp. 402–406.

17. Seliverstova, M. A., Krupnov, D. A. *Individual characteristics and structure of personality confidence* [Individual'ny'e osobnosti i struktura uverennosti lichnosti], Vestnik PFUR. Series: Psychology and Pedagogics, 2004, No. 2, pp. 178–184.

18. Smolonskaya, A. N. *The study of the formation of socio-legal competence in children with disabilities* [Issledovanie formirovaniya social'no-pravovy'x kompetencij u detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya], Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2013, Vol. 19, No. 2, pp. 111–114.

19. Smolonsky, S. I. *The formation of a value attitude to social reality in younger students experiencing insecurity* [Formirovanie cennostnogo otnosheniya k social'noj dejstvitel'nosti u mladshih shkol'nikov, perezhivayushchih neuverennost' v sebe], Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2016, Issue. 22, No. 4, pp. 275–277.

20. Glushko, L. A. *Features of self-confidence in schoolchildren* [Osobnosti uverennosti v sebe u shkol'nikov], Actual problems of the humanities and natural sciences, 2014, No. 12-2, pp. 184–187.

21. Smith, Manuel J. *Self Confidence Training: a set of exercises for developing self-confidence* [Trening uverennosti v sebe: Kompleks uprazhnenij dlya razvitiya uverennosti v sebe], 2000. 242 p.

22. Gretzov, A. G. *Training of confident behavior for high school and college students* [Trening uveren'nogo povedeniya dlya starsheklassnikov i studentov], 2008. 192 p.

23. Romek, V. G. *Training of confidence in interpersonal relations* [Trening uverennosti v mezhluchnostnyh otnosheniyah], 2003. 175 p.

24. Rizvanova, E. V. *Psychological support for adolescents and high school students in the educational process: thesis for the degree of Candidate of Psychological Sciences* [Psihologicheskaya podderzhka podrostkov i starshih shkol'nikov

v obrazovatel'nom processe: dis. kand. psihol. nauk], Moscow, 2009. 178 p.

25. Stolpovskaya, O. N. *Comprehensive study of the typical causes of failure of young adoles-*

cents [Kompleksnoe izuchenie tipichnyh prichin neuspevaemosti mladshih podrostkov], Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University, 2012, No. 65 (1), pp. 119–122.

Образец для цитирования статьи:

Ильясов, Д. Ф. Функции учителя общеобразовательной организации в развитии у слабоуспевающих школьников уверенности в себе и своих силах / Д. Ф. Ильясов, А. А. Севрюкова, К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 5–20.

Example for article citation:

Ilyasov, D. F., Sevrykova, A. A., Burov, K. S. Functions of a general education teacher in developing self-confidence in low-achieving schoolchildren [Funkcii uchitelya obshheobrazovatel'noj organizatsii v razvitii u slabouspevayushhix shkol'nikov uverennosti v sebe i svoix silax], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 5–20.

УДК 37.018.26+004.77

Мультимедийная мастерская как инструмент развития педагогической культуры родителей

Р. М. Эхаева

<https://orcid.org/0000-0002-4417-2635>

raisa.exaeva.65@mail.ru

Н. У. Ярычев

<https://orcid.org/0000-0003-4667-8020>

nasrudiny@mail.ru

Multimedia workshop as a development tool pedagogical culture of parents

R. M. Ekhaeva

N. U. Yarychev

Аннотация

Недостаточная эффективность педагогического просвещения родителей в прошлые годы обусловила поиск новых методов, форм, средств и инструментов повышения их педагогической культуры. Одним из таких инструментов является мультимедийная мастерская, опыт проведения которой описан в статье. Проведен анализ основных понятий исследования «педагогическая мастерская», «педагогическая культура родителей» и «мультимедийная мастерская». Опора на системный, деятельностный и аксиологический подходы, а также на разработанные А. А. Окуновым алгоритмы проведения педагогических мастерских, позволили создать собственный алгоритм проведения мультимедийных мастерских в системе педагогического просвещения родителей. Предложены и описаны 6 этапов проведения: «Индукция» – «Социоконструкция» – «Социализация» – «Осмысление» – «Коррекция» – «Педагогическая рефлексия». Описаны результаты педагогического эксперимента применения мультимедийных мастерских, которые позволили предлагать технологию. Мультимедийных мастерских для применения в широкой педагогической практике. **Цель исследования** – оценить эффективность использования мультимедийных мастерских для повышения педагогической культуры родителей.

Методология (материалы и методы).

В проведенном исследовании использованы системный, деятельностный и аксиологический подходы. Системный подход раскрывает педагогическую культуру родителей как систему, в которой все структурные элементы взаимосвязаны и взаимозависимы. Деятельностный подход раскрыл увеличение исследуемой культуры в процессе целенаправленной деятельности, выраженной активностью и творческим поиском участников работы. Аксиологический подход детерминировал понимание педагогической культуры как наличие ценностей, ценностных отношений. Представлен алгоритм проведения мультимедийной педагогической мастерской в шести этапах. **Результаты и их описание.** Анализ проведенных результатов показал, что по всем оцениваемым критериям произошли позитивные изменения: максимальный результат получен по критерию «интерес к психолого-педагогическим знаниям». Минимальный прирост или отсутствие каких-либо изменений получен по критериям «гибкость принимаемых решений» и «самостоятельность суждений и выводов». Среди родителей, не посещавших педагогические мастерские, каких-либо статистически значимых результатов между уровнем педагогической культуры в начале и в конце года выявлено не было.

Заключение. Подтверждена эффективность применения мультимедийных мастерских в процессе просвещения родителей, в рамках использования коммуникативно-информационных ресурсов, компетентного вмешательства. Опыт проведения мультимедийных мастерских, показал преимущества и риски его использования педагогическим сообществом.

Abstract

*Insufficient effectiveness of pedagogical education of parents in the past years led to the search for new methods, forms, means and tools to improve their pedagogical culture. One of these tools is a multimedia workshop, the experience of which is described in the article. The analysis of the basic concepts of the research “pedagogical workshop”, “pedagogical culture of parents” and “multimedia workshop” is carried out. Reliance on the systemic, activity-based and axiological approaches, as well as those developed by A. A. Okunev's algorithms for conducting pedagogical workshops made it possible to create his own algorithm for conducting multimedia workshops in the system of pedagogical education of parents. 6 stages of carrying out are proposed and described: “Induction” – “Socioconstruction” – “Socialization” – “Comprehension” – “Correction” – “Pedagogical reflection”. The article describes the results of a pedagogical experiment of using multimedia workshops, which made it possible to offer the technology. Multimedia workshops for use in wide teaching practice. **The goal of research** is to assess the effectiveness of the use of multimedia workshops to improve the pedagogical culture of parents.*

Methodology. *The research used: systemic, activity and axiological approaches. The systematic approach reveals the pedagogical culture of parents as a system in which all structural elements are interconnected and interdependent. The activity approach revealed an increase in the culture under study in the process of purposeful activity, expressed by the activity and creative search of the participants in the work. The axiological approach determined the understanding of pedagogical culture as the presence of values, value relationships.*

An algorithm for conducting a multimedia pedagogical workshop in six stages is presented.

Results. *The analysis of the results showed that positive changes took place according to all the evaluated criteria: the maximum result was obtained according to the criterion “interest in psy-*

chological and pedagogical knowledge”. The minimum increase or absence of any changes was obtained according to the criteria of “flexibility of decisions made” and “independence of judgments and conclusions”.

Among the parents who did not attend pedagogical workshops, no statistically significant results were found between the level of pedagogical culture at the beginning and at the end of the year.

Conclusion. *The effectiveness of the use of multimedia workshops in the process of educating parents, within the framework of the use of communicative and information resources and competent intervention has been confirmed. The experience of conducting multimedia workshops has shown the advantages and risks of its use by the pedagogical community.*

Ключевые слова: педагогическая культура, родители, мультимедийная мастерская.

Keywords: pedagogical culture, parents, multimedia workshop.

Введение. В настоящее время вопросы воспитания подрастающего поколения являются чрезвычайно актуальными. Поиском их решения занимаются государственные, региональные и муниципальные структуры, общественные деятели и организации, ученые и педагогическое сообщество. Мало того, этим вопросам уделяют самое пристальное внимание Президент Российской Федерации и Правительство, разрабатывая стратегические ориентиры для системы образования. Этому можно найти подтверждение в таких документах, как Указ Президента РФ «Об Основных направлениях государственной семейной политики (1996 г.), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.), Национальная стратегия действий в интересах детей (2012 г.), Концепции демографической политики и государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 г., и во многих других.

В каждом из перечисленных документов отмечается важность и необходимость целенаправленной и систематической работы с родителями, обучающихся в образовательных учреждениях детей. Такая работа должна быть направлена на педагогическое просвещение, профилактику девиаций, развитие педагогической компетентности и, что наиболее ценно, – педагогической культуры родителей. Сегодня

каждое образовательное учреждение осуществляет подобного рода работу: составляются планы, проводятся мероприятия, ведутся попытки активизации родителей и привлечения их к совместному решению проблем воспитания ребенка. Однако практика свидетельствует о недостаточной эффективности проводимой работы, о сохранении остроты вопроса воспитания детей и подростков, об имеющихся отклонениях в поведении подрастающего поколения. Все этого стимулирует новые педагогические поиски эффективных методов, форм и инструментов работы с родителями.

Анализ участия родителей в процессах воспитания, возможность посещения родительских собраний и различных лекций, заинтересованность в получении педагогических консультаций и новых знаний показал:

1) посещение родителями мероприятий просветительского характера носит эпизодический характер;

2) снижение активности участия родителей в проводимых для них мероприятиях по мере взросления детей, при этом основной причиной уклонения от посещения мероприятий родители называют большую загрузку на работе и, как следствие, недостаток времени;

3) наличие у родителей большого интереса к проблемам воспитания детей;

4) использование бесед со знакомыми, коллегами и родственниками, а также интернет-ресурсов как основной информации по воспитанию детей.

Дополнительные исследования участия родителей в жизни социального окружения показали, что все родители ежедневно пользуются социальными сетями (YouTube, VK, WhatsApp, Instagram, Odnoklassniki, Viber, Facebook, TikTok, Telegram, Skype, Twitter др.), тратя на это общение более часа в день. Следовательно, виртуальное общение для современных родителей имеет большое значение и они готовы выделять время для него.

Возможно, использование виртуальных образовательных площадок для повышения педагогической культуры будет более плодотворным, чем проводимые в настоящее время очные занятия?

В педагогической литературе появляются инновационные формы проведения занятий с помощью интернета, например, мультиме-

дийных мастерских. Так появилась *цель настоящего исследования* – оценить эффективность использования мультимедийных мастерских для повышения педагогической культуры родителей.

Обзор литературы. Термин «мастерская» в отечественной педагогике появился недавно, в 1996 году, благодаря семинарам Андре Дюни в Санкт-Петербурге [1, с. 3]. Отметим, что предложенная технология «мастерская» (от фр. “atelier” – ателье), была разработана во Франции еще в 20-х годах XX века известными психологами-французами П. Ланжевен, А. Валлон, совместно со швейцарским психологом Ж. Пиаже. Но так как эти ученые принадлежали группе ЖФЭН, которая получила государственное признание во Франции только в 1984 году, то эта технология не сразу получила широкое распространение.

Название «мастерская» технология получила потому, что в ней должен присутствовать *мастер*, который выстраивает алгоритм работы, активизирует творческий процесс и сам становится его участником. Сущность мастерских не в передаче информации и освоении умений работы с ней, а в передаче приемов и способов осуществления определенной деятельности. Возможно, поэтому А. К. Колеченко считает, что технология названа «мастерской», потому что дети сами добывают, «мастерят» свои знания и практические умения [2].

Сейчас технология «мастерская», благодаря ее адаптации к отечественной системе школьного образования, сделанной Инной Алексеевой Мухиной с коллегами, активно применяется на разных уровнях образования: для формирования универсальных учебных действий у школьников младших [3] и средних классов [4]; развития личностных качеств [5], мышления и креативных способностей старшеклассников [6].

Многое сделано педагогами-исследователями и в области теоретической разработки технологии «педагогическая мастерская». Прежде всего сущность понятия. Первое определение было сделано И. А. Мухиной, которая считала, что «это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия» [7, с. 4]. Разработаны алгорит-

мы проведения педагогических мастерских А. А. Окуневым, которые могут являться ориентирами для педагогов-практиков [8, с. 401]. Определена методологическая основа технологии, которой стала концепция развивающего обучения [6, с. 19].

Некоторые ученые изучали особенности применения педагогических мастерских, их отличие от традиционных уроков, в результате чего пришли к следующим выводам:

- нет барьеров общения (отсутствуют требования, предупреждения, нелицеприятные выводы и т. п.) Т. Гордон [9];
- решение важных задач через их проживание [4];
- возможность преодолеть пассивность обучающихся;
- свободная деятельность и обмен мнениями, своими решениями в ходе диалога или групповой деятельности [2];
- создание реального продукта [8].

Все вышеперечисленные преимущества педагогической мастерской можно успешно использовать в практике работы с родителями для повышения их педагогической культуры. «Мультимедийная мастерская» как один из видов педагогической мастерской появилась совсем недавно. Это связано с повышением технической оснащенности образовательных организаций, появлением компьютеров и ноутбуков практически в каждой семье.

Кроме того, появившиеся ограничения в связи с коронавирусом также активизировали применение именно мультимедийной мастерской в педагогической практике работы с родителями. «Педагогическая культура» хорошо изученное понятие применительно к профессиональной деятельности учителей, воспитателей и педагогов дополнительного образования. Разработок много, как и предложений по пониманию сущности понятия, его структуре и способах совершенствования. Понятие «педагогическая культура родителей» достаточно часто обсуждаемый феномен. Первыми педагогами, которые обратили внимание на необходимость работы с родителями, можно назвать Н. К. Крупскую и А. С. Макаренко. Подхватил эти идеи и предложил вести педагогическое просвещение родителей П. П. Блонский. Реализовал эти идеи в практике В. А. Сухомлинский, создав обязательный всеобуч для родителей его учеников [10].

В конце XX века многие ученые исследовали воспитательный потенциал семьи, обосновав культуру родителей, требуемую для воспитания детей, как «педагогическую». Многие авторы (Е. В. Бондаревская [11], С. А. Бадмаев [12], Л. А. Грицай [13] и др.) считают педагогическую культуру как часть общей культуры родителей, полагая, что она показывает уровень имеющихся у родителей знаний и умений воспитания детей. На наш взгляд до сих пор емкого определения данной культуре не сделано.

Мы считаем, что «педагогическая культура родителей» – это ценностное отношение к детям и их развитию, выражающееся в постоянном поиске адекватных методов и средств воспитания своих детей.

Методология (материалы и методы).

В качестве методологического основания для нашего исследования были выбраны системный, деятельностный и аксиологический подходы. Системный подход позволил рассматривать педагогическую культуру родителей как систему, в которой все структурные элементы взаимосвязаны и взаимозависимы.

Деятельностный подход обусловил повышение исследуемой культуры в процессе целенаправленной деятельности, выраженной активностью и творческим поиском участников работы. Аксиологический подход детерминировал рассмотрение педагогической культуры, прежде всего, как наличие ценностей, ценностных отношений, которые предопределяли мотивацию родителей и их желание совершенствовать себя и свои взаимоотношения с детьми.

Мультимедийные мастерские мы применяли как одну из технологий работы родительского клуба, на протяжении нескольких лет в подшефной школе Чеченского государственного университета (университетского комплекса). Результаты оказались очень обнадеживающими, поэтому мы решили провести «чистый» эксперимент, взяв для работы одну из школ г. Грозного, в которой ранее мы не работали. Были созданы экспериментальные группы из тех родителей, которые проявили интерес к участию в мультимедийных мастерских, которых было запланировано 6 на один учебный год. Соответственно, те родители, которые не проявили своего желания, стали контрольной группой.

В предыдущие годы мы апробировали все 5 алгоритмов проведения мастерских, разработанных А. А. Окуневым [9]. В результате мы создали свою модификацию, которую применяли в экспериментальной работе. Особенность нашего варианта в использовании мультимедиа и интернет-технологий при проведении педагогической мастерской для родителей, а также в корректировке проведения этапов и их целей.

Представим наш алгоритм проведения мультимедийной педагогической мастерской.

Первый этап – «Индукция». А. А. Окунев индуктор считал будильником, который будит чувства [8, с. 401], вызывает эмоциональный отклик у тех, на кого направлен. Этот этап мы осуществляли более масштабно, чем наши коллеги на уроке в школе. Изначально на сайте школы, в разделе для родителей помещали специально подобранный видеоролик или фрагмент из малоизвестного кинофильма или мультфильма. Отметим, что данный аспект работы чрезвычайно важен, так как от оказанного впечатления на родителей будет зависеть их дальнейшая активность.

Первые видеоролики мы снимали сами, где «актерами» были наши ученики и студенты. Сюжет брали из книг в соответствии с предполагаемой темой педагогической мастерской. Первые две темы мастерских были предложены нами: «Польза и вред компьютера» и «Поощрение и наказание ребенка». Темы оказались интересны родителям, как младших школьников, так и старшеклассников. Этот интерес мы наблюдали в родительском чате, где было достаточно много комментариев. Для первой мастерской мы попросили нескольких родителей высказать противоположное мнение тому, которое обсуждалось. Оказалось, что и у другой позиции есть свои сторонники. Только после этого, мы предложили родителям обменяться мнениями при встрече на педагогической мастерской. Пришли не все участники обсуждения, но их все равно оказалось много для одной аудитории. Поэтому мы проводили дальнейшую встречу по 3 аудиториям, в которых собрали родителей начальной, основной и средней школы. В последней аудитории было меньше всего родителей – только 8 человек.

Второй этап – «Социоконструкция». На этом этапе участники мастерской были объединены в микрогруппы по 4–5 человек. Результатом их

работы должно быть решение проблемы или варианты решения. Родители строили версии (ситуации) и вырабатывали свои варианты поведения. Некоторые участники пользовались компьютером, стараясь свой вариант работы представить либо в виде таблицы, либо в виде модели. Другие команды получили большие листы бумаги, фломастеры и задание – зафиксировать свое решение в виде схемы (или иного варианта) на бумаге.

Третий этап – «Социализация» – проводился в традиционном формате, т. е. проделанная группами работы демонстрировалась всем участникам. Ознакомление проходило в свободном формате, поэтому родители могли увидеть решения всех участников мастерской.

Четвертый этап – «Осмысление» – обсуждение родителями показанных вариантов и своего отношения к ним. Этот этап проходил по-разному: от молчаливого игнорирования до эмоционального осуждения.

Этот этап не может быть коротким, взрослому человеку очень не просто менять свои позиции, представления и убеждения. Если это и происходит, то постепенно, медленно. Поэтому на данном этапе мы заканчивали очную встречу с родителями.

Безусловно, подводился итог, выражалась благодарность за честность и активность в обсуждении. Аргументировалось понимание каждой позиции родителей, и одновременно выражалась просьба: еще раз поразмышлять над темой, сравнить свою позицию с позицией других родителей, может быть, посмотреть, что по этому поводу пишут в журналах...

Продолжалась работа в чате. Можно отметить, что многие родители при очной встрече мало высказывали свое мнение, больше молчали, но в чате, особенно те, кто пожелал остаться не авторизированным, обсуждали ситуацию активно и довольно эмоционально. Столкновение мнений было очевидно, но мы не спешили предложить родителям помощь.

На этом этапе очень важно пробудить у родителей потребность услышать авторитетное мнение педагогов, психологов и ученых, потому что только готовность узнать мнение специалистов позволяет родителям осознать собственную позицию и критически ее оценить. Только получив запрос от родителей на озвучивание позиции учителей и школы в целом, бы-

ли предложены несколько фрагментов интересных (с нашей точки зрения) статей.

Пятый этап – «Коррекция» – был предложен самими родителями и поддержан нами. Родители захотели исправить свои варианты решения ситуации. Несколько подгрупп встретились в школе, но большинство, используя интернет-коммуникации, создали новые схемы, модели, таблицы своих предложений. Эти варианты были размещены на закрытом сайте школы с разрешения родителей.

Шестой этап – «Педагогическая рефлексия» – относится к работе педагога-мастера. Это анализ прошедшей педагогической мастерской, констатация «+» и «-». Саморефлексия проделанной работы поможет в последующем проводить педагогические мастерские на более высоком качественном уровне.

Результаты и их описание. Оценку состояния педагогической культуры родителей мы проводили с помощью нескольких методов: наблюдения, опросов и анализа продуктов деятельности (мнений, выражаемых в чате и позиций, представленных на встречах).

В процессе наблюдения фиксировались такие аспекты, как интерес к психолого-педагогическим знаниям, готовность выслушать мнение других членов группы, готовность

к компромиссу, умение общаться, способность аргументировать свою позицию.

Опросы проводились после каждой темы педагогической мастерской, с их помощью мы узнавали мнение родителей о прошедшем мероприятии, его полезности, о полученных новых знаниях и нового опыта, готовности применить их в своей жизни; ценностные ориентации в вопросах воспитания детей и своего поведения.

Анализ продуктов деятельности проводился по нескольким критериям: а) адекватность предложений; б) гибкость в принимаемых решениях; в) использование педагогических знаний; г) наличие положительного опыта решения сложных ситуаций; д) самостоятельность суждений. Результаты оценочных процедур переводились в 7-балльную шкалу, в которой 1 – отсутствие оцениваемого параметра, 2 – слабое проявление, 3 – ниже среднего; 4 – среднее проявление, 5 – выше среднего, 6 – высокий показатель проявления чего-либо, а 7 – максимальное проявление.

Для более наглядного представления результатов в таблице 1 показано состояние педагогической культуры родителей (детей из младших классов, средних и старших классов) варианты на начала года и по его окончанию.

Таблица 1

Оценка педагогической культуры родителей

Критерии оценки	1–4-е классы – 26 чел.		5–8-е классы – 19 чел.		9–11-е классы – 8 чел.	
	начало	конец	начало	конец	начало	конец
Интерес к психолого-педагогическим знаниям	4,6	5,7	4,4	5,5	5,2	5,9
Ценность психолого-педагогических знаний	4,2	5,0	4,3	4,9	4,8	5,3
Ценность бесконфликтного взаимодействия с детьми	4,5	4,9	4,7	5,1	3,6	4,0
Умение взаимодействовать	4,1	4,6	4,0	4,4	4,4	4,7
Умение убеждать собеседника	4,2	4,5	4,1	4,3	3,8	4,0
Гибкость принимаемых решений	3,8	3,9	4,0	4,0	4,2	4,2
Самостоятельность суждений и принимаемых решений	4,8	4,8	4,9	4,8	4,7	4,7
Мотивация к занятиям со специалистами	5,3	5,5	5,1	5,2	5,5	5,5

Таблица 2

Сравнение традиционных занятий и мультимедийных мастерских, применяемых для просвещения родителей

Параметры сравнения	Традиционные занятия по педагогическому просвещению родителей	Мультимедийная мастерская
Цели	Передача информации, формирование знаний	Побуждение к самостоятельному поиску информации и наращиванию объема знаний
Роль учителя	Лектор, наставник, ментор. Ведущая роль	Равный партнер, не спешит подсказывать в трудных ситуациях. Отсутствие доминирования
Атмосфера	Доброжелательности	Открытости, сотворчества
Объем информации	Информация дается в максимально возможном объеме за предусмотренное время	Информация дается в малых дозах
Эмоциональная сфера	Слабая эмоциональная включенность	Стимулирование эмоционального отклика, личного переживания
Самостоятельная работа	Предусматривает обдумывание информации	Предусматривает самооценку родителей

Анализ результатов позволяет констатировать, что по всем оцениваемым критериям произошли позитивные изменения: максимальный результат был получен по критерию «интерес к психолого-педагогическим знаниям». Минимальный прирост или отсутствие каких-либо изменений мы получили по критериям «гибкость принимаемых решений» и «самостоятельность суждений и выводов», что было ожидаемым, так как эти характеристики у взрослых людей поддаются изменениям очень трудно и в процессе продолжительного периода времени.

Среди родителей, не посещавших педагогические мастерские (контрольная группа), каких-либо статистически значимых результатов между уровнем педагогической культуры в начале и в конце года выявлено не было.

Обсуждение

Подготовка и проведение мультимедийной мастерской для родителей – очень трудоемкий процесс, который учителя выполняют в свободное от основной работы время. Именно ограниченность такого ресурса по времени сдерживает широкое использование мультимедийных мастерских в образовательных организациях при осуществлении просвещения родителей.

Вместе с тем есть аргументы, которые можно привести в защиту мастерской и окупаемо-

сти затраченного учителями времени. А именно: просвещение родителей происходит в каждой школе – или по желанию учителей, или по распоряжению администрации школы, или по приказу учредителя. На эти мероприятия также тратятся время и силы учителей. Однако, как мы писали выше, эффективность подобных мероприятий низкая. Полагаем, что и удовлетворенность учителей тоже низкая.

После последнего занятия были использованы «анкеты удовлетворенности» встречами в педагогической мастерской для родителей и учителей. В анкете для родителей были вопросы, с помощью которых мы оценивали изменение мнения о психолого-педагогических знаниях, отношение к педагогическому просвещению, удовлетворенность встречами в мастерских, самооценку педагогической культуры. Ответы родителей позволяют констатировать, что по всем вопросам есть удовлетворенность, а в примечаниях 62% родителей отметили свое желание новых встреч на мультимедийных мастерских. Это было особенно ценным, так как такого вопроса в анкете не было. Кроме того, численность родителей на занятиях за год значительно увеличилась: в начальной школе от 26 до 39 человек, в основной школе – от 19 до 31 человека, в средней школе – от 8 до 17 человек. Следовательно, занятия в мастерских вызвали интерес

у родителей, и это верно выбранная форма сотрудничества.

Анкета удовлетворенности учителей показала, что, несмотря на сложности подготовки к мастерским, работа учителям понравилась, и они будут ее продолжать. Подведение итогов на методическом совещании выразилось в дискуссию о сравнении традиционного просвещения родителей и мультимедийных мастерских (результаты представлены в таблице 2).

Вместе с тем учителя отметили и некоторые трудности (риски), которые следует учитывать в работе:

- недостаточная эрудиция некоторых родителей,
- отсутствие опыта публичных выступлений и страх при необходимости это сделать,
- невысокая речевая культура,
- неприятие школы (и, как следствие, агрессивное восприятие всего мероприятия). Данный аспект в нашем опыте был только один раз, но он оказался достаточно болезненным для педагога-мастера.

Заключение

Проведенное исследование эффективности применения мультимедийных мастерских в процессе просвещения родителей показало, что в мастерских меняется вектор получения знаний: вопросы поступают от родителей, которые сами и пытаются их решить. При этом решение осуществляется в процессе масштабирования: сначала индивидуально, затем в микро-группах и потом в коллективе всей мастерской. Специалисты в области педагогики и психологии подключаются к процессу поиска истины только на заключительных этапах, чаще всего по просьбе родителей или в ситуации, требующей компетентного вмешательства.

Проведение педагогических мастерских во взрослой аудитории имеет свои ограничения, связанные с дефицитом времени у участников. В этой связи целесообразно использовать коммуникативно-информационные ресурсы, которые позволят отчасти снять напряжение родителей по недостатку временного ресурса, в частности мультимедийные мастерские.

Практика проведения мастерских и апробация алгоритмов их организации, разработанные А. А. Окуневым, позволила разработать соб-

ственную схему таких встреч, которая состоит из 6 этапов: «Индукция» – «Социоконструкция» – «Социализация» – «Осмысление» – «Коррекция» – «Педагогическая рефлексия».

Таким образом, мы надеемся, что опыт проведения мультимедийных мастерских, предложенные этапы организации данного процесса, отмеченные преимущества и риски такой работы с родителями будут использованы учителями или иными педагогическими работниками при конструировании собственных мастерских. А некоторые теоретические положения помогут проводить мастерские не только на интуитивном (иррациональном) уровне, что в большинстве случаев сегодня и происходит, но и на рациональном уровне. Данное обстоятельство позволит технологии «мультимедийная мастерская» получить широкое распространение в родительских университетах или иных формах просветительской работы.

Библиографический список:

1. Степихова, В. А. Педагогические мастерские в опыте учителей / В. А. Степихова. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2005. – 119 с. – Текст : непосредственный.
2. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.
3. Козлова, И. В. Формирование УУД средствами технологии педагогических мастерских / И. В. Козлова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2014. – № 5. – С. 19–25.
4. Марышева, О. А. Технология педагогических мастерских как основание для формирования универсальных учебных действий / О. А. Марышева, Н. С. Образцова. – Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 843–852.
5. Васильева, Г. Т. Педагогическая мастерская как инновационная технология / Г. Т. Васильева. – Текст : непосредственный // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2011. – № 4. – С. 62–67.
6. Гальшева, А. С. Педагогические мастерские как технология концепции развивающего обучения / А. С. Гальшева, Г. Д. Кириллова. –

Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – Т. 3, № 4. – С. 12–19.

7. Мухина, И. А. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : книга для учителя / И. А. Мухина, Т. А. Еремина. – Санкт-Петербург : СПб ГУИПМ, 2002. – 209 с. – Текст : непосредственный.

8. Окунев, А. А. Как учить, не уча, или Сто педагогических мастерских по математике, литературе и для начальной школы / А. А. Окунев. – Санкт-Петербург, 1996. – 448 с. – Текст : непосредственный.

9. Гордон, Т. Тренинг эффективного родителя / Т. Гордон. – URL: <http://baby.komi.com/Psychologist/Literature/Gordon/01.htm> (дата обращения: 05.11.2021). – Текст : электронный.

10. Косова, А. В. Генезис понятия «профессионально-педагогическая культура родителей» / А. В. Косова. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2013. – № 3 (27). – С. 176–184.

11. Бондаревская, Е. В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 74–80.

12. Бадмаев, С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С. А. Бадмаев ; под ред. и с предисл. д-ра мед. наук, проф. А. Л. Гройсмана. – 4-е изд. – Москва : Магистр, 1999. – 95 с. – Текст : непосредственный.

13. Грицай, Л. А. Социальное измерение современного российского родительства / Л. А. Грицай. – Текст : непосредственный // Вестник института социологии. – 2011. – № 2. – С. 187–201.

References:

1. Stepikhova, V. A. *Pedagogical workshops in the experience of teachers* [Pedagogicheskie masterskie v opyte uchitelej], St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2005. 119 p.

2. Kolechenko, A. K. *Encyclopedia of pedagogical technologies: a manual for teachers* [Enciklopediya pedagogicheskikh tekhnologij: posobie dlya prepodavatelej], Saint Petersburg: KARO Publishing House, 2008. 368 p.

3. Kozlova, I. V. *Formation of Universal Learning Actions by means of pedagogical workshops technology* [Formirovanie Universal'nye uchebnye dejstviya sredstvami tekhnologii pedagogicheskikh masterskih], Elementary School, 2014, No. 5, pp. 19–25.

4. Marysheva, O. A., Obraztsova, N. S. *Technology of pedagogical workshops as a basis for the formation of universal learning actions* [Tekhnologiya pedagogicheskikh masterskih kak osnovanie dlya formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij], Conference of ASOU: Proceedings and materials of scientific and practical conferences, 2015, No. 1, pp. 843–852.

5. Vasilieva, G. T. *Pedagogical workshop as an innovative technology* [Pedagogicheskaya masterskaya kak innovacionnaya tekhnologiya], Education: resources of development. Bulletin of the Leningrad Regional Institute of Education Development, 2011, No. 4, pp. 62–67.

6. Galysheva, A. S., Kirillova, G. D. *Pedagogical workshops as a technology of the concept of developmental learning* [Pedagogicheskie masterskie kak tekhnologiya koncepcii razvivayushchego obucheniya], Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University, 2014, Vol. 3, No. 4, pp. 12–19.

7. Mukhina, I. A., Eremina, T. A. *Workshops on literature: integration of innovative and traditional experiences: a book for the teacher* [Masterskie po literature: integraciya innovacionnogo i tradicionnogo opyta: kniga dlya uchitelya], Saint Petersburg, 2002. 209 p.

8. Okunev, A. A. *How to teach without teaching or a hundred pedagogical workshops on mathematics, literature and for elementary school* [Kak učit', ne ucha, ili Sto pedagogicheskikh masterskih po matematike, literature i dlya nachal'noj shkoly], Saint Petersburg, 1996. 448 p.

9. Gordon, T. *Training the effective parent* [Trening effektivnogo roditelya], Available at: <http://baby.komi.com/Psychologist/Literature/Gordon/01.htm> (accessed date: 11/05/2021).

10. Kosova, A. V. *Genesis of the concept of “professional and pedagogical culture of parents”* [Genezis ponyatiya “professional'no-pedagogicheskaya kul'tura roditel'j”], Izvestiya vysokikh obrazovatel'stva. Volga region, 2013, No. 3 (27), pp. 176–184.

11. Bondarevskaya, E. V. *Pedagogical education is foundation of building the future* [Pedagog-

icheskoe obrazovanie – fundament stroitel'stva budushchego], Higher education in Russia, 2014, No. 1. pp. 74–80.

12. Badmaev, S. A. *Psychological correction of deviant behavior of schoolchildren* [Psihologicheskaya korrekciya otklonyayushchegosya pove-

deniya shkol'nikov], Edited by A. L. Groisman. Moscow, 1999. 95 p.

13. Gritsay, L. A. *Social dimension of modern Russian parenthood* [Social'noe izmerenie sovremennogo rossijskogo roditel'stva], Bulletin of the Institute of Sociology, 2011, No. 2, pp. 187–201.

Образец для цитирования статьи:

Эхаева, Р. М. Мультимедийная мастерская как инструмент развития педагогической культуры родителей / Р. М. Эхаева, Н. У. Ярычев. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 21–30.

Example for article citation:

Ekhaeva, R. M., Yarychev, N. U. Multimedia workshop as a development tool pedagogical culture of parents [Mul'timedijnaya masterskaya kak instrument razvitiya pedagogicheskoy kul'tury` roditelej], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 21–30.

УДК 378.091.398 +004.77+316.444 5

Проектирование модели веб-интеграции для повышения квалификации педагогов

Т. Б. Волобуева

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

ironayka@yandex.ru

Designing a web integration model for professional development of teachers

T. B. Volobueva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Данная статья посвящена проблемам веб-интеграции в процессе повышения квалификации педагогических кадров. Актуальность темы объясняется потребностью социума в педагоге с новым педагогическим мышлением, включенным в непрерывное дополнительное профессиональное образование, цифровизацией всех сторон жизни общества, перспективным опытом сетевого взаимодействия различных структур. **Цель исследования.** Моделирование реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации с использованием потенциала веб-интеграции образовательных организаций, социальных, культурных учреждений и других фундаментов. **Методология (материалы и методы).** Методологической платформой достижения цели являются теоретический анализ информационных источников, уточнение основных понятий, осмысление практики веб-интеграции в образовании. В процессе проектирования и апробации модели проводились онлайн опросы участников взаимодействия, тестирование, наблюдение, беседы, рефлексия деятельности, экспертиза творческих разработок. **Результаты.** Актуализируются цели и задачи веб-интеграции в повышении квалификации. Выделены и охарактеризованы технические уровни и варианты образовательных альянсов. Предложены и аргументированы этапы проектирования модели веб-интеграции в повышении квалификации: маркетинговый, исследовательский, аудиторский, проектный,

сервисный, нормативно-правовой, внедренческий, контрольно-корректирующий. Разработана ее многослойная, разноуровневая структура. Выявлены и описаны общие признаки классификации сетевого взаимодействия. Обосновано содержание внешней адаптации и внутренней интеграции. Построена схема формирования управленческого механизма веб-коммуникации. Анализируются преимущества и недостатки нововведения. Теоретическая значимость состоит в том, что на основании выполненных исследований поэтапно сконструированы компоненты модели веб-интеграции в повышении квалификации. Научная новизна исследования представлена методической характеристикой процесса моделирования. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования описанных элементов веб-интеграции в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров. **Заключение.** Доказана актуальность и перспективность веб-интеграции в повышении квалификации педагогов.

Abstract

The problem of research and the justification of its relevance. This article is devoted to the problems of web integration in the process of professional development of pedagogues. The relevance of the topic is explained by the need of society for a teacher with a new pedagogical thinking, included in continuous additional professional education, digitalization of all aspects of society, promising experience of network interaction of various structures. **The goal of research.** Modeling the imple-

mentation of additional professional training programs using the potential of web integration of educational organizations, social, cultural institutions and other foundations is the purpose of the study. **Methodology.** The methodological platform for achieving the goal is the theoretical analysis of information sources, clarification of basic concepts, and understanding of the practice of web integration in education. Online surveys of interaction participants, testing, observation, conversations, reflection of activities, and examination of creative developments were conducted during the design and testing of the model. **Results.** The goals and objectives of web integration in professional development are updated. The technical levels and variants of educational alliances are highlighted and characterized. The stages of designing a web integration model in professional development: marketing, research, audit, project, service, regulatory, implementation, control and correction, are proposed and reasoned. Its multi-layered, multi-level structure is developed. General features of the classification of network interaction are identified and described. The content of external adaptation and internal integration is justified. The scheme of formation of the management mechanism of web communication is constructed. The advantages and disadvantages of the innovation are analyzed. The theoretical significance lies in the fact that on the basis of the research carried out, the components of the web integration model in professional development are gradually constructed. The scientific novelty of the research is represented by the methodological characteristics of the modeling process. The practical significance of the article lies in the possibility of using the described elements of web integration in the system of additional professional education of teachers. **Conclusion.** The relevance and prospects of web integration in the professional development of teachers have been proven.

Ключевые слова: модель, веб-интеграция, повышение квалификации, педагог, сетевое взаимодействие, дополнительные профессиональные программы, ресурсы.

Keywords: model, web integration, professional development, teacher, networking, additional professional programs, resources.

Введение. В любом развитом обществе функционирует эффективная образовательная

система. В ее центре находится учитель, от профессиональной компетентности и мастерства которого зависит готовность выпускника к успешной социализации и профессиональной карьере. Непрерывное педагогическое образование стало ресурсным залогом соответствия педагога вызовам времени. Цифровизация образовательной системы позволяет удовлетворить образовательные запросы цифрового поколения, использовать новейшие IT-технологии. Педагоги осваивают новые ролевые функции веб-консультанта, тьютора, менеджера дистанционного обучения и др. Новое поколение государственных образовательных стандартов актуализирует одну из стержневых задач информационно-образовательной среды – дистанционное взаимодействие. Анализ сайтов общеобразовательных организаций отражает разноуровневую интеграцию: в содержании уроков, в обмене ресурсами, в сотрудничестве всех участников образовательного процесса, в совместных проектах, в межведомственном партнерстве и др. Но интегративные акты редко носят системный характер, недостаточно грамотно управляемы и качественно обеспечены. Видны пробелы в их поддержке и сопровождении. В онлайн-опросах педагоги фиксируют потребность в формировании, углублении и расширении компетенций веб-интеграции. Формальное и неформальное повышение квалификации в сетевом взаимодействии позволяет сделать процесс профессионального усовершенствования учителей более актуальным, интерактивным, гибким, персонализированным. Ресурсная, кадровая, методическая, техническая, социальная веб-интеграция обогащают образовательный процесс новейшими технологиями, мультимедийным контентом, современными инструментами обмена информацией, широким распространением эффективных решений и инновационного опыта.

Целью исследования является конструирование процесса разработки модели веб-интеграции для повышения квалификации педагогических кадров.

Обзор литературы. Интеграционные процессы выстраиваются в веб-пространстве, базируются на сетевом взаимодействии, ориентируются на динамичное развитие всех участни-

ков. Термин «сеть» в педагогике заимствован из экономической науки в конце 80-х годов XX столетия и употреблялся в контексте сетевого планирования. Ю. А. Конаржевский выделил преимущества сетевого метода, такие как: выявление резервов времени, повышение продуктивности управления, прогнозирование и компенсация проблем, учет связей между разными направлениями работы и пр. [1]. В конце 90-х в педагогической практике начинает реализовываться идея сетевого взаимодействия. Под образовательной сетью понимается объединение образовательных организаций, которые предоставляют друг другу свои ресурсы для повышения качества образования [2]. Проведенные исследования опирались на позиции российских и зарубежных исследователей по таким направлениям:

- разнообразие аспектов интеграции [3; 4];
- развитие сетевой парадигмы и сетевых форм организации деятельности [5; 6];
- проблемы и перспективы взаимодействия сетевых альянсов [7; 8];
- методология сетевой интеграции в образовании [9; 10];
- формирование сетевых образовательных программ [11; 12];
- реализация сетевых образовательных проектов [13; 14];
- сетевая организация дополнительного профессионального образования [15; 16].

По результатам анализа литературных источников можно выделить и сформулировать ряд противоречий:

- между значимостью всестороннего научно-практического осмысления всех процессов, объединяющихся в понятие «веб-интеграция» и ограниченностью взятых по отдельности научных подходов для обоснования сути сетевого единения;
- между возрастающей популярностью сетевого сотрудничества и слабой конкретизацией процесса его построения как системы;
- между востребованностью веб-интеграции в образовании и недостаточной ее дидактической обеспеченностью;
- между актуальностью межведомственного и внутреннего интегрирования образовательных организаций и ограниченностью использования педагогами технологий сетевого единения.

Исследование процессов моделирования сетей обозначили и обосновали их концептуальную основу (базовые узлы, характеристики, принципы и пр.). Ученые отмечают глубокое значение сетевой интеграции в развитии профессионализма педагогов, повышении их творческой активности, росте исследовательского потенциала. Анализ практики веб-интеграции в общем образовании тоже выявил типичные противоречия:

- между общими и частными интересами образовательных альянсов;
- между суверенитетом общеобразовательной организации и полномочиями проектных групп;
- между прогрессом интеграции и целостностью сетевых сообществ.

Требуется адаптированная компиляция рекомендаций исследователей, конструирование адекватных механизмов компенсации рисков и разрешения противоречий, продвижение моделей эффективных практик для повышения квалификации педагогических кадров по данной проблеме.

Методология (материалы и методы). Методологическую базу исследования составили теоретические основы моделирования и проектирования, исследования открытой образовательной среды и сетевого взаимодействия субъектов обучения; методологический принцип системности. Для реализации цели исследования использовались теоретические, эмпирические и статистические методы: анализ литературных источников по теме, осмысление практики веб-интеграции образовательных процессов, онлайн опросы, беседа, наблюдение, тестирование, моделирование, рефлексия, экспертиза творческих работ, анализ полученных данных.

Результаты и их описание. Под веб-интеграцией в повышении квалификации педагогов мы будем понимать союз образовательных организаций, учреждений культуры, здравоохранения, социальной и других сфер деятельности, ассоциаций, сообществ и других фондов на основе общих целей и задач, объединения ресурсов, построения в веб-пространстве единой образовательной среды для достижения устойчивого профессионального развития работников образования и значимых социально-образовательных результа-

тов. Среди ключевых задач веб-интеграции в дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров следует выделить:

- обеспечение разновекторного сетевого взаимодействия участников;
- анализ спектра их образовательных запросов;
- продвижение перспективного опыта;
- реализацию совместных проектов и инициатив;
- повышение доступности образовательных услуг, мониторинг их качества;
- предоставление ресурсного поля для профессионального и личностного саморазвития и самореализации;
- усиление конкурентоспособности всех участников.

Анализ практики показывает, что образовательные организации слабо используют веб-сервисы для интеграции. Они позволяют проектировать комплексную функциональность, комбинируя, посредством веб-протоколов, разнотипные компоненты. Наиболее популярны

четыре технических подхода к веб-интеграции (табл. 1).

Проектирование модели веб-интеграции для повышения квалификации состоит из ряда важных этапов.

1. Маркетинговый. Он включает в себя осознание преимуществ веб-интеграции, анализ тенденций развития образования, социальных запросов, изучение отечественных и зарубежных практик сетевого взаимодействия. В результате формируется представление о критериях готовности педагогических кадров к повышению квалификации в условиях веб-интеграции, о структуре и управлении создаваемой модели.

2. Исследовательский. Диагностируются образовательные пространства будущих сетевых участников, выявляется специфика имеющихся активов. Изучается их сетевой опыт. На основе обследования образовательной среды намечаются цели и задачи интегрирования, временные ориентиры, рабочие алгоритмы, индикаторы достижений, перспективы получения дополнительных ресурсов, возможные риски.

Таблица 1

Технические уровни веб-интеграции

Подходы	Особенности взаимодействия
На уровне предоставления	Доступ к пользовательскому интерфейсу удаленных приложений
На уровне функциональности	Взаимодействие через веб-сервисы
На уровне данных	Совместное использование баз данных
Комплексный	Синтез всех вышеперечисленных уровней интеграции

Таблица 2

Варианты образовательной веб-интеграции*

Вариант интеграции	Ресурсная платформа	Доминанта образовательного процесса
Донорский	Объединение образовательных организаций вокруг базового, ресурсно обеспеченного учреждения	Безвозмездное оказание услуг учреждением-донором на договорной основе
Паритетная кооперация	Формирование интегрированного образовательного ресурса совместного пользования	Индивидуальное дистанционное освоение программ в сетевых классах
Смешанный	Обмен ресурсами	Обмен обучающимися, обучение на базе ресурсного центра и в сетевых классах

* В таблице 2 представлены варианты веб-интеграции в образовании.

Разрабатывается концепция веб-партнерства, согласуются методические подходы и психологические аспекты совместной работы.

3. Аудиторский. На этом этапе следует проанализировать внутренние ресурсы координатора веб-интеграции, выбрать оптимальные организационные модели повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Результаты оценки сетевого потенциала, актуальности содержания дополнительных профессиональных программ (ДПП), выделения условий успешной интеграции учитываются при проектировании процесса повышения квалификации.

4. Проектный. На этом этапе уточняются образовательные запросы участников веб-интеграции, анализируются уровни их инновационной готовности, ИТ-компетентности, проектируется совместная работа, распределяются полномочия и функции, моделируются механизмы управленческого воздействия.

5. Сервисный. Для подготовки пакета востребованных сетевых образовательных услуг создаются творческие группы. Для организации и поддержки работы в условиях веб-интеграции планируются постоянно действующие вебинары, корректируются дополнительные профессиональные программы, разрабатываются массовые открытые онлайн курсы, формируются базы данных по разным направлениям сотрудничества, справочные кейсы, диагностический инструментарий, готовятся инструкции, памятки, рекомендации.

6. Нормативно-правовой. Регламент повышения квалификации в условиях веб-интеграции закрепляется в нормативном пакете, в который входят договора о сотрудничестве, об оказании услуг, трудовые соглашения, планы, проекты, программы, положения, должностные инструкции, нормы времени и пр. Нормированы должны быть образовательные процессы в режиме электронного обучения, возможность повышения квалификации по индивидуальным маршрутам, учет образовательных услуг, гибкие графики работы, основания для финансирования работ.

7. Внедренческий. Использование продуктивных технологий организации целостного образовательного процесса. В процессе реализации ДПП оттачиваются формы веб-взаимо-

действия, проверяется надежность механизмов функционирования, уточняются грани партнерства. Контент насыщается новейшими технологиями, методиками. Сетевая активность поддерживается веб-квестами, элементами геймификации, интернет-серфингом и пр. На этом этапе также осуществляются: формирование и задействование видеотеки лучших мастер-классов, видеозаписей открытых уроков победителей профессиональных конкурсов, проведение цикла вебинаров, использование виртуальных лабораторий, совместное создание и внедрение методических тренажеров, методическое проектирование, организация виртуальных выставок авторских разработок, веб-витрин инновационного поиска, инсталляций перспективных образовательных моделей, проведение виртуальных стажировок, экскурсий и др. Следует подчеркнуть значительную роль тьюторинга сетевого процесса повышения квалификации.

8. Контрольно-корректирующий. Итоговая аттестация по результатам освоения ДПП проходит в форме онлайн тестов (выходного контроля), веб-защиты выпускных работ. Продуктами завершения освоения ДПП повышения квалификации являются методические пакеты, сценарии сетевых уроков, авторские тренажеры, стартапы инноваций и пр. Среди критериев оценивания выделяются практическая значимость, перспективность для коллег, использование новых знаний и технологий, соответствие ГОС. Кроме диагностики новых компетенций слушателей, контролируются их сетевая активность, степень удовлетворенности ресурсами, процессом и результатом, целостность и результативность тьюторинга, качество системы управления сетевым взаимодействием. Особо проверяется культура общения, психологическая атмосфера и безопасность взаимодействия. На этом этапе организуется рефлексия, прогнозируются перспективы дальнейшего функционирования модели, оцениваются социальные эффекты. По результатам контроля проводятся корректирующие мероприятия. Институт дополнительного педагогического образования создал и реализует координационно концентрированную модель веб-интеграции (см. рис. 1) при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на базе облачного конструирования.



Рис. 1. Структура многослойной, разноуровневой модели веб-интеграции

Таблица 3

Поддержка сетевого взаимодействия: проблемы внешней и внутренней интеграции

Внешняя адаптация	Внутренняя интеграция
Определение миссии организации, ее задач, выбор стратегии по исполнению миссии	Выбор методов и форм коммуникаций
Установление целей на основе согласия	Установление критериев членства сетевого взаимодействия
Определение методов достижения целей (выбор организационной структуры, системы подчиненности и стимулирования)	Выработка правил и распределение статусов
Выработка критериев измерения достигнутых результатов	Определение правил межличностного взаимодействия
Установление типов корректирующих воздействий	Формулирование правил сетевого поведения (наказания и награды за их нарушение)
Анализ успехов и неудач. Прогнозирование потенциальных возможностей и угроз	Выработка идеологии веб-интеграции

Таблица 4

Общие признаки классификации сетевого взаимодействия

Вид сетевого взаимодействия	Горизонтальные альянсы	Вертикальные альянсы	Концентрические альянсы	Конгломератные альянсы
Ориентация управления	Корпоративные связи	Организационные коммуникации	Дополняющая кооперация	Организационная ориентация
Условия членства в сети	Полная экономическая и организационная независимость с частичным делегированием полномочий	Полная организационная зависимость и частичная экономическая независимость	Экономическая независимость и частичная организационная зависимость	Частичная экономическая зависимость с полным делегированием полномочий сетевому менеджменту
Характер взаимодействия	Равенство	Иерархия	Сервис	Дополнение
Ценности сетевой организации	Либеральные	Авторитарные	Демократические	Демократические
Цели членов сетевой организации	Повышение эффективности сетевой организации в целом	Решение задачи статуса члена сети	Решение поставленных ролевых задач	Индивидуальное позиционирование в межотраслевой сети

Основными характеристиками данной модели являются общая цель, множественность ячеек, непрерывное расширение и углубление контента, технологий коммуникативных механизмов, гибкость и динамичность.

Институт дополнительного педагогического образования выступает в роли координационного центра веб-интеграции повышения квалификации. Он собирает, систематизирует и анализирует информацию о кадровых, методических, технических и прочих ресурсах участников; согласовывает учебные планы; создает виртуальные педагогические мастерские и лаборатории; готовит тематические циклы вебинаров, реализует ДПП повышения квалификации и профессиональной переподготовки с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения; проводит онлайн опросы образовательных потребностей и уровня удовлетворенности интеграционными процессами; утверждает локальные акты взаимодействия и др.

Также координационный центр поддерживает активность взаимодействия, инициирует создание и содействует работе сетевых сообществ, осуществляет внешние связи по решаемым проблемам, проводит экспертизу авторских материалов.

Поддержка сетевого взаимодействия опирается на систему общих ценностей участников и

решение задач внутренней адаптации, внешней интеграции (см. табл. 3).

В представленной модели веб-интеграции на разных этапах используются разнообразные типы сетевого взаимодействия с разными, часто взаимоисключающими, сценариями сетевого партнерства (табл. 4).

Реализация модели позволяет проектировать акмеологическую систему профессионального развития педагогических кадров, т.к. учитывает потребности и возможности каждого слушателя, позволяет формировать индивидуальные образовательные маршруты, активно использовать педагогическую импровизацию. Качество реализации модели зависит от грамотного управленческого сопровождения с акцентом на менеджмент взаимоотношений и связей. На рисунке 2 показана схема формирования управленческого механизма веб-коммуникации. Управленческое воздействие постоянно ориентируется на обратную связь и обладает такими характеристиками как: гибкость, адаптивность, децентрализация принятия решений, ответственность каждого участника за общий результат. Управленческие решения ориентируются на интересах различных сторон взаимодействия, расширению связей, поддержке инициатив. Важной управленческой составляющей является организация матричной командной работы, творческих и проектных групп.



Рис. 2. Схема формирования управленческого механизма веб-коммуникации

Внутренняя матричная интеграция позволяет привлекать одних и тех же педагогов в различные команды, участвовать в нескольких проектах, выполнять разные роли.

Обсуждение. Онлайн-опрос педагогов (3988 респондентов), освоивших ДПП повышения квалификации в условиях веб-интеграции, показал сильные и слабые стороны нововведения. К преимуществам слушатели отнесли:

- высокую эффективность использования ресурсов (96%);
- глубокую персонификацию обучения и тьюторского сопровождения (96%);
- личный профессиональный рост (92%);
- самореализацию в сетевых сообществах, расширение профессиональных связей (90%);

- стимулирование использования освоенных новых технологий и методик в педагогической практике (88%);

- применение сетевых форм работы в обучении школьников (88%);

- отказ от фрагментарных нововведений в пользу долгосрочных инновационных проектов (84%);

- модернизацию личного педагогического арсенала (82%);

- концентрацию работы на приоритетных сферах развития образовательной системы (82%);

- межотраслевую интеграцию (80%).

В процессе рефлексии педагоги отмечали свои качественные профессиональные измене-

ния, среди которых назывались обновление педагогического мышления, развитие аналитико-прогностических компетенций, новый уровень готовности к самосовершенствованию. Главным недостатком веб-интеграции в повышении квалификации педагогов называют повышение нагрузки, так как сетевое взаимодействие реализуется после уроков. Слушатели обратили внимание на следующие проблемы:

- устаревшее техническое оснащение (90%);
- отсутствие стандартов сетевых программ (88%);
- санитарные ограничения работы за компьютером (84%);
- открытый вопрос финансирования сетевых инициатив (82%);
- страх виртуального общения педагогов преклонного возраста (62%);
- незначительное участие коммерческих структур в сетевых образовательных проектах (60%).

Заключение. Таким образом, повышение квалификации в условиях веб-интеграции является актуальным, результативным и перспективным. Это современная форма профессионального усовершенствования, реализации творческих проектов, обмена опытом, продвижения новейших технологий. Проектирование веб-интеграции для реализации дополнительных профессиональных программ проводилось в восемь этапов.

Многослойность разработанной модели предполагает разносторонние, лабильные, взаимовыгодные связи. Компенсация дефицитов ресурсов происходит без дополнительного финансирования, за счет оптимизации и интеграции. Сетевое взаимодействие усиливает стратегические преимущества всех участников, расширяет спектр образовательных услуг, повышает мотивацию исследовательской, экспериментальной работы. Управление всеми процессами носит опережающий, вспомогательный, мотивирующий характер. Педагоги, освоившие ДПП в пространстве веб-интеграции, отметили высокий уровень удовлетворения структурой, содержанием и результатами обучения.

Библиографический список:

1. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржев-

ский. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 222 с. – Текст : непосредственный.

2. Веретенникова, А. В. Американский опыт – толчок к критическому мышлению / А. В. Веретенникова. – Текст : непосредственный // Профессионалы за сотрудничество / под ред. М. П. Кизима. – Москва, 2004. – Вып. 6. – С. 65–70.

3. Румянцева, М. К. Трансформация фирмы в сетевую организацию на примере экстернализации НИР / М. К. Румянцева, О. А. Третьяк. – Текст : непосредственный // Российский журнал менеджмента. – 2006. – Т 4, № 4. – С. 12–18.

4. Дегтерева, Е. А. Сетевой университет как инструмент интеграции высшего образования стран БРИКС / Е. А. Дегтерева, А. М. Чернышева, А. А. Трофимова. – Текст : непосредственный // Естественно-гуманитарные исследования. – 2019. – № 23 (1). – С. 25–28.

5. Попов, Н. И. Управление сетями: новые направления исследований / Н. И. Попов, О. А. Третьяк. – Текст : непосредственный // Российский журнал менеджмента. – 2008. – Т. 6, № 4. – С. 75–82.

6. Ратнер, С. В. Анализ мирового опыта реализации проектов по развертыванию интеллектуальных сетей: вопросы экономической эффективности / С. В. Ратнер, Р. М. Нижегородцев. – Текст : непосредственный // Теплоэнергетика. – 2018. – № 6. – С. 1–16.

7. Лазарев, И. А. Новая информационная экономика и сетевые механизмы ее развития / И. А. Лазарев. – Москва : Дашков и К°, 2016. – 927 с. – Текст : непосредственный.

8. Логинова, Е. В. Инновационный потенциал сетевой экономики / Е. В. Логинова. – Москва : LAP Lambert Academic Publishing, 2019. – 296 с. – Текст : непосредственный.

9. Радченко, О. Ю. Оценка возможных выигршей и потерь от горизонтальной и вертикальной интеграции / О. Ю. Радченко. – Текст : непосредственный // ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет». – 2019 – С. 67–69.

10. Сирожов, О. О. Региональная интеграция и сотрудничество / О. О. Сирожов. – Текст : непосредственный // Социосфера. – 2019. – № 1. – С. 129–131.

11. Лизунов, П. В. Сетевое взаимодействие профессиональных образовательных организаций, общепрофессиональных организаций

и предприятий как форма эффективной профориентационной работы / П. В. Лизунов. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 1 (17). – С. 81–85.

12. Уварина, Н. В. Сетевое взаимодействие вузов как инновация в современном образовании / Н. В. Уварина. – Текст : непосредственный // Социально-экономическое развитие регионов России: реалии современности, тенденции, перспективы (посвящается 70-летию колледжа Западного филиала РАНХиГС) : материалы I Международной научно-практической конференции (5–9 июля 2016 года, Калининград) / редкол.: А. В. Иванов, пред. и др. – Калининград, 2016. – С. 202–207.

13. Лизунов, П. В. Преимущество подготовки специалистов на основе сетевого взаимодействия учреждений СПО и вузов как ведущая проблема профессионального образования / П. В. Лизунов. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3 (16). – С. 81–84.

14. Федосимов, Г. М. Организации социально-педагогического партнерства университетов на основе сетевого взаимодействия / Г. М. Федосимов. – Текст : непосредственный // Карельский научный журнал. – 2016. – Т. 5, № 1 (14). – С. 35–37.

15. Суртаева, Н. Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров / Н. Н. Суртаева, О. Н., Суртаева. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 95–992.

16. Орлихина, Н. А. Сетевая организация дополнительного профессионального образования, эндогенные и экзогенные факторы, управление сетевым взаимодействием / Н. А. Орлихина. – Текст : непосредственный // Вестник тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 251–258.

References:

1. Konarzhevsky, Yu. A. *Management and intra-school management* [Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie], Moscow: Center “Pedagogical search”, 2000. 222 p.

2. Veretennikova, A. V. *The American experience-a push to critical thinking* [Amerikanskij opyt – tolchok k kriticheskomu myshleniyu], Professionals for cooperation, ed. by M. P. Kizim. Moscow, 2004, Issue 6, pp. 65–70.

3. Rumyantseva, M. K., Tretyak, O. A. *Transformation of a firm into a network organization on the example of research and development exprnalization* [Transformaciya firmy v setevuyu organizaciyu na primere eksprnalizacii], Russian Journal of Management, 2006, Vol. 4, No. 4, pp. 12–18.

4. Degtyareva, E. A., Chernysheva, A. M., Trofimova, A. A. *Network University as a tool for the integration of higher education in the BRICS countries* [Setevoy universitet kak instrument integracii vysshego obrazovaniya stran BRIKS], Natural sciences and humanities research, 2019, No. 23 (1), pp. 25–28.

5. Popov, N. I., Tretyak, O. A. *Network management: new directions of research* [Upravlenie setyami: novye napravleniya issledovaniy], Russian Journal of Management, 2008, Vol. 6, No. 4, pp. 75–82.

6. Ratner, S. V., Nizhegorodtsev, R. M. *Analysis of the world experience in the implementation of projects for the deployment of intelligent networks: issues of economic efficiency* [Analiz mirovogo opyta realizacii proektov po razvertyvaniyu intellektual'nyh setej: voprosy ekonomicheskoy effektivnosti], Thermal power engineering, 2018, No. 6, pp. 1–16.

7. Lazarev, I. A. *New information economy and network mechanisms of its development* [Novaya informacionnaya ekonomika i setevye mekhanizmy ee razvitiya], Moscow, 2016. 927 p.

8. Loginova, E. V. *Innovative potential of the network economy* [Innovacionnyj potencial setevoy ekonomiki], Moscow: Lambert Academic Publishing, 2019. 296 p.

9. Radchenko, O. Yu. *Assessment of possible gains and losses from horizontal and vertical integration* [Assessment of possible gains and losses from horizontal and vertical integration], Astrakhan State University, 2019, pp. 67–69.

10. Sirozhov, O. O. *Regional integration and cooperation* [Regional'naya integraciya i sotrudnichestvo], Sociosphere, 2019, No. 1, pp. 129–131.

11. Lizunov, P. V. *Network interaction of professional educational organizations, general professional organizations and enterprises as a form of effective career guidance* [Setevoe vzaimodejst-

vie professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij, obshcheprofessional'nyh organizacij i predpriyatij kak forma effektivnoj proforientacionnoj raboty], Innovative development of professional education, 2018, No. 1 (17), pp. 81–85.

12. Uvarina, N. V. *Network interaction of universities as an innovation in modern education* [Setevoe vzaimodejstvie vuzov kak innovaciya v sovremennom obrazovanii], Socio-economic development of the regions of Russia: the realities of modernity, trends, prospects (dedicated to 70th anniversary of the College of the Western Branch of the RANEPa): proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference (July 5–9, 2016, Kaliningrad), 2016, pp. 202–207.

13. Lizunov, P. V. *Continuity of training of specialists on the basis of network interaction of institutions of secondary vocational education and higher education institutions as a leading problem of professional education* [Preemstvennost' podgotovki specialistov na osnove setevogo vzaimodejstviya uchrezhdenij SPO i vuzov kak vedushchaya problema professional'nogo obrazovaniya], Azimut of scientific research: pedagogy and psychology, 2016, Vol. 5, No. 3 (16), pp. 81–84.

14. Fedosimov, G. M. *Organizations of social and pedagogical partnership of universities on the basis of network interaction* [Organizacii social'no-pedagogicheskogo partnerstva universitetov na osnove setevogo vzaimodejstviya], Karelian scientific journal, 2016, Vol. 5, No. 1 (14), pp. 35–37.

15. Surtaeva, N. N., Surtaeva, O. N. *Distributed models of network interaction of institutions of teacher education to ensure consistent continuing education of pedagogical and managerial personnel* [Raspredelyonnye modeli setevogo vzaimodejstviya uchrezhdenij pedagogicheskogo obrazovaniya dlya obespecheniya soglasovannogo nepreryvnogo obrazovaniya pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov], Man and education, 2016, No. 1, pp. 95–992.

16. Orlikhina, N. A. *Network organization of additional professional education, endogenous and exogenous factors, management of network interaction* [Setevaya organizaciya dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya, endogennye i ekzogennye faktory, upravlenie setevym vzaimodejstviem], Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology, 2015, No. 4, pp. 251–258.

Образец для цитирования статьи:

Волобуева, Т. Б. Проектирование модели веб-интеграции для повышения квалификации педагогов / Т. Б. Волобуева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 31–41.

Example for article citation:

Volobueva, T. B. Designing a web integration model for professional development of teachers [Proektirovanie modeli veb-integracii dlya povysheniya kvalifikacii pedagogov], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 31–41.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398+371.12

Развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ

Н. Ю. Кийкова

[https:// orcid.org/ 0000-0002-8307-0199](https://orcid.org/0000-0002-8307-0199)

kafspecobr@gmail.com

Development of professional skills of teachers of educational organizations in the field of designing integrated educational programs

N. Yu. Kiykova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Содержание социально-культурного пространства, определяющего значительную образовательную событийность и предметно-когнитивное многообразие, приводят к осознанию личностью необходимости формирования собственных стратегий жизненного продвижения в условиях развития профессиональной сферы, оснований для нравственных и ценностных выборов содержания, форм и способов повышения профессионального мастерства. Выраженные потребности педагогических работников в развитии профессионального мастерства посредством ценностно-значимой деятельности сказываются на всей совокупности особенностей поведения, содержания, форм и методов интеграционного взаимодействия между педагогами и обучающимися. Проектирование участниками педагогических команд образовательных организаций основных целей и задач, гипотезы и методического инструментария проектной деятельности, обеспечивающего преобразование инте-

грационного опыта, позволяет организовать совместную деятельность разных участников педагогической команды поэтапно, в связи с требующими решения интеграционными задачами и планируемыми практическими результатами.

Цель исследования. Развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ.

Методология (материалы и методы). В исследовании были использованы следующие комплексные методы, применяемые к сложным развивающимся системам: изучение и анализ психолого-педагогической, методической литературы, исторический и логический метод, метод мысленного эксперимента с идеализированными ситуациями, метод эмпирического описания.

Результаты. В качестве содержания проектирования интегрированных образовательных программ, формирующего профессиональные компетенции педагогических работников

в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, предлагается использование Регионального репозитория модельной основной образовательной программы начального общего образования и модельных дополнительных общеобразовательных программ ГБУ ДПО ЧИППКРО, а в качестве технологии организации такого процесса – идеи моделирования и проектирования в образовании, технологии развития социальной активности личности. Предложены психолого-педагогические предпосылки развития профессионального мастерства педагогических работников. С целью детерминации развития профессионального мастерства педагогов обозначены четыре вида интегрированных образовательных программ: 1) программы ориентирующего становления личности средствами основного содержания программы обучения; 2) программы поддерживающего индивидуальное развитие обучающихся сопровождения в условиях общего образования; 3) программы экспериментально-поисковой направленности по изучению историко-культурных и художественно-эстетических закономерностей развития общества; 4) программы предметно-инновационной направленности, укрепляющие формирование научно-практического мышления детей и подростков. Обосновывается идея о возможности проектирования содержания интегрированных образовательных программ в связи с уточнением основного содержания межпредметных связей, функциональной направленности интеграции и средств, преобразующих интеграционную практику посредством взаимодействия участников педагогических команд в проектировании содержания интегрированных образовательных программ.

Abstract

The problem of research and the justification of its relevance. The content of the socio-cultural eventfulness and subject-cognitive diversity, leads to the realization by the individual of the need to form their own strategies for life advancement in the conditions of the development of the professional sphere, the grounds for moral and value choices of content, forms and ways of improving professional skills. The expressed needs of teaching staff in the development of professional skills through value-based activities affect the entire set

of features of behavior, content, forms and methods of integration interaction between teachers and students. The design by the participants of the pedagogical teams of educational organizations of the main goals and objectives, hypotheses and methodological tools of project activity that ensures the transformation of integration experience allows organizing joint activities of different participants of the pedagogical team in stages, in connection with the integration tasks that require solving and the planned practical results.

The goal of research is development of professional skills of teachers of educational organizations in the field of designing integrated educational programs.

Methodology. The following complex methods applied to complex developing systems were used in the study: the study and analysis of psychological, pedagogical, methodological literature, the historical and logical method, the method of thought experiment with idealized situations, the method of empirical description.

Results. As the content of the design of integrated educational programs, which forms the professional competencies of teachers in the field of integrated (inclusive) education, it is proposed to use the Regional Repository of the model basic educational program of primary general education and model additional general education programs of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, and as a technology for organizing such a process – the ideas of modeling and design in education, technologies for the development of social activity of an individual. The psychological and pedagogical prerequisites for the development of professional skills of teaching staff are proposed. In order to determine the development of professional skills of teachers, four types of integrated educational programs are identified: 1) programs of orienting the formation of a personality by means of the main content of the training program; 2) programs of supporting the individual development of students in the conditions of general education; 3) programs of experimental and search orientation for the study of historical, cultural, artistic and aesthetic laws of the development of society; 4) programs of subject-innovation orientation that strengthen the formation of scientific and practical thinking of children and adolescents. The idea of the possibility of designing the content of integrat-

ed educational programs is substantiated in connection with the clarification of the main content of intersubject relations, the functional orientation of integration and the means that transform integration practice through the interaction of participants of pedagogical teams in the design of the content of integrated educational programs.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, проектирование, интегрированные программы, межпредметные связи, образование, воспитание, обучение, педагогика, психология, социокультурные отношения.

Key words: professional skills, design, integrated programs, interdisciplinary relations, education, upbringing, training, pedagogy, psychology, socio-cultural relations.

Введение. Важнейшие проявления информационно-насыщенного, протяженного социально-культурного пространства, определяющего значительную образовательную событийность и предметно-когнитивное многообразие, приводят к осознанию личностью необходимости формирования собственных стратегий жизненного продвижения в условиях развития профессиональной сферы, оснований для нравственных и ценностных выборов содержания, форм и способов повышения профессионального мастерства, приобщения к участию в обобщении и представлении инновационных образовательных результатов. Поликультурное образовательное пространство обладает свойствами поддержки и укрепления возможности осуществления интеграционных отношений с разными участниками взаимодействия на уровне сформированности у обучающихся метапредметных образовательных результатов. Поэтому актуальна *цель исследования* – развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ.

Современные программы повышения квалификации предполагают возможность проектирования совместной поликультурной деятельности разных участников интеграционных отношений: педагогов-предметников, педагогов-дополнительного образования, психологов, классных руководителей, методистов. Вариативность результатов межличностного интеграционного опыта обеспечивается инно-

вационными результатами практики развития институтов переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в области развития научно-методической и организационно-исследовательской культуры педагогов посредством предоставления открытых информационно-образовательных ресурсов: модельных дополнительных общеобразовательных программ интегрированной направленности; воспитательных и консультационно-просветительских ресурсов цифровой образовательной среды; программ научно-экспериментальных практик, культурно-познавательных и спортивно-оздоровительных маршрутов; комплекса дидактических материалов для организации предметной и межпредметной деятельности, в связи с национальными, региональными и этнокультурными особенностями межличностных отношений жителей Челябинской области.

Методология (материалы и методы)

Изучение содержания социально-культурного взаимодействия педагогов и обучающихся в условиях поликультурного образовательного пространства, объективизирующего метапредметное содержание образования и интеграционные средства достижения совместных образовательных результатов, является сложной междисциплинарной задачей. Поэтому в качестве *исследовательских методов* использованы аналитический и логический метод, метод мысленного эксперимента с идеализированными ситуациями, метод эмпирического описания, метод рациональности в контексте социокультурной ситуации, методы исследования социокультурных событий, методы устойчивого развития [1; 2].

Обзор литературы

В психолого-педагогической и социокультурной теории и практике проектирования интегрированных программ отражены вопросы подготовки интегрированных программ по формированию основ проблемно-исследовательской, художественно-эстетической, физической культуры дошкольников в связи с обозначением ключевых положений содержательного сопровождения процесса обучения, воспитания и развития [3; 4; 5]. Понимание ценности окружающего мира выбрано в качестве интеграционного средства форматов речевого и учебно-воспитательного взаимодействия при организации проектно-исследовательской деятельности школьников. Каждый из отдельных учебных предметов

делегирует свои ресурсы для решения общих актуальных проблем как функционально необходимые, восполняющие недостаточность средств их решения [6]. Содержание интеграционного опыта представлено возможностями расширения лингвистического, филологического и общего кругозора, роста познавательного интереса, творческой деятельности учащихся, развития речи учащихся и эмоциональной составляющей коммуникации посредством приобщения к значимым сферам социокультурной деятельности: архитектурно-исторической, музыкально-сценической, предпрофессиональной [7; 8].

Результаты и их описание. В качестве «точек развития» сущностных сил человека в поликультурном образовательном пространстве названы следующие психолого-педагогические предпосылки развития профессионального мастерства педагогических работников:

1) предметно-инновационные, конкретизирующие деятельностные возможности человека в осуществлении изучения, сравнения и уточнения направленности текущих и предполагаемых смыслов развития личной жизни в форме изучения отношения к своему здоровью, достижимости творчества в культуре повседневности; конструктивности принятия решений; необходимости самореализации и саморазвития, повышения ценности личности; договоренности отношения ко времени как продуктивному ресурсу совместной жизнедеятельности;

2) ценностно-поддерживающие, формирующие познавательную практику проблематизации и понимания основных вопросов и методов культуры с целью осознания, осмысления своего поведения во взаимодействии с другими участниками в условиях краткосрочных и долгосрочных перспектив непрерывного развития;

3) исследовательско-поисковые, предполагающие аналитико-проектировочное освоение пространства свободы выбора как возможности и необходимости стать активным субъектом культуры в форме познанной необходимости и познанной случайности содержания и форм социального взаимодействия;

4) социально-коммуникативные, актуализирующие обновление мотивационно-содержательной составляющей диалогового общения

как цели и качества коммуникативного механизма осуществления всех взаимодействий в образовательном пространстве [9].

Выраженные потребности педагогических работников в развитии профессионального мастерства посредством ценностно-значимой деятельности сказываются на всей совокупности особенностей поведения, содержания, форм и методов интеграционного взаимодействия между педагогами и обучающимися.

Принимая во внимание следующие за психолого-педагогическими предпосылками интеграционные задачи по формированию личностных перспектив педагогических работников в повышении профессионального мастерства в зависимости от уровня развития актуальной социокультурной среды, запланируем в качестве приоритетных направлений личностно-обусловленного развития педагогов четыре вида интегрированных образовательных программ:

1) программы ориентирующего становления личности средствами основного содержания программы обучения;

2) программы поддерживающего индивидуальное развитие обучающихся сопровождения в условиях общего образования;

3) программы экспериментально-поисковой направленности по изучению историко-культурных и художественно-эстетических закономерностей развития общества;

4) программы предметно-инновационной направленности, укрепляющие формирование научно-практического мышления детей и подростков.

В качестве дидактического содержания, обеспечивающего готовность педагогов к практике проектирования интегрированных программ в условиях курсов повышения квалификации, выбраны следующие показатели: содержание межпредметных связей, функциональная направленность интеграции и средства, преобразующие интеграционную практику.

Методические основания процесса проектирования содержания интегрированных образовательных программ в связи с уточнением основного содержания межпредметных связей, функциональной направленности интеграции и средств, преобразующих интеграционную практику, представим в обобщенной форме в таблице 1.

Таблица 1

Проектирование содержания интегрированных образовательных программ в связи с уточнение основного содержания межпредметных связей, функциональной направленности интеграции и средств, преобразующих интеграционную практику

Виды интегрированных программ	Содержание интеграционного опыта	Содержание межпредметных связей	Системно-функциональная направленность интеграции	Средства, преобразующие интеграционную практику
Программы ориентирующего становления личности средствами основного содержания программы обучения	Содействие разнообразию в проявлении индивидуально-личностных способностей и качеств, активизация внутреннего диалога, индивидуально-личностную оценку деятельности	Развитие мотивов изучения межличностных отношений в соответствии с личностными намерениями	Сближение ритмов совместной деятельности	Целеполагающие атрибуты, ассоциации
Программы поддерживающего индивидуальное развитие обучающихся сопровождаемая в условиях общего образования	Формирование упорядоченности, прямых, открытых связей. Проявление различий в способах осуществления учебной деятельности, социальной активности, изменение значимости и характера содержательных, деятельностных, психолого-педагогических, эмоциональных связей	Увеличение содержательно-понятийных средств, преобразующих мысли, чувства, планы	Поддержание представлений о значимом совместном опыте прошлого и будущего	Сравнение оснований прошлого опыта и планируемых условий жизнедеятельности в будущем
Виды интегрированных программ	Содержание интеграционного опыта	Содержание межпредметных связей	Системно-функциональная направленность интеграции	Средства, преобразующие интеграционную практику
Программы экспериментально-поисковой направленности по изучению историко-культурных и художественно-эстетических закономерностей развития общества	Увеличение способов взаимодействия по изучению особенностей группового поведения и формированию межличностных отношений, сохранение представлений обучающихся о системе научно-обоснованных выводов и фундаментальных ценностей	Представления об отношениях человека к исследованию	Координация усилий в ходе совместных действий	Обсуждение позитивных результатов исследовательской деятельности
Программы предметно-инновационной	Содействие индивидуальному развитию качеств, способно-	Представления о нравственных нормах и ценно-	Согласованность совместных действий в общно-	Повышение значимости достижения совмест-

Виды интегрированных программ	Содержание интеграционного опыта	Содержание межпредметных связей	Системно-функциональная направленность интеграции	Средства, преобразующие интеграционную практику
направленности, укрепляющие формирование научно-практического мышления детей и подростков	стей в условиях сотрудничества и достижения решения общих задач, изменение характера переживаемых трудностей, укрепление ценностей	стях социокультурного взаимодействия	сти дальнейших перспектив	ных метапредметных результатов

Таблица 2

Взаимодействие участников педагогических команд в проектировании содержания интегрированных образовательных программ

Виды интегрированных программ	Доступная практика интеграционного опыта	Участники интеграционной практики, обеспечивающие		
		содержание межпредметных связей	системно-функциональную направленность интеграции	средства, преобразующие интеграционную практику
Программы ориентирующего становления личности средствами основного содержания программы обучения	Модельные дополнительные общеобразовательные программы интегрированной направленности	Классный руководитель. Педагоги-предметники. Воспитатели. Педагоги дополнительного образования	Классный руководитель. Педагог-психолог. Тьютор. Педагоги дополнительного образования. Родители	Педагоги дополнительного образования. Родители. Педагог-организаторы. Методисты
Программы поддерживающего индивидуального развития обучающихся сопровождаемого в условиях общего образования	Воспитательные и консультационно-просветительские ресурсы цифровой образовательной среды	Классный Руководитель. Педагоги-предметники. Воспитатели. Родители. Обучающиеся	Классный руководитель. Педагоги дистанционного обучения. Родители. Обучающиеся	Воспитатели – сотрудники медиацентра. Родители. Обучающиеся
Программы экспериментально-поисковой направленности по изучению историко-культурных и художественно-эстетических закономерностей развития общества	Программы научно-экспериментальных практик, культурно-познавательных и спортивно-оздоровительных маршрутов	Классный Руководитель. Научный Руководитель. Преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности. Педагоги дополнительного образования. Руководитель физического воспитания	Научный Руководитель. Педагоги-предметники. Преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности. Педагоги дополнительного образования. Руководитель физического воспитания	Педагог-организаторы. Руководители научных сообществ, культурно-общественных объединений. Организаторы массовых спортивных праздников. Родители. Обучающиеся

Виды интегрированных программ	Доступная практика интеграционного опыта	Участники интеграционной практики, обеспечивающие		
		содержание межпредметных связей	системно-функциональную направленность интеграции	средства, преобразующие интеграционную практику
Программы предметно-инновационной направленности, укрепляющие формирование научно-практического мышления детей и подростков	Комплекс дидактических материалов для организации предметной деятельности, в связи с национальными, региональными и этнокультурными особенностями межличностных отношений жителей Челябинской области	Классный Руководитель. Научный Руководитель. Педагог-предметники. Инструктор по труду. Мастер производственного обучения. Руководитель творческих и социокультурных проектов. Обучающиеся	Научный Руководитель. Инструктор по труду. Мастер производственного обучения. Участники творческих и социокультурных проектов	Педагог-организаторы. Руководители научных сообществ, культурно-общественных и творческих объединений. Руководитель социокультурных проектов. Родители. Обучающиеся

Обсуждение. Практика повышения профессиональной квалификации слушателей посредством обучения в условиях педагогической команды образовательных организаций, организованная ГБУ ДПО ЧИППКРО, свидетельствует о повышении содержательной, научно-методической и практической результативности программ повышения квалификации в области проектирования интегрированных программ разной личностно-значимой целевой направленности.

Социально-коммуникативная интеграционная задача формирования личностных перспектив педагогов по обновлению мотивационно-содержательной составляющей диалогового общения как цели и качества коммуникативного взаимодействия в условиях изучения содержания социокультурной среды и ее влияния на личностную перспективу содействует проектированию интегрированных программ *ориентирующего становления личности средствами основного содержания программы обучения.*

Ценностно-поддерживающая интеграционная задача по созданию познавательной практики проблематизации и понимания основных вопросов и методов культуры с целью осознания, осмысления особенностей личностного поведения определяет значимость проектирования интегрированных программ *поддержи-*

вающего индивидуального сопровождения обучающихся в условиях общего образования.

Интеграционная задача осуществления изучения, сравнения и уточнения педагогами направленности текущих и предполагаемых смыслов развития личной и профессиональной жизни в условиях динамичного изменения социокультурной среды в зависимости от степени личностного участия предполагает проектирование интегрированных программ *предметно-инновационной направленности, укрепляющих формирование научно-практического мышления детей и подростков.*

Исследовательско-поисковая интеграционная задача формирования личностных перспектив педагогов в области свободного выбора возможностей и методов становления личности как активного субъекта культуры в условиях исследования межличностных противоречий социокультурной среды, актуализирует создание интегрированных программ *экспериментально-поисковой направленности по изучению историко-культурных и художественно-эстетических закономерностей развития общества.* Проектирование участниками педагогических команд основных целей и задач проектной деятельности, гипотезы и методического инструментария, обеспечивающего преобразование интеграционного опыта, предполагает

участие педагогов в разных проектных группах. Это позволяет организовать совместную деятельность разных участников педагогической команды поэтапно, в связи с требующими решения интеграционными задачами и планируемыми практическими результатами. Состав проектных групп, обеспечивающих достижение задач интеграционного взаимодействия, представлен в таблице 2. Дидактические средства, обеспечивающие доступность практики формирования интеграционного опыта педагогических команд образовательных организаций, представлены среди открытых информационно-образовательных ресурсов ГБУ ДПО ЧИППКРО:

1) модельные дополнительные общеобразовательные программы интегрированной направленности (<https://ipk74.ru/pddod/repo/repozitoryi-mdop>);

2) воспитательные и консультационно-просветительские ресурсы цифровой образовательной среды (<https://ipk74.ru/kafio/ksko/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda/>);

3) программы научно-экспериментальных практик, культурно-познавательных, спортивно-оздоровительных маршрутов [10; 11];

4) комплекс дидактических материалов для организации предметной и межпредметной деятельности, в связи с национальными, региональными и этнокультурными особенностями межличностных отношений жителей Челябинской области (ipk74.ru/study/docs/model'naya-regional'naya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-materia).

5) программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения [12].

Заключение. Выбор в качестве приоритетных направлений личностно-обусловленного развития педагогов четырех видов интегрированных образовательных программ (программ ориентирующего становления личности; поддерживающего сопровождения; экспериментально-поисковой направленности; предметно-инновационной направленности) обеспечивает направленность укрепления профессионального мастерства педагогов в области формирования мировоззрения и индивидуальных образовательных способностей обучающихся. Практика участия педагогических команд образовательных организаций в организации разных проектных групп расширяет практику интеграции разных видов учебно-воспитательной ра-

боты. Таким образом, развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ посредством определения содержания и форм научно-методической, информационно-образовательной и социокультурной поддержки интеграционного взаимодействия укрепляет ценностно-значимые перспективы профессионального развития.

Библиографический список:

1. Вавилонская, Т. В. Архитектурно-историческая среда в условиях динамично изменяющегося мегаполиса / Т. В. Вавилонская. – Текст : непосредственный // Самарский государственный технический университет. – 2017. – Т. 7, № 4. – С. 93–98.

2. Салимгареев, Д. В. Солидарность как рациональный выбор в социальной теории и практике / Д. В. Салимгареев. – Текст : непосредственный // Манускрипт. – Тамбов : Грамота. – 2020. – Том 13. – Выпуск 7. – С. 109.

3. Бутенко, Н. В. Концептуальная модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1 – 44 с.

4. Дахно, Е. А. проектно-исследовательская деятельность дошкольников на интегрированных уроках / Е. А. Дахно, Е. А. Габелева, О. О. Черникова. – Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практической конференций. – 2019. – № 3-2. – С. 41–50.

5. Коновалов, И. Е. Интегрированная программа по физической культуре для дошкольного образовательного учреждения: вопросы внедрения и определения эффективности / И. Е. Коновалов, Э. И. Власова. – Текст : непосредственный // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2019. – № 4 (12). – С. 31–35.

6. Григорьева, В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В. С. Григорьева. – Тамбов, 2007. – 38 с. – Текст : непосредственный.

7. Левченко, М. А. Повседневность – актуальность – коммуникативность: методологический базис интерпретации «живой музыки» / М. А. Левченко. – Текст : непосредственный //

Вестник культуры и искусств. – 2019. – № 1 (57). – С. 113–120.

8. Нысанов, А. Т. Социально-педагогическая поддержка старшеклассников в процессе развития культуры профессиональной ориентации в дополнительном образовании / А. Т. Нысанов. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – № 3. – С. 148–158.

9. Горшенина, С. Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен / С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова. – Текст : непосредственный // Педагогика и методика преподавания. – 2013. – № 6 (22). – С. 64–69.

10. Командышко, Е. Ф. Модель повышения уровня культурологического образования школьников в условиях реализации культурно-образовательных программ / Е. Ф. Командышко. – Текст : непосредственный // Педагогика искусства. – 2019. – № 4. – С. 25–32.

11. Андриевская (Воденникова), Л. А. Идеи К. Д. Ушинского о формировании ценностных ориентаций ребенка путем нравственного воспитания / Л. А. Андриевская (Воденникова). – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 35–38.

12. Конева, О. Б. Социально-психологические аспекты дезадаптации личности / О. Б. Конева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 19 (273). – С. 75–79.

References:

1. Babylonskaya, T. V. *Architectural and historical environment in the conditions of a dynamically changing metropolis* [Arhitekturno-istoricheskaya sreda v usloviyah dinamichno izmenyayushchegosya megapolisa], Samara State Technical University, 2017, Vol. 7, No. 4, pp. 93–98.

2. Salimgareev, D. V. *Solidarity as a rational choice in social theory and practice* [Solidarnost' kak racional'nyj vybor v social'noj teorii i praktike], Manuscript, 2020, Vol. 13, Issue 7, 109 p.

3. Butenko, N. V. *Conceptual model of the artistic and aesthetic development of preschool children* [Konceptual'naya model' hudozhestvenno-esteticheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta], Siberian pedagogical journal, 2015. 44 p.

4. Dakhno, E. A., Gabeleva, E. A., Chernikova, O. O. *Design and research activities of pre-*

schoolers in integrated lessons [Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' doshkol'nikov na integrirovannyh urokah], Proceedings of scientific works and materials of scientific and practical conferences, 2019, No. 3-2, pp. 41–50.

5. Konovalov, I. E., Vlasova, E. I. *Integrated program on physical education for preschool educational institution: issues of implementation and determination of effectiveness* [Integrirovannaya programma po fizicheskoj kul'ture dlya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: voprosy vnedreniya i opredeleniya effektivnosti], Traditions and innovations in preschool education, 2019, No. 4 (12), pp. 31–35.

6. Grigorieva, V. S. *Discourse as an element of the communicative process: pragmalinguistic and cognitive aspects*: Monograph [Diskurs kak element kommunikativnogo processa: pragma-lingvisticheskij i kognitivnyj aspekty: monografiya], Tambov, 2007. 38 p.

7. Levchenko, M. A. *Everyday life – relevance – communicativity: the methodological basis for interpreting “live music”* [Povsednevnost' – aktual'nost' – kommunikativnost': metodologicheskij bazis interpretacii “zhivoj muzyki”], Bulletin of Culture and Arts, 2019, No. 1 (57), pp. 113–120.

8. Nysanov, A. T. *Social and pedagogical support for high school students in the process of developing a culture of vocational orientation in additional education* [Social'no-pedagogicheskaya podderzhka starsheklassnikov v processe razvitiya kul'tury professional'noj orientacii v dopolnitel'nom obrazovanii], Modern higher school: an innovative aspect, 2016, No. 3. pp. 148–158.

9. Gorshenina, S. N., Nevasova, I. A., Serikova, L. A. *Multicultural educational space as a pedagogical phenomenon* [Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskij fenomen], Pedagogy and teaching methodology, 2013, No. 6 (22), pp. 64–69.

10. Komandischko, E. F. *Model of increasing the level of cultural education of schoolchildren in the context of the implementation of cultural and educational programs* [Model' povysheniya urovnya kul'turologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v usloviyah realizacii kul'turno-obrazovatel'nyh programm], Pedagogy of art, 2019, No. 4, pp. 25–32.

11. Andrievskaya (Vodennikova), L. A. *Ideas of K. D. Ushinsky on the formation of child's value*

orientations through moral education [Ushinskogo o formirovanii cennostnyh orientacij rebenka putem nravstvennogo vospitaniya], *Modern higher school: an innovative aspect*, 2010, No. 4, pp. 35–38.

12. Koneva, O. B. *Socio-psychological aspects of personality disadaptation* [Social'no-psihologicheskie aspekty dezadaptacii lichnosti], *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2012, No. 19 (273), pp. 75–79.

Образец для цитирования статьи:

Кийкова, Н. Ю. Развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ / Н. Ю. Кийкова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 42–51.

Example for article citation:

Kiykova, N. Y. Development of professional skills of teachers of educational organizations in the field of designing integrated educational programs [Razvitie professional'nogo masterstva pedagogicheskix rabotnikov obrazovatel'ny'x organizacij v oblasti proektirovaniya integrirovanny'x obrazovatel'ny'x programm], *Scientific support of a system of advanced training*, 2021, No. 4 (49), pp. 42–51.

УДК 371.12+374+791.43.079

**Фестиваль образовательного кино
как механизм трансляции опыта проблемно-ценностного
общения педагога с субъектами воспитания
в системе неформального повышения квалификации**

А. В. Щербаков

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

А. В. Кисляков

<https://orcid.org/0000-0001-9955-1045>
kislyakov_a@mail.ru

К. С. Задорин

<https://orcid.org/0000-0002-2035-3204>
zadorinks@mail.ru

Н. Н. Журба

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

**Educational cinema festival as a mechanism for sharing
the experience of problem-value communication of a teacher
with the subjects of education in the system of informal
advanced training**

A. V. Shcherbakov

A. V. Kislaykov

K. S. Zadorin

N. N. Zhurba

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Развитие профессионального мастерства педагогов как воспитателей является одной из актуальных проблем образования, обусловленных внутренними и внешними объективными обстоятельствами. Таким образом, совершенствование мастерства может быть устойчивой внутренней потребностью личности, подкрепляемой внешними причинами, а также следствием системно организованного повышения квалификации, ориентированной на трансляцию педагогического опыта. Вместе с тем опыт авторов статьи показывает,

что даже при высокой эффективности овладения педагогами новой технологией, методом, приемом и т. д., чаще всего полученные знания и умения не становятся частью его личного профессионального опыта и не применяются им в практической деятельности. Одной из причин такой негативной тенденции выступает то, что полученные знания, умения, навыки, не явились результатом эмоционально-чувственного познания, не были «прожиты» педагогом. Наличие такого противоречия обусловило **цель нашего исследования:** выявить потенциал кинофестиваля как механизма трансляции педагогического опыта в условиях

неформального образования педагога как воспитателя.

Методологическими основаниями проведенного исследования является событийный подход и теоретические основы неформального образования. В исследовании были использованы следующие методы: анализ теоретических и эмпирических исследований, анализ и обобщение педагогического опыта, в том числе, собственного опыта организации кинофестиваля, реализуемого авторами статьи.

В результатах статьи на основе проведенного анализа сущностных характеристик ведущих понятий исследования раскрываются компоненты механизма трансляции педагогического опыта проблемно-ценностного общения субъектов воспитания: аксиологический, целевой, организационный, структурный, рефлексивный. Каждый из компонентов механизма представлен с учетом особенностей подготовки и проведения фестиваля образовательного кино «Взрослеем вместе», ведущей деятельностью которого является проблемно-ценностное общение педагогов с субъектами воспитания, направленного на создание ситуаций сопереживания и постижения норм, ценностей, смыслов демонстрируемых кинофильмов. Обозначенные компоненты механизма трансляции педагогического опыта может быть основанием для проектирования и реализации других форм неформального дополнительного образования и разработки курсов повышения квалификации.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Development of professional skills of educators as mentor is one of the urgent problems of education due to internal and external objective circumstances. Therefore, mastery improvement can be a stable internal need of an individual, supported by external reasons, as well as a consequence of systematically organized professional development, focused on the translation of pedagogical experience. However, the experience of the authors of the article shows that even if teachers mastered a new technology, method, technique, etc. the knowledge and skills received do not become part of their personal professional experience and are not applied in their practical activities. One of the reasons for this negative trend is that the received knowledge, abilities, skills were

not the result of emotional and sensual cognition, were not “lived” by the teacher.

The presence of such a contradiction led to **the goal of our research**: to identify the potential of the cinema festival as a mechanism of translation of pedagogical experience in non-formal education of a teacher as a mentor.

The methodological basis of the conducted research is the event approach and the theoretical foundations of non-formal education. The following methods were used in the research: analysis of theoretical and empirical research, analysis and generalization of pedagogical experience, including own experience of cinema festival organization, implemented by the authors of the article.

Based on the analysis of the essential characteristics of the leading concepts of the study, **the results** of the article reveal the components of the mechanism of translation of pedagogical experience of problem-value communication of subjects of education: axiological, target, organizational, structural, and reflective. Each of the components of the mechanism is presented taking into account the peculiarities of preparing and conducting the educational film festival “Growing up together”, the leading activity of which is the problem-value communication of teachers with the subjects of education, aimed at creating situations of empathy and comprehension of norms, values, meanings of demonstrated films. The outlined components of the mechanism of translation of educational experience can be the basis for the design and implementation of other forms of non-formal additional education and development of advanced training courses.

Ключевые слова: со-бытие, событийный подход, неформальное образование, дополнительное профессиональное образование, кинопедагогика, фестиваль образовательного кино, профессиональное мастерство, педагог как воспитатель.

Keywords: co-existence, event approach, non-formal education, additional professional education, cinema pedagogy, educational cinema festival, professional skill, teacher as a mentor.

Введение

Развитие профессионального мастерства педагога, в том числе в сфере воспитания, является одной из проблем, не теряющей своей актуальности в силу различных внешних и внут-

ренных объективных обстоятельств. Среди которых можно выделить:

– внутренние: наличие устойчивой мотивации к профессиональному развитию; стремление к достижению высоких показателей профессиональной деятельности; удовлетворение от достигнутых результатов педагогического труда и т. д.;

– внешние: изменение потребностей обучающихся, связанных с процессами их роста и развития; внедрение новых средств обучения и воспитания; расширение требований со стороны органов управления к компетентности педагогов; повышение активности родителей в участии в учебно-воспитательном процессе и т. д.

При этом совершенствование мастерства может быть устойчивой внутренней потребностью, подкрепляемой внешними причинами, а также следствием правильно организованной системы повышения квалификации. В первом случае ведущим является рефлексия, позволяющая накапливать личный профессиональный опыт, во втором – ведущими являются условия передачи чужого педагогического опыта. При всех преимуществах приобретения личного профессионального опыта, осуществляемого только на основе анализа своей педагогической деятельности, ведущим недостатком являются большие временные затраты, т. к. он накапливается методом «проб-и-ошибок». Существенно сократить время позволяет приобретение педагогом нового опыта в процессе системно организованного повышения квалификации, где опыт представлен в форме технологии, метода, приема и т. д., сопровождаемый методическими комментариями к его реализации на практике.

Однако, как показывает наш опыт работы в системе дополнительного профессионального образования, даже при высокой эффективности овладения педагогами новой технологией, методом, приемом и т. д., чаще всего, полученные знания и умения не становятся частью его личного профессионального опыта и не применяются им в практической деятельности. Одной из причин такой негативной тенденции выступает то, что полученные знания, умения, навыки не явились результатом эмоционально-чувственного познания, не были «прожиты» педагогом. Создать ситуацию проживания

«чужого» опыта, по нашему мнению, возможно, используя потенциал неформального повышения квалификации на примере проведения фестиваля образовательного кино «Взрослеем вместе» (далее кинофестиваля) как культурно-образовательного события.

Цель исследования

В соответствии с обозначенной проблемой целью исследования, представленного в статье, является выявление потенциала кинофестиваля как механизма трансляции педагогического опыта в условиях неформального образования педагога как воспитателя.

Методология (материалы и методы)

Методологическим основанием проведенного исследования является событийный подход.

Теоретические основы влияния события/события на развитие личности, в том числе ребенка, определившие сущность событийного подхода, были раскрыты в трудах Д. В. Григорьева, Н. Б. Крыловой, Л. И. Новиковой, В. А. Педана, В. И. Слободчикова, И. Ю. Шустовой [1–6]. Ведущими понятиями подхода являются «событие/со-бытие» и «со-бытийная общность».

С позиции психологической антропологии «со-бытие» рассматривается не как деятельность ограниченная во времени (происшествие), а как процесс понимания, смыслопорождающей деятельности человека. Особую роль в этом процессе появления личного смысла играет со-бытийная общность.

Отличительной чертой со-бытийной общности является то, что ее появление происходит благодаря совместности усилий ее участников, которые в процессе постоянного общения, диалога, взаимного сопереживания и доверия создают нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия [5].

Потенциал событийного подхода в воспитании, по мнению И. Ю. Шустовой, в том, что ориентирует педагога на понимание интересов и потребностей ребенка, окружающих его ситуаций, что помогает ему организовывать общение и взаимодействие с обучающимися как со-бытийные ситуации. «Со-бытийная ситуация – это образовательная ситуация, в которой воспитанник ищет «образ человеческий» в себе, открывает новые знания о себе, проявляет лучшие свои качества, осознает и принимает это как личную ценность» [7, с. 188].

На создание со-бытийных ситуаций – киностреч нацелен кинофестиваль «Взрослеем вместе», представляющих собой коммуникативное культурно-образовательное пространство для просмотра фильмов и проблемно-ценностного общения детей и взрослых.

Вторым основанием исследования выступают теоретические основы неформального образования [8], раскрытые О. В. Ройтблат в исследовании системы повышения квалификации, представившей описание принципов, функций, методологических подходов, тенденций, факторов, характеризующих данный вид образования. В качестве ведущих принципов неформального образования, лежащих в основе подготовки и проведения кинофестиваля были определены: добровольность; обучение через опыт; активное участие в процессе обучения; целостный подход; коммуникация на одном уровне; отсутствие внешней оценки; ориентация на групповой процесс (содержание принципов раскрыто в описании результатов).

Обзор литературы

Рассматривая фестиваль образовательного кино как механизм трансляции педагогического опыта проблемно-ценностного общения субъектов воспитания необходимо обратить внимание на понимание сущностных характеристик ведущих понятий нашего исследования.

Проблемно-ценностное общение современными исследователями [9; 10] рассматривается как взаимодействие педагога с обучающимися, «влияющее на эмоциональный мир ребенка, его восприятие жизни, ее ценностей и смысла» [10, с. 3], ядром такого общения выступает социальное знание. При этом проблемно-ценностное общение выстраивается таким образом, чтобы обучающиеся получили опыт эмоционального переживания и рефлексии явлений окружающей их действительности, что позволяет сформировать у них позитивное отношение к базовым общественным ценностям. В рамках кинофестиваля содержанием проблемно-ценностного общения являются сюжетные линии демонстрируемых фильмов, обладающих определенными социально значимыми и культурными смыслами. Одним из условий такого общения является совместный просмотр различных субъектов воспитания (обучающиеся, родители, педагоги, представители общественных организаций и движений и т. д.), которые, участвуя в обсуж-

дении, помогают личности расширить представления о мире, о самом себе. Организуемая таким образом среда общения способствует созданию новых способов социального взаимодействия детей и взрослых, укреплению между ними сотрудничества, появлению общности мировосприятия.

«Опыт» в философском понимании рассматривается как единство знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе чувственно-эмпирического познания действительности [11]. Опыт является, с одной стороны, отражением действительности, т. к. представлен конкретными знаниями, умениями, навыками, полученными в результате познания (объективная составляющая), с другой стороны, является результатом личного чувственно-эмпирического познания, да и обеспечение единства, т. е. установление связей между знаниями и умениями, результат сознательной деятельности субъекта (субъективная составляющая). Опыт как педагогическая категория рассматривается с учетом предмета педагогики – образовательный процесс. В педагогических исследованиях опыт представлен в двух контекстах как метод познания в образовательной деятельности обучающегося и как совокупность созданных обществом предметов и систему общественно выработанных способов обращения и создания их [12]. В логике нашего исследования, говоря об опыте проблемно-ценностного общения субъектов воспитания, мы рассматриваем его как опыт, описывающий педагогическую технологию, т. е. в рамках второго контекста. Таким образом, данный опыт может быть отнесен к практическому знанию, которое связано с повседневной практикой человека и необходимого для ее функционирования и «слито с деятельностью и социальными отношениями. Оно достаточно объективно отражает структуру деятельности человека» [13, с. 46].

По мнению О. Л. Сытых, «трансляция опыта в форме практического знания связана с личным общением и закреплением этого знания в системе интеллектуальных навыков» [13, с. 46]. Но при этом чтобы опыт можно было передать от одного субъекта к другому, необходимо придать ему особую форму – стереотипа. Таким образом, обязательной элементом трансляции опыта практической деятельности

выступает процесс стереотипизации, как процесс отбора и упорядочения наиболее существенных компонентов деятельности, в результате которого появляется организованный опыт – стереотип. Обретя форму стереотипа, опыт легко передается от поколения к поколению за счет своей структурированности и сжатости.

В завершение анализа ведущих категорий исследования обратимся к сущности понятия «механизм». Понятие «механизм» как междисциплинарная дефиниция в педагогических исследованиях представляется как совокупность (комплекс) взаимосвязанных элементов, процессов или систем, обеспечивающих функционирование педагогического явления. Механизм, как сложное явление действительности, обладает как статическими, так и динамическими свойствами [14]. Механизм может рассматриваться как закономерные превращения, которые обеспечивают переход от педагогической причины к педагогическому следствию, таким образом механизм действует между педагогическим воздействием и результатом.

В этой связи необходимо представить не только структурные компоненты, обеспечивающие трансляцию педагогического опыта, но и описать за счет каких процессов осуществляется трансляция.

Результаты и их описание

Представляя кинофестиваль как механизм трансляции опыта, мы выделили следующие компоненты: аксиологический, целевой, организационный, структурный, рефлексивный.

Аксиологический (ценностный) компонент проявляется в том, что в центре процесса трансляции является со-бытие в форме киностречи, представляющей собой совместное «погружение» всех участников в мир образов киносюжета, несущих ценностный смысл. И в этой связи ведущей деятельностью в кинострече является осмысление личностью своей жизни и поступков других людей, что способствует взрослению человека – повышению осмысленности его поступков.

Целевой компонент предполагает ориентацию участников трансляции опыта на создание образовательного пространства, обеспечивающего «погружение» в проблемно-ценностное общение на основе фильмов, обладающих определенными социально значимыми и культурными смыслами.

А также определение перспективных направлений развития фестиваля как формы неформального образования педагогов как воспитателей:

- содействие развитию гуманистических идей в России за счет расширения взаимодействия с профессиональными сообществами, в том числе, зарубежными, ориентированными на решение актуальных проблем в сфере воспитания и социализации детей и молодежи;

- содействие распространению и внедрению современных методов кинопедагогике через создание международного ресурсного центра;

- содействие развитию кинопедагогике и обобщению опыта ее использования в организациях общего и дополнительного образования;

- создание банка электронного образовательного контента для детей, родителей и педагогов, объединяющего документальные и художественные фильмы, посвященные проблемам взрослеющего человека [15].

Организационный компонент разворачивается в логике неформального образования и его ведущих принципов, лежащих в основе процессов подготовки и проведения кинофестиваля [16].

Остановимся на характеристике принципов неформального образования, сделав акцент на их применение при организации экспертизы фильмов фестиваля.

Принцип добровольности означает, что человек может участвовать в деятельности, исходя из своих возможностей и интересов. Человек сам принимает решение, в экспертизе каких фильмов участвовать (то есть не является обязательным оценка всех фильмов, предлагаемых для экспертизы), реализуя свой интерес как личный, так и профессиональный, а высказанные индивидуальные суждения, таким образом, позволяют увидеть авторскую позицию эксперта, а организаторам фестиваля оценить какие фильмы в большей степени заинтересовали экспертов.

Принцип обучения через опыт предполагает, что человек приобретает новое знание в процессе рефлексии полученного опыта. В результате повышается осмысленность такой деятельности на практике. Процедура экспертизы предполагает заполнение экспертного листа по результатам просмотра фильма. Важно, чтобы высказываемые профессиональные сужде-

ния экспертов о ценностно-смысловом содержании фильма имели личностный характер. Для этого в экспертном листе предлагается свободная форма ответа на следующие вопросы (параметры экспертизы): предполагаемый возраст зрительской аудитории; ведущая тема фильма; ценностные категории, раскрываемые в сюжете фильма. Дополнительный пункт в экспертном листе «Идеи для обсуждения (вопросы и предложения)» создает ситуацию выхода за рамки экспертизы, предлагая эксперту взять на себя роль модератора (ведущего киновстречи).

Принцип активного участия в процессе обучения означает проявление деятельностного отношения к происходящему и реализуется через самостоятельную деятельность эксперта. В зависимости от степени включенности в экспертную деятельность, можно выделить следующие ролевые позиции: наблюдатель, участник, организатор.

Находясь в ролевой позиции «наблюдателя» эксперт ограничивается выполнением минимальных действий, демонстрирую формальное отношение к экспертной деятельности: заполнением обязательных компонентов экспертного листа, не включается в групповые обсуждения результатов предварительной экспертизы.

Ролевая позиция «участник» предполагает от эксперта проявления личной заинтересованности в экспертной оценке, выражения своих профессиональных и личных мнений. Эксперт заполняет все пункты экспертного листа, развернуто отвечает на открытые вопросы анкеты. Такой эксперт ищет возможности обсуждения результатов экспертизы, легко включается в предлагаемые организаторами групповые процессы.

Находясь в ролевой позиции «организатора» эксперт не только проявляет личную заинтересованность в экспертной деятельности, прежде всего, он стремится привлечь других экспертов к обсуждению фильмов. Такой эксперт, как правило, способен организовать просмотр и обсуждение группы экспертов, мотивировать их к своевременному индивидуальному или групповому заполнению экспертных листов. Роль организатора важна для фестиваля, так как их умения заинтересовать и вовлечь других участников в экспертизу способствует расширению экспертного сообщества.

Принцип целостности подхода позволяет «погружать» экспертов не только в процесс отбора фильмов в программу фестиваля, но и мотивировать их участвовать в проектировании и проведении кинофестиваля. Мы предлагаем экспертам пройти весь путь от профессиональной оценки и выражения личного мнения о фильме до участия в групповом анализе по результатам проведенных кинопросмотров. Вначале участники экспертного сообщества оценивают ценностно-смысловое содержание фильма, высказывают свое мнение и предлагают варианты обсуждения для различных категорий зрителей. Некоторые участники после проведенной экспертизы желают попробовать себя в роли ведущего киновстречи. При подготовке к фестивалю мы проводим семинары по разработке алгоритмов обсуждения для определенной целевой зрительской аудитории с вариантами вопросов и линиями сценария. В период кинопросмотров участник экспертного сообщества может выбрать роль по своему желанию: от ведущего, работающего со зрительным залом, до координатора группы и эксперта-наблюдателя. Каждая киновстреча завершается анализом и предложениями в адрес группы модераторов. Этот опыт позволяет развивать умения анализировать свою деятельность и деятельность других.

Руководствуясь *принципом коммуникация на одном уровне*, эксперты общаются на равных. Это проявляется в уважительном отношении экспертов к суждениям и мнениям других, признания личности (своей и других участников) как к ценности, имеющей. Особенно это проявляется во время обсуждения промежуточных и итоговых результатов экспертизы. У каждого эксперта есть право высказать свое мнение по отношению к тому или иному фильму. В результате такого общения эксперты прислушиваются к мнению друг друга, дискутируют и принимают совместное решение по включению фильмов в программу фестиваля.

Принцип отсутствия внешней оценки подчеркивает, что преимущественного права на оценку мнений и действий кого-либо нет ни у кого. Однако этот принцип не исключает оценочного суждения в качестве поиска варианта как можно сделать иначе. Эксперт, придерживаясь правил экспертизы, достигает определенного результата прежде всего сам.

Результаты экспертизы по каждому фильму фиксируются оргкомитетом и затем рекомендуются для использования модераторами при проектировании сценария киностречи. Ведущие (модераторы), разрабатывая программу просмотра и обсуждения, могут учитывать предложения и мнения экспертов о фильме, что позволяет находить им оптимальные решения для сценария кинопоказа.

Принцип ориентации на групповой процесс проявляется в совместной деятельности экспертов в случаях, когда участники экспертизы объединяются в малые фокус-группы и проводят совместный просмотр фильма, а затем обсуждают его в соответствии с критериями экспертизы. Групповая экспертная деятельность способствует тому, что эксперты не только учатся слышать друг друга, прежде всего они, совершенствуют свои способности делиться эмоциями, переживаниями, аргументировано представлять свою позицию, что, несомненно, повышает их чувство уверенности, помогает им в индивидуальной экспертной деятельности.

Структурный компонент представлен этапами подготовки и проведения кинофестиваля [17], являющимися по своей сути формами неформального дополнительного профессионального образования:

- экспертная оценка и отбор фильмов для программы кинофестиваля;
- создание сценарных планов киностреч кинофестиваля;
- проведение кинофестиваля на официальных площадках (организации культуры, общего и дополнительного образования);
- анализ и обобщение опыта проведения киностреч и кинофестиваля, в целом;
- создание методических продуктов о проблемно-ценностном общении;
- организация проблемно-ценностного общения с обучающимися их родителями в системе воспитательной работы в организации.

Рефлексивный компонент проявляется в процессе сознательного/самостоятельного анализа педагогом результатов его участия в подготовке и проведении кинофестиваля.

Обсуждение

Принимая во внимание, что кинофестиваль реализуется как значимое культурно-образовательное событие для его участников, которые проживают опыт совместного проблемно-

ценностного общения на различных коммуникативных площадках киностреч, необходимо отметить его принципиальную ценностную и организационную особенность – это диалогичность формы взаимодействия. Педагог, как инициатор и организатор диалога, во взаимодействии с различными субъектами воспитания создает особую среду и для своего собственного профессионального развития, в котором происходит становление его позиции как педагога воспитателя. Это возможно, когда в профессиональном сообществе, формируемом вокруг данного кинопедагогического события возникают ситуации по обмену знаниями и технологиями создания воспитательной среды личностного развития детей и взрослых. В этом смысле диалогичность как форма взаимодействия организаторов и участников фестиваля образовательного кино во многом может определять и существенные характеристики механизма трансляции опыта проблемно-ценностного общения педагога с субъектами воспитания в системе неформального повышения квалификации. В данной логике важен и культурно-образовательный потенциал самого кинофестиваля, когда педагог не только проявляет готовность, но и сам в проявлении своей личностно-профессиональной позиции, принимает и согласовывает различные точки зрения, оказывая внимание к другой мысли как источнику совместного смыслопонимания и творческого действия. Несомненно, в реалиях педагогической практики наблюдается то, что общение с педагога с обучающимися, родителями и коллегами может носить декларативный характер диалога с заменой его на монолог, проявление защитных реакций во взаимодействии и в конечном итоге имитация совместного обсуждения педагогами актуальных вопросов воспитания. Поэтому событие в формате кинофестиваля имеет особое значение для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя, прежде всего, за счет создания условий проживания различных ситуаций профессионально-личностного ценностного диалога в педагогическом сообществе. Это проявляется в организации совместной деятельности и общения между педагогами, где есть место ситуациям проживания разных ролевых позиций: эксперт, генератор идей, аналитик, критик, координатор и т. п. В арсенале неформального

повышения квалификации также используются различные интерактивные и проектные методы с использованием элементов технологий критического мышления. В этом отношении ценность диалога в условиях неформального повышения квалификации приобретает особую значимость, так как это в основном взаимодействие педагогов разного возраста и профессионального опыта, с разной личностной позицией и готовностью вступать в межличностную коммуникацию.

Заключение

Анализ развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей показывает фокус внимания на актуальных проблемах образования, обусловленных внутренними и внешними объективными обстоятельствами. Именно устойчивая внутренняя потребность личности педагога в своем развитии, подкрепляемая внешними причинами и обстоятельствами, может стать следствием системно организованного повышения квалификации в условиях формального и неформального образования. Качественное развитие педагога в профессиональной сфере, особенно в части организации проблемно-ценностного общения с субъектами воспитания возможно через погружение в систему организации и участия в кинофестивале «Взрослеем вместе», который становится определенным механизмом трансляции педагогического опыта в условиях неформального образования и способствует развитию профессионального мастерства педагогов как воспитателей. Выделение аксиологического, целевого, организационного, структурного и рефлексивного компонентов механизма трансляции педагогического опыта может быть основанием для проектирования и реализации других форм неформального дополнительного образования. А также использоваться для разработки курсов повышения квалификации, ориентированных на овладение педагогическими и руководящими работниками умений организации проблемно-ценностного общения с различными субъектами воспитания.

Библиографический список:

1. Григорьев, Д. В. Создание воспитательно-го 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.

2. 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.

3. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды / Л. И. Новикова ; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. – Москва, 2010. – 335 с. – Текст : непосредственный.

4. Педан, В. А. Роль событийного подхода в создании воспитательной сети учреждением дополнительного образования / В. А. Педан. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 104–107.

5. Слободчиков, В. И. Психологическая антропология: от истоков в будущее / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2018. – № 1–2 (21–22). – С. 16–22.

6. Шустова, И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве событийности / И. Ю. Шустова. – Текст : непосредственный // Известие Саратовского ун-та. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – № 1 (37). – С. 4–11.

7. Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И. Ю. Шустова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.

8. Ройтблат, О. В. Методология обоснования содержания неформального образования / О. В. Ройтблат. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании : материалы XIX Международной научно-практической конференции. Памяти Макареши Александра Александровича. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. – С. 143–145.

9. Григорьев, Д. В. Инновационные воспитательные технологии, обеспечивающие становление российской идентичности школьников / Д. В. Григорьев, Е. В. Хижнякова, А. А. Ан-

дрюшков, А. В. Гуревич. – Текст : электронный. – URL: https://kriro.ru/upload/docs/Proekti/Modernizacia%20obshego%20obrazovania/FGOS_NO_OOO/Григорьев Д. В. Инновационные воспитательные технологии.pdf (дата обращения: 23.07.2021).

10. Григорьев, Д. В. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2011. – 96 с. – Текст : непосредственный.

11. Панов В. Г. Опыт / В. Г. Панов. – Текст : электронный // Большая советская энциклопедия. – URL: <http://bse.uaio.ru/BSE/1803.htm> (дата обращения: 17.09.2021).

12. Христофоров, С. В. Опыт как педагогическая категория / С. В. Христофоров. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2005. – № 7. – С. 180–184.

13. Сытых, О. Л. Трансляция знания и опыта в традиционных культурах / О. Л. Сытых. – Текст : непосредственный // Ученые записки (АГАКИ). – 2017. – № 1 (11). – С. 43–48.

14. Коноплянский, Д. А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника вуза : монография / Д. А. Коноплянский, Б. П. Невзоров. – Москва : Спутник +, 2016. – 252 с. – Текст : непосредственный.

15. Кисляков, А. В. Фестиваль образовательного кино как ресурс неформального повышения квалификации педагогов как воспитателей / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков, К. С. Задорин, Н. Н. Журба. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 12. – С. 49–55.

16. Задорин, К. С. Организация экспертной работы фестиваля образовательного кино на основе принципов неформального образования / К. С. Задорин. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности : материалы IV Международной научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – С. 155–161.

17. Методические аспекты использования синема-технологии в воспитании детей и молодежи : методическое пособие / А. В. Кисляков,

Н. Н. Журба, К. С. Задорин [и др.]. – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 100 с. – (Фестиваль образовательного кино «Взрослеем вместе»). – Текст : непосредственный.

References:

1. Grigoriev, D. V. *Creation of educational space: event-driven approach* [Sozдание vospitatel'nogo prostranstva: sobytiynyy podkhod], Modern humanitarian approaches in the theory and practice of education: collection of scientific articles / ed. by D. V. Grigoriev, E. I. Sokolov, 2001, pp. 77–88.

2. 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, M., 2010, pp. 136–144.

3. Novikova L. I. *Pedagogy of education* [Pedagogika vospitaniya], Selected pedagogical works. Ed. by N. L. Selivanova, A. V. Mudrik. Compiled by E. I. Sokolov, 2010. 335 p.

4. Pedan, V. A. *The role of the event approach in creating an educational network by an institution of additional education* [Rol' sobytiynogo podhoda v sozdanii vospitatel'noj seti uchrezhdeniem dopolnitel'nogo obrazovaniya], Man and education, 2016, No. 1, pp. 104–107.

5. 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.

6. Shustova, I. Yu. *Modeling the educational situation in the space of co-existence* [Modelirovanie obrazovatel'noj situacii v prostranstve sobytiynosti], News of Saratov University. New series. Series Acmeology of Education. Developmental psychology, 2021, No. 1 (37), pp. 4–11.

7. Shustova, I. Yu. *Event approach to the education of schoolchildren* [Sobytiynyy podkhod k vospitaniyu shkol'nikov], Bulletin of the Tomsk State University, 2019, No. 438, pp. 186–193.

8. Roitblat, O. V. *Methodology for substantiating the content of non-formal education* [Metodologiya obosnovaniya soderzhaniya neformal'nogo obrazovaniya], Problems of pedagogical innovation in vocational education: Materials of the XIX International Scientific and Practical Conference. In memory of Alexander Alexandrovich Makareni. SPb: Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen, 2018, pp. 143–145.

9. Grigoriev, D. V., Khizhnyakova, E. V., Andryushkov, A. A., Gurevich, A. V. *Innovative educational technologies that ensure the formation of the Russian identity of schoolchildren* [Innovacionnye vospitatel'nye tekhnologii, obespechivayushchie stanovlenie rossijskoj identichnosti shkol'nikov]. Available at: https://kriro.ru/upload/docs/Proekti/Modernizacia%20obshego%20obrazovaniya/FGOS_NO_OOO/Grigoriev D. V. Innovative educational technologies.pdf (accessed date: 07/23/2021).
10. Grigoriev, D. V., Stepanov, P. V. *Cognitive activity. Problem-value communication: a guide for teachers of educational institutions* [Poznavatel'naya deyatel'nost'. Problemno-cennostnoe obshchenie: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij], Education, 2011. 96 p.
11. Panov, V. G. *Experience* [Opyt], Great Soviet Encyclopedia. Available at: <http://bse.uaio.ru/BSE/1803.htm> (accessed date: 09/17/2021).
12. Khristoforov, S. V. *Experience as a pedagogical category* [Opyt kak pedagogicheskaya kategoriya], Bulletin of Orenburg State University, 2005, No. 7, pp. 180–184.
13. Sytykh, O. L. *Translation of knowledge and experience in traditional cultures* [Translyaciya znaniya i opyta v tradicionnyh kul'turah], Scientific notes, 2017, No. 1 (11), pp. 43–48.
14. Konoplyansky, D. A., Nevzorov, B. P. *Pedagogical strategy of forming the competitiveness of a university graduate: monograph* [Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya konkurentosposobnosti vypusknika vuza], Publishing house "Sputnik +", 2016. 252 p.
15. Kislyakov, A. V., Shcherbakov A. V., Zadorin K. S., Zhurba N. N. *Educational cinema festival as a resource of informal professional development of teachers as educators* [Festival' obrazovatel'nogo kino kak resurs neformal'nogo povysheniya kvalifikacii pedagogov kak vospitatelej], Modern pedagogical education, 2020, No. 12, pp. 49–55.
16. Zadorin, K. S. *Organization of expert work of the festival of educational cinema based on the principles of non-formal education* [Organizaciya ekspertnoj raboty festivalya obrazovatel'nogo kino na osnove principov neformal'nogo obrazovaniya], Additional education of children in a changing world: prospects for the development of demand, attractiveness, efficiency: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference / ed. by A. V. Kislyakova, A. V. Shcherbakova. Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2021, pp. 155–161.
17. Kislyakov A. V., Zhurba N. N., Zadorin K. S., Shcherbakov A. V., etc. *Methodological aspects of the use of cinema technology in the upbringing of children and youth: a methodological guide* [Metodicheskie aspekty ispol'zovaniya sinema-tekhnologii v vospitanii detej i molodezhi], Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2021. 100 p.

Образец для цитирования статьи:

Щербаков, А. В. Фестиваль образовательного кино как механизм трансляции опыта проблемно-ценностного общения педагога с субъектами воспитания в системе неформального повышения квалификации / А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, К. С. Задорин, Н. Н. Журба. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 52–61.

Example for article citation:

Shcherbakov, A. V., Kislyakov, A. V., Zadorin, K. S., Zhurba, N. N. Educational cinema festival as a mechanism for sharing the experience of problem-value communication of a teacher with the subjects of education in the system of informal advanced training [Festival' obrazovatel'nogo kino kak mexanizm translyacii opyta problemno-cennostnogo obshheniya pedagoga s sub'ektami vospitaniya v sisteme neformal'nogo povysheniya kvalifikacii], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 52–61.

УДК: 378.046.4+004.773

Повышение квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся, средствами профессиональных сетевых сообществ

А. Г. Донской

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

don1785@mail.ru

И. Д. Борченко

<https://orcid.org/0000-0001-8802-5146>

skaterova@list.ru

Advanced training for teachers who master technologies for working with difficult schoolchildren by means of professional networking communities

A. G. Donskoy

I. D. Borchenko

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье рассматриваются возможности и перспективы повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся, средствами профессиональных сетевых сообществ. Для того чтобы обосновать эффективность использования ресурсов профессиональных сетевых сообществ в системе повышения квалификации, проводится обзор научной, публицистической и учебно-методической литературы, а также анализ эмпирических и статистических данных.

Цель исследования. Научное обоснование и концептуализация опыта: 1) создания и использования профессиональных сетевых сообществ на базе социальной сети «ВКонтакте» в качестве площадок повышения квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся; 2) разработки и применения комплекса подходов к организации деятельности профессиональных сетевых сообществ и управлению (модерации) процессами профессионального развития участников сообществ.

Методология (материалы и методы). Общеметодологическую основу исследования составляют синергетический, структурно-генетический, диалектический подходы. Также в качестве основы методологии исследования предполагается использование методов изучения и анализа литературы, аналитического обобщения, прогнозирования, абстрагирования, аналогии, метод анкетирования, измерения, синтезирования данных, обобщения, моделирования, статистической обработки полученной информации.

Результаты. Актуализирована проблема «дефицита» научного обеспечения системы педагогической работы со сложным контингентом обучающихся и обоснована актуальность использования современного инструментария неформального повышения квалификации педагогических работников, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся. С разных позиций проанализирована актуальная литература по проблематике исследования. Выведено определение понятий «методические объединения педагогов», «профессиональные сетевые сообщества педагогов». Анализ сущностных характеристик профессиональных сетевых сообществ

показал ряд возможностей в части использования данных площадок в качестве эффективного средства повышения квалификации, объединяющего элементы формального, неформального и информального образования в единое целое. Представлена система работы по организации и управлению профессиональными сетевыми сообществами / методическими объединениями в качестве современного средства повышения квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article considers the possibilities and prospects of advanced training of teachers of general educational organizations, mastering technologies of work with a difficult contingent of schoolchildren by means of professional network communities. This article reviews scientific, journalistic and educational-methodological literature and analyzes empirical and statistical data in order to substantiate the effectiveness of using the resources of professional network communities in the system of advanced training.

The goal of research. Scientific rationale and conceptualization of experience: 1) creation and use of professional network communities on the basis of the social network "VKontakte" as platforms for advanced training of teachers, mastering technologies of work with a difficult group of schoolchildren; 2) development and application of a set of approaches to organize the activities of professional network communities and management (moderation) processes of advanced training of community participants.

Methodology. The general methodological basis of the study consists of synergetic, structural-genetic, dialectical approaches. Also as a basis of methodology of research is supposed to use methods of study and analysis of the literature, analytical generalization, forecasting, abstraction, analogy, method of questioning, measurement, data synthesis, generalization, modeling, and statistical processing of the received information.

Results. The problem of "deficit" of scientific support of the system of pedagogical work with a difficult group of schoolchildren is actualized. The article substantiates the relevance of using modern tools of informal professional development of teachers, mastering technology work with diffi-

cult children. Current literature on the problems of research from different positions is analyzed. The definition of the concepts "methodological associations of teachers", "professional network communities of teachers" was derived. The analysis of the essence characteristics of professional network communities showed a number of possibilities in terms of using these platforms as an effective means of advanced training, combining elements of formal, non-formal and informal education. The system of work on the organization and management of professional network communities/methodological associations as a modern means of advanced training of teachers, mastering technologies of work with a difficult contingent is presented.

Ключевые слова: методические объединения, профессиональные сетевые сообщества, педагог, повышение квалификации, неформальное и информальное образование, сложный контингент обучающихся, низкомотивированные и слабоуспевающие обучающиеся.

Keywords: methodological associations, professional network communities, teacher, advanced training, non-formal and informal education, difficult schoolchildren, low-motivated and low-achieving schoolchildren.

Введение. В настоящее время можно констатировать факт повышенного внимания научно-педагогической общественности к вопросам организации педагогической работы с высокомотивированными и одаренными обучающимися, тогда как соответствующие проблемы научно-методического обеспечения работы со сложным контингентом, низкомотивированными и слабоуспевающими обучающимися остаются недостаточно изученными.

Повышение качества общего образования зависит не только от улучшения образовательных результатов одаренных и высокомотивированных обучающихся, но и в не меньшей степени от формирования позитивной мотивации к обучению немотивированных или слабоуспевающих. Соответственно, обретение педагогами профессионального умения формировать положительную мотивацию, адекватную яконцепцию, конструктивные формы общественного взаимодействия у обучающихся, является одним из ключевых направлений современной системы повышения квалификации.

Систематическое внимание вопросам повышения квалификации педагогов, работающих со сложным контингентом обучающихся, уделяется в рамках реализации мероприятий региональных проектов поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Наиболее распространенной формой повышения квалификации педагогических работников остается курсовая подготовка. Однако в свете системных изменений в образовании и стремительного развития информационных технологий, целесообразно в качестве средств повышения квалификации использовать ресурсы, интегрирующие элементы формального, неформального и информального образования.

В проблемном поле работы со сложным контингентом обучающихся оказываются учителя-предметники, психологи, социальные педагоги, руководящие работники образовательных организаций, педагогические работники, осваивающие гибкие компетенции и т. д. Эта взаимосвязь определяет содержание и формы научно-методического обеспечения педагогических работников, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся.

Обзор литературы. Долгое время, еще до массового распространения телекоммуникационной сети Интернет, роль таких площадок играли и продолжают играть методические объединения учителей, которые могли быть структурным элементом школьной, муниципальной, региональной и федеральной систем образования.

Определения, даваемые методическим объединениям специалистами различных направлений и уровней квалификации в научных статьях, отражают ряд общих характеристик данной формы организации профессиональной деятельности:

«Методическое объединение – коллектив педагогов, которые совместно решают задачи дошкольного образования, участвуют в координации работы дошкольной организации по приоритетным направлениям деятельности. Возглавляет методическое объединение руководитель – педагог (первой или высшей квалификационной категории) из числа участников методического объединения» [1, с. 285].

«Сущность деятельности РПМО заключается в обеспечении методической поддержки руководителей и педагогов образовательных организаций (в особенности, территориально удаленных), систематического взаимодействия руководителей и педагогов с целью обмена опытом работы, а также решения других практических задач для разрешения профессиональных затруднений» [2, с. 25].

«Городское методическое объединение (далее ГМО) – это традиционная форма сотрудничества и обмена опытом для педагогов из разных образовательных учреждений, работающих в рамках одной направленности» [3, с. 236].

«Основными целями работы методических объединений являются эффективное использование и развитие профессионального потенциала педагогов, организация методической работы, направленной на достижение и поддержание высокого качества учебно-воспитательного процесса» [4, с. 89].

В представленных определениях просматривается большая близость специфики организации работы в методических объединениях с неформальным повышением квалификации. Сильной стороной методического объединения, как средства неформального повышения квалификации, безусловно, является коллективный характер деятельности, управляемость, сетевое взаимодействие и четкая предметная направленность. Методическое объединение можно назвать формой организации экспертной сети профессионалов в одной предметной области, иерархически устроенной по принципу рейтингования достижений в данной предметной области.

Однако коэволюционные процессы развития системы образования и информационных технологий предполагают образование таких форм сетевых сообществ, которые включали бы в себя функции методических объединений как частный случай и представляли бы собой качественно новое явление. Как показывает практика и анализ соответствующей литературы, такими структурными новообразованиями, безусловно, являются профессиональные сетевые сообщества педагогических работников, созданных в телекоммуникационной сети Интернет на базе социальной сети «ВКонтакте».

Для того чтобы наиболее корректно охарактеризовать качественные отличия профессио-

нальных сетевых сообществ в социальной сети «ВК» как средства повышения квалификации педагогов, следует уточнить значение ключевых для нашего исследования дефиниций.

Система повышения квалификации, как и любая образовательная деятельность, включает в себя три модели образования, представленные по степени убывания определенности образовательного процесса: формальное, неформальное и информальное.

Первая модель является классической для институционального курсового повышения квалификации: «формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата» [5, с. 30].

Феномен неформального образования с различных сторон изучен в трудах таких исследователей непрерывного образования, как С. Г. Вершловский, О. В. Павлова, А. В. Окерешко, Г. С. Сухобская, О. Д. Федоров, О. В. Ройтблат и отличается большой степенью неопределенности и вариативностью форм [6, с. 184].

Информальное образование, в свою очередь, связывается прежде всего с непрерывным образованием и самообразованием личности на протяжении всей жизни: «Именно информальное образование и есть образование «в течение всей жизни», т. е. непрерывное образование, которое включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития личности» [7, с. 78]. Для информального образования характерна высокая степень личной мотивации субъекта, непрерывность, в большой степени стихийность и неопределенность самообразования, и использование большого спектра средств и способов личностного развития. Сетевые сообщества педагогических работников, в свою очередь, можно определить как форму организации коллективной профессиональной деятельности, для которой характерны: «создание и поддержка новых образовательных инициатив, профессиональное взаимодействие педагогов; оказание поддержки профессиональной деятельности учителя, предоставление возможности самореализации и самоутверждения через совместную сетевую практическую деятельность; создание единого педагогического ресурса; развитие и реализация творческих способностей участников проектов, создание пространства психологической комфортности учителя» [8, с. 121].

Как утверждают Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, А. А. Севрюкова, К. С. Буров, «у учителей современных школ возникают новые профессиональные дефициты, которые требуют быстрого обновления знаний и освоения эффективных педагогических технологий» [9].

Преодолению таких дефицитов служат как раз сетевые методические сообщества, создающие платформу для быстрого обмена профессиональной информацией.

Сам по себе феномен профессиональных сообществ в телекоммуникационной сети Интернет не является новым. Элементарное рассуждение подсказывает, что наиболее востребованными и популярными являются те сообщества, которые созданы на базе наиболее популярных площадок. Такими площадками в телекоммуникационной сети Интернет являются социальные сети: «...не подлежит сомнению тот факт, что влияние социальных сетей на общество, потребителей и производителей в целом постепенно, но неуклонно растет» [10, с. 197]. В свою очередь, наиболее популярная в педагогической среде – социальная сеть «ВКонтакте»: «ВКонтакте» является лидером по активности посещения проекта: 45% зарегистрированных на этом портале пользователей посещают его ежедневно, а 70% – чаще одного раза в день» [11, с. 634]. Это обстоятельство делает объектом целенаправленного исследования процесс экспансии профессиональных сетевых сообществ в социальную сеть «ВКонтакте» и вопросы корректного научно-методического сопровождения этого процесса.

Следующее определение не имеет отношения к образованию, но лаконично и корректно раскрывает общее преимущество социальных сетей: «социальные сети дают возможность взаимодействовать непосредственно с потребителями; обеспечивают конкретный состав аудитории, а также высокую оперативность управления рекламной кампанией и получения обратной связи; позволяют измерять эффективность и имеют более низкую стоимость контакта, по сравнению с другими маркетинговыми инструментами» [10, с. 198].

В контексте изучения эффективных инструментов повышения квалификации преимуществами социальных сетей являются: «1. Привычная среда для учащихся. 2. В социальной сети человек выступает под своим именем-

фамилией. 3. Технология Wiki позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент. 4. Возможность совместной работы. 5. Наличие форума, стены, чата. 6. Каждый ученик – участник может создать свой блог, как электронную тетрадь. 7. Активность участников прослеживается через ленту друзей. 8. Удобно использовать для проведения проекта. 9. Подойдет в качестве портфолио как для ученика, так и для учителя» [12, с. 112].

Развитие профессиональных сетевых сообществ – это перспективное направление повышения квалификации, стремительно набирающее обороты. Технические и организационные возможности социальной сети «VK» позволяют создавать образовательные площадки, интегрирующие элементы формального и практически все компоненты неформального и неформального повышения квалификации.

Таким образом, сетевые сообщества имеют более широкий спектр возможностей по сравнению с традиционными методическими объединениями. Ключевой фактор, делающий профессиональные сетевые сообщества качественно новым явлением в организации коллективной деятельности, заключается в том, что данные площадки это не просто коллектив, а специфическая образовательная среда. Само по себе сообщество – это информационная единица, которая может считаться субъектом развития. Конечно, предложенный нами взгляд на профессиональные сетевые сообщества можно назвать «игрой слов», поскольку с таким же успехом можно доказать, что это методические объединения, развиваясь, используют ресурсы виртуальных сетевых площадок, а не сетевые сообщества включают в себя функции методических объединений. В подтверждение подобной позиции можно сказать, что суть осталась прежней и изменились только технические нюансы: вместо физического присутствия на заседании переход по ссылке со своей личной страницы, вместо реальной аудитории виртуальный «методический кабинет» и т. д. Более того, качество совместно подготовленной учебно-методической продукции может быть выше именно в методических объединениях в силу регулярности личных контактов и наличия административных механизмов управления.

Наш подход может встретить ряд возражений, которые обусловлены специфическим от-

ношением к социальным сетям в общественном сознании и научной литературе. Во-первых, это ряд общих стереотипов: 1) сложилось представление о социальной сети «VK» как о некой виртуальной «мусорке», где преобладает низкопробный контент; 2) считается, что данная платформа («VK») не место для конструктивной совместной деятельности в силу преобладания развлекательного контента; 3) социальная сеть «VK» (в общественном сознании) является разносчиком виртуальных эпидемий, источником угроз информационной безопасности, различных деструктивных ценностей и т. д.

Во-вторых, это принципиальное разделение социальных сетей и экспертных, а самих социальных сетей на профессиональные и досуговые: «Различают, четыре типа социальных сетей. Профессиональные социальные сети, которые создавались для соискателей и работодателей. Блог-сети. Сайты знакомств. Сайты для поиска людей. Для сообществ специалистов обычно платформой являются специализированные социальные сети» [13, с. 405].

Так, например, корректная и исчерпывающая характеристика профессиональных сетевых сообществ, которую дает Б. Славин, начинается со слов: «В отличие от социальных сетей экспертные сети...» [14, с. 60]. То есть эксперт принципиально разделяет эти две площадки. Тогда как наш подход предполагает именно использование ресурсов социальных сетей как эффективных образовательных площадок.

Таким образом, профессиональные сетевые сообщества «VK» соответствуют всем критериям полноценной образовательной среды, что позволяет создавать и использовать данные площадки для целенаправленного повышения квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся. На основании проведенного анализа научной литературы можно сформулировать ключевые определения основных терминов исследования, на которые мы будем опираться при описании результатов.

Сложный контингент обучающихся – 1) обучающиеся, демонстрирующие склонность к агрессивному, асоциальному и делинквентному поведению; 2) низкомотивированные обучающиеся; 3) слабоуспевающие обучающиеся.

Методическое объединение педагогов – коллектив педагогических работников, работа-

ющих в одной предметной области или проблемном поле, созданный с целью совместного и более эффективного решения общих профессиональных задач.

Профессиональное сетевое сообщество – специально организованное интерактивное виртуальное пространство, созданное для обмена знаниями и совместной деятельности экспертов (профессионалов в определенной предметной области), для решения определенных профессиональных задач и построенное в соответствии с принципами сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие – способ продуктивной деятельности по совместному использованию ресурсов в общих целях.

Следует отметить, что понятие «профессиональное сетевое сообщество» может в контексте исследования использоваться в двух значениях: как интерактивный информационный ресурс и как форма организации профессиональной деятельности педагогов.

Методология (материалы и методы). Общеметодологическую основу исследования составляют: синергетический, структурно-генетический, диалектический подходы. Также в качестве основы методологии исследования предполагается использование методов изучения и анализа литературы, аналитического обобщения, прогнозирования, абстрагирования, аналогии, измерения, синтезирование данных, обобщение, моделирование, аналогии, статистической обработки полученной информации. Эмпирическим основанием исследования стали данные, полученные в результате обработки данных диагностических анкет по оценке качества работы двух профессиональных сетевых сообществ Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, созданных на базе социальной сети «ВКонтакте»: «Низкомотивированные, слабоуспевающие обучающиеся» (<https://vk.com/club195981761>) и «Взаимодействие со «сложным» контингентом обучающихся» (<https://vk.com/club195981800>).

Постановка задачи. Предлагаемое авторское решение. Наша задача показать систему работы по организации и управлению профессиональными сетевыми сообществами / методическими объединениями. Соответственно, мы должны показать, что выявленные и обос-

нованные нами принципы управления (модерации) сообществами, организационно-управленческие возможности данных площадок, критерии определения участников сообщества, критерии оценки эффективности сетевого сообщества, должны применяться и соблюдаться комплексно, только тогда можно получить системный эффект. Эффект этот возможен при соблюдении выявленного нами ранее принципа единства самоорганизации и модерации. Но этого мало. Нам важно показать не просто подходы к организации деятельности, а инструменты и механизмы развития сообществ на долгосрочную перспективу. То есть речь идет не просто о системе, а о развивающейся системе.

Если допустить, что сетевое сообщество – некий субъект развития, то у него также могут быть: ведущая функция/деятельность (что обеспечивается соблюдением принципа предметной направленности сообщества), зоны ближайшего развития, которые (при самом развитии) превращаются в новообразования в ведущей деятельности и открывают новые зоны ближайшего развития. В этом и будет заключаться смысл направленности и управляемости процесса развития профессионализма участников сообщества и повышения их квалификации.

В соответствии с данной логикой администратору и модератору профессиональных сетевых сообществ педагогов можно даже составлять некий план развития сообщества. Это, в свою очередь, немного усиливает роль модератора в профессиональных сообществах, которые являются площадками для повышения квалификации. Если в подавляющем большинстве сообществ модератор это просто «дежурный», который следит за соблюдением порядка, то в нашем случае модератор это полноценный субъект образовательной деятельности, наделенный полномочиями управлять и направлять процессы повышения квалификации. Это тоже наше новшество, которое мы готовы и можем обосновать.

Результаты и их описание. Результаты исследования получены на основании анализа специальной литературы и изучения опыта работы двух профессиональных сетевых сообществ Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, созданных на базе социальной сети

«ВКонтакте»: «Низкомотивированные, слабо-успевающие обучающиеся» и «Взаимодействие со «сложным» контингентом обучающихся».

Изначально сообщества были созданы в качестве методических объединений в рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях в 2020 году. Такое решение было обусловлено эпидемиологической обстановкой и невозможностью проводить различные выездные мероприятия. Авторы статьи являются модераторами двух указанных сообществ. Именно опыт модерации методическими объединениями / сетевыми сообществами позволил заметить, что профессиональное сетевое сообщество является качественно новым форматом организации коллективной деятельности и повышения квалификации.

Общая цель наших сообществ – систематическое повышение квалификации педагогических работников, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся.

Как и любая специально организованная деятельность, направленная на достижение результата, организация работы профессиональных сетевых сообществ строится на соответствующей методологии. Основу методологии сопровождения указанных выше сообществ составляют следующие принципы: системности, единства самоорганизации и модерации, регулируемого эволюционирования, коэволюционной связи процесса развития сообщества и повышения квалификации участников сети, адресности.

Указанные принципы в свою очередь определяют подходы к управлению и модерацией сообществом, организации обратной связи с целевой аудиторией, оценки качества работы сообщества. Подходы включают в себя ряд механизмов, инструментов и методов, с помощью которых достигаются определенные задачи, в том числе, получение и обработка фактических данных. Рассмотрим сложившуюся систему работы по сопровождению сетевых сообществ более подробно.

Нами были выявлены и проанализированы функции, организационные, управленческие и технические возможности сетевых площадок «VK», проанализирован опыт успешных сетевых сообществ и определен ряд правил моде-

рации сообществ, определены критерии участников методических объединений / сетевых сообществ, выявлены и сгруппированы критерии оценки эффективности профессиональных сетевых сообществ.

Изучение опыта работы аналоговых групп, анализ научной и публицистической литературы и собственная практика позволили выдвинуть и обосновать предположение о том, что уникальность и эффективность работы сообщества, его развитие, зависит от комплексного использования следующих элементов.

Система функционирования и развития сетевых сообществ / методических объединений «VK» строится на взаимосвязи следующих структурных компонентов организации и управления: организационные возможности, принципы модерации, критерии участия, критерии оценки эффективности.

Нами было установлено, что главным механизмом, обеспечивающим не только успешное функционирование, но и развитие сообществ является соблюдение баланса самоорганизации и модерации. Соблюдение данного баланса предполагает, что сообщество – это самоорганизующаяся сеть, в которой начальные процессы или импульсы генерируются целенаправленно с помощью конкретных инструментов. Для соблюдения баланса самоорганизации и модерации целесообразно использовать следующие инструменты: контент-план, рубрикатор контента, данные статистики, а также данные, полученные от обратной связи с участниками сообщества (комментарии, отзывы, пожелания, количество просмотров и оценок).

Важную роль для соблюдения указанного баланса играют подходы к организации обратной связи. В нашем случае это комплексный, системный и адресный подход.

Самым общим показателем развития является возникновение у системы новых качественных образований, позволяющих ей решать новые более сложные задачи. В нашем случае к критериям развития можно отнести: увеличение количества подписчиков, увеличение активных пользователей, возникновение и положительная динамика совместной научно-методической продукции; увеличение дидактических материалов, разработанных на основании материалов сообщества и размещенных в «методической» копилке, повышение каче-

ства, совместно подготовленных продуктов, качественные новообразования: появление экспертных профессиональных сетей, площадок для межпроектного взаимодействия, проведения конкурсов профессионального мастерства, научно-методической копилки и т. д.

Нами было установлено, что процесс развития сообщества, даже при качественной модерации, не может происходить без качественных изменений в профессионализме целевой аудитории, потому что качество обратной связи, отношение к размещаемым материалам не изменится. С другой стороны, сообщество, не меняющее структуру деятельности, подходы к управлению и наполнению контента также не станет средством повышения квалификации, а в лучшем случае «информационным листом».

Для определения зон ближайшего развития сообщества и его участников администратору или модератору необходимо опираться на статистические данные. Модератору доступны две категории статистических данных: информация, которая обрабатывается автоматически и графически представлена в разделе «Статистика», а также информация, полученная в результате анкетирования или опросов участников, анализа обсуждений, инициированных самим модератором. Данные статистики могут использоваться не только при формировании и корректировке контента, но и при составлении портрета целевой аудитории. Показатель активности позволяет увидеть основные данные о размещенных в сообществе постах, а именно количество лайков, репостов, комментариев, и сделать вывод о том, какие материалы вызывают больший отклик у подписчиков и друзей.

Соответственно, чем детальнее будет собрана статистика поведения целевой аудитории, тем проще будет создавать качественный и актуальный контент.

Но есть еще один инструмент получения статистической информации: анкетирования и опросы подписчиков с целью оценки качества работы сообществ, голосования, получения экспертной оценки и т. д.

Формат и направленность анкетирования может быть каким угодно, в зависимости от того, какую именно информацию намерен получить модератор. В качестве примера приведем анкету подписчиков двух анализируемых нами сообществ, которая представляет собой часть лонгитюдного исследования. В опросе принял участие 21 респондент из двух сообществ. Респондентам необходимо было выбрать один или более ответов на вопросы, касающиеся обращений к выложенным материалам в методическом сообществе; просматриваются ли материалы или респонденты просто зарегистрированы; отношения респондентов к размещенным материалам, в том числе использования выложенных материалов в профессиональной деятельности. В том числе респондентам необходимо было дать оценку деятельности модераторов; пожелания и рекомендации по дальнейшему наполнению сообщества.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что более 61% респондентов активно участвуют в деятельности методического сообщества, им интересны материалы, выкладываемые модераторами. Тем не менее мы видим, что обращение к материалам в большинстве случаев происходит нерегулярно.



Рис. 1. Какая часть контента сообщества представляет для вас наибольший интерес?



Рис. 2. Наблюдаете ли вы качественные изменения в вашей профессиональной деятельности в части работы с различными контингентами обучающихся?

Респонденты – участники методических объединений также указывают на полезность выложенных материалов, так как связывают качественные изменения в профессиональной деятельности именно с методическими разработками, в том числе, касающимися различных контингентов обучающихся.

В том числе респондентам нравится идея создания единой «методической коллекции» материалов сообщества, раскрывающих содержание работы с различными контингентами обучающихся. А в качестве рекомендаций, респонденты высказали пожелания о необходимости усиления методической составляющей сообщества.

Рассмотренная система деятельности по использованию сетевых площадок в качестве средства повышения квалификации может служить отправной точкой для организации соответствующего опыта, который может строиться в зависимости от самых разных целевых установок и предметной направленности.

Обсуждение. При анализе сложных систем, к которым, безусловно, относится и система повышения квалификации, важно избегать крайностей, предлагая какое-либо новое педагогическое средство. Представленной нами точке зрения на эффективность сетевых площадок «VK» в качестве средства повышения квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом, можно противопоставить более скептический взгляд на данную проблему. Можно сказать, что профессиональное сетевое сообщество – всего лишь группа «VK», значение которой явно пре-

увеличено: количество подписчиков показатель сомнительный, эффективность механизмов развития обосновать сложно, данными можно манипулировать, критерии развития сообщества описывать в свою пользу, а изучение развития профессионализма участников сообщества никогда не даст «чистых» результатов. Так это или нет, покажет время.

Также заслуживает внимания и изучения широкий спектр возможностей профессиональных сетевых сообществ: в части организации и продвижения результатов инновационной деятельности образовательных организаций, в качестве площадок для межпроектного взаимодействия. Профессиональное сетевое сообщество, при соответствующей модерации, может стать неким «информационным агломератом» материалов и деятельности в рамках образовательных проектов различной направленности (научно-прикладных проектов, деятельности региональных инновационных площадок, региональных проектов поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях). А также своеобразным информационно-логистический комплексом, то есть центром, обеспечивающим своевременный обмен актуальной информацией между проектами различной направленности.

Заключение. Наукометрический анализ научных публикаций, посвященных различным аспектам повышения квалификации педагогических работников, позволил установить факт недостаточного научного обеспечения вопросов подготовки педагогов, осваивающих техно-

логии работы со сложным контингентом обучающихся. Также был отмечен дефицит изучения возможностей современных сетевых площадок для повышения квалификации.

Теоретический обзор исследований, а также сравнительный анализ методических объединений и профессиональных сетевых сообществ выявил ряд преимуществ профессиональных сетевых сообществ в социальной сети «ВК» в качестве площадок, интегрирующих элементы формального, неформального и информального повышения квалификации. Это позволило выдвинуть предположение о том, что данные сетевые площадки, по целому ряду причин, могут быть эффективным средством повышения квалификации такой мультипредметной группы педагогических работников, как педагоги, осваивающие технологии работы со сложным контингентом.

Для подтверждения этого тезиса был проведен анализ опыта работы действующих сетевых сообществ педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся и описаны соответствующие результаты.

Были описаны принципы, подходы и механизмы организации работы сообщества и формирования контента. В системе представлены возможности, принципы модерации, критерии определения участников и критерии оценки эффективности работы сообществ. Были описаны критерии развития сообщества и повышения квалификации участников сети.

Таким образом, проведенное исследование открывает ряд организационно-методических перспектив повышения квалификации работников образования средствами профессиональных сетевых сообществ.

Полученные результаты имеют практическую направленность и могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки в условиях внутрифирменного, сетевого и институционального повышения квалификации. Исследуемая нами тема указывает на возможность корректировки системы повышения квалификации педагогов с учетом описанных выше результатов исследования.

Библиографический список:

1. Корчагина, С. А. Участие педагогов в работе семинаров, методических объединений

как критерий оценки качества системы методической работы ДОО / С. А. Корчагина, Л. Н. Егорова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей X Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза : Наука и просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. – С. 285–288.

2. Давыденко, А. А. Региональное профессиональное методическое объединение как ресурс развития профессионализма руководителей и педагогов общеобразовательных организаций / А. А. Давыденко. – Текст : непосредственный // Современный ученый. – Белгород : ИП Клюева М. М. – 2019. – № 4. – С. 25–29.

3. Пимкина, С. Н. Городское методическое объединение педагогов как эффективная форма сетевого взаимодействия педагогов (на примере ГМО педагогов, работающих с дошкольниками) / С. Н. Пимкина. – Текст : непосредственный // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – № 1 (2). – С. 236–238.

4. Глинкина, Г. В. Методическое объединение учителей-предметников как средство организации саморазвивающейся среды, обеспечивающей развитие у педагогов умения структурировать предметное содержание / Г. В. Глинкина. – Текст : непосредственный // SCIENCE TIME. – Казань : ИП Кузьмин Сергей Владимирович. – 2015. – № 7 (19). – С. 89–95.

5. Нестеров, А. Г. Европейские концепции непрерывного образования в начале XXI века / А. Г. Нестеров. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – Екатеринбург : Центр научных и образовательных проектов, 2012. – № 5. – С. 29–37.

6. Бахичева, О. А. Преимущества и недостатки неформального образования в условиях модернизации Российского образования / О. А. Бахичева. – Текст : непосредственный // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2019. – С. 183–188.

7. Павлова, О. В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых / О. В. Павлова. – Текст : непосредственный // Вестник ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – Санкт-

Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. 3, № 1. – С. 78–87.

8. Воротникова, И. П. Создание сетевых сообществ для профессионального развития педагогов / И. П. Воротникова. – Текст : непосредственный // Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Москва : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2014. – С. 120–125.

9. Каскадная модель организации консультационного и тьюторского сопровождения повышения профессиональной компетентности педагогов школ, которым оказывается поддержка в рамках мероприятий, направленных на повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : методические указания / М. И. Солодкова, Ф. Ильясов, А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков, А. Г. Обоскалов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 90 с. – URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43794599_64817330.pdf (дата обращения: 17.11.2021). – Текст : электронный.

10. Жучков, В. В. Преимущества использования социальных сетей в маркетинговых коммуникациях / В. В. Жучков, Ю. О. Алтунина. – Текст : непосредственный // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 196–201.

11. Вебер, К. С. Сравнительный анализ социальных сетей / К. С. Вебер, А. А. Пименова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: естественные и технические науки. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. – 2014. – Т. 19, № 2. – С. 634–636.

12. Сахарова, Т. Е. Использование социальных сетей для эффективного изучения иностранных языков / Т. Е. Сахарова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск : ООО «Центр развития научного сотрудничества». – 2015. – № 42. – С. 110–114.

13. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участни-

ков образовательного процесса / О. А. Клименко. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т. 2. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 405–407. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> (дата обращения: 13.11.2021).

14. Славин, Б. Б. Ноосорсинг как технология формирования «Науки 2.0» / Б. Б. Славин. – Текст : непосредственный // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – Москва : Фонд содействия развитию интернет-медиа, ИТ-образования, человеческого потенциала, Лига интернет-медиа. – 2011. – № 7. – С. 60–71.

References:

1. Korchagina, S. A., Egorova, L. N. *Participation of teachers in the work of seminars, methodological associations as a criterion for assessing the quality of the system of methodological work of preschool educational institutions* [Uchastie pedagogov v rabote seminarov, metodicheskikh ob'edinenij kak kriterij ocenki kachestva sistemy metodicheskoy raboty DOO], Modern science: Proceedings of articles X International Scientific and Practical Conference, 2019, pp. 285–288.

2. Davydenko, A. A. *Regional professional methodological association as a resource for the development of professionalism of leaders and teachers of educational organizations* [Regional'noe professional'noe metodicheskoe ob'edinenie kak resurs razvitiya professionalizma rukovoditelej i pedagogov obshcheobrazovatel'nyh organizacij], Modern scientist, Belgorod, No. 4, 2019, pp. 25–29.

3. Pimkina, S. N. *The city methodical association of teachers as an effective form of network interaction between teachers* (using the example of the city methodical association of teachers working with preschool children) [Gorodskoe metodicheskoe ob'edinenie pedagogov kak effektivnaya forma setevogo vzaimodejstviya pedagogov (na primere gorodskogo metodicheskogo ob'edineniya pedagogov, rabotayushchih s doshkol'niki)], Pedagogical experience: theory, methodology, practice, Cheboksary: LLC “Center for Scientific Cooperation” “Interactive Plus”, 2015, No. 1 (2), pp. 236–238.

4. Glinkina, G. V. *Methodological association of subject teachers as a means of organizing a self-developing environment that ensures the development of teachers' ability to structure subject content* [Metodicheskoe ob'edinenie uchitelej-predmetnikov kak sredstvo organizacii samorazvivayushchejsya sredy, obespechivayushchej razvitie u pedagogov umeniya strukturirovat' predmetnoe sodержание], SCIENCE TIME, Kazan, 2015, No. 7 (19), pp. 89–95.
5. Nesterov, A. G. *European concepts of lifelong education at the beginning of the XXI century* [Evropejskie koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya v nachale XXI veka], Scientific dialogue, Yekaterinburg: Center for Scientific and Educational Projects, 2012, No. 5, pp. 29–37.
6. Bakhicheva, O. A. *Advantages and disadvantages of non-formal education in the context of modernization of Russian education* [Preimushchestva i nedostatki neformal'nogo obrazovaniya v usloviyah modernizacii Rossijskogo obrazovaniya], Proceedings of the Russian scientific-practical conference with international participation, 2019, pp. 183–188.
7. Pavlova, O. V. *Informal education as a socio-cultural need of adults* [Informal'noe obrazovanie kak sociokul'turnaya potrebnost' vzroslyh], Bulletin of A.S. Pushkin Leningrad State University, 2013, No. 1, Vol. 3, pp. 78–87.
8. Vorotnikova, I. P. *Creation of network communities for professional development of teachers* [Sozdanie setevykh soobshchestv dlya professional'nogo razvitiya pedagogov], Proceedings of the XI International scientific-practical conference. Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences, 2014, pp. 120–125.
9. Solodkova, M. I., Ilyasov, D. F., Ilina, A. V., Koptelov, A. V., Mashukov, A. V., Oboskalov, A. G. *Cascade model of the organization of counseling and tutoring support for improving the professional competence of teachers of schools supported under the activities aimed at improving the quality of education in schools with low learning outcomes and schools functioning in adverse social conditions : methodological guidelines* [Kaskadnaya model' organizacii konsul'tacionnogo i t'yutorskogo soprovozhdeniya povysheniya professional'noj kompetentnosti pedagogov shkol, kotorym okazyvaetsya podderzhka v ramkah meropriyatij, napravlennyh na povyshenie kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolah, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah: metodicheskie ukazaniya], Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2019. 90 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43794599_64817330.pdf (accessed date: 11/17/2021).
10. Zhuchkov, V. V., Altunina, Yu. O. *The advantages of using social networks in marketing communications* [Preimushchestva ispol'zovaniya social'nyh setej v marketingovykh kommunikaciyah], Successes of modern science and education, 2017, Vol. 1, No. 1, pp. 196–201.
11. Weber, K. S., Pimenova, A. A. *Comparative analysis of social networks* [Sravnitel'nyj analiz social'nyh setej], Bulletin of the Tambov University. Series: Natural and technical sciences. Tambov: Tambov State University named after G. R. Derzhavin. Vol. 19, No. 2, 2014, pp. 634–636.
12. Sakharova, T. E. *Using social networks for effective learning of foreign languages* [Ispol'zovanie social'nyh setej dlya effektivnogo izucheniya inostrannyh yazykov], Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application. Novosibirsk: Scientific Cooperation Development Center LLC, No. 42, 2015, pp. 110–114.
13. Klimenko, O. A. *Social networks as a means of teaching and interaction of participants in the educational process* [Social'nye seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa], Theory and practice of education in the modern world: Proceedings of the I International scientific conf. (Saint Petersburg, February 2012), 2012, Vol. 2, pp. 405–407. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> (accessed date: 11/13/2021).
14. Slavin, B. B. *Noosourcing as a technology for the formation of "Science 2.0"* [Noosoring kak tekhnologiya formirovaniya "Nauki 2.0"], Modern information technologies and IT education. Foundation for Assistance to the Development of Internet Media, IT Education, Human Potential League of Internet Media, 2011, No. 7, pp. 60–71.

Образец для цитирования статьи:

Донской, А. Г. Повышение квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся, средствами профессиональных сетевых сообществ / А. Г. Донской, И. Д. Борченко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 62–74.

Example for article citation:

Donskoy, A. G., Borchenko, I. D. Advanced training for teachers who master technologies for working with difficult schoolchildren by means of professional networking communities [Povy`shenie kvalifikacii pedagogov, osvaivayushhix tehnologii raboty` so slozhny`m kontingentom obuchayushhixsya, sredstvami professional`ny`x setevy`x soobshhestv], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 62–74.

УДК: 371.12+371.14

Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях

Е. А. Селиванова

<https://orcid.org/0000-0001-7326-3950>

sel_lena@mail.ru

О. А. Семиздралова

<https://orcid.org/0000-0002-4753-1111>

semizdralova@mail.ru

Increasing teachers' motivation for continuous professional development in interactive communications

E. A. Selivanova

O. A. Semizdralova

Аннотация

В статье актуализируется проблема необходимости повышения качества образования путем развития мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию. Обсуждаются актуальные тенденции профессионального развития, которые могут использоваться как в формальных, так и неформальных формах повышения квалификации педагогов. Ставится цель описания направлений повышения мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию.

Проводится обзор научных исследований по проблеме, демонстрирующий целесообразность поиска новых путей повышения мотивации педагогов к профессиональному развитию. Методологической основой исследования выступают положения теории мотивации А. Маслоу и психолого-акмеологического подхода (А. А. Деркач, А. К. Маркова). В качестве методов исследования предлагается анкетирование педагогов. Для решения проблемы выдвигаются возможности интерактивных коммуникаций педагогов.

Описание результатов связывается с обобщением данных опроса педагогов, направленного на выявление их мотивации к профессиональному развитию. На основе выводов, свя-

занных с наличием внутренней мотивации педагогов и потребностью в саморазвитии, но наличием признаков профессиональной перегрузки, предлагаются направления повышения мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию на основе организации интерактивных, в том числе дистанционных коммуникаций между педагогами. В качестве направлений организации интерактивных коммуникаций выделяется вовлечение учителей в решение педагогических ситуаций на лекционных и практических занятиях; использование ресурсов цифровых образовательных платформ, возможностей форумов для обсуждения актуальных тенденций в сфере образования; ознакомление педагогов с возможностями сетевых профессиональных сообществ.

Научная новизна заключается в обосновании ресурсов интерактивных коммуникаций в повышении мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию. Практическая значимость представленных результатов находит отражение в возможности применения таких форм коммуникаций в формальном и неформальном образовании педагогов.

Abstract

The article actualizes the problem of the need to improve the quality of education through the

development of teachers' motivation for continuous professional development. Current trends in professional development that can be used in both formal and informal forms of professional development of teachers are discussed.

The goal of research is to describe directions for increasing the motivation of teachers to continuous professional development.

The review of scientific research on the problem demonstrating the feasibility of finding new ways to increase teachers' motivation for professional development is conducted. The methodological basis of the research is the provisions of the theory of motivation A. Maslow, and psychological and acmeological approach (A. A. Derkach, A. K. Markova). The survey of teachers is proposed as research methods. To solve the problem the possibilities of interactive communication of teachers are put forward. The description of **the results** is connected with the generalization of the teachers' survey data aimed at identifying their motivation for professional development. Based on the findings related to the presence of teachers' intrinsic motivation and the need for self-development, but the presence of signs of professional overload, the directions of increasing teachers' motivation for continuous professional development based on the organization of interactive, including distance communication between teachers are proposed.

As areas of organization of interactive communications is the involvement of teachers in solving teaching situations in lectures and practical classes; use the resources of digital educational platforms, the capabilities of forums to discuss current trends in education; familiarization of teachers with the possibilities of online professional communities.

The scientific novelty lies in the substantiation of the resources of interactive communications in enhancing teachers' motivation for continuous professional development. The practical significance of the presented results is reflected in the possibility of applying such forms of communication in formal and informal education of teachers.

Ключевые слова: мотивация педагогов, непрерывное профессиональное развитие, интерактивные коммуникации, педагогические ситуации, цифровые образовательные платформы, сетевые профессиональные сообщества.

Keywords: motivation of teachers, continuous professional development, interactive communications, pedagogical situations, digital educational platforms, network professional communities.

Введение

В современных условиях трансформации всех сфер общества особое значение приобретает профессиональная компетентность работников образования. Одним из приоритетов государственной политики в области образования является ориентация на развитие их мотивации к самосовершенствованию, что в свою очередь, выступает важным условием эффективной деятельности в инновационном образовательном пространстве. Вопрос мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в настоящий момент актуален в связи с национальным проектом «Образование», действующим в РФ с 2019 года. Его главной идеей является внедрение системы непрерывного роста и развития профессиональных компетенций работников сферы образования. Стоит подчеркнуть, что главной целью этого проекта является вхождение к 2024 году России в десятку стран-лидеров по качеству образования. Соответственно актуальность проблемы повышения мотивации педагогов к профессиональному росту не вызывает сомнений.

Исследование данного направления соответствует сегодня государственному и социальному заказу в области изучения психологии педагога. Важное значение имеет совершенствование системы повышения квалификации педагогов, включающей современные методы обучения, инициирующие активность педагога. Вовлечение учителей в интерактивные коммуникации позволит значительно повысить их готовность к работе в новых условиях, требующих глубоких психологических знаний, умений работать с различными детьми и их родителями.

Цель исследования – описание направлений повышения мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях.

Обзор литературы

Сегодня уже не вызывает сомнения утверждение о том, что мотивация составляет основу трудового потенциала работника. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме мотивации педагогов свидетельствует о том,

что положительная профессиональная мотивация – это интегративный показатель, отражающий отношение субъекта к избранной профессии и влияющий на его профессиональную успешность. Эффективная профессиональная деятельность является результатом и критерием непрерывного личностного и профессионального роста педагога [1; 2; 3]. Решение проблемы мотивации связано с поиском методов, позволяющих гармонизировать интересы личности и профессии. Этому аспекту и посвящены современные разработки.

Так, И. В. Абанкина, Л. М. Филатова утверждают, что влияние на мотивационную структуру педагогических коллективов крайне сложно: результаты могут иметь отложенный характер, методы административного давления тут неприменимы, требуется деликатное косвенное воздействие и стимулирование [4]. Мы разделяем позицию авторов относительно того, что креативный характер работы стал играть более важную роль в мотивации, заметно опередив другие факторы. Это в свою очередь создает возможность отказаться от рутины в педагогической деятельности, обеспечить условия для профессионального развития в соответствии со способностями личности.

Т. О. Соломанидина, В. Г. Соломанидин также отмечают, что профессиональное и личностное развитие педагога связано с изменением уровня развития трудовой мотивации, от мотивации, основанной только на материальной заинтересованности, к высотам творчества. В связи с этим они выделяют несколько моделей трудовой активности учителя [5]: а) пассивно-адаптивная (характеризуется низким уровнем развития трудовой активности, выжидательно-пассивным поведением учителя, использующего свои способности и инициативу фрагментарно и бессистемно); б) латентная (в ней зафиксирована позитивная мотивация труда, однако она не сопровождается привлечением и реализацией личностных резервов в практике производства); в) инструментальная (для нее характерны отсутствие высоких мотивов участия в труде, однако достаточно сильны мотивы материальной заинтересованности, которые позволяют обеспечить высокую результативность деятельности по количественным и по качественным характеристикам); г) самостоятельная (характеризуется высокой ориентацией

на содержание труда как результата осознанного выбора профессии и развития способности к данному виду трудовой деятельности, творчеству). Последний вид мотивации является наиболее способствующим к непрерывному профессиональному развитию специалистов сферы образования.

Актуальность проблемы повышения мотивации педагогов к профессиональному развитию детерминирует поиск соответствующих методов, разработку программ повышения квалификации, обеспечивающих повышение их компетентности. Так, Н. Н. Андреева представляет программу «Пять шагов» рефлексивного метода самоанализа, которая помогает в обнаружении внутренних причин сопротивления, особенно актуальному сегодня непрерывному развитию компетенций педагогов. Она включает ряд этапов, предполагающих: обнаружение профессиональных затруднений педагогов, определение путей и сроков устранения проблемы, разработки индивидуальной программы саморазвития, ее реализации и рефлексии достигнутых результатов [6]. Программа способствует совершенствованию профессионально значимых личностных характеристик педагогов, имеет своей целью активизировать мотивацию каждого педагогического работника в направлении самообразования и целеполагания, что в свою очередь является очень важным фактором сохранения общей мотивации к педагогической деятельности.

Однако кроме обучения, на курсах существуют и другие средства профессионального развития педагогов и повышения их мотивации к этому процессу. По словам В. Э. Арутюнян, основная задача профессионального развития педагогов заключается во включении их не только в процесс обучения, но и взаимодействия, творчества, сотрудничества. Для этого целесообразно обеспечить вовлечение педагогов в профессиональные сообщества, направленные на развитие мотивации достижения профессионализма и повышения компетентности педагога [7]. Наш авторский опыт показывает большие возможности профессиональных сообществ для организации интерактивных коммуникаций между учителями, что является одним из инструментов неформального обучения учителей.

А. А. Пулина предлагает использовать кейс-метод в повышении квалификации учителей,

рассматривая его как действенный инструмент развития мотивации к профессиональному росту педагогических работников [8]. В качестве преимуществ данного метода выделяются такие как обретение новых знаний, получение множества ответов на один вопрос, возможность выстроить дискуссию вокруг актуальной проблемы. Наша позиция заключается в том, что в процессе решения кейсов обеспечиваются интерактивные коммуникации между педагогами в простой, непринужденной форме.

Итак, проведенный обзор научной литературы показал необходимость применения новых методов в повышении квалификации учителей, способствующих развитию их стремления к непрерывному профессиональному росту. Эти методы должны активизировать самих педагогов, предполагать приобретение новых практикоориентированных решений, выходить за рамки традиционных форм обучения.

Методологической основой исследования выступают положения теории мотивации А. Маслоу [9] и психолого-акмеологического подхода (А. А. Деркач, А. К. Маркова) [10; 11]. Согласно теории А. Маслоу, потребности личности определяют ее развитие и стремление к достижению высшего уровня – самоактуализации. Авторская позиция заключается в том, что непрерывное профессиональное развитие выступает важным показателем, фактором достижения самоактуализации личности. Данные идеи развиваются в психолого-акмеологическом подходе. Согласно взглядам А. А. Деркач, А. К. Марковой, человеку важно стремиться к вершине своего развития. Мы считаем, что педагогические работники должны выступать образцом зрелой, профессионально успешной личности за счет обогащения своих знаний новыми решениями.

В качестве методов исследования предлагается анкетирование педагогов, направленное на изучение их мотивации профессиональной деятельности, включающей стремление к непрерывному саморазвитию. Инструментом решения выдвинутой в исследовании проблемы выступает метод обмена знаниями, применяемый в системе дополнительного профессионального образования педагогов и в период межкурсовой подготовки.

Результаты исследования

С целью выявления значимых для педагогов мотивов профессиональной деятельности и их

потребности в непрерывном профессиональном развитии нами было проведено исследование. В качестве инструментария использовались методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфира в модификации А. Реана)» и методика «Изучение факторов привлекательности профессии» (методика В. А. Ядова, модифицированная Н. В. Кузьминой, А. А. Реаном). В анкетировании приняли участие 98 педагогов общеобразовательных организаций г. Москвы и г. Челябинска, возраст респондентов от 24 до 68 лет, из них 95% – женщины, 5% – мужчины.

Укажем полученные результаты исследования, проведенного в сентябре 2021 года. В качестве наиболее значимых мотивов профессиональной деятельности педагоги выделили удовлетворение от самого процесса и результата работы (54,1%) и возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (44,9%). На втором месте по значимости педагоги указали денежный заработок (36,7%) и потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (32,7%). Также педагоги указали свои потребности, связанные с обеспечением комфортных и безопасных условий деятельности: стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (27,6%) и стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег (21,4%). Потребность в карьерном росте обнаружилась в 19,4% случаев.

С определением внутренних и внешних отрицательных и положительных мотивов связано наличие мотивационного комплекса личности, который представляет собой тип соотношения между тремя видами мотивации – внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в структуре профессиональной деятельности. Удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации. По результатам данного исследования, у педагогов выявлен высокий вес внутренней мотивации. Таким образом, наиболее значимыми мотивами профессиональной деятельности для педагогов являются удовлетворение от самого процесса и ре-

зультата работы и возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности, преобладает внутренняя мотивация. Это является важным основанием для непрерывного профессионального развития педагогов.

В качестве факторов привлекательности профессии педагоги отметили работу с людьми (96,7%), соответствие работы их способностям (95,6%) и характеру (90,3%). Также педагоги указали, что их работа дает возможность самосовершенствоваться путем постоянного обучения (86%), находиться в непрерывном педагогическом творчестве (85,9%), получать социальное признание и уважение (85,4%), заниматься важным для общества делом (53,8%). Вместе с тем педагоги в профессии не привлекают такие факторы, как частый контакт с людьми (92%), небольшая зарплата (71,7%), частое переутомление (77,2%) и длительность рабочего дня (54%).

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о стремлении педагогов к профессиональному развитию, но его торможению в результате перегрузки. Наблюдается противоречие между тем, что педагогов привлекает работа с людьми, при этом частые контакты являются отрицательной стороной профессии. Данное противоречие можно также интерпретировать как показатель профессиональной усталости от большого количества контактов, в том числе и при обучении учителей на курсах повышения квалификации. Привлекательность профессии основана на ее соответствии способностям, характеру и социальной значимости педагогического труда. Соответственно перегрузка педагога, в том числе социальными контактами может стать демотивирующим фактором к непрерывному профессиональному развитию. В этой связи возникает необходимость применения таких методов обучения педагогов в процессе их повышения квалификации в курсовой и межкурсовой период, которые были бы незатратными, простыми и мобильными.

Мы считаем, что выстраивание интерактивных коммуникаций между педагогами предполагает взаимообмен информацией, полученной учителями в результате концептуализации собственного профессионального опыта, обобщения теоретических подходов, эффективных практических решений. Такие коммуникации

могут осуществляться в очном и дистанционном формате, в формальной и неформальной обстановке, с большим или малым количеством людей, посредством устной или письменной речи. Данные формы взаимодействия между педагогами уместно апробировать и применять на курсах повышения квалификации учителей, семинарах, конференциях, инициированных учреждениями дополнительного профессионального образования педагогических работников. Укажем три направления выстраивания интерактивных коммуникаций, которые используют авторы статьи, в повышении квалификации педагогов. Они связаны: а) с вовлечением педагогов в совместное решение педагогических ситуаций на лекционных и практических занятиях, б) с использованием ресурсов цифровых образовательных платформ, возможностей форумов для обсуждения актуальных тенденций в сфере образования, в) с ознакомлением педагогов с возможностями сетевых профессиональных сообществ. Итак, раскроем содержание данных направлений и возможности их реализации.

Первое направление предполагает вовлечение учителей в решение педагогических ситуаций на лекционных и практических занятиях. Каждый учитель в своей профессиональной деятельности сталкивался с ситуациями, в которых он испытывал затруднения. Эти ситуации могут быть связаны с конфликтами, возникающими между различными участниками образовательных взаимоотношений, или с поиском способов влияния на деятельность ученика. Педагогические ситуации зачастую обусловлены проблемами низкой учебной мотивации школьников, сложностями учащихся в освоении учебного материала. Также проблемы, с которыми сталкиваются учителя, определяются новыми запросами к их профессионализму, необходимости осваивать современные, в том числе цифровые технологии. Все это и многое другое может беспокоить педагогов и снижать их собственную мотивацию к профессиональной деятельности. Таким образом, имеет смысл инициировать обсуждение проблемных ситуаций из практики работы педагогов, с целью обмена ими собственными решениями, методическими средствами, оригинальными находками, которые дали определенный результат. Также учителя могут проверить свои

психолого-педагогические знания в решении уже готовых, смоделированных ситуаций, описанных в учебных пособиях, представленных в материалах СМИ или демонстрируемых в художественных фильмах. Таким образом, совместное решение педагогических ситуаций позволит педагогам утвердиться в верности выбираемых педагогических тактик, подвергнуть сомнению неконструктивные профессиональные решения, получить новые идеи для решения своих профессиональных задач, способствует интерактивной коммуникации.

Второе направление предполагает использование ресурсов цифровых образовательных платформ, возможностей форумов для обсуждения актуальных тенденций в сфере образования. Сегодня образовательный процесс все интенсивнее переходит в цифровое пространство, которое дает широкие возможности для самопрезентации педагога, фиксирования собственной субъектной позиции, инновационных решений. Цифровые образовательные платформы можно использовать как в условиях дистанционного, так и очного обучения педагогов.

Многие образовательные программы повышения квалификации переносятся в цифровую оболочку. В ней учитель может в рамках форума высказать свое мнение по той или иной теме, познакомиться с позицией коллег, комментариями преподавателей. Это дает возможность педагогам выступить в свободную дискуссию, которую не всегда получается организовать в очном общении.

Например, при изучении тем, связанных с образовательными технологиями, слушателям необходимо в рамках форума представить собственный опыт применения технологий обучения или воспитания деятельностного типа. При этом необходимо не только высказать собственные суждения, но и выразить отношение к мнению коллег. Тем самым можно инициировать интересные дискуссии между педагогами, актуализирующие их знания и способы их пополнения. Некоторые педагоги испытывают смущение при необходимости высказать свое мнение по тому или иному вопросу. Другие же, наоборот, чувствуют себя более уверенно в реальном, нежели виртуальном профессиональном взаимодействии. Поэтому считаем целесообразным компилировать разные средства

коммуникации педагогов в процессе их повышения квалификации.

Третье направление предполагает ознакомление педагогов с возможностями сетевых профессиональных сообществ. Этот ресурс непрерывного профессионального развития педагогов сегодня очень популярен. Многие педагоги являются участниками различных профессиональных сообществ, которые размещаются в сети Интернет, в том числе в социальных сетях. Некоторые из них являются консультантами или модераторами таких сообществ. Данные сообщества могут быть разного уровня: федерального, регионального, муниципального, институционального. Их тематика и целевая аудитория характеризуются разными направлениями, целевыми ориентирами. Это могут быть предметные области, межпредметные темы, образовательные события и пр. В качестве материалов, которым наполняются такие сообщества, могут быть научные и популярные статьи, учебно-методические разработки, материалы вебинаров, видеозаписи уроков, выступлений ведущих ученых и пр. В профессиональных сетевых сообществах можно организовывать интерактивные коммуникации, обсуждать государственные инициативы в области образования, изменения в нормативной базе, результаты мероприятий, сроки и содержание предстоящих событий и пр. Как правило, общение в таких сообществах носит непринужденный характер, предполагает возможность коллективного обсуждения или получения рекомендаций в виде личных сообщений. Преподаватель может познакомить педагогов с различными профессиональными сообществами, их материалами и возможностями. Также будет полезно обсудить плюсы и минусы такой формы обмена знаниями, риски и перспективы.

Обсуждение. Ознакомление педагогов с различными вариантами интерактивных коммуникаций может выступать эффективным инструментом повышения их мотивации к непрерывному профессиональному развитию, освоению психолого-педагогических знаний. Принимая во внимание желание педагогов развиваться, пресыщенность их деятельности социальными контактами, необходимо искать новые методы обучения. Взаимодействие учителей в интерактивных коммуникациях способствует обогащению их опыта новыми идеями, эффек-

тивными практиками. Популяризация знаний, в том числе психолого-педагогических, является сегодня важным механизмом профессионального роста педагогов [12]. В интерактивных коммуникациях наиболее успешно осуществляется в совместное решение педагогических ситуаций, общение педагогов на форумах различных цифровых образовательных платформ и в сетевых профессиональных сообществах. В условиях пандемии последние два варианта становятся особенно актуальными. Кроме того, и первый вариант коммуникаций учителей (решение педагогических ситуаций) может использоваться в онлайн обучении.

Заключение

Необходимость непрерывного профессионального развития педагога диктуется современными реалиями, в которых именно расширение и обогащение профессиональных знаний способствует успешной педагогической работе. Мотивация педагогов является важным условием их качественного обучения и профессионального роста. На это указывают положения различных ученых и собственной педагогической опыт авторов статьи. Проведенное изучение особенностей профессиональной мотивации педагогов, которая включает в себя, в том числе и стремление к профессиональному развитию, показало необходимость поиска новых методов обучения педагогов. Интерактивные коммуникации выступают эффективным средством профессионального взаимодействия, они могут выстраиваться как в формальных, так и неформальных формах обучения педагогов. Среди формальных форм обучения выступают курсы повышения квалификации, на которых учителя могут обмениваться информацией не только с преподавателем, но и друг с другом. В качестве неформальных форм следует назвать обучение на дистанционных платформах и обсуждение актуальных педагогическим тем в сетевых профессиональных сообществах.

В данной статье предлагаются три направления повышения мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию. А именно: вовлечение учителей в решение педагогических ситуаций на лекционных и практических занятиях; использование ресурсов цифровых образовательных платформ, возможностей форумов для обсуждения актуальных тенденций в сфере образования; ознакомление

педагогов с возможностями сетевых профессиональных сообществ. Эти направления используются в системе повышения квалификации педагогов и могут получить развитие в межкурсовой период, в условиях самообучения педагогов.

Предложенные решения на сегодняшний день особо актуальны, так как они предполагают как очное, так и дистанционное интерактивное взаимодействие между педагогами. Это способствует сохранению их психологического и соматического здоровья.

Библиографический список:

1. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с. – Текст : непосредственный.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 512 с. – Текст : непосредственный.
3. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2003. – 860 с. – Текст : непосредственный.
4. Абанкина, И. В. Эффективный контракт: тенденция изменения мотивации учителей / И. В. Абанкина, Л. М. Филатова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 7 – С. 98–104.
5. Соломанидина, Т. О. Мотивация трудовой деятельности персонала : учеб.-практ. пособие / Т. О. Соломанидина, В. Г. Соломанидин. – Москва : Управление персоналом», 2005 (ПИК ВИНТИ). – 277 с. – Текст : непосредственный.
6. Андреева, Н. Н. Повышение мотивации педагогов к непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций на основе рефлексивной технологии самоанализа / Н. Н. Андреева. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования : сетевой журнал. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 150–158.
7. Щербакова, Т. Н. Мотивация повышения квалификации современного педагога / Т. Н. Щербакова, В. Э. Арутюнян. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – № 3. – С. 132–138.
8. Пулина, А. А. Кейс-технология в системе дополнительного профессионального образования: опыт, риски, перспективы / А. А. Пули-

на. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 68–71.

9. Маслоу, А. Х. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 400 с. – Текст : непосредственный.

10. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – Москва : Изд-во РАГС, 2000. – 426 с. – Текст : непосредственный.

11. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.

12. Ильясов, Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей : монография / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 232 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Viliunas, V. K. *Psychological mechanisms of human motivation* [Psichologicheskie mekhanizmy motivacii cheloveka], Moscow: Moscow State University Press, 1990. 283 p.

2. Ilyin, E. P. *Motivation and motives* [Motivaciya i motivy], Saint Petersburg, 2008. 512 p.

3. Heckhausen, X. *Motivation and activity* [Motivaciya i deyatel'nost'], Moscow, 2003. 860 p.

4. Abankina, I. V., Filatova, L. M. *Effective contract: the tendency to change teachers' motivation* [Effektivnyj kontrakt: tendenciya izmeneniya motivacii uchitelej], Narodnoe Obrazovanie, 2015, No. 7, pp. 98–104.

5. Solomanidina, T. O., Solomanidin, V. G. *Motivation of labor activity of personnel: a textbook* [Motivaciya trudovoj deyatel'nosti personala: uchebno-prakticheskoe posobie], Moscow: Personnel Management, 2005. 277 p.

Образец для цитирования статьи:

Селиванова, Е. А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях / Е. А. Селиванова, О. А. Семиздралова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 75–82.

Example for article citation:

Selivanova, E. A., Semizdralova, O. A. Increasing teachers' motivation for continuous professional development in interactive communications [Povysheniya motivacii pedagogov k nepreryvnomu professional'nomu razvitiyu v interaktivny'x kommunikacijax], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 75–82.

6. Andreeva, N. N. *Increasing teachers' motivation for the continuous development of professional and personal competences on the basis of reflexive self-reflection technology* [Povyshenie motivacii pedagogov k nepreryvnomu razvitiyu professional'no-lichnostnyh kompetencij na osnove reflektivnoj tekhnologii samoanaliza], Bulletin of Practical Educational Psychology, 2020, Vol. 17, No. 2, pp. 150–158.

7. Shcherbakova T. N., Arutyunyan V. E. *Motivation of modern teacher's professional development* [Motivaciya povysheniya kvalifikacii sovremennogo pedagoga], Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 2012, No. 3, pp. 132–138.

8. Pulina, A. A. *Case-technology in the system of additional professional education: experience, risks, prospects* [Kejs-tekhnologiya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: opyt, riski, perspektivy], World of Science, Culture, Education, 2021, No. 4 (89), pp. 68–71.

9. Maslow, A. H. *Motivation and personality* [Motivaciya i lichnost'], Saint Petersburg, 2014. 400 p.

10. Derkach, A. A., Zazykin, V. G., Markova, A. K. *Psychology of Professional Development* [Psihologiya razvitiya professionala], Publishing house of the Russian Academy of State Service, 2000. 426 p.

11. Markova, A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologiya professionalizma], Moscow: International humanitarian fund “Znanie”, 1996. 308 p.

12. Ilyasov, D. F. *Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers: monograph* [Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskikh znaniy sredi uchitelej: monografiya], Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2019. 232 p.

УДК: 378.091.398+004.77

Дополнительное профессиональное образование на современном этапе цифровизации: особенности и направления развития

Д. А. Бояринов

<https://orcid.org/0000-0002-0462-8319>

dmboyarinov@mail.ru

Additional professional education at the modern stage of digitalization: features and directions of development

D. A. Boyarinov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В настоящее время разворачивается новый этап цифровизации образования, характеризующийся переходом к дистанционному обучению на основе цифровых образовательных платформ, как доминирующей технологии обучения. Значительная интенсификация процессов цифровизации представляет собой масштабный вызов сложившейся педагогической теории и практике. В полной мере это относится и к системе дополнительного профессионального образования. Анализ сложившейся ситуации является необходимой предпосылкой успешной адаптации педагогической теории и практики к новым условиям.

Цель исследования. Выявление особенностей развития системы дополнительного профессионального образования в условиях интенсификации процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения на основе цифровых образовательных платформ.

Методология (материалы и методы). В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ педагогической литературы, сравнительный анализ опыта организации обучения на основе дистанционных технологий с использованием цифровых образовательных платформ, социологические опросы и интервью слушателей программ дополнительного профессионального образования, имеющих опыт профессиональной деятельности и обучения в условиях цифровизации.

Результаты. В статье рассматриваются влияние существенной интенсификации процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения на основе цифровых образовательных платформ на учебный процесс, в том числе в рамках дополнительного профессионального образования. Рассматриваются взгляды современных исследователей на риски и вызовы, сопутствующие необходимости организации учебного процесса в дистанционной форме на базе цифровых образовательных платформ. Выявляется специфика системы дополнительного профессионального образования в новых условиях. Научная новизна исследования состоит в том, что установлено, что система дополнительного профессионального образования в новых условиях может рассматриваться в рамках двух различных подходов – как субъект и как объект происходящих изменений. Теоретическая новизна исследования состоит в разработанных подходах к минимизации и компенсации выявленных рисков, в выявленном значительном потенциале технологии цифрового информального обучения, в том числе информального обучения на рабочем месте. Практическая новизна исследования состоит в том, что выделенная и описанная двойственность роли системы дополнительного профессионального образования позволяет построить теоретический базис для выработки требований к содержанию и формам преподавания соответствующих дополнительных образовательных программ;

разработанная общая характеристика содержания соответствующих программ дополнительного профессионального образования может использоваться при проектировании и реализации дополнительных образовательных программ, предназначенных для подготовки преподавателей учебных заведений (как дипломированных специалистов) к осуществлению учебной деятельности в условиях дистанционного обучения на базе цифровых образовательных платформ.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Currently, a new stage of digitalization of education is unfolding, characterized by the transition to distance learning technologies based on digital educational platforms as the dominant learning technology. A significant intensification of digitalization processes is a large-scale challenge to the existing pedagogical theory and practice. This fully applies to the system of additional professional education. Analysis of the current situation is a necessary prerequisite for the successful adaptation of pedagogical theory and practice to new conditions.

The purpose of the study. Identification of developmental features of development of the system of additional professional education in the context of the intensification of digitalization processes and the transition to distance learning technologies based on digital educational platforms.

Methodology. The study used the following complex methods: study and analysis of pedagogical literature, comparative analysis of the experience of organizing learning based on distance technologies using digital educational platforms, sociological surveys and interviews of trainees of additional professional education programs with experience in professional activities and learning in the context of digitalization.

Results. The article examines the impact of the existing intensification of digitalization processes and the transition to distance learning technologies based on digital educational platforms on the educational process, including within the framework of additional professional education. The views of modern researchers on the risks and challenges associated with the need to organize the educational process in a distance form on the basis of digital educational platforms are considered. The specificity of the system of additional profes-

sional education in the new conditions is revealed. The scientific novelty of the research lies in the fact that it has been established that the system of additional professional education in the new conditions can be considered within the framework of two different approaches – as a subject and as an object of ongoing changes. The theoretical novelty of the research lies in the developed approaches to minimizing and compensating the identified risks, in the revealed significant potential of digital informal learning technology, including informal learning in the workplace. The theoretical novelty of the research lies in the developed approaches to minimizing and compensating the identified risks, in the revealed significant potential of digital informal learning technology, including informal learning in the workplace. The practical novelty of the research lies in the fact that the identified and described duality of the role of the system of additional professional education makes it possible to build a theoretical basis for developing requirements for the content and forms of learning the corresponding additional educational programs; The developed general characteristics of the content of the corresponding learning programs of additional professional education can be used in the design and implementation of additional educational programs designed to prepare teachers of educational institutions (as graduates) to carry out educational activities in the context of distance learning based on digital educational platforms.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, цифровые образовательные платформы, дистанционное обучение, цифровизация образования, формальное обучение, неформальное обучение, информальное обучение, цифровое неравенство.

Keywords: additional professional education, professional development, digital learning platforms, distance learning, digitalization of education, formal learning, non-formal learning, informal learning, digital inequality.

Введение

В настоящее время происходят существенные изменения педагогической практики. Процессы цифровизации образования, протекавшие на протяжении длительного времени, существенно интенсифицировались. Дистанционные технологии обучения, развивавшиеся ранее па-

раллельно с другими, приобрели доминирующий характер. Основной средой, в рамках которой реализуется дистанционное обучение в настоящее время, являются разнообразные цифровые образовательные платформы. Это во многом изменило сложившиеся представления о методах организации учебного процесса и относительной роли различных технологий обучения.

Изменения, произошедшие в педагогической практике, послужили источником определенной теоретической рефлексии. К настоящему моменту имеется значительный массив теоретических исследований в области педагогики, предметом которых являются анализ различных аспектов цифровизации образования на настоящем этапе. В большинстве своем эти исследования относятся к области реализации основных образовательных программ на различных уровнях обучения. Научных работ, посвященных анализу ситуации в области дополнительного образования, пока имеется существенно меньше. При этом многие исследователи отмечают, что новые условия предъявляют повышенные требования к развитию компетенций субъектов учебного процесса в области, прежде всего, информационно-коммуникационных технологий и их дидактических приложений, и отмечают, что формирование и развитие этих компетенций должно происходить при освоении соответствующих дополнительных образовательных программ. Таким образом, можно сделать вывод о сформированности представлений о повышении роли и значимости дополнительного образования в современных условиях.

Можно отметить противоречие между существенным влиянием, который современный этап развития цифровизации оказал на педагогическую теорию и практику и недостаточным уровнем осмысления этого влияния применительно к сфере дополнительного профессионального образования. Какие возможности, ограничения, риски несет с собой перестройка образовательной деятельности, вызванная новыми условиями, применительно к сфере дополнительного образования? Каковы пути преодоления или компенсации этих ограничений? К настоящему моменту данный комплекс вопросов не получил полного отражения в педагогической теории.

Разрешение отмеченного противоречия, поиск ответов на поставленные вопросы и составляет основное содержание нашего исследования.

Обзор литературы. Переход к обучению в условиях доминирования дистанционных форм организации учебного процесса повсеместно происходил на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим существенно выросла роль цифровых образовательных платформ. В силу этого факта многие исследования, посвященные анализу особенностей современного этапа цифровизации образования, уделяют основное внимание двум основным проблемам:

– взаимодействие субъектов учебного процесса (преподавателей и обучающихся) с учебным контентом, размещенным на цифровых образовательных платформах;

– организация взаимодействия между субъектами образовательного процесса посредством цифровых образовательных платформ (или социальных платформ «общего назначения», не имеющих специализации на дидактических функциях).

В исследовании С. Покхрел и Р. Чхетри содержится обобщающий вывод об изменении в новых условиях самой парадигмы обучения, при котором ведущая роль переходит к цифровым образовательным платформам [1]. Данные исследователи выделяют следующие основные вызовы, связанные с использованием электронного обучения [1]:

– возможность оперативно получать доступ к учебному контенту (этот вызов относится к обучающимся);

– возможность непрерывно обеспечивать доступ к учебному контенту (этот вызов относится к преподавателям);

– необходимость разработки и реализации новых методик обучения;

– существенный рост значимости непрерывного обучения;

– необходимость значительных изменений образовательной политики.

Таким образом, С. Покхрел и Р. Чхетри отмечают наличие существенного запроса к системе дополнительного образования в новых условиях и риск того, что на этот запрос не будет дан своевременный ответ. Сущность запро-

са – в необходимости оперативно и гибко реагировать на изменяющиеся потребности обучающихся (в роли которых выступают как обучающиеся, студенты, так и преподаватели – дипломированные специалисты).

А. А. Ахметшин, анализируя особенности деятельности учреждений дополнительного профессионального образования в современных условиях, отмечает две основные негативные тенденции [2]:

– сложность (или даже невозможность) перевода некоторых программ дополнительного профессионального образования в дистанционный формат, в силу особых требований к лабораторному оборудованию;

– отказ многих организаций от повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки своих сотрудников, а также отказ многих физических лиц от планировавшегося обучения по программам дополнительного профессионального образования, вызванный ухудшением экономической ситуации, сокращением доходов физических и юридических лиц.

Обе отмеченные тенденции своим следствием имеют существенное сокращение количества обучающихся по программам дополнительного профессионального образования.

Т. Суприятно и Ф. Курниаван [3] анализируют характер и особенности процессов цифровизации применительно к системе высшего образования. Они отмечают, что в новых условиях концепции когнитивизма, конструктивизма и коннективизма приобретают новое значение и становятся особенно актуальными применительно к дополнительному образованию взрослых в дистанционной форме (adult online courses). Мы полагаем это замечание весьма интересным и достойным дальнейшей проработки. Также Т. Суприятно и Ф. Курниаван в качестве одного из основных вызовов, стоящих перед системой образования в настоящее время, отмечают неготовность преподавателей к организации и осуществлению учебного процесса в рамках дистанционной технологии обучения на базе современных цифровых образовательных платформ [3].

Масштабное исследование, проведенное международной Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD), обобщает опыт 38 государств Европы, Азии и Северной

Америки применительно к современному этапу цифровизации образования, характеризующемуся в первую очередь значительным влиянием перехода к дистанционным технологиям обучения на основе цифровых образовательных платформ на сферу обучения взрослых [4]. Основные выводы исследования сводятся к двум основным положениям:

– количество лиц, вовлеченных в различные формы дополнительного образования, в настоящее время существенно сократилось;

– затраты времени на дополнительное образование в расчете на одного обучающегося также существенно сократились.

Как отмечается в исследовании, за 2020–2021 годы участие в неформальном обучении (к нему авторы исследования относят семинары и обучение, организованное работодателем) в среднем снизилось на 18%, а участие в информальном обучении (к нему авторы исследования относят обучение на рабочем месте в процессе работы, обучение на практике) снизилось на 25% [4]. Данное снижение в первую очередь вызвано изменением структуры занятости и переходом к дистанционным формам работы.

Исследование К. Рапанта с соавторами [5] сконцентрировано на вопросах готовности преподавателей к работе в рамках онлайн-университета в ситуации доминирования технологии дистанционного обучения. Они подчеркивают тот факт, что в условиях доминирующего дистанционного обучения на базе современных цифровых образовательных платформ возникает новая система требований к системе педагогических компетенций преподавателя. При этом в качестве ключевых выступают те компетенции, которые обеспечивают проектирование, организацию и управление процессом обучения, проходящем на базе цифровых образовательных платформ [5]. Формирование и развитие соответствующих компетенций, по нашему мнению, возможно в первую очередь в процессе освоения дополнительных образовательных программ соответствующей направленности.

А. Смит в своей работе [6] отмечает, что переход к дистанционному обучению на базе цифровых образовательных платформ оказывает негативное влияние на сложившиеся к настоящему времени практики информально-

го обучения. Однако в отличие от авторов рассмотренного выше исследования Организации экономического сотрудничества и развития, она предлагает пути компенсации этого негативного влияния. В силу существенной роли, которую неформальное обучение играет в непрерывном образовании, ее подход представляется нам весьма ценным. В его основе – поиск решения в сфере виртуальных обучающих сред (virtual learning formats) [6]. При этом, по мнению А. Смит, возможно сохранение «чувства общности» и необходимого уровня информационного взаимодействия между обучающимися и преподавателями [6].

М. М. Тембан, Т. К. Хуа и Н. Е. М. Саид придерживаются похожей точки зрения [7]. Более того, они полагают, что в новых условиях роль неформального обучения на базе социальных виртуальных платформ существенно возрастет [7]. Хотя рассматриваемое исследование посвящено обучению детей младшего и среднего школьного возраста, мы полагаем, что идеи, содержащиеся в нем, актуальны и применимы к сфере дополнительного профессионального образования.

Исследование Х. Ю с соавторами [8] посвящено повышению квалификации преподавателей средствами неформального обучения на рабочем месте (workplace informal learning) в условиях цифровизации и необходимости организации учебного процесса средствами дистанционных технологий. Они обосновывают высокую эффективность такой модели обучения и выделяют три ключевые компетенции, высокий уровень сформированности которых у слушателей необходим для реализации этой модели. К ним относятся [8]:

- социальное взаимодействие;
- способность к автономному обучению;
- высокая познавательная активность.

Отметим, что достаточно высокий уровень развития этих компетенций у слушателей программ дополнительного профессионального образования констатировали М. В. Морошкина и Л. В. Мурашкина в своей статье [9].

Е. Хейдари с соавторами рассматривает роль цифрового неформального обучения как средства компенсации некоторых проблем, вызванных переходом к дистанционному обучению на современном этапе цифровизации системы образования [10]. Они показывают, что такая

модель обучения позволяет, при наличии у обучающихся необходимых цифровых компетенций, увеличить вовлеченность обучающихся в учебный процесс в условиях использования современных цифровых образовательных платформ [10]. Они также констатируют, что уровень развития у обучающихся цифровых компетенций положительно и значимо коррелирует с уровнем вовлеченности в учебный процесс в целом и в неформальное обучение в частности [10].

Д. Ойедотун в своем исследовании [11] подвергает осмыслению накопленные эмпирические данные по использованию цифровых платформ в учебном процессе. Она указывает на проблему цифрового неравенства между обучающимися и преподавателями – существенное различие уровней цифровых компетенций, которое препятствует организации эффективного педагогического взаимодействия [11].

Р. Шварцман также рассматривает проблему цифрового неравенства в качестве основного вызова системе образования в современных условиях [12]. Преодоление этого неравенства представляется рассматриваемому автору в качестве важного предварительного условия полноценного использования современных цифровых образовательных платформ в дистанционном обучении.

К. Блюме полагает, что одной из ключевых проблем, выявленных при резком и всеобщем переходе к дистанционному обучению, является неготовность преподавателей к интенсивной работе с современными цифровыми образовательными платформами [13]. Также в качестве одной из проблем она выделила значительную дифференциацию «цифрового культурного капитала» как между преподавателями, так и между обучающимися [13].

Проведенный нами анализ литературы показывает, что можно констатировать наличие определенно консенсуса среди исследователей применительно к роли цифрового неравенства, как одного из основных вызовов к системе образования на современном этапе цифровизации образования. Можно заметить, что основным направлением преодоления цифрового неравенства должно быть непрерывное обучение по соответствующим дополнительным образовательным программам. Отметим также, что

формирование и развитие необходимых цифровых компетенций возможно в процессе реализации дополнительных образовательных программ.

Можно констатировать, что значительный потенциал цифрового информального обучения применительно к организации учебного процесса на основе цифровых образовательных платформ отмечается многими исследователями. Соответственно, можно утверждать, что роль информального обучения в рамках системы повышения квалификации в новых условиях будет весьма существенной. Необходимым условием эффективности такой модели обучения является предварительное преодоление цифрового неравенства среди слушателей программ дополнительного профессионального образования.

Методология (материалы и методы)

В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ педагогической литературы, сравнительный анализ опыта организации обучения на основе дистанционных технологий с использованием цифровых образовательных платформ, социологические опросы и интервью обучающихся. Эмпирические данные исследования были получены путем опроса слушателей программ дополнительного профессионального образования, имеющих опыт профессиональной деятельности и обучения с использованием цифровых образовательных платформ и последующей статистической обработки их ответов (всего в опросе участвовали 54 слушателя).

Результаты и их описание

Отметим, что проведенный нами анализ сложившейся системы взглядов на влияние процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения на современную педагогическую теорию и практику показывает, что система дополнительного профессионального образования в новых условиях может рассматриваться в рамках двух различных подходов.

В рамках первого подхода система дополнительного профессионального образования является преимущественно «объектом» изменений в педагогической теории и практике, вызванных новыми условиями.

В рамках этого подхода система дополнительного профессионального образования под-

вержена вызовам и рискам, характерным для системы образования в целом. Возникает проблема, во-первых, определения специфики этих рисков применительно именно к дополнительному образованию и, во-вторых, выявления путей компенсации, уменьшения и, при возможности, преодоления этих рисков.

Собранные нами эмпирические данные в целом согласуются с рассмотренной выше по материалам научных публикаций картиной рисков. Основным риском большинство (73%) опрошенных нами слушателей программ дополнительного профессионального образования, имеющих опыт профессиональной деятельности и обучения на основе дистанционных технологий обучения с использованием цифровых образовательных платформ назвали недостаточный уровень развития цифровых компетенций, на втором месте (38%) находится сокращение расходов физических лиц и работодателей на дополнительное профессиональное образование, вызванное негативными факторами экономического характера.

Основываясь на проведенном анализе научной литературы и результатах эмпирического исследования, мы выделяем следующие основные риски и вызовы:

- недостаточный уровень готовности субъектов системы дополнительного профессионального образования к осуществлению учебной деятельности в условиях дистанционного обучения на базе современных цифровых образовательных платформ;

- снижение уровня и интенсивности взаимодействия как между обучающимися, так и между обучающимися и преподавателями, вызванное переходом к полностью дистанционному обучению;

- значительное сокращение количества лиц, вовлеченных в различные формы дополнительного образования и затрат времени на дополнительное образование в расчете на одного обучающегося, выявленное в исследовании Организации экономического сотрудничества и развития [4].

Компенсация отмеченных рисков возможна, на наш взгляд, в первую очередь за счет изменения содержания дополнительных образовательных программ и изменения форм представления этого содержания слушателям. Также необходимо отметить, что вызов, свя-

занный с «цифровым неравенством» между преподавателями и обучающимися, характерен для системы непрерывного образования в существенно большей степени, нежели для остальных сегментов системы образования. Это вызвано в первую очередь специфическими особенностями лиц, являющихся слушателями программ дополнительного образования [9].

В рамках второго подхода система дополнительного профессионального образования является преимущественно «субъектом», выступающим в качестве инструмента коррекции, смягчения и демпфирования рисков, связанных с интенсификацией процессов цифровизации и переходом на дистанционные технологии обучения. В рамках этого подхода основное значение системы дополнительного профессионального образования состоит в реализации дополнительных образовательных программ, ориентированных на преподавателей средней и высшей школы (как дипломированных специалистов). Такие программы должны быть ориентированы на всестороннюю подготовку слушателей к профессиональной деятельности в современных условиях.

Мы полагаем, и это также в полной мере признаётся многими из рассмотренных выше исследователей, что необходима разработка и реализация дополнительных профессиональных образовательных программ, ориентированных на обучение дипломированных специалистов (преподавателей). При проектировании таких образовательных программ, имеющих целью подготовить слушателей к эффективной профессиональной деятельности в условиях интенсификации процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения, необходимо учитывать выделенные М. В. Морощкиной и Л. В. Мурашкиной особенности взрослых слушателей дополнительных образовательных программ [9]. На наш взгляд эти особенности можно интерпретировать следующим образом:

- высокий уровень осознанного ценностного отношения к учебному процессу;
- неприятие жестких форм контроля и мониторинга, стремление к определенному уровню независимости в процессе обучения;
- ориентация в первую очередь на практическую составляющую учебного материала;

- осознанная потребность в освоении новых методов и подходов к профессиональной деятельности;

- необходимость актуализации, систематизации уже имеющихся компетенций и «встраивание» их во вновь формирующиеся;

- наличие обширного профессионального и жизненного опыта, оказывающее существенное влияние на восприятие учебного материала и методов его донесения;

- исключительно высокая индивидуальная вариативность и дифференциация образовательных потребностей и запросов, вызванная многочисленными личностными факторами [9].

Отмеченные особенности делают наиболее актуальными различные интерактивные методы реализации программ дополнительного профессионального образования. К ним относятся, в частности, задания семинарского типа, различные тренинги, дидактические игры, методы обучения в микрогруппах. При организации учебного процесса ведущую роль должны играть методы обучения, которые предполагают стимулирование и использование активности обучающихся с опорой на высокий уровень мотивации. Содержание обучения должно быть ориентировано на решение актуальных для сферы деятельности обучающихся практических задач при опоре на имеющийся у них значительный профессиональный опыт. Содержание дополнительных профессиональных образовательных программ, ориентированных на обучение дипломированных специалистов (преподавателей), должно включать в себя два основных компонента.

1. Компонент, обеспечивающий формирование и развитие базовых цифровых компетенций. К содержанию данного компонента относятся основные навыки эффективного использования современных цифровых технологий:

- поиск и проверка достоверности информации;

- использование современных цифровых платформ (электронное правительство, социальные сети и т. п.);

- создание, редактирование и размещение текстового, табличного и мультимедийного контента;

- защита персональных данных;

- контроль целостности и резервирование значимой информации;

- управление доступом к личному контенту;
- онлайн-операции с финансовыми инструментами.

2. Компонент, обеспечивающий формирование и развитие специфических компетенций, необходимых преподавателю для успешного проектирования, организации, проведения и мониторинга учебного процесса в среде современных цифровых образовательных платформ. К содержанию данного компонента относятся прежде всего следующие актуальные проблемы современной педагогики:

- информационно-коммуникационные технологии в обучении;
- дистанционное обучение на основе цифровых образовательных платформ;
- технология выравнивающего обучения;
- преодоление цифрового разрыва в обучении;
- организация неформального обучения в современной цифровой среде;
- цифровое неформальное обучение, в том числе неформальное обучение в среде социальных медиа;
- неформальное обучение дипломированных специалистов на рабочем месте;
- организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Оба компонента должны преподаваться слушателям с максимально возможно более широким привлечением технологии цифрового неформального обучения, в том числе (при наличии такой возможности) неформального обучения на рабочем месте. Отметим, что возможность неформального обучения на рабочем месте полностью определяется особенностями рабочего места, то есть спецификой профессиональной деятельности в конкретной организации. Соответственно система дополнительного профессионального образования не имеет инструментов для того, чтобы создать эту возможность. Однако при наличии такой возможности она должна быть использована в полной мере.

Обсуждение

Выделенная и описанная нами двойственность роли системы дополнительного профессионального образования в условиях интенсификации процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения с использованием цифровых образовательных

платформ является значимой с методологической точки зрения. Анализ двух выявленных аспектов – «субъектного» и «объектного» – позволяет построить теоретический базис для выработки требований к содержанию и формам преподавания соответствующих дополнительных образовательных программ. В рамках настоящего исследования мы, исходя из данного подхода и учитывая особенности взрослых слушателей дополнительных образовательных программ, разработали характеристику содержания и методов реализации дополнительных образовательных программ, ориентированных на обучение дипломированных специалистов (преподавателей). Наиболее актуальным направлением дальнейших исследований в этой области нам представляется комплекс вопросов о конкретных формах и методах организации цифрового неформального обучения в рамках дополнительного профессионального образования в условиях интенсификации процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения. Отметим также, что, на наш взгляд, нуждается в дальнейшей проработке вопрос о роли концепций когнитивизма, конструктивизма и коннективизма применительно к дополнительному образованию взрослых в дистанционной форме.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, считаем нужным отметить, что проблемы педагогики в условиях интенсификации процессов цифровизации и перехода на дистанционные технологии обучения относятся к наиболее актуальным в настоящее время, что находит отражение в количестве и качестве научных публикаций соответствующей тематики. Наше исследование позволило установить, что в новых условиях система дополнительного профессионального образования выступает в двух различных ролях – «субъекта» и «объекта» процессов трансформации. Этот факт заставляет по новому оценить требования к системе дополнительного профессионального образования и выявить основные риски и вызовы, присущие ее на данном этапе. Поиск путей их преодоления или компенсации привел нас к определенным выводам относительно как содержания, так и технологий, методов преподавания дополнительных образовательных программ, ори-

ентированных на преподавателей учебных заведений различных уровней образования.

Библиографический список:

1. Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future Volume: 8 issue: 1*, page(s): 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.

2. Ахметшин, А. А. Особенности деятельности учреждений дополнительного профессионального образования в условиях пандемии коронавируса в России / А. А. Ахметшин. – Текст : непосредственный // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 8. – С. 229–232.

3. Supriyatno, T. and Kurniawan, F. (2020) A New Pedagogy and Online Learning System on Pandemic COVID 19 Era at Islamic Higher Education, 2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET), 2020, pp. 7–10, doi: 10.1109/ICET51153.2020.9276604.

4. Adult learning and covid-19: how much informal and non-formal learning are workers missing? © OECD 2021. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses>.

5. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L & Kole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>.

6. Smith, Amber (2021). COVID-19 and Informal Education: Considerations for Informal Learning during the Pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 6(1), page(s): 122–127, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300049.pdf>.

7. Temban, Magdeline M., Tan, Kim Hua & Said, Nur Ehsan Mohd (2021). Exploring Informal Learning Opportunities via YouTube Kids among Children During COVID-19. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol. 10, No. 3. https://www.researchgate.net/publication/351473769_Exploring_Informal_Learning_Opportunities_via_YouTube_Kids_among_Children_During_COVID-19.

8. Yu, Haiqin, Liu, Ping, Huang, Xiaoqing, Cao, Yuxi (2021). Teacher Online Informal Learning as a Means to Innovative Teaching During Home Quarantine in the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12: 2480.

<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.596582>.

9. Moroshkina, M. V. & Murashkina, L. V. (2020). Development of the Additional Professional Education Under Pandemic Conditions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 486, page(s): 258–263.

10. Heidari, Elham, Mehrvarz, Mahboobe, Marzooghi, Rahmatallah & Stoyanov, Slavi (2021). The role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and academic engagement during the COVID-19 pandemic, *Journal of Computer Assisted Learning*, Volume 37, Issue 4, Pages 1154–1166. <https://doi.org/10.1111/jcal.12553>.

11. Oyedotun, D. T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, Volume 2, 100029, ISSN 2590-051X, <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>.

12. Schwartzman, R. (2020). Performing pandemic pedagogy. *Communication Education*, 69:4, 502–517, DOI: 10.1080/03634523.2020.1804602.

13. Blume, C. (2020). German Teachers' Digital Habitus and Their Pandemic Pedagogy. *Postdigit Sci Educ*. 2, 879–905. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>.

References:

1. Pokhrel, S. & Chhetri, R. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future Volume: 8 issue*, 2021, pp. 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.

2. Akhmetshin, A. A. *Peculiarities of activities of institutions of additional professional education in the conditions of coronavirus pandemic in Russia* [Osobennosti dejatel'nosti uchrezhdenij dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyah pandemii koronavirusa v Rossii], Innovations and Investments, 2020, No. 8. pp. 229–232.

3. Supriyatno, T. and Kurniawan, F. A New Pedagogy and Online Learning System on Pandemic COVID 19 Era at Islamic Higher Education, 2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET), 2020, pp. 7–10, doi: 10.1109/ICET51153.2020.9276604.

4. Adult learning and covid-19: how much informal and non-formal learning are workers miss-

ing? © OECD 2021. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses>.

5. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. & Kole, M. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 2020, pp. 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>.

6. Smith, Amber COVID-19 and Informal Education: Considerations for Informal Learning during the Pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 2021, 6 (1), pp. 122–127, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300049.pdf>.

7. Temban, Magdeline M., Tan, Kim Hua & Said, Nur Ehsan Mohd Exploring Informal Learning Opportunities via YouTube Kids among Children During COVID-19. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol. 10, 2021, No 3. https://www.researchgate.net/publication/351473769_Exploring_Informal_Learning_Opportunities_via_YouTube_Kids_among_Children_During_COVID-19.

8. Yu, Haiqin, Liu, Ping, Huang, Xiaoqing, Cao, Yuxi Teacher Online Informal Learning as a Means to Innovative Teaching During Home Quarantine in the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, p. 2480, 2021.

<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.596582>.

9. Moroshkina, M. V. & Murashkina, L. V. Development of the Additional Professional Education Under Pandemic Conditions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020, volume 486, pp. 258–263.

10. Heidari, Elham, Mehrvarz, Mahboobe, Marzoghi, Rahmatallah & Stoyanov, Slavi The role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and academic engagement during the COVID-19 pandemic, *Journal of Computer Assisted Learning*, 2021, Volume 37, Issue 4, pp. 1154–1166. <https://doi.org/10.1111/jcal.12553>.

11. Oyedotun, D. T. Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2020, Volume 2, 100029, ISSN 2590-051X, <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>.

12. Schwartzman, R. Performing pandemic pedagogy. *Communication Education*, 2020, 69:4, pp. 502–517, DOI: 10.1080/03634523.2020.1804602.

13. Blume, C. German Teachers' Digital Habitus and Their Pandemic Pedagogy. *Postdigit Sci Educ*. 2, 2020, pp. 879–905. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>.

Образец для цитирования статьи:

Бояринов, Д. А. Дополнительное профессиональное образование на современном этапе цифровизации: особенности и направления развития / Д. А. Бояринов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 83–92.

Example for article citation:

Boyarinov D. A. Methodological support for professional development of young teachers of the Samara region [Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie na sovremennom e'tape cifrovizacii: osobennosti i napravleniya razvitiya], *Scientific support of a system of advanced training*, 2021, No. 4 (49), pp. 83–92.

УДК: 37.018.46+004.77

Сетевые проблемно-творческие группы как средство развития профессиональной компетентности методистов профессиональных образовательных организаций

М. А. Гуляева

<https://orcid.org/0000-0003-2000-2911>

gma5@mail.ru

Network problem-creative groups as a means of developing the professional competence of methodologists of professional educational organizations

M. A. Gulyaeva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В условиях реформирования образования методисты являются категорией, которая определяет основные направления инновационного развития и саморазвития профессиональной образовательной организации. В то же время развитию профессиональных компетенций методических работников уделяется меньшее значение: реже организуются специализированные курсы, семинары, круглые столы. Продуктивным решением профессионального развития методических работников может стать организация проблемно-творческих групп с использованием сетевых технологий.

Цель исследования: организация деятельности проблемно-творческих групп методистов в условиях сетевого взаимодействия, направленная на повышение профессиональной компетентности участников.

Методология (материалы и методы). Методологическую основу эксперимента составляют деятельностный, компетентностный и личностный подходы. В качестве методов при проведении исследования использовались: беседа, анализ, опрос, анкетирование, методы организации групповой работы, рефлексии. В ходе исследования обозначены компоненты профессиональной компетентности методистов, развивающихся в условиях сетевых методических объединений; перечислены основ-

ные условия сопровождения деятельности проблемно-творческой группы методистов: деятельностьная составляющая; компетентностная составляющая; обеспечение коммуникации; создание информационной образовательной среды; предложены этапы сопровождения сетевых проблемно-творческих групп методистов.

Результаты. Представлена сетевая практика организации деятельности региональных проблемно-творческих групп методистов, приведены формы организации, этапы работы групп. Результатом проведенной работы можно считать повышение уровня профессиональной компетенции участников: возможность развития исследовательской компетенции, развитие профессиональной коммуникации, обмен инновационным практическим опытом, оперативное решение актуальных проблем, обсуждения практических вопросов методической работы в ПОО и др.

Abstract

The problem of research and the justification of its relevance. In the context of educational reform, methodologists are a category that determines the main directions of innovative development and self-development of a professional educational organization. At the same time, less importance is paid to the development of professional competencies of methodological workers: specialized courses, seminars, round tables are organized less often. A productive solution for the profes-

sional development of methodological workers can be the organization of problem-creative groups using network technologies.

The goal of research is organization of the activities of problem-creative groups of methodologists in the conditions of network interaction, aimed at improving professional competence.

Methodology. The methodological basis of the experiment consists of activity, competence and personal approaches. The methods used in the research were conversation, analysis, survey, questionnaire, methods of organizing group work, reflection. During the research, the components of the professional competence of methodologists developing in the conditions of network methodological associations are identified. The main conditions for the support of a problem-creative group of methodologists are listed: activity component; competence component; communication support; creation of an information educational environment. The stages of support of network problem-creative groups of methodologists are proposed.

Results. The network practice of organizing the activities of regional problem-creative groups of methodologists is presented, the forms of organization, the stages of the groups' work are given. The result of the work carried out can be considered an increase in the level of professional competence of the participants: the possibility of developing research competence, the development of professional communication, the exchange of innovative practical experience, the prompt solution of topical problems, discussions of practical issues of methodological work in VET, etc.

Ключевые слова: методическая служба, методисты, методическое объединение, проблемно-творческая группа, сетевое взаимодействие, профессиональная компетентность методистов.

Keywords: methodological service, methodologists, methodological association, problem-creative group, network interaction, professional competence of methodologists.

Введение

Развитие профессионального образования сегодня характеризуется непрерывным обновлением педагогических и производственных технологий, содержания и методик обучения, стандартов образования, введением стандартов Ворлдскиллс, активизацией науч-

ного потенциала и передового педагогического опыта, внедрением национального проекта «Образование» и др.

В современных условиях непрерывного реформирования в сфере профессионального образования методическая работа приобретает особую значимость. Методическая служба профессиональной образовательной организации (ПОО) сегодня не только выполняет организационные и образовательные функции, но и устанавливает векторы развития, саморазвития ПОО. Методические службы реализуют как установленный годами и практикой функционал в основных содержательных направлениях методической работы, так и при ее проектировании должны учитывать возможность оказания оперативной, опережающей, адресной методической поддержки педагогам в формировании и освоении актуальных профессиональных компетенций, обеспечивают условия для непрерывного профессионального развития педагогов [1]. В связи с вышеперечисленными задачами, которые сегодня ставятся перед методической службой ПОО, методические работники нуждаются в развитии профессиональной компетенции, профессиональной помощи, поддержке, сопровождении их деятельности. Рассматривая достаточно широкий спектр компонентов профессиональной компетентности методиста, основных функций их деятельности, исследователи обращают внимание на отсутствие специализированной подготовки в условиях высшего профессионального образования. Как правило, подготовка осуществляется в условиях дополнительного профессионального образования. Но и в дополнительном профессиональном образовании этому направлению уделяется не всегда достаточно внимания: практически не организуются адресные специализированные курсы, семинары, круглые столы для методистов ПОО. Реализуемые программы переподготовки часто ориентированы на основы педагогики, не отражающие в полной мере все направления методической работы. Программы повышения квалификации (ПК) для методических работников в учреждениях дополнительного профессионального образования реализуются редко, и методисты повышают квалификацию, обучаясь по программам повышения квалификации педагогической направленности [1].

В этом случае возникает необходимость поиска новых наиболее приемлемых и оперативных форм развития профессиональной компетентности методистов. На наш взгляд, продуктивным решением данной проблемы может стать организация и сопровождение деятельности сетевых проблемно-творческих групп, направленных на решение возникающих затруднений и практических профессиональных вопросов.

Обзор литературы

Профессиональная компетентность методиста, условия и факторы ее развития в практической деятельности отражены в работах Л. Н. Вавиловой [2], Е. В. Василевской [3], М. Е. Кошелевой [4], Т. С. Паниной [5], О. О. Пановой [6] и др. Авторы рассматривают различные направления деятельности методической службы образовательных учреждений; формулируют основные функции деятельности методистов; выделяют компоненты профессиональной компетентности методиста: педагогический (адресно-педагогический, консультативный, консалтинговый), управленческий (организационный), исследовательский (информационный, информационно-аналитический, внедренческий), коммуникативный, технологический, экспертный и др. [2; 3; 4; 5; 6].

В исследовании подчеркивается, что развитие профессиональной компетентности педагогов требует организации продуктивной коммуникации, включения интерактивного обучения с учетом ситуативной и профессиональной обусловленности, личностного общения. В свою очередь, продуктивная коммуникация и направленность на проблемно-практический аспект деятельности являются качественными условиями функционирования методических объединений.

Вопрос организации работы методических объединений педагогов все чаще рассматривается исследователями не только как возможность коммуникации, обмена опытом, взаимодействия, но и как развитие профессиональной компетентности педагогов, выраженной в проблемно-практической направленности, в определении и проработке актуальной ситуации, как формы встроенного повышения квалификации в наиболее интересных и проблемных для участников сообщества направлениях [1; 7; 8]. Основными задачами профессиональных педа-

гогических сообществ являются обеспечение открытого обсуждения актуальных, значимых вопросов образования, совершенствование профессионального мастерства участников, организация совместной деятельности педагогов над проектами в единой образовательной информационной среде.

Рассматривая модели методических объединений, Т. И. Васенина указывает на специфику их деятельности, направленную: 1) на воспроизводство педагогических инноваций – подход носит процессуально-циклический характер, осуществляемый на рефлексивной основе как совокупность последовательных и взаимосвязанных стадий, направленных на результативное развитие профессиональной компетентности педагогов [8]; 2) на развитие профессиональной компетентности педагога – при этом Т. И. Васенина выделяет критерии эффективности функционирования такой модели: направленность на профессиональную деятельность педагога как средство личностного и профессионального общения, применение профессиональных знаний и навыков в решении задач, умение рефлексировать, оценивать качество и результат реализации спроектированной профессиональной деятельности и собственный уровень профессионально-личностного развития [8].

Следует отметить, что методические объединения, как правило, функционируют на базе одной образовательной организации. В этом случае их деятельность ограничивается созданной методической средой одного учреждения и имеет недостаточно возможностей для расширения зоны ближайшего развития профессиональной компетенции ее участников [8; 9]. Исследователями подчеркивается роль региональных профессиональных объединений, которые представляют собой сообщество специалистов, реализующих совместную деятельность, направленную на преодоление общих профессиональных затруднений, решение вопросов для достижения общей цели на добровольных или договорных началах [10], расширяющих возможности коммуникации при решении определенных профессиональных задач, применения оценочных и экспертных компетенций.

Региональные профессиональные объединения наиболее эффективны в случае сетевого

взаимодействия. При сетевом взаимодействии важно отметить обучающую направленность объединения: «внутри сетевой организации формируются и развиваются процессы обучения, взаимообучения, совместного обсуждения, обмена опытом, исследования, проектирования, программирования.

Именно благодаря этим процессам вырабатываются механизмы развития профессиональной компетентности» [11].

Сетевое взаимодействие в повышении профессиональной компетентности педагогов рассматривается исследователями как перспективное направление, которое предоставляет возможности:

- развития вариативности – возможность проектирования каждым педагогом индивидуальной траектории развития собственной профессиональной компетентности;

- обеспечения мобильности – возможность быстрого ответа на актуальные профессиональные запросы, возникающие у участников;

- коммуникации – участники имеют возможность решить в обсуждении возникающие актуальные вопросы.

- субъектных отношений: в сетевой модели обучаемый является субъектом образовательного процесса, чья активность и выстроенная индивидуальная образовательная траектория оказывают влияние в целом на развитие сети и результат взаимодействия [12].

Наряду с этим следует отметить, что сетевой подход в повышении профессиональной компетентности педагогов «ориентирован на проблемы деятельности, связанные с инновационным развитием системы образования, на использование многоаспектной оценки результативности подготовки педагогических кадров» [12] и возможен «только при разрешении определенного круга задач в социальном контексте его профессиональной деятельности» [13].

М. Б. Захарова подчеркивает, что сетевая организация взаимодействия, основывается на целях и задачах, для решения которых объединяются участники и ресурсы, и, систематизируя типы сетевой организации, выделяет:

1. Информационную сеть (обмен информацией, методиками, методическими наработками, программами). Может включать большое количество организаций и функционировать по аналогии с интернетом.

2. Социально-функциональную сеть, для которой важны непосредственные контакты участников коммуникации.

3. Инновационные сети, цель которых состоит в поиске и генерировании новых идей, форм, способов деятельности, апробации новых технологий [14].

Опираясь на материалы исследователей и практический опыт деятельности профессиональных образовательных организаций, можно заключить, что методические объединения, творческие, проблемно-творческие и рабочие группы чаще создаются и функционируют в одной профессиональной образовательной организации.

Такой подход отчасти ограничивает возможности активного обмена опытом педагогических работников региона и препятствует повышению квалификации, развитию профессиональной компетентности педагогических и методических работников. Решением этой проблемы может стать сетевая организация методических объединений педагогических и методических работников.

Целью нашего исследования является организация деятельности проблемно-творческих групп методистов в условиях сетевого взаимодействия, направленная на повышение профессиональной компетентности.

На наш взгляд, сетевая форма организации деятельности методических объединений нивелирует перечисленные выше ограничения и позволяет более результативно развивать профессиональную компетентность методистов.

Методология (материалы и методы)

Основу эксперимента составили: деятельностный подход (Б. Г. Ананьев [15], Л. С. Выготский [16], В. В. Давыдов [17], А. Н. Леонтьев [18] и др.), позволяющий рассматривать проблемно-творческие группы как один из способов результативного развития профессиональной компетентности методиста; компетентностный подход, направленный на формирование определенной группы компетенций методистов; личностный подход (Е. В. Бондаревская [19], Э. Ф. Зеер [20], и др.), предполагающий организацию деятельности проблемно-творческих групп, основанную на создании условий для творческого, профессионального роста методистов с учетом его личностных особенностей и способностей.

При проведении экспериментальной работы по организации деятельности проблемно-творческих групп были использованы исследовательские и образовательные методы: беседа, анализ, опрос, анкетирование, методы организации групповой работы, рефлексии и др.

Основываясь на исследования ученых [2; 3; 4; 5; 6], обозначим компоненты профессиональной компетентности методистов, получающих развитие в условиях сетевых методических объединений.

Технологическая компетентность: выявление, изучение, обобщение и описание инновационного опыта педагогических работников; переработка и систематизация профессионально значимой информации, педагогических, методических, информационных материалов по вопросам профессионального образования.

Педагогическая (андрагогическая) компетентность: разработка методических и информационных материалов для педагогов; проведение образовательных мероприятий для информирования педагогических работников о новых направлениях в развитии профессионального образования, новых нормативных, локальных актах, рекомендациях и т. п.

Управленческая компетентность: разработка локальных актов, регламентирующих деятельность методической службы и организацию методической работы в ПОО; анализ состояния методической работы в учреждении, разработка предложений по повышению ее эффективности (разработка программы развития методической службы).

Исследовательская компетентность: научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовательном учреждении; анализ и обобщение результатов экспериментальной работы в ПОО; организация работы по научно-методическому обеспечению образовательного процесса; организация работы временных творческих коллективов; реализация проектов по использованию новых педагогических технологий в практике образования, по опережающему развитию и саморазвитию профессиональной образовательной организации; воспроизводство педагогических инноваций, внедрение инновационных подходов.

Экспертная деятельность: работа в качестве эксперта, составление показателей и критериев оценки.

Компоненты soft skills компетенции методиста: постановка целей, задач, их эффективное достижение, применение профессиональных знаний и навыков в решении задач; самостоятельное проектирование траектории профессионального развития; умение грамотно и эффективно коммуницировать, рефлексировать, оценивать качество и результат реализации спроектированных материалов, профессиональной деятельности и собственный уровень профессионально-личностного развития; анализ и понимание актуальной ситуации, проблемных направлений работы.

В качестве перспективного направления развития профессиональной компетентности методистов мы рассматриваем сетевую организацию деятельности региональных проблемно-творческих групп.

Проблемно-творческая группа – это профессиональное объединение педагогических работников профессиональных образовательных организаций, заинтересованных в сотрудничестве по изучению, обобщению и разработке материалов определенной тематики с целью поиска оптимальных путей развития изучаемой темы, и в получении конкретного, значимого результата для образовательной организации, профессиональной деятельности педагогов [21]. В рамках функционирования региональных проблемно-творческих групп предоставляется возможность обсуждения проблем на уровне региона, расширяется сфера взаимодействия методистов, горизонтальные связи, возможность коммуникации, все это оказывает положительное влияние на развитие профессиональной компетентности.

При сопровождении проблемно-творческой группы методистов, исходя из материалов исследований, необходимо обеспечить:

– деятельностьную составляющую: организацию работы ПТГ, направленную на решение конкретных профессиональных задач, ориентированных на результат или продукт (управление деятельностью проблемно-творческой группы «по результату»); по итогам представления группой своей работы организатор дает обратную связь: предложения по улучшению качества; возможные варианты решений в случае возникших затруднений);

– компетентностную составляющую: проектирование траектории работы ПТГ, а также ин-

дивидуальной траектории развития каждого участника в зависимости от выявленных запросов и потребностей (необходимо обеспечить последовательное сопровождение деятельности ПТГ, определив реперные точки для анализа и рефлексии промежуточного результата, продукта, корректировки траектории);

– обеспечение коммуникации: создание коммуникационных условий, обеспечивающих открытый доступ методистов к информации, свободное дистанционное общение всех участников сетевого взаимодействия [22] (включенность в работу и обсуждение всех членов проблемно-творческой группы; задачей организатора является сопровождение совместной профессиональной деятельности участников: создание определенной атмосферы; обеспечение заинтересованности каждого участника; использование методов, направленных на активизацию мыслительной деятельности, организацию интерактивного общения [3]);

– создание информационной образовательной среды, объединяющей информационные ресурсы, возможность взаимодействия и коммуникации, обмена опытом.

Нами был выбран сетевой формат организации работы проблемно-творческих групп, который обеспечивает быстрый информационный и коммуникационный обмен, поддерживаемый через систему обеспечения обучения, программные приложения, мессенджеры. Все это позволяет обсуждать вопросы, делиться опытом, предоставлять членам сообщества необходимую информацию и идеи. Использование цифровой образовательной среды, платформы позволяет размещать материалы, информацию; проектировать образовательную траекторию, как для групповой, так и для индивидуальной работы; осуществлять независимую экспертную и аналитическую деятельность; устранить временные, пространственные и психологические барьеры, барьеры возраста и профессионального авторитета.

Сопровождение сетевых проблемно-творческих групп методистов осуществлялось в соответствии со следующими этапами:

Предварительный этап ориентирован на определение основных затруднений методистов, выявление профессиональных и личностных предпочтений в развитии профессиональной компетентности. Методические службы

ПОО решают сегодня множество разноплановых задач: педагогические, управленческие (организационные), исследовательские (информационные, информационно-аналитические, внедренческие), коммуникативные, технологические, экспертные и др. Главная задача данного этапа – выявить актуальные потребности, запросы, затруднения и проблемы в работе методистов, личностные предпочтения в анализе тем.

Для сетевой организации работы проблемно-творческих групп методистов было разработано нормативное обеспечение, включающее требования к сетевому взаимодействию (положение о деятельности региональных проблемно-творческих групп). При разработке нормативных материалов учитывалась направленность на развитие профессиональной компетентности педагогов, а именно, организация групповой работы, возможность проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

На предварительном этапе подготовлена платформа для информационной образовательной среды. Создан курс в системе дистанционного обучения Moodle. Организация курса имела свою специфику, курс разделен на составляющие: открытый раздел и закрытые разделы каждой ПТГ. В открытом разделе размещались нормативные материалы, информация по планированию работы, результаты опросов, обсуждений, к данному разделу имели доступ участники всех проблемно-творческих групп. Закрытые разделы были созданы для каждой ПТГ, где осуществлялась внутренняя коммуникация и размещались материалы работы этой группы.

Начальный этап. На данном этапе определялся состав проблемно-творческих групп, осуществлялось командообразование, постановка задач для решения ПТГ. Формирование команд осуществлялось с учетом выявленных запросов участников, согласованности индивидуальных целей и задач, а также по желанию. Включение в состав групп коллег, имеющих профессиональный авторитет, позволило повысить качество методической поддержки и возможность взаимообучения. Для обеспечения доверительной коммуникации и курирования работы были выбраны руководители групп. Руководителями групп являлись методические работники профессиональных образовательных

организаций, в ответственность которых входили следующие обязанности: совместно с организатором проводить проблемный анализ деятельности группы, выявлять педагогические затруднения, формулировать конструктивные предложения для дальнейшей работы, составлять план работы группы, учитывая результаты обсуждения вопросов в режиме вебинаров, дистанционной, мобильной взаимосвязи с участниками группы (ежемесячно), постановка задач на следующий промежуточный период; проектирование индивидуальной траектории работы для участников группы; участие в анализе работы проблемно-творческой группы; представление промежуточных и итоговых результатов работы группы.

Курс в системе дистанционного обучения Moodle стал площадкой для организации обсуждений, обмена опытом, представления наработок и информационных материалов (обсуждались введенные нормативные документы, публикации по теме группы, обсуждались цели и задачи, а также возможные способы решения, планируемые результаты).

Основной этап. Осуществление деятельности проблемно-творческих групп в сетевом формате и сопровождение участников, организация совместной работы.

На данном этапе осуществлялся взаимобмен профессионально значимой информацией и результатами деятельности, проходило *общее обсуждение*, где руководители групп представляли промежуточные результаты работы. Организатор выполнял функцию модератора, помогающего найти оптимальные решения и активно включался в работу при появлении трудностей: затруднениях при проведении анализа, замедлении в описании опыта, трудностях в системном описании работы, подготовки результатов. Использовались методы интерактивного взаимодействия для более качественной групповой работы, методы дискуссии, метод вызова, смыслового поля, рефлексии.

При организации такой работы важным являлось развитие коммуникации и открытости методистов, их взаимная заинтересованность в эффективности действий всей группы, соблюдение личных интересов участников. На данном этапе необходимо было обеспечить переход индивидуального знания методистов в сетевое: «Индивидуальное знание переходит

во внутрисетевое знание и широко используется всеми участниками сети; все ресурсы участников предоставляются в общее пользование, что позволяет оперативно их перераспределить» [3].

В завершение обсуждения участникам предлагалось заполнить карту самооценки работы данного этапа, где необходимо было оценить результат работы по индивидуальной и групповой деятельности.

После проведенного общего обсуждения, каждая проблемно-творческая группа самостоятельно вырабатывала задачи, планы деятельности на следующий месяц, распределяла задания между участниками. Для этого организовывались и осуществлялись онлайн-встречи, обсуждения осуществлялись в формате вебинаров, форумов, с использованием мобильных и интернет-приложений. Следует также отметить, что на таких встречах траектория работы проблемно-творческой группы, индивидуальная траектория могли быть скорректированы.

Заключительный (рефлексивный) этап. Основной задачей данного этапа являлся анализ проделанной работы: сопоставлялись поставленные цели, задачи и полученный результат, анализировались продукты, оценивалась эффективность групповой и индивидуальной работы. Работа проблемно-творческих групп осуществлялась в течение учебного года. Проблемно-творческие группы ежегодно обновляли состав и тематику обсуждаемых проблем, в зависимости от актуальных задач профессиональной деятельности педагогов, методической работы профессиональных образовательных организаций, нормативных установок и затруднений методистов, потребностей в развитии профессиональной компетенции.

Результаты и их описание

Проблемно-творческие группы педагогов осуществляют свою работу в условиях профессионального образования Кемеровской области. Организована Региональная сетевая методическая служба (РСМС) профессионального образования Кемеровской области с целью комплексного и последовательного обеспечения взаимодействия методических служб разных уровней по научно-методическому сопровождению процессов развития региональной системы профессионального образования [21].

Деятельность проблемно-творческих групп методистов в рамках нашего исследования объединяет задачи социально-функциональной и инновационной сети, и направлена на развитие профессиональной компетентности методистов, установление контактов и выработку новых идей.

Для организации работы сетевых проблемно-творческих групп методистов был спроектирован и реализовывался дистанционный семинар **«Современные направления методической работы в ПОО»**, обеспечивающий научно-методическое сопровождение деятельности проблемно-творческих групп.

Работа семинара осуществлялась в сетевом формате, объединяя возможность сетевой системы взаимодействия и непрерывного само- и взаимообразования. Деятельность проблемно-творческих групп осуществлялась дистанционно, включала как управляемую, так и самостоятельную деятельность участников группы по решению поставленных задач; ежемесячные обсуждения промежуточных результатов работы. Следует отметить, что участие методистов в работе проблемно-творческих групп являлось добровольным. Такой подход обеспечил участие наиболее заинтересованных и ответственных специалистов, ориентированных на решение поставленных задач и на развитие профессиональной компетентности.

Работа групп выстраивалась по этапам.

На предварительном этапе проведено анкетирование по выявлению основных затруднений в работе методистов, по выбору наиболее значимых, вызывающих наибольшие затруднения при реализации в практическом образовательном процессе направлений деятельности. В результате методическими работниками профессиональных образовательных организаций в 2019/20 учебном году было обозначено три актуальных направления:

- введение новой формы аттестации для освоивших программы СПО студентов;
- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования;
- эффективное учебное занятие.

С сентября 2020 года группы дополнены участниками, скорректирована тематика. С учетом современной социальной ситуации введена проблемно-творческая группа для ре-

шения вопроса, связанного с разработкой контрольно-оценочных средств в условиях дистанционного обучения.

Для рассмотрения методистами предлагались также следующие темы: выявление профессиональных дефицитов педагогов; темы, связанные с организацией дистанционного обучения – методическое сопровождение онлайн-урока, видеоурока, методические рекомендации по разработке курсов дистанционного обучения, разработка контрольно-оценочных средств в условиях дистанционного образования; темы, связанные с организацией наставничества в ПОО – наставничество в ПОО как одно из условий успешной адаптации молодых педагогов; внедрение целевой модели наставничества в ПОО.

На начальном этапе по перечисленным выше темам большинством голосов были сформированы три проблемно-творческие группы, состоящие из методических работников профессиональных образовательных организаций; определены руководители групп; спроектированы первоначальные траектории деятельности каждой проблемно-творческой группы, обозначены возможные результаты работы.

Для эффективности сетевого сопровождения деятельности проблемно-творческих групп был организован курс в системе дистанционного обучения института. Данный курс стал площадкой для организации обсуждений, обмена опытом, представления наработок и информационных материалов, для саморазвития и повышения квалификации методистов области, реализации траекторий деятельности каждой проблемно-творческой группы.

На основном этапе ежемесячно организовывалась и осуществлялась работа проблемно-творческих групп.

Каждая проблемно-творческая группа (в дистанционном формате) ежемесячно обсуждала промежуточные результаты работы, задачи, планы деятельности на следующий месяц, распределяла задания между участниками.

Отметим, что параллельно с участием в региональной проблемно-творческой группе, методисты в профессиональных образовательных организациях создавали творческие группы, педагогические мастерские, проводили педагогические советы, семинары по соответствующей тематике. Участниками отмечалась воз-

возможность практической апробации подготовленных моделей, экспертной оценки педагогами-практиками.

Заключительный (рефлексивный) этап. Анализировались результаты работы проблемно-творческих групп за год. По результатам 2019/20 года разработано примерное положение о промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся в форме демонстрационного экзамена (проект для профессиональных образовательных организаций) (результат работы проблемно-творческой группы по теме «Введение новой формы аттестации для освоивших программы СПО студентов»). В положении были учтены особенности проведения промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся в форме демонстрационного экзамена в период ограничительных мер; примерное положение о функционировании цифровой образовательной среды профессиональной образовательной организации (проблемно-творческая группа по теме «Реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда»). Положение послужило основой для моделирования дистанционных образовательных процессов в ПОО в период пандемии; методические рекомендации «Современное учебное занятие» (проблемно-творческая группа «Эффективное учебное занятие»). Методические рекомендации включили требования к современному учебному занятию, роли педагогов при проведении учебного занятия, использование современных образовательных технологий на учебном занятии и другое. В 2020/21 учебном году каждой проблемно-творческой группой разработаны методические рекомендации по выбранной тематике: рекомендации по разработке и использованию в образовательном процессе цифровых технологий и ресурсов; рекомендации по подготовке к проведению эффективного учебного занятия; рекомендации по разработке и формированию фонда оценочных средств в условиях дистанционного обучения. Во все перечисленные рекомендации включены материалы практико-ориентированного характера: примеры онлайн-курсов, конспекты учебных занятий, проекты оценочных средств для дистанционного применения.

По итогам работы проблемно-творческих групп было проведено анкетирование участни-

ков. В результате методические работники отметили значимость участия в работе проблемно-творческих групп для развития профессиональной компетентности. Высоко была оценена возможность развития исследовательской компетенции (92%); обсуждения практических вопросов методической работы в ПОО (95%); решения возникающих практических затруднений (89%); развитие профессиональной коммуникации (86%); направленность на результат (81%).

К положительным аспектам участия в работе проблемно-творческих групп методисты отметили: наличие площадки для качественной и профессионально-ориентированной коммуникации; дружественную атмосферу работы группы, работу «на равных»; продуктивность и заинтересованность всех участников; возможность узнать новые нормативные документы, практики методической работы в профессиональной образовательной организации.

Обсуждение

Осуществляемая экспериментальная работа подчеркивает необходимость организации сетевых сообществ методистов не только как площадки для коммуникации, но и как возможности развития их профессиональной компетентности: исследовательского, управленческого, экспертного, педагогического, технологического компонентов. Методические работники профессиональных образовательных организаций нуждаются в обсуждении направлений своей деятельности, определении перспектив дальнейшей методической работы профессиональной образовательной организации.

Теоретическая значимость представленной работы заключается в расширении возможностей развития профессиональной компетентности методистов при организации сетевых региональных сообществ.

Практическая значимость проведенной экспериментальной работы заключается в обеспечении коммуникации, обмена опытом в методической среде, разработке практических материалов, реализуемых в деятельности профессиональных образовательных организаций. Работа проблемно-творческих групп послужила основой для максимальной вовлеченности методистов из разных профессиональных образовательных организаций области в совместный процесс разработки актуальных методических

рекомендаций, практических материалов, локальных актов и др.

Заключение

В современных условиях непрерывного реформирования в сфере профессионального образования методическая работа приобретает особую значимость. Перед методической службой профессиональной образовательной организации стоят разноплановые задачи развития и саморазвития ПОО. В этих условиях методические работники нуждаются в профессиональной поддержке, помощи.

Деятельность методических объединений, сопровождение деятельности объединений рассматривается как возможность развития профессиональной компетентности методистов. Деятельность методических работников в составе региональных проблемно-творческих групп позволяет развивать взаимодействие и коммуникацию, налаживать профессиональные связи, совместно обсуждать и решать наиболее значимые актуальные проблемы, реагировать на изменяющиеся условия профессионального образования, нивелировать затруднения педагогов. Наиболее эффективной формой организации деятельности методических объединений является сетевое сопровождение. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет методистам обмениваться инновационным практическим опытом, оперативно решать актуальные проблемы, возникающие в профессиональной практической деятельности, а также повышать свой профессиональный уровень.

Осуществляя сопровождение деятельности проблемно-творческой группы, важно создать условия для интегрирования возможностей и компетенций всех участников представленной сетевой структуры, выявить и подчеркнуть качественный педагогический опыт каждого, особенности и возможности имеющихся ресурсов методических служб, совместно определить результат в виде методического продукта, ориентировать участников на взаимодействие при разработке совместных образовательных проектов, обеспечить деятельность, компетентностную составляющую, коммуникацию, платформу для создания информационной образовательной среды.

Практический результат такой работы демонстрирует определенные преимущества:

снижение индивидуальных трудозатрат методистов, связанных с разработкой локальных актов и методических рекомендаций для педагогов в профессиональной образовательной организации; возможность обсуждения разработанных на практике методических решений с коллегами; получение квалифицированной консультационной поддержки; уверенность в верном направлении деятельности и результате работы и др.

Библиографический список:

1. Вавилова, Л. Н. Лаборатория андрагогики: обучаем по-взрослому / Л. Н. Вавилова, М. А. Гуляева. – Текст : непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – № 4 (55). – С. 29–34.
2. Вавилова, Л. Н. Методист профессиональной образовательной организации: содержание деятельности и проблемы профессионального становления / Л. Н. Вавилова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3 (15). – С. 24–31.
3. Василевская, Е. В. Сетевая школа методиста как модель сетевого образовательного пространства / Е. В. Василевская. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 1 (1444). – С. 156–166.
4. Кошелева, М. Е. Совершенствование профессиональной компетентности методистов в системе дополнительного профессионального образования: опыт индивидуализации / М. Е. Кошелева. – Текст : непосредственный // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. – 2015. – № 1-1. – С. 106–110.
5. Панина, Т. С. Модернизация деятельности методических служб учреждений профессионального образования / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – Кемерово : Изд-во ГОУ «КРИПО», 2009. – 408 с. – Текст : непосредственный.
6. Панова, О. О. Проблемы формирования информационно-аналитической компетентности методистов среднего профессионального образования / О. О. Панова. – Текст : непосредственный // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. – 2015. – Т. 3, № 6 (17). – С. 55–62.
7. Медник, Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации

педагогов / Е. А. Медник. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80–84.

8. Андруник, А. П. Методическое объединение как условие развития профессиональной компетентности педагогов / А. П. Андруник, Т. И. Васенина. – Текст : непосредственный // Вестник Прикамского социального института. – 2015. – № 4 (72). – С. 3–13.

9. Холодкова, М. С. Методическая работа в образовательной организации, как условие роста профессионального мастерства педагога / М. С. Холодкова, Т. Г. Николаева, А. С. Булдакова. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 3-2 (24). – С. 149–150.

10. Шимко, Е. А. Роль профессиональных методических объединений педагогов в развитии образования / Е. А. Шимко, О. С. Гибельгауз. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 3–7.

11. Красюкова, Т. И. Деятельность школьного методического объединения в условиях сетевого взаимодействия / Т. И. Красюкова. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 12. – С. 83–88.

12. Василевская, Е. В. Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход / Е. В. Василевская. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 96–101.

13. Сунгуров, П. Н. Возможности воздействия сетевой коммуникации на профессиональную компетентность педагогов / П. Н. Сунгуров. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 432–435.

14. Захарова, М. Б. Типы и формы сетевого взаимодействия в системе образования / М. Б. Захарова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 3. – С. 8–13.

15. Ананьев, Б. Г. Избранные педагогические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – Москва : Педагогика, 1980. – 513 с. – Текст : непосредственный.

16. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл :

Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.

17. Давыдов, В. В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии / В. В. Давыдов. – Текст : непосредственный // Деятельность: теории, методология, проблемы. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 143–156.

18. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

19. Бондаревская, Е. В. Личностно ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2–6.

20. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1998. – 126 с. – Текст : непосредственный.

21. Халяпина, Л. П. К вопросу о внедрении неформальных моделей профессионального развития педагогов / Л. П. Халяпина. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2. – С. 124–128.

22. Красюкова, Т. И. Деятельность школьного методического объединения в условиях сетевого взаимодействия / Т. И. Красюкова. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 12. – С. 83–88.

References:

1. Vavilova, L. N., Gulyaeva, M. A. *Andragogy laboratory: we teach in an adult way* [Laboratoriya andragogiki: obuchayem po-vzrosloму], Education. Career. Society, 2017, No. 4 (55), pp. 29–34.

2. Vavilova, L. N. *Methodist of a professional educational organization: the content of activity and problems of professional formation* [Metodist professional'noy obrazovatel'noy organizatsii: soderzhaniye deyatelnosti i problemy professional'nogo stanovleniya], Professional education in Russia and abroad, 2014, No. 3 (15), pp. 24–31.

3. Vasilevskaya, E. V. *Methodist network school as a model of networked educational space* [Setevaya shkola metodista kak model' setevogo obrazovatel'nogo prostranstva], Public education, 2015, No. 1 (1444), pp. 156–166.

4. Kosheleva, M. E. *Improving the professional competence of methodologists in the system of additional professional education: the experience of individualization* [Sovershenstvovaniye professional'noy kompetentnosti metodistov v sisteme dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya: opyt individualizatsii], *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*, 2015, No. 1-1, pp. 106–110.
5. Panina, T. S. *Modernization of the activity of methodological services of vocational education institutions* [Modernizatsiya deyatelnosti metodicheskikh sluzhb uchrezhdeniy professional'nogo obrazovaniya], Kemerovo. Publishing house of KRIRPO, 2009. 408 p.
6. Panova, O. O. *Problems of the formation of information and analytical competence of methodologists of secondary vocational education* [Problemy formirovaniya informatsionno-analiticheskoy kompetentnosti metodistov srednego professional'nogo obrazovaniya], *Actual directions of scientific research of the XXI century: theory and practice*, 2015, T. 3, No. 6 (17), pp. 55–62.
7. Mednik, E. A. *Professional communities and their role in professional development of teachers* [Professional'nyye soobshchestva i ikh rol' v povyshenii kvalifikatsii pedagogov], *Professional education in Russia and abroad*, 2015, No. 2 (18), pp. 80–84.
8. Andrunik, A. P., Vasenina T. I. *Methodical association as a condition for the development of professional competence of teachers* [Metodicheskoye ob'yedineniye kak usloviye razvitiya professional'noy kompetentnosti pedagogov], *Bulletin of the Prikamsk social institute*, 2015, No. 4 (72), pp. 3–13.
9. Kholodkova, M. S. *Methodical work in an educational organization as a condition for the growth of the teacher's professional skill* [Metodicheskaya rabota v obrazovatel'noy organizatsii, kak usloviye rosta professional'nogo masterstva pedagoga], *Eurasian Union of Scientists*, 2016, No. 3-2 (24), pp. 149–150.
10. Shimko, E. A., Gibelgauz, O. S. *The role of professional methodological associations of teachers in the development of education* [Rol' professional'nykh metodicheskikh ob'yedineniy pedagogov v razvitiy obrazovaniya], *School technologies*, 2014, No. 2, pp. 3–7.
11. Krasnyukova, T. I. *Activity of the school methodological association in the conditions of network interaction* [Deyatel'nost' shkol'nogo metodicheskogo ob'yedineniya v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya], *Bulletin of the Southern Federal University, Pedagogical sciences*, 2010, No. 12, pp. 83–88.
12. Vasilevskaya, E. V. *Increasing professional competence: a network approach* [Povysheniye professional'noy kompetentnosti: setevoy podkhod], *Public education*, 2013, No. 7, pp. 96–101.
13. Sungurov, P. N. *Possibilities of the impact of network communication on the professional competence of teachers* [Vozmozhnosti vozdeystviya setevoy kommunikatsii na professional'nuyu kompetentnost' pedagogov], *Izvestia of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen*, 2008, No. 54, pp. 432–435.
14. Zakharova, M. B. *Types and forms of network interaction in the education system* [Tipy i formy setevogo vzaimodeystviya v sisteme obrazovaniya], *Yaroslavl pedagogical Bulletin*, 2018, No. 3, pp. 8–13.
15. Ananiev, B. G. *Selected pedagogical works: in 2 volumes* [Izbrannyye pedagogicheskiye trudy], Moscow, 1980. 513 p.
16. Vygotsky, L. S. *Psychology of human development* [Psikhologiya razvitiya cheloveka], Moscow: Smysl Publishing House; Publishing house Eksmo, 2005. 1136 p.
17. Davydov, V. V. *The place of the category of activity in modern theoretical psychology* [O meste kategorii deyatelnosti v sovremennoy teoreticheskoy psikhologii], *Activity: theory, methodology, problems*. Moscow: Politizdat, 1990, pp. 143–156.
18. Leontiev, A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. [Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'], Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
19. Bondarevskaya, E. V. *Personality-oriented approach as a technology of education modernization* [Lichnostno-oriyentirovanny podkhod kak tekhnologiya modernizatsii obrazovaniya], *Methodist*, 2003, No. 2, pp. 2–6.
20. Zeer, E. F. *Personally-oriented vocational education* [Lichnostno oriyentirovannoye professional'noye obrazovaniye], Yekaterinburg, 1998. 126 p.
21. Halyapina, L. P. *The question about implementing informal models of professional development of teachers* [K voprosu o vnedrenii neformal'nykh modeley professional'nogo razvitiya pedagogov], *Professional education in Russia and abroad*, 2014, No. 2, pp. 124–128.

22. Krasnyukova, T. I. Activity of the school methodological association in the conditions of network interaction [Deyatel'nost' shkol'nogo metodicheskogo ob'yedineniya v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya], News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences, 2010, No. 12, pp. 83–88.

Образец для цитирования статьи:

Гуляева, М. А. Сетевые проблемно-творческие группы как средство развития профессиональной компетентности методистов профессиональных образовательных организаций / М. А. Гуляева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 93–105.

Example for article citation:

Gulyaeva, M. A. Network problem-creative groups as a means of developing professional competence of methodologists of professional educational organizations [Setevy`e problemno-tvorcheskie gruppy` kak sredstvo razvitiya professional`noj kompetentnosti metodistov professional`ny`x obrazovatel`ny`x organizacij], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 93–105.

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398+34.08

Педагогические условия развития профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел

А. А. Арамисов

<https://orcid.org/0000-0001-8981-6089>

kafedra_terek@mail.ru

Pedagogical conditions for the development of professional culture of internal affairs officer

A. A. Aramisov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Профессиональная культура и соответствие сотрудников ОВД ее атрибутам является одним из важных негласных кодексов и сводов правил поведения в правоохранительной деятельности. Совокупность современных нормативно-правовых актов в системе МВД РФ не имеет единой согласованной позиции относительно сущности профессиональной культуры. Вместе с тем в обществе наблюдается устойчивый спрос на ее формирование и развитие у сотрудников силовых структур. В этой связи система дополнительного профессионального образования должна максимально более полно соответствовать данному социальному заказу. Речь, в частности, идет о реализации комплекса педагогических условий совершенствования изучаемого личностно-профессионального качества. **Цель исследования** заключается в определении и обосновании педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие профессиональной культуры сотрудников ОВД в системе дополнительного профессионального образования. **Методология (материалы и методы).** Ведущей идеей, определяющей методологиче-

ские позиции работы, является суждение Л. С. Выготского об определяющей роли окружающей среды в развитии личности. В дальнейшем концепцию Л. С. Выготского уточнил в своих работах Ю. С. Мануйлов, раскрыв развивающие функции средового подхода. В качестве ведущего метода предлагается эксперимент, который позволит выявить эффективность предложенных условий по развитию профессиональной культуры сотрудников ОВД. Наряду с этим основной для разработки наиболее действенных условий будет являться анализ научной литературы по проблеме исследования. **Результаты.** По итогу анализа научной литературы были отобраны наиболее эффективные педагогические условия развития профессиональной культуры сотрудников ОВД: популяризация среди слушателей из числа сотрудников ОВД знаний о сущности профессиональной культуры и ее значения для их непрерывного личностного роста; создание в рамках системы ДПО интерактивной среды, способствующей обмену знаниями между сотрудниками ОВД о наиболее результативных приемах реализации профессиональной культуры; включение в программы повышения квалификации практических занятий по развитию

структурных элементов профессиональной культуры. В число активных методов обучения рекомендуется включать тренинги, а также упражнения по решению ситуационных задач. Экспериментальная апробация разработанных педагогических условий позволила сделать вывод об эффективности проведенного научного исследования.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Professional culture and compliance of internal affairs officers with its attributes is one of the important codes of conduct in law enforcement. The totality of modern normative legal acts in the system of the Russian Federation Ministry of the Interior does not have a single agreed position regarding the essence of professional culture. Therefore, the system of additional professional education should correspond to this social order as much as possible. We are talking about the implementation of a set of pedagogical conditions to improve the studied personal-professional quality.

The goal of the research is to justify the pedagogical conditions that ensure the effective development of professional culture of internal affairs officers in the system of additional professional education.

Methodology. The leading idea of methodological positions of work is L. S. Vygotsky's judgment about a defining role of the environment in the development of the person. Later L. S. Vygotsky's concept was clarified in his works by Yu. S. Manuylov, revealing the developing functions of the environmental approach. As the leading method the experiment is offered which will allow to reveal efficiency of the offered conditions on development of professional culture of officers of internal affairs. However, the analysis of scientific literature on the problem of research will be the basis for the development of the most effective conditions.

Results. As a result of the analysis of the scientific literature, we selected the most effective pedagogical conditions for the development of professional culture of internal affairs officers: popularization of knowledge among internal affairs officers about the essence of professional culture and its importance for their continued personal growth; creation within the system of Additional Professional Education of an interactive environment that facilitates the exchange of knowledge among

internal affairs officers about the most effective methods of implementing professional culture; inclusion of practical sessions on the development of the structural elements of professional culture in the professional development programs. Experimental testing developed pedagogical conditions allowed us to conclude about the effectiveness of the conducted scientific research.

Ключевые слова: развитие профессиональной культуры, сотрудники органов внутренних дел, система дополнительного профессионального образования, непрерывный личностный рост.

Keywords: development of professional culture, internal affairs officers, system of additional professional education, continuous personal growth.

Введение. Современная система подготовки высококлассных специалистов ОВД стремительно расширяет ресурсную базу по развитию их профессиональных компетенций. В частности, интенсивнее апробируются возможности, которыми богата система дополнительного профессионального образования. Поверхностный и формальный подход к повышению квалификации в высококонкурентной среде становится неприемлемым, поэтому на рынок образовательных услуг допускаются только качественные предложения. Вместе с тем образовательные продукты не возникают спонтанно, они всегда отвечают специфике социального заказа. В этой связи необходимо уточнить, что от специалистов силовых структур современные граждане ожидают не только высокую степень физической подготовленности, но и интеллектуальную развитость. Речь идет даже не о локальных проявлениях высокой умственной активности сотрудников ОВД, а о комплексной системе грамотного поведения в экстренных ситуациях. Одним из удачных терминов, обобщающих систему грамотного поведения сотрудников ОВД, является понятие профессиональной культуры. Дополнительно стоит указать, что ряд нормативно-правовых документов, отражающих содержательные линии исследуемого понятия, не имеют общей позиции. В этой связи в работе предполагается комплексная стратегия по изучению указанного феномена. Под комплексным подходом понимается учет различных подходов и точек зрения на понятие профессиональной культуры:

действующие нормативные документы, отмененная правовая документация, но находящаяся в открытом доступе, а также научные публикации по теме исследования. Своевременным будет сказать, что в рамках настоящей статьи нас будет интересовать, прежде всего, вопрос о разработке и обосновании педагогических условий, при которых профессиональная культура наиболее успешно развивается.

Актуализировав проблему исследования, показав ограничения и порядок проведения научной работы, перейдем к реализации первого ведущего метода исследования – теоретическому обзору.

Обзор литературы

Приступая к анализу теоретических источников, рассмотрим актуальную для текущей работы нормативно-правовую документацию¹. К примеру, кодекс этически грамотного служебного поведения, утвержденный в 2011 году, практически не затрагивает понятие профессиональной культуры. Вместе с тем его содержание включает вопросы, связанные с необходимостью развития ее базовых структурных элементов. Для обстоятельного изучения возможностей представленного нормативного документа временно обратимся к работе коллектива авторов: М. А. Базарнова, Р. А. Козеева и О. М. Хабарина [1]. Они указывают на многоуровневую структуру профессиональной культуры: 1) перечень компетенций, закрепленный в соответствующих стандартах профессиональной деятельности сотрудников ОВД; 2) нравственная культура; 3) способность

к продуктивному общению с окружающей социальной средой; 4) правовая и юридическая грамотность; 5) организационная культура. Вместе с тем даже сама структура сообщает особенности условий, благодаря которым профессиональная культура будет эффективно развиваться. К примеру, обеспечивая интерактивные условия общения между слушателями ДПО – специалистами ОВД и преподавателями курсов, можно результативно отработать навыки продуктивного общения и обмена профессиональными знаниями. В качестве следствия возникает «эффект домино», когда последовательно начинают совершенствоваться и иные близкие структуры: коммуникативная культура, правовая и юридическая компетентность. Таким образом, задействование одной составляющей профессиональной культуры неизменно влечет активизацию и иных ее элементов.

Не менее интересные выводы о предмете исследования представлены в работе И. М. Купчигиной². Она выделила ряд базовых педагогических условий, способствующих развитию профессиональной культуры сотрудников ОВД: 1) популяризация содержательных компонентов профессиональной культуры посредством обзорных лекций; 2) создание интерактивной обстановки, способствующей обмену знаниями между сотрудниками ОВД о практической пользе профессиональной культуры в экстремальных условиях; 3) применение активных методов обучения для ускорения интeриоризации компонентов профессиональной культуры у сотрудников ОВД.

Необходимо отметить, что формирование у сотрудников ОВД ценностного отношения к профессиональной культуре представляет собой достаточно сложную задачу. Сотрудники силовых структур за время службы успевают развить несколько ограниченное представление об основных инструментах решения конфликтных ситуаций в быту и в рамках выполнения служебного долга. В этой связи система ДПО

¹ Приказ МВД РФ от 22.07.2011 № 870 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения федеральных государственных гражданских служащих системы Министерства внутренних дел Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70100225/> (дата обращения: 25.10.2021); приказ МВД РФ от 24 декабря 2008 г. № 1138 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/1257019/> (дата обращения: 25.10.2021); Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30.11.2011 № 342-ФЗ (последняя редакция). URL: <https://base.garant.ru/12192456/> (дата обращения: 25.10.2021).

² Купчигина И. М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Купчигина Ирина Михайловна; [место защиты: Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. Чита, 2009. 23 с.

должна объединять усилия с управлением по кадровой службе, начальством сотрудников ОВД. Автор исследования достаточно ясно понимает, что по окончании курсов повышения квалификации новые знания без системной адаптации не будут востребованы сотрудниками ОВД. Необходимо, чтобы сотрудники силовых ведомств под воздействием системы рейтингов и поощрений сами обращались к развитию системных качеств профессиональной культуры.

Дополнительно укажем, что последовательное и поструктурное развитие профессиональной культуры уже будет иметь значимые позитивные последствия. К примеру, в работе Д. В. Карабаш один из элементов, изучаемого новообразования признаётся в качестве стартового элемента развития всей системы профессиональной культуры [2]. В данном случае речь идет о коммуникативной культуре сотрудников ОВД. Вместе с тем автор использовал интересную интерпретацию своему утверждению. В частности, указывается, что его подход полностью укладывается в культурную модель личности, разработанной Л. С. Выготским [3]. Смысловым ядром его учения был выбран тезис о значении отношения личности к другим и самой себе. Пропуская обсуждение доказательной стратегии Д. В. Карабаш, укажем, что вновь подтверждается одна из гипотез автора настоящей статьи о том, что принцип системности в развитии профессиональной культуры несет в себе несколько положительных качеств. Во-первых, он позволяет добиться экономии ресурсов при развитии изучаемого новообразования. Суть его состоит в том, что развитие одной грани профессиональной культуры инициирует совершенствование и иных ее элементов. Во-вторых, системный подход позволяет предсказывать последствия действий экспериментатора при создании того или иного состава педагогических условий по развитию системы профессиональных навыков.

Таким образом, можно заключить, что принципы системного подхода, которые использовала Д. В. Карабаш, оправданно популяризируют благоприятные для развития профессиональной культуры коммуникативные условия.

Выявив достаточное количество точек зрения к определению наиболее эффективных пе-

дагогических условий совершенствования системы профессиональных навыков, ценностей и установок, необходимо сделать первый промежуточный вывод. Автор полагает, что подход И. М. Купчигиной полностью удовлетворяет ряду требований системы ОВД и ДПО: 1) экономичности; 2) доступности ресурсов для их обеспечения; 3) системности и технологической завершенности при их реализации. Для того чтобы не дублировать выводы И. М. Купчигиной, отложим перечисление педагогических условий для раздела «Результаты».

Методология (материалы и методы)

Развивающая роль окружающей среды, по мнению автора, наиболее подходит для описания ведущих методологических позиций работы. Стоит указать, что в основании ведущей методологической идеи положены работы Л. С. Выготского, а также Ю. С. Мануйлова [3; 4]. Подразумевается, что верно выбранные или разработанные окружающие условия, позволяют активизировать скрытые внутренние адаптационные резервы психики человека [5]. Вместе с тем на выбор методологии повлияла и особенность психики сотрудников ОВД, которая не отличается склонностью к самовольной инициации каких-либо саморазвивающих мероприятий.

В качестве ведущих методов выбран эксперимент и анализ научной литературы по проблеме исследования. Особый интерес в этой связи вызывает описание общей модели экспериментальных действий. На основе анализа научных источников был выбран ряд педагогических условий, отвечающих требованиям авторской позиции исследователя. Разработанные условия были внедрены для экспериментальной группы (ЭГ) специалистов ОВД. Апробация условий проходила в рамках Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России. Контрольная группа специалистов ОВД не помещалась в специально организованные педагогические условия по развитию профессиональной культуры. До начала эксперимента и после производились замеры развитости одного из ведущих элементов профессиональной культуры – коммуникативных навыков. Обработка статистических данных проводилась с использованием программного обеспечения SPSS Statistics. Дополнительно укажем

объем групп: ЭГ – 15 человек, КГ – 17 человек. Длительность эмпирического исследования составила 6 месяцев: с мая по начало октября 2021 года.

Результаты и их описание

По итогу анализа научной литературы были отобраны наиболее эффективные педагогические условия развития профессиональной культуры сотрудников ОВД: 1) популяризация среди слушателей из числа сотрудников ОВД знаний о сущности профессиональной культуры и ее значения для их непрерывного личностного роста; 2) создание в рамках системы ДПО интерактивной среды, способствующей обмену знаниями между сотрудниками ОВД о наиболее результативных приемах реализации профессиональной культуры; 3) включение в программы повышения квалификации практических занятий по развитию структурных элементов профессиональной культуры. Указанные педагогические основания легли в основу эмпирической части исследования.

Вместе с тем полагаем, что недостаточно тезисно представить наиболее эффективные педагогические условия. Отметим, что дидактическая среда, связанная с популяризацией знаний о профессиональной культуре, была обеспечена благодаря применению открытых лекций. Подобный педагогический маневр связан с возможностью охвата не только рядовых членов ОВД, но и их руководителей. Стоит указать, что предложенные лекции отчасти проводились на местах непосредственной службы сотрудников ОВД из числа ЭГ. Таким образом, успешности реализации первого педагогического условия способствовала особая форма популяризации знаний о сущности профессиональной культуры.

Дополнительно стоит отметить, что на базе экспериментальной площадки – Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России не создавалась отдельная программа, связанная с проблематикой развития профессиональной культуры. Вместе с тем автором активно использовался потенциал уже реализуемых программ. В частности, были усилены содержательные линии практических занятий, направленных на совершенствование компонентов профессиональной культуры: 1) базовых профессиональных компетенций;

2) нравственной; 3) коммуникативной культуры и организационной культуры; 4) правовой и юридической грамотности. В число активных методов обучения включались тренинги, а также упражнения на решение ситуативных задач. Таким образом, педагогическое условие, подразумевающее развитие структурных элементов профессиональной культуры, было реализовано путем усиления имеющихся дидактических ресурсов.

Педагогическое условие, включающее в себя интерактивный обмен знаниями, было организовано не менее эффективно. Слушателям, входящим в число ЭГ, было предложено сделать аудио запись с описанием реальных ситуаций, когда профессиональная культура помогла им решить сложные служебные задачи. Полученный материал был аккумулирован и разослан всем членам ЭГ для ознакомления. Необходимость предложенной стратегии была опосредована пониманием, что не все участники эксперимента будут готовы к открытой саморефлексии. Вместе с тем результативность авторской методики была подтверждена статистическими данными контрольного опроса респондентов КГ и ЭГ.

Отметим, что до начала эксперимента посредством методики были установлены стартовые значения развитости коммуникативных навыков членов ЭГ и КГ. В качестве эмпирического инструмента была выбран тест «Умеете ли вы слушать?» (И. Атватер) [6].

Результаты обработки стартовых значений полученных данных показали, что статистически значимых отличий между распределением, исследуемого признака у членов двух групп нет.

После внедрения ранее представленного ряда педагогических условий в конце октября 2021 года была проведена итоговая проверка развитости, исследуемого признака. Было выявлено, что коммуникативные навыки были лучше развиты у членов ЭГ.

Обсуждение

Проведенное исследование показало, что специально организованные условия внешней среды обладают активным развивающим началом, позволяя совершенствовать профессиональную культуру сотрудников ОВД. Вместе с тем необходимо добавить, что без поддержки непосредственных начальников сотрудников

ОВД, входивших в число ЭГ, результаты эксперимента не были бы столь успешны. Иными словами, только содействие системы ДПО и начальствующего состава ОВД позволит стабильно и эффективно развивать профессиональную культуру сотрудников силовых ведомств. Необходимо пояснить, что коммуникация между сотрудниками различных уровней в органах социальной безопасности жестко регламентирована. В этой связи любые самовольные экспериментальные действия по апробации новых моделей поведения, условий деятельности не только вызывают пристальное внимание, но и пресекаются. Именно поэтому организация любых нововведений, новаций и экспериментов в рамках системы МВД весьма трудозатратна, что необходимо учитывать при апробации, представленных педагогических условий.

Заключение

Во введении была произведена актуализация проблемы развития профессиональной культуры сотрудников ОВД. Были учтены реалии отношения сотрудников силовых ведомств к различного рода новациям по совершенствованию их профессиональных компетенций. Также было уточнено, что современные нормативно-правовые акты не имеют единой устойчивой позиции по оценке профессиональной культуры. В связи с этим автор предположил, что для уточнения педагогических условий, способствующих совершенствованию системы применения профессиональных навыков, важно обратиться к иным авторитетным точкам зрения. Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что очень важно, чтобы предложения системы ДПО по развитию профессиональной культуры, были: 1) системными, 2) поддерживались руководством сотрудников ОВД. Также были выявлены ряд эффективных педагогических условий, способствующих развитию профессиональной культуры. Были выдвинуты и прокомментированы критерии их эффективности. Сделав серию промежуточных выводов, автором была анонсирована методология исследования, в рамках которой показана значимость научных открытий Л. С. Выготского и Ю. С. Мануйлова для текущей работы. В частности, речь шла о развивающих возможностях окружающей среды. Также был основательно представлен ведущий метод исследования – эксперимент. Дан общий

план хода эмпирического исследования, уточнены сроки его реализации. По окончании презентации результатов приведены данные таблиц и диаграмм, подтверждающих наличие статистической значимости распределения исследуемого признака, что подтвердило верность авторской гипотезы. В обсуждении были высказаны перспективные направления исследования, которые требуют отдельного внимания. Также были указаны ограничения и особенности проведения анонсированного эксперимента.

Библиографический список:

1. Базарнов, М. А. Особенности формирования профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел в современных условиях / М. А. Базарнов, Р. А. Козеев, О. М. Хабарин. – Текст : непосредственный // Вестник экономической безопасности. – 2016. – № 2. – С. 393–397.
2. 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.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ [и др.], 2005. – 670 с. – Текст : непосредственный.
4. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов ; Ун-т Рос. акад. образования. – 2-е изд., перераб. – Москва ; Нижний Новгород : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с. – Текст : непосредственный.
5. Ильясов, Д. Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей : монография / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 232 с. – Текст : непосредственный.
6. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности : методические рекомендации для студентов / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т ; Н. А. Зиминая. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2015. – 42 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Bazarnov, M. A., Kozeev, R. A., Khabarin, O. M. *Features of formation of professional*

culture of internal affairs officer in modern conditions [Osobennosti formirovaniya professional'noj kul'tury sotrudnika organov vnutrennih del v sovremennyh usloviyah], Bulletin of Economic Security, 2016, No. 2, pp. 393–397.

2. Karabash, D. V., Kazachenko, E. V. *Professional orientation of 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 kvalifikacii i perepodgotovki kadrov], Society and Law, 2013, No. 2 (44), pp. 296–300.

3. Vygotsky, L. S. *Pedagogical Psychology* [Pedagogicheskaya psihologiya], 2005. 670 p.

4. Manuilov, Y. S. *The Medium Approach to Education* [Sredovoj podhod v vospitanii], 2002. 155 p.

5. Ilyasov, D. F. *Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers: monograph* [Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskikh znanij sredi uchitelej: monografiya], Chelyabinsk: Publishing house: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2019. 232 p.

6. *Psychological diagnosis of the communicative potential of the individual: methodological guidelines for students* [Psihologicheskaya diagnostika kommunikativnogo potenciala lichnosti: metodicheskie rekomendacii dlya studentov], Nizhny Novgorod, 2015. 42 p.

Образец для цитирования статьи:

Арамисов, А. А. Педагогические условия развития профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел / А. А. Арамисов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 106–112.

Example for article citation:

Aramisov, A. A. Pedagogical conditions for the development of professional culture of internal affairs officer [Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kul'tury` sotrudnikov organov vnutrennix del], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 106–112.

УДК 001.89

Научная школа как перспективный уровень развития научно-исследовательского коллектива

Н. О. Николов

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

nikolov_1989@mail.ru

Scientific school as a promising level of development of the research team

N. O. Nikolov

Аннотация

Постановка проблемы. Научная школа по своему определению является многоуровневым социальным явлением. С одной стороны, она является организованной общественной системой с многоярусным перечнем научных ценностей. С другой стороны, под научной школой зачастую понимают только устойчивую систему научных взглядов и ценностей. В рамках текущего исследования было принято решение не разрывать системные связи между социальными объединениями и их когнитивными установками. Одним из актуальных вопросов является выявление условий, обстоятельств и особенностей внешней среды, благодаря которым развивается научная школа. В первую очередь в рамках текущего исследования будет затронута тема онтогенеза научной школы. Предполагается, что временные научно-исследовательские коллективы являются благоприятной средой по формированию и развитию научной школы. Ранее было установлено, что участие в деятельности научно-исследовательских коллективов способствует развитию научного стиля мышления у его членов. На данном этапе возникает необходимость проверить верность утверждения о том, что научно-исследовательский коллектив является эффективной средой по становлению той или иной научной школы с присущими ей атрибутивными признаками. Под атрибутивными признаками понимается традиции, научные ценности, модели поведения и единый научный стиль мышления его членов. Вместе с тем разумно отметить, что не каждый

научно-исследовательский коллектив обладает потенциалом превращения в научную школу. В этой связи сформулируем **цель исследования**: установить взаимосвязь между высшей стадией развития научно-исследовательского коллектива и формированием такого социального феномена, как научная школа. Для ее решения необходимо установить характеристики, присущие научной школе и сравнить с характеристиками высокоразвитой научно-исследовательской группы. **Методология (материалы и методы).** В качестве руководящей идеи укажем, что успешность развития интеллектуальной составляющей личности зависит от степени совершенства ее эмоциональной (аффективной) культуры. По мнению автора, понятие когнитивного поля указывает на то, что механизм поддерживающего развития эмоций и интеллектуальных процессов распространяется не только на единичную личность, но и на общественные системы в целом. Сформулируем более предметно свою методологическую позицию: научно-исследовательский коллектив, в рамках которого сформирован единый научный стиль мышления, а также высокая эмоциональная (аффективная) культура может стать центром притяжения инициативной группы лиц, разделяющих систему принятых в нем научных убеждений. При этом аффективная составляющая временного научно-исследовательского коллектива может послужить основанием для сохранения рациональных идей и ценностей на протяжении длительного времени. Сохранность когнитивных и психоэмоциональных свя-

зей между группой лиц, а также системный обмен знаниями между его представителями является одним из признаков формирования научной школы.

Основным инструментом исследования стал метод включенного наблюдения, контент-анализ, а также анализ научной литературы. Благодаря непосредственному наблюдению развития различных показателей научного стиля мышления у членов научной школы Д. Ф. Ильасова были сделаны интересные выводы, которые будут представлены в разделе описания результатов научного исследования. Благодаря анализу научной литературы и включенному наблюдению удалось установить тождественность статусов между высокоуровневой стадией развития научно-исследовательского коллектива и научной школы. Иными словами, научно-исследовательский коллектив был признан в качестве перспективного и подающего надежды организационного условия для становления такого социального явления, как научная школа.

Результаты. Было выявлено, что научная школа не является стихийным образованием и начинает образовываться на базе временных научно-исследовательских коллективов. Устойчивость межличностных связей научной школы обретается при соблюдении ряда внешних и внутренних условий. Иными словами, были выявлены следующие особые условия, способствующие формированию научной школы на базе научно-исследовательского коллектива: 1) лидер коллектива демонстрирует оригинальный научный стиль мышления; 2) лидер обладает такими идеями, которые можно охарактеризовать, как эмоционально насыщенные и аффективно-увлекающие; 3) наличие возможностей и желания у членов коллектива активно опираться в своих исследованиях на ценности, которые приняты в нем. Также было уточнено, что поскольку научная школа является вершиной развития научно-исследовательских коллективов, то совершенно очевидно, что у его резидентов, у его постоянных участников формируется единый научный стиль мышления. Вместе с тем было предложено учитывать одну важную парадоксальную закономерность, механизм которой был заимствован из витаминологии. Предполагается, что глубину, качество и масштаб-

ность деятельности научной школы определяет не ее лидер, а один из менее подготовленных членов коллектива. Именно поэтому очень важно, чтобы все участники научной школы проходили стандартизированные стадии самосовершенствования – защиту научно-исследовательских работ.

Были установлены следующие характеристики научной школы: 1) социальные связи в рамках научного коллектива не прерываются на протяжении нескольких лет (от 3 до 10 лет); 2) все члены обладают единым узнаваемым научным стилем мышления; 3) у всех участников школы в равной степени развиты интеллектуальные способности, а также эмоциональная (аффективная) культура. Указанные признаки также были характерны и для представительств устойчивых научно-исследовательских коллективов, что означало верность гипотетического предположения автора исследования.

Также было выявлено, что развитая эмоциональная культура членов коллектива является внесистемным фактором сохранности единого когнитивного поля научной школы. Внесистемность означает, что достаточно сложно отследить количественные показатели актов эмоционально-чувственных переживаний, а также состав успешных моментов их позитивного влияния на укрепление межличностных связей. Иными словами, аффективные и иррациональные основания сплоченности коллектива будут пониматься, как бесструктурные факторы коллективного единства. Понятие бесструктурных психолого-педагогических факторов будет составлять отдельную позицию в рамках презентации научной новизны работы.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The scientific school is a multilevel social phenomenon. On the one hand, it is an organized social system with a multilayered list of scientific values. On the other hand, a scientific school is often understood only as a stable system of scientific attitudes and values. The current study decided not to sever the systemic connections between social associations and their cognitive attitudes. One of the relevant questions is the identification of the conditions, circumstances, and features of the external environment through which a scientific school develops. First of all, the cur-

rent study will address the topic of the ontogenesis of the scientific school. It is assumed that temporary research teams are a beneficial environment for the formation and development of a scientific school. It has been previously found that participation in the activities of research teams contributes to the development of the scientific style of thinking of its members. During this stage, there is a need to check the validity of the statement that the research team is an effective environment for the formation of a particular scientific school with its inherent attributes. The attributive attributes refer to traditions, scientific values, patterns of behavior, and a common scientific style of thinking of its members. However, it is reasonable to note that not every research team has the potential to become a scientific school. Therefore, we formulate **the goal of the study**: to establish the relationship between the highest stage of development of a research team and the formation of such a social phenomenon as a scientific school. For its solution we need to establish the characteristics inherent in the scientific school and compare them with the characteristics of a highly developed research group.

Methodology. We will point out as a guiding idea that the success of the development of the intellectual component of a personality depends on the degree of perfection of its emotional (affective) culture. According to the author, the concept of the cognitive field indicates that the mechanism of supportive development of emotions and intellectual processes extends not only to the individual personality, but also to social systems. Here we will formulate our methodological position more objectively: the research team, within which a unified scientific style of thinking is formed, as well as a high emotional (affective) culture can become a center of attraction for an initiative group of persons who share the system of scientific beliefs accepted in it. However, the affective component of a temporary research team can serve as the basis for the preservation of rational ideas and values over a long period of time. The preservation of cognitive and psycho-emotional links between a group of individuals, as well as the systematic exchange of knowledge between its representatives, is one of the signs of the formation of the scientific school.

The main research tool was the method of participant observation, content analysis, as well as

the analysis of scientific literature. Due to the direct observation of the development of various indicators of the scientific style of thinking in the members of D.F. Ilyasov's scientific school, interesting conclusions were made, which will be presented in the description section of the results of scientific research. The identity of status between the high-level stage of development of the research team and the research school was established through analysis of the scientific literature and participant observation. The research team was recognized as a promising and hopeful organizational condition for the formation of such a social phenomenon as the scientific school.

Results. It was found that a scientific school is not a spontaneous formation and begins to form on the basis of temporary research teams. The stability of the interpersonal relations of a scientific school is obtained when a number of external and internal conditions are met. The following special conditions have been identified that contribute to the formation of a scientific school on the basis of the research team: 1) the leader of the team demonstrates an original scientific style of thinking; 2) the leader has ideas that can be characterized as emotionally intense and affective-involving; 3) the presence of opportunities and desire of team members to actively base their research on the values that are accepted in the team. It was also clarified that, since a scientific school is the pinnacle of the development of research teams, it is quite obvious that its residents form a unified scientific style of thinking. However, it was proposed to take into account one important paradoxical pattern, the mechanism of which was borrowed from vitaminology. The quality and scope of a scientific school's activity is determined not by its leader, but by one of the less trained members of the team. That is why it is very important that all participants of a scientific school undergo standardized stages of self-improvement – the defense of research papers.

The following characteristics of a research school were established: 1) social links within the research team have not been interrupted for several years (from 3 to 10 years); 2) all members have a single recognizable scientific style of thinking; 3) all school participants have equally developed intellectual abilities as well as emotional (affective) culture. The above features were also characteristic of the representatives of stable research

teams, which meant that the hypothetical assumption of the author of the study was correct. It was also revealed that the developed emotional culture of team members is a non-systemic factor of preservation of the unified cognitive field of the scientific school. Fragmentation means that it is quite difficult to trace quantitative indicators of the acts of emotional-feeling experiences, as well as the composition of the successful moments of their positive influence on the strengthening of interpersonal relations. The affective and irrational bases of team cohesion will be understood as nonstructural factors of collective unity. The notion of unstructural psychological and pedagogical factors will constitute a separate position within the presentation of the scientific novelty of the work.

Ключевые слова: научная школа, научно-исследовательские коллективы, развитие научного стиля мышления, специалисты системы дополнительного профессионального образования.

Keywords: scientific school, research teams, development of scientific style of thinking, specialists of the system of additional professional education.

Введение. Перед изложением основного вопроса исследования необходимо уточнить один важный организационный момент. Отметим, что достаточно очевидные направления работ порой необходимы для установления отправных точек для новой темы изыскания. Выявляя общее между научной школой и совершенной исследовательской культурой того или иного научного коллектива, автор совершит ряд анонсов, которые определенно точно могут вызвать располагающее внимание со стороны представителей широкой научной общестственности. Речь в первую очередь идет о том, что когнитивное поле научного коллектива будет рассмотрено в качестве самостоятельного и даже отчасти автономного субъекта педагогической реальности. Подразумевается, что автор адаптирует ряд известных психолого-педагогических закономерностей, характерных для единичной личности на такое явление, как единое когнитивное поле научно-исследовательского коллектива. Также автор предлагает уточнить уровни рефлексии, которые в отличие от временного научно-исследовательского коллектива полностью

подвластны состоявшему коллективу научной школы. Указывая понятие «коллектив», а не «команда» автор пытается рассмотреть как много больше особенностей и характеристик, присущих для научной школы. При этом в данном случае нет попытки, сколько-нибудь ущемить понятие командной работы, которое обладает несомненными качественными характеристиками, достойными непрерываемого уважения. Предполагается, что научная школа является автономной самовоспроизводящейся структурой, аккумулирующей усилия профильного сетевого сообщества ученых. В этом свете коммуникативные процессы научной школы можно назвать элементами внутрифирменного повышения квалификации своих членов. Пограничный статус ее работы формально-неформального характера позволяет задействовать ресурсы нескольких академических и институциональных площадок.

Уточнение тождества между научной школой и высокоразвитым научно-исследовательским коллективом позволит показать скрытые механизмы формирования уникального стиля научного мышления. Доказательство искомого тождества может вдохновить некоторых ученых на оформление его научных взглядов в системное и почти автономное явление – научную школу. В этом теоретическом послые отчасти скрыта установка автора на то, чтобы признать, что научная школа может вполне успешно сформироваться в пределах одной личности. В последующем подобный тип лидера может стать центром притяжения иных представителей научного сообщества, которые будут разделять его стиль мышления и систему научных взглядов. В этом случае уместно говорить о состоявшейся персональной лаборатории научного творчества. Вместе с тем наиболее частой предпосылкой становления академической школы является синергичная рефлексия членов временного творческого коллектива. В рамках представленной ситуации лидера порождает инициативная группа. Допустимо процитировать одну из расхожих и узнаваемых фраз о том, что «свита делает короля». Следуя систематизации Д. Б. Эльконина, конструктивным лидером становится личность, готовая к эмпатии и рационализаторской, творческой деятельности [1]. При этом допускается проявление и только эмоционального, и только ин-

теллектуально-рационализаторского профиля научного лидера. Таким образом, отчасти видно, что в основании научной школы должен быть положен тот или иной тип научного лидера. Вместе с тем уже заметно, что устойчивый интерес иных представителей научного сообщества не менее важен для того, чтобы научный коллектив состоялся как социально значимое явление. Справедливым будет утверждение, что не каждый научно-исследовательский коллектив будет устойчив во времени и добьется сколько-нибудь значимого авторитета среди научной общественности. На уровне общих рассуждений удастся выявить два основания, две характеристики научной школы: 1) устойчивость во времени, 2) получение признания со стороны научной общественности, как продуктивного и значимого социального явления.

Вполне очевидно, что для того, чтобы доказать, что тот или иной научно-исследовательский коллектив состоялся в качестве научной школы, необходимо выявить и иные характерные для нее признаки. Для продолжения работы обратимся к научному обзору мнений иных исследователей по поднятой в данной работе проблеме.

Обзору научной литературы

Итак, характеристиками научной школы интересовались в разное время следующие авторы В. В. Кванина [2], Н. О. Николов [3], Г. В. Фёдорова, Д. В. Щербаков [4], О. Грезнева [5], Н. И. Чуркина [6].

В. В. Кванина в качестве основных характеристик научной школы указывал на следующие обязательные атрибутивные признаки:

- 1) авторитетный лидер, обладающий навыками научной интуиции,
- 2) сформированный механизм преемственности научных традиций команды,
- 3) обеспечение бесперебойной работы лаборатории научного творчества, что означает непрерывную поставку на рынок образовательных услуг новых научных знаний [2].

Предложенные основания особо интересны с точки зрения отношения к научной школе не просто как к отвлеченной социальной единице, а к активной системе производства интеллектуальных продуктов. Заметим, что производство различного рода социальных благ, которые обладают, поимому аксиологической и эстетической ценности для ее участников еще

и материальной привлекательностью, позволяет более эффективно сплочать ее членов. В этом свете показательным является экономический эффект от деятельности коммуны под руководством Н. С. Макаренко [7]. Отношение к команде научных сотрудников как к экономически привлекательной системе является признаком зрелого подхода к организации деятельности группы лиц. Автор желает обратить внимание на то, что желание извлечь из коллективной научной деятельности является не менее важной духовной ценностью, чем желание ее членов найти творческую самореализацию своего таланта. В рамках указанной конъюнктуры достаточно интересными являются работы, уточняющие новые социальные роли в рамках научно-исследовательских коллективов.

К примеру, проведенная ранее работа по изучению такого социального феномена, как научная школа, помогла выявить еще один ее значимый атрибутивный признак: сформированное социальное ядро в виде перечня ипостасей: консильери, амбассадор, серый кардинал и резиденты [8].

Также весьма интересной является позиция модераторов секции «Роль профессора в развитии научно-педагогических школ» А. В. Лубкова, В. А. Болотова, А. П. Тряпицыной и В. В. Серикова [9]. В рамках сделанных докладов авторы сходятся во мнении, что научное звание профессора вполне объективно отражает факт того, что его носитель овладел технологией подготовки научных кадров высшей квалификации. Также звание указывает на то, что ученый сумел сформировать преемственность своих научных взглядов минимум у трех специалистов, которые продолжают наращивать потенциал усвоенных академических ценностей.

В этом свете работа Н. В. Карнаух также подтверждает анонсированную идею о значении профессоров для формирования научной школы. Вместе с тем она дополняет, что для успешной работы научного коллектива также необходимы последователи школы и ведущая концепция, обладающая и интеллектуальной, и аффективной ценностью [10].

Следует особо подчеркнуть, что аффективная ценность объединяющей идеи позволяет превратить коллектив в команду, усилив плотность эмоциональных отношений между ее представителями.

Также достаточно интересными кажутся исследовательские позиции Г. В. Фёдорова и Д. В. Щербакова [4]. Они указывают, что научная школа характеризуется следующими устойчивыми позициями: 1) формализованный статус членов группы, который может концентрироваться в пределах классических научных образованиях: институты, кафедры, научные лаборатории и иные исследовательские центры; 2) научный коллектив – это творческое объединение ученых, не привязанное к формальным структурным отделам учебного заведения (подчеркнем, что в первом пункте речь идет о формализации отношений между членами группы, о высоком уровне ответственности друг перед другом); 3) также под научной школой понимается определенное идейное течение, консолидирующее исследовательские интересы группы лиц.

Дополнительно стоит указать и характерные признаки самого научно-исследовательского коллектива. В частности, указывается, что под данным социальным явлением понимается команда, в рамках которой: 1) происходит предельно четкое распределение творческой области ответственности согласно их ведущим когнитивным качествам (по научным социальным ролям); 2) адаптацией молодых специалистов занимается непосредственно сам лидер научной школы, обеспечивая самовоспроизводимость ведущей методологии исследования; 3) производится аккумуляция научных знаний с качественной их интерпретацией и последовательным усложнением («научный когнитивный дайвинг»); 4) транслируется единое содержание когнитивного поля для всех участников школы.

Также Г. В. Фёдорова и Д. В. Щербакова справедливо замечают, что не каждый научный коллектив может стать научной школой.

Помимо свободных от бюрократических нормативов работ важно рассмотреть положение официального нормативного документа, затрагивающего специфику понятия «научная школа». Речь идет о содержании Постановления Правительства Российской Федерации от 26.02.2021 № 261¹. В нем указывается, что

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 26.02.2021 № 261 «О внесении изменений в Правила предоставления грантов в форме субсидий в области науки из федерального бюджета для государственной поддержки молодых

под научной школой понимается группа ученых со следующими характеристиками: 1) устойчивая во времени; 2) численность группы составляет более 10 членов; 3) общий вектор научных исследований; 4) осуществляет подготовку кадров высшей квалификации; 4) руководитель школы, возраст которого на момент разработки научного исследования не исполнилось 50 лет; 5) научным лидером за 5 лет до создания школы было подготовлено не менее 3 кадров высшей квалификации, которым присуждены ученые степени доктора или кандидата наук; 6) наличие молодых ученых в возрасте до 35 лет, которые имеют значимые научные достижения; подразумевается, что они должны опубликовать не менее 1 статьи в журналах, индексируемых в базах данных Scopus или WoS, а также иные научные достижения до начала участия в деятельности научной школы. Кратко заметим, что коллектив научной школы, который сформировался в рамках исследовательской площадки (ГБУ ДПО ЧИППКРО) под руководством профессора Д. Ф. Ильясова, полностью отвечает изложенным требованиям.

Примечательной является работа Н. И. Чуркиной по классификации научных школ [6]. Вместе с тем в рамках текущей работы автора больше всего волнуют отражение в этой систематике проблемы непосредственного исследования.

Отмечается, что Н. И. Чуркина особо подчеркивает, что становлением научной школы является общественное признание ее заслуг. Иными словами, социальное одобрение в совокупности с высокой степенью организации научно-исследовательского коллектива ученых является признаком становления научной школы. Анализируя всю совокупность мнений о предмете исследования, можно сформулировать первый промежуточный вывод. Отмечается, что для текущей работы важным является

российских ученых – кандидатов наук и докторов наук в целях реализации Указа Президента Российской Федерации от 09 февраля 2009 г. № 146 «О мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов и докторов наук» (гранты Президента Российской Федерации), а также ведущих научных школ Российской Федерации». URL: <http://government.ru/docs/all/133198/> (дата обращения: 27.10.2021).

то, что научная школа признаётся научно-исследовательским коллективом с высоким уровнем организации, высокой степенью ответственности между ее членами и определенной независимостью и автономностью от официальных государственных учреждений. Подобное замечание подтверждает верность гипотезы автора исследования.

Также отметим, что поскольку в предыдущих статьях автора было доказано, что научно-исследовательский коллектив способствует развитию научного стиля мышления у его членов, то повторно данный вопрос не поднимался в рамках теоретического обзора.

Методология (материалы и методы). Ведущей идеей исследования стало положение работ Л. С. Выготского о поддерживающей функции аффекта для интеллектуального развития [11]. Вместе с тем в рамках работы предлагается расширить следствия указанного положения не только на отдельную личность, но и на целые коллективы. Иными словами, закономерности психического развития личности переносятся на область устойчивых когнитивных полей научно-исследовательских коллективов. В частности, подразумевается, что эмоциональные процессы также являются основанием для передачи, распределения высших уровней научного стиля мышления среди членов коллектива. Данное положение обладает объективной научной новизной, далеко идущее содержание которого, не будет раскрываться в рамках текущей работы. Укажем лишь только, что рассмотрение эмоциональных процессов, как форм когнитивной деятельности, может повысить их значение в обмене содержательными «моментами» знания. Только руководствуясь указанным основанием, можно объяснить явления сверхбыстрого, бесструктурного обмена научными знаниями, когда одна и та же мысль возникает в сознании отдельных членов научной школы. Таким образом, были выявлены как минимум два основания научной новизны работы: 1) эмоционально-аффективные процессы рассматриваются как носители моментов сознания членов научной школы; 2) явление сверхбыстрого обмена знаниями предложено называть бесструктурной когнитивной связью членов научной школы.

Для наблюдения тенденций развития научного стиля мышления в рамках научных школ,

как перспективного уровня развития временных научно-исследовательских групп, были предложены следующие методы исследования: 1) анализ научной литературы по теме работы; 2) системный контент-анализ продуктов деятельности членов научной школы; 3) включенное наблюдение за членами научной школы. Уточним, что метод контент-анализа предлагает рассматривать не единичные успехи каждого нового члена группы, а их коллективное единство. Наличие общих устойчивых языковых конструкций в рамках серии публикаций, а также иные общие принципы построения коммуникации членов научной школы с внешним миром, покажут динамику сплочения единого для них когнитивного поля. Для исследования были отобраны по 2 статьи каждого из действующих резидентов научной школы. При этом в расчет брались тексты, опубликованные в высокорейтинговых журналах России и зарубежья. Даты публикаций каждого резидента научной школы отбиралась рандомно, но в едином временном интервале. Первая из анализируемых статей выбиралась из числа публикаций 2019 года, а вторая – из числа работ 2021 года. В число позиций контент-анализа входили следующие показатели: статистика текста, семантическое ядро, слова и стоп-слова. Еще раз подчеркнем особенность проведения исследования. Сравнивались показатели единого массива публикаций членов научной школы за 2019 и 2021 годы. При подготовке проведения контент-анализа было сделано предположение, что два массива данных будут отличаться по качеству и количеству, исследуемых составляющих текста. В частности, ожидалось, что массив данных 2021 года будет более однородным, у него будет более четкое семантическое ядро, а также будет заметна динамика по плавному снижению количества уникальных слов.

В рамках включенного наблюдения отслеживалась как частная, так и общая динамика эмоциональных стилей взаимоотношения между членами научной школы. В качестве ожидания перед началом исследования была высказана гипотеза о том, что психологический климат временных научно-исследовательских групп, работающих под общей координацией научной школы, станет максимально комфортным. В число позиций анализа комфортной психоло-

гической среды вошли следующие позиции: количество профессионально-личностных конфликтов, скорость коммуникации между членами научной школы. Анализ научной литературы в этом свете не нуждается в излишнем уточнении области его применения.

Результаты и их описание

Контент-анализ научных статей членов научной школы позволил выявить, что между массивом текста 2019 и 2021 годов имеются очевидные отличия. Так, на 100 000 символов текста в 2021 году по сравнению с 2019 годом было сделано на 150 грамматических ошибок меньше. Выявленный факт позволил сделать вывод, что уровень грамотности членов научной школы вырос на 60%. Также примечательным является закономерность снижения до 50% числа уникальных слов в 2021 г. по сравнению с 2019 г., что позволяет указать на то, что семантическое наполнение когнитивного поля членов научной школы стремится к однообразию. Можно по-разному относиться к данному явлению, но оно определенно указывает на тенденцию к сближению стилей мышления различных членов коллектива. Не менее интересным является факт снижения количества стоп-слов в 2021 году по сравнению с 2019 годом – с 2700 до 2100 позиций. Данный факт означает, что у членов научной школы за счет синергического взаимодействия в независимых публикациях снижается количество слов не несущих содержательной нагрузки. Иными словами, научный текст членов коллектива стремится к лаконичности, а также высокой степени научной содержательности. Еще одним значимым фактом является укрепление семантического ядра независимых текстов членов научной школы. При этом к категории необычного можно отнести то, что семантическое ядро укрепилось по числу повторений слов, состав которых совершенно различный в 2019 и 2021 гг.

К примеру, в 2021 году слово «профессиональный» было использовано 198 раз, «программа» – 140, «образование» – 108. В 2019 году число повторений ключевых слов было на порядок слабее: возглавляет рейтинг наиболее часто употребляемых слов понятие «педагог» – 149 раз, затем термин «знание» – 133 и слово «учитель» – 111. Таким образом, первая триада ключевых слов 2021 года по частоте своего употребления превосходит результаты 2019 года.

Вместе с тем дискуссионным является факт повышения академического стиля письменной речи, которому программа проверки текстов Advego назначила статус «приторного».

Поскольку в числе членов научной школы, чьи работы легли в основу контент-анализа, было предположено, что результаты конструктивного разрыва между показателями 2019 и 2021 годов могут быть выше. В основании данного убеждения легло положение одного из принципов витаминологии, согласно которому вещество с наименьшей концентрацией управляет степенью насыщения окружающей среды. Иными словами, член научной школы с наименьшей степенью развитого научного стиля мышления определяет функциональные границы деятельности научной школы. Подобный вывод указывает на то, что для эффективного развития научной команды крайне важно, чтобы все его члены стремились к непрерывному совершенствованию научного стиля мышления.

Результаты контент-анализа показали укрепление научного стиля мышления членов научной школы, а также указали на положительную динамику по выравниванию способа выражения своих научных идей всех ее участников. Представленный процесс можно назвать процессом перехода от единичных личностных когнитивных актов к надперсональному, надличностному коллективному самосознанию.

Включенное наблюдение за эмоционально-психологическим состоянием членов научной школы также позволило выявить интересные закономерности. Было уточнено, что количество случайных конфликтов с 2019 по 2021 год в рамках деятельности временных научно-исследовательских коллективов было сведено до минимума.

Результаты обзора теоретических источников также подтвердили гипотезу исследования. В частности, были уточнены предпосылки и признаки становления научной школы: 1) устойчивое развитие научно-исследовательских коллективов в течение минимум 3 лет; 2) наличие лидера – авторитетного в научном плане специалиста; 3) результаты работы коллектива получают социальное признание; 4) в их составе имеются как минимум два возрастных поколения: передающих и принимающих научные знания и традиции; 5) наличие

значимых научных успехов у каждого участника коллектива в отдельности. Поскольку в процессе исследования было установлено, что «акме» научно-исследовательских коллективов является научная школа, то можно свободно допускать, что участие специалистов в деятельности научной школы существенно обогащает и развивает их научный стиль мышления. Представленный вывод стал возможным благодаря ряду предыдущих работ автора по исследуемой тематике [3; 8].

Обсуждение

В процессе исследования было обнаружено, что научная школа – весьма сложное явление. Вместе с тем, по мнению автора, рассмотренные точки зрения не учли одной важной и весомой позиции – наличия оригинальных научных идей. Следует заметить, что все чаще современные научные школы для достижения своей устойчивости предпринимают попытки избегания углублений в предмет исследования. Взамен указанной стратегии представители школы наращивают формальные показатели своей научной подготовленности, а смелый «научный дайвинг» откладывается по ряду отвлеченных причин. Под исследовательским дайвингом подразумевается глубокое погружение в тему исследования, где каждый последующий слой содержит все больше междисциплинарных связей. Открывающийся массив закономерностей, который требует значительных физических или психологических нагрузок, зачастую вызывает и у авторитетных, и у молодых ученых состояние смешанных чувств. В этом свете очень важно, чтобы лидеры научных школ обладали определенной долей склонности к риску для апробации новых методологий, позволяющих ее членам комфортно исследовать глубинные проблемы той или иной научной реальности. Для членов научных школ, познающих закономерности обучения взрослых, также очень важно заниматься поиском новых подходов, позволяющих комфортно себя чувствовать при исследовании тонких закономерностей функционирования психики взрослых слушателей [12]. Зачастую специалистам, чья научно-поисковая деятельность связана системой ДПО, приходится прибегать к процедуре мысленной проекции и рефлексии чувств учителей на себя. При этом чаще всего ученым приходится проецировать сложные

с морально-психологической точки зрения психические процессы. В том случае, если подобный мысленный эксперимент проводится основательно, ученый может испытать полный спектр психосоматических переживаний, выход из которых нужен предельно заботливый и здоровьесберегающий. В этой связи высокая эмпатия между членами научной школы может помочь компенсировать тяжелые психоэмоциональные переживания и комфортно стабилизировать состояние ученого-коллеги. Необходимо отметить, что представленный образец научно-исследовательской культуры является редкостью и может быть применен ограниченным числом научных школ в области педагогики и психологии. В данном случае речь идет об элитарном искусстве работы с психолого-педагогическим знанием, которое требует особых навыков от лидера научной школы. Вместе с тем предложенный вектор научного исследования можно назвать перспективным и требующим отдельного ряда публикаций.

Указав несколько вариантов дискуссионных площадок вокруг избранной проблематики, разумно перейти к заключению.

Заключение

Во введении была отражена позиция автора о том, что научная школа является протяженным во времени феноменом. До начала становления, узнавания исследуемое социальное новообразование должно просуществовать в форме высокопродуктивного научно-исследовательского коллектива от трех до десяти лет. Также на этапе актуализации проблемы исследования был установлен достаточно интересный факт, связанный с причинами становления научной школы. Уточнено, что именно коллективное осознание, групповая рефлексия формирует лидера новейшего научно-исследовательского направления и задает общие рамки функционирования прототипа научной школы. По итогу актуализации проблем работы было сделано предположение о том, что последовательно развивающийся творческий научно-исследовательский коллектив на пике своего развития достигает статуса научной школы. При этом новейшее социальное образование не только сохраняет все конструктивные механизмы влияния на своих членов, но и умножает их. В частности, речь идет о влиянии на развитие научного стиля мышления членов

коллектива. Иными словами, научная школа становится основой для внесистемного внутрифирменного повышения квалификации. По мнению автора исследования, крайне важно, чтобы члены научной школы пришли к осознанию возможностей гибридной, пограничной формы их союза. Осознание автономности подобного уникального социального явления позволит ее членам быть независимыми при проведении научных работ.

На этапе изучения теоретических источников по проблеме исследования удалось выявить признаки сформированной научной школы: 1) устойчивое развитие научно-исследовательских коллективов в течение минимум 3 лет; 2) наличие лидера – авторитетного в соответствующем научном направлении специалиста; 3) результаты работы коллектива получают социальное признание; 4) в их составе имеются как минимум два возрастных поколения: передающих и принимающих научные знания и традиции; 5) наличие значимых научных успехов у каждого участника коллектива в отдельности.

Также по совокупности взглядов различных авторов, а также нормативной документации было выявлено, что научная школа обладает всеми признаками устойчивого творческого научно-исследовательского коллектива. Благодаря указанному факту автор исследования смог произвести экстраполяцию выводов своих предыдущих исследований. Уточним, что ранее было выявлено, что включение специалистов в деятельность научно-исследовательского коллектива позволяет эффективно развивать научный стиль мышления у всех его членов. Таким образом, установлено, что включение специалистов в деятельность научной школы позволяет эффективно совершенствовать их академические стили когнитивной деятельности.

При представлении результатов научного исследования были подведены итоги применения контент-анализа, а также включенного наблюдения. В частности, на эмпирическом уровне была подтверждена позитивная динамика по развитию научного стиля мышления у членов научной школы.

В рамках презентации результатов исследования была высказана дискуссионная мысль о возможности рассмотрения аффективных процессов в новом когнитивном качестве. Речь

идет о предпосылках по обогащению теории Л. С. Выготского о соразвивающей силе аффективных и интеллектуальных процессов.

Было предположено, что эмоции можно рассматривать не только в качестве вторичной реакции по отражению психических процессов, но и как носителей «моментов» знания, обмен которыми значительно увеличивает коммуникацию между членами научной группы. Вместе с тем было предложено данную интригующую идею рассмотреть в последующих публикациях.

Еще одной дискуссионной темой вокруг проблемы исследования стало предположение, что высокая степень эмпатии между членами научной школы может являться эффективной компенсирующей средой.

Отмечалось, что специалист системы ДПО может встретиться с опасностью переживания всего спектра психосоматических проблем, которые испытывает учитель в рамках конкретной психотравмирующей ситуации. При описании особенности работы исследователей, учитывались явления, хорошо знакомые специалистам киноиндустрии. Подразумевается ситуация, когда актерам приходилось прибегать к помощи профессиональных психологов, чтобы снять психотравмирующие переживания, которые испытывал их герой. В этой связи высокая аффективная культура членов научной школы может позволить компенсировать возможные неприятные переживания в рамках проведения эмпирических исследований.

Библиографический список:

1. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.
2. Кванина, В. В. Понятие и признаки научной школы / В. В. Кванина. – Текст : непосредственный // Вестник университета имени О. Е. Кутафина. – 2016. – № 11 (27).
3. Николов, Н. О. Аффективная сфера сознания как движущая сила развития научного стиля мышления / Н. О. Николов. – Текст : непосредственный // Мир культуры, науки и образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 283–285.
4. Фёдорова, Г. В. К истории вопроса о научных школах / Г. В. Фёдорова, Д. В. Щер-

баков. – Текст : непосредственный // Бюллетень сибирской медицины. – 2009. – Т. 8, № 4.

5. Грезнева, О. Научные школы: принципы классификации / О. Грезнева. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 5.

6. Чуркина, Н. И. Региональные научно-педагогические школы в новой антропологической реальности / Н. И. Чуркина. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 3 (27).

7. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 557 с. – Текст : непосредственный.

8. Николов, Н. О. Особенность неформальной стратегии развития научного стиля мышления молодых преподавателей системы дополнительного профессионального образования (на примере научной школы профессора Ильясова Динафа Фанильевича) / Н. О. Николов. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN421.pdf> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

9. Роль профессора в развитии научно-педагогических школ. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kKva4vwNp9k> (дата обращения: 12.10.2021). – Текст : электронный.

10. Карнаух, Н. В. Феномен научно-педагогической школы Профессорского института / Н. В. Карнаух. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 143–149.

11. Выготский, Л. С. Мышление и речь : сборник / Л. С. Выготский ; [предисл., сост.: Е. Красная]. – Москва : АСТ : Хранитель, 2008. – 668 с. – Текст : непосредственный.

12. Ильясов, Д. Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей : монография / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 232 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Elkonin, D. V. *Selected psychological works* [Izbrannye psihologicheskie trudy], Moscow: Pedagogics, 1989. 560 p.

2. Kvanina, V. V. *The concept and signs of a scientific school* [Ponyatie i priznaki nauchnoj

shkoly], Bulletin of O. E. Kutafin University, 2016, No. 11 (27).

3. Nikolov, N. O. *The affective sphere of consciousness as a driving force for the development of a scientific style of thinking* [Affektivnaya sfera soznaniya kak dvizhushchaya sila razvitiya nauchnogo stilya myshleniya], The World of Culture, Science and Education, 2021, No. 3 (88), pp. 283–285.

4. Fyodorova, G. V., Shcherbakov, D. V. *The history of the issue of scientific schools* [K istorii voprosa o nauchnyh shkolah], Bulletin of Siberian Medicine, 2009, Vol. 8, No. 4.

5. Grezneva, O. *Scientific schools: principles of classification* [Nauchnye shkoly: principy klassifikacii], Higher Education in Russia, 2004, No. 5.

6. Churkina, N. I. *Regional scientific and pedagogical schools in the new anthropological reality* [Regional'nye nauchno-pedagogicheskie shkoly v novej antropologicheskoy real'nosti], Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology, 2018, No. 3 (27).

7. Makarenko, A. S. *Pedagogical Poem* [Pedagogicheskaya poema], Moscow, 2016. 557 p.

8. Nikolov N. O. *The peculiarity of informal strategy of development of scientific style of thinking of young teachers in the system of additional professional education (by the example of scientific school of professor Ilyasov Dinaf Fanielievich)* [Osobennost' neformal'noj strategii razvitiya nauchnogo stilya myshleniya molodyh преподаvatelej sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (na primere nauchnoj shkoly professora Il'yasova Dinafa Faniel'evicha)], Mir nauki. Pedagogy and Psychology, 2021, No. 4, Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN421.pdf>.

9. *The role of the professor in the development of scientific and pedagogical schools*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=kKva4vwNp9k> (accessed date: 10/12/2021).

10. Karnaukh, N. V. *The phenomenon of scientific and pedagogical school of the Professorial Institute* [Fenomen nauchno-pedagogicheskoy shkoly Professorskogo institut], Higher Education in Russia, 2015, No. 4, pp. 143–149.

11. Vygotsky, L. S. *Thinking and speech: proceedings* [Myshlenie i rech': sbornik], Moscow, 2008. 668 p.

12. Ilyasov, D. F. *Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge*

among teachers: monograph [Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskikh znaniy sredi uchitelej: monografiya], Chelyabinsk: Pub-

lishing house: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2019. 232 p.

Образец для цитирования статьи:

Николов, Н. О. Научная школа как перспективный уровень развития научно-исследовательского коллектива / Н. О. Николов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 113–124.

Example for article citation:

Nikolov, N. O. Scientific school as a promising level of development of the research team [Nauchnaya shkola kak perspektivny`j uroven` razvitiya nauchno-issledovatel`skogo kolektiva], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 113–124.

Современная школа

УДК 378.091.398+371.322.2

Система подготовки учителей к руководству индивидуальными итоговыми проектами в старших классах

М. Б. Лебедева

<https://orcid.org/0000-0003-4805-8642>
margospb56@gmail.com

Е. А. Соколова

<https://orcid.org/0000-0002-3374-6779>
sokolovapr@yandex.ru

The system of teacher training for managing individual final projects in the senior school

M. B. Lebedeva

E. A. Sokolova

Аннотация

Проблема исследования. Как подготовить учителя к результативному руководству индивидуальными итоговыми проектами (ИИП) в старших классах? Руководство ИИП в старших классах – новый вид профессиональной деятельности учителей (с 2020/21 учебного года), который на данный момент недостаточно исследован в литературе, учителями пока не накоплен существенный опыт в этой сфере, это подтверждает важность и актуальность проведенного исследования. Статья ориентирована на педагогов системы дополнительного профессионального образования и профессорско-преподавательский состав педагогических вузов, т. е. специалистов, которые занимаются подготовкой и повышением их квалификации.

Целью исследования было выявление профессиональных дефицитов учителей, ставших руководителями индивидуальными итоговыми проектами в старшей школе, и поиск

методов и способов преодоления данных дефицитов.

Методология (материалы и методы). При проведении исследования проводилось анкетирование и интервьюирование учителей, изучение опыта реализации ИИП, анализ опыта подготовки учителей в системе повышения квалификации к осуществлению проектной деятельности. В статье описаны особенности индивидуальных итоговых проектов и, исходя из этого, показана специфика деятельности учителя по руководству проектами. **Результаты исследования.** С разных позиций проанализирована актуальная литература по проблематике исследования. Проблема рассмотрена с позиций подготовки учителя в системе повышения квалификации к новому виду профессиональной деятельности. Выявлены компоненты в системе подготовки учителей с учетом требований современной цифровой образовательной среды. Предложена система подготовки учителей старших классов к руко-

водству индивидуальными итоговыми проектами, включающая содержание обучения, способы подготовки, методы поддержки после повышения квалификации. Сформулированы условия успешного руководства учителями выполнения ИИП. Особое внимание обращено на такую форму работы с учителями, как методологические потоковые лекции.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. *What are the ways to train teachers for effective management of Individual Final Projects (IFPs) in senior school? Managing individual final projects in senior school is a new type of professional activity for teachers (from the 2020/21 academic year), which has not yet been sufficiently studied in the literature. Teachers have not yet accumulated significant experience in this area. These facts confirm the importance and the relevance of the research. The article is aimed at lecturers of the system of additional professional education and the teaching staff of pedagogical universities, i.e. specialists who are engaged in teacher training and teacher development.*

The goal of research was to identify the professional deficits of teachers who started managing individual final projects in senior school, and to search for methods and ways to overcome these deficits.

Methodology. *In the course of the study teachers were questioned and interviewed, the experience of implementing the IFP was studied, and the experience of training teachers in the system of advanced training for the implementation of project activities was analyzed.*

The article describes the features of individual final projects and, based on this, shows the specifics of the teacher's activities in project management.

Research results. *The current literature on the research problem is analyzed from different positions. The problem is considered from the standpoint of teacher training in the system of advanced training for a new type of professional activity. The components of the teacher training system are identified, considering the requirements of the modern digital educational environment. The system of training teachers for the management of individual final projects in senior school including the content of training, methods of training, and methods of support after advanced training is proposed. The conditions for the successful management of IFP by teachers are formulated. Particular*

attention is paid to such a form of teacher training as methodological course lectures.

Ключевые слова: *индивидуальный итоговый проект, руководство проектной деятельностью учащегося, аппарат проекта, межпредметные и метапредметные достижения старшеклассников, продукт исследовательской деятельности, методическое сопровождение учителей-руководителей проекта.*

Keywords: *individual final project, project management, project concepts, interdisciplinary and metacognitive achievements of senior school students, product of research activities, methodological support of teachers managing projects.*

Введение

Актуальность. С 2020/21 учебного года в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования (ФГОС СОО) выполнение индивидуальных итоговых проектов (ИИП) в 10–11-х классах является обязательным. Эти проекты должны продемонстрировать предметные, межпредметные и метапредметные достижения старшеклассников за весь период школьного обучения¹. Для успешного выполнения проектов очень важно, чтобы педагоги профессионально осуществляли руководство их выполнением. В соответствии с требованиями ФГОС СОО индивидуальный итоговый проект (ИИП) – это учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности, а также способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую, иную). Индивидуальные итоговые проекты в старших классах, с одной стороны, являются закономерным продолжением проектной деятельности, которая начинается в начальной школе и продолжа-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты : сайт. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.04.2021).

ется в основной, однако, с другой стороны, имеют отличительные особенности:

– являются *межпредметными*, т. е. интегрируют знания учащихся, полученные при изучении разных учебных предметов;

– формируют и развивают важнейшие *метапредметные умения (универсальные учебные действия)* (УУД) (познавательные, коммуникативные и др.);

– обеспечивают развитие и формирование *цифровых компетенций* (информационных, компьютерных, мультимедиа, коммуникационных, технологических);

– обеспечивают развитие и формирование *исследовательских компетенций* (формирование аппарата проекта и следование ему при реализации ИИП);

– готовят к получению *профессионального образования*.

Для учителя руководство ИИП – новый вид профессиональной деятельности, деятельности очень непростой в связи тем, что основным становится не предметный аспект, привычный и понятный для каждого учителя-предметника, а метапредметный аспект, когда нужно создавать аппарат проекта, обеспечивать формирование у обучающихся цифровых и исследовательских компетенций, обеспечивать представление материалов о проекте в сети и др. Цель нашего исследования – выявить проблемы (профессиональные дефициты), которые появляются у учителей в процессе организации работы учащихся над ИИП и разработать системные требования к подготовке учителей в ходе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в этом направлении.

Обзор литературы. Вопрос о подготовке учителей к руководству ИИП в педагогической литературе пока рассмотрен недостаточно глубоко.

Проведенный нами анализ литературы показал, что в основном рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой учащихся к выполнению ИИП². Широко представлены, особенно

² Даутова О. Б. Учебные исследования и проекты в школе: технологии и стратегии реализации : методическое пособие / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова. – СПб. : КАРО, 2019. 208 с.; Индивидуальные исследовательские проекты: Технология организации деятельности, 10–11 классы / М. Б. Лебедева, Е. А. Соколова. СПб. : КАРО, 2020. 112 с.

в интернете, школьные нормативные акты, регламентирующие работу старшекласников над выполнением ИИП, варианты критериев оценивания ИИП, разработанные в школах.

Если говорить о проблемах подготовки учителей, в опубликованных материалах подчеркивается:

1. Основная задача педагогов-руководителей проектов – создание условий для формирования УУД обучающихся, развития их творческих способностей и логического мышления³.

2. У учителя-руководителя ИИП широкий круг функциональных обязанностей, связанных с помощью учащимся на всех этапах выполнения проекта (выбор проблемы и темы, планирование работы, поиск информации и др.)

3. Очень сложно бывает мотивировать учителей к тому, чтобы становиться наставниками в проектной деятельности. Не каждому педагогу интересен данный вид деятельности, кроме этого, он требует временных затрат, а временной ресурс сегодня имеется далеко не у всех учителей⁴.

4. В школах должно проводиться корпоративное повышение квалификации, в рамках которого происходит совместное освоение педагогами теоретического материала, связанного с представлением о проектной технологии в целом. Когда учителя осознают, что проекты – это не просто совокупность методических приемов и методик, а целостная, стройная, эффективная технология, которая помогает самому педагогу раскрыть свой творческий потенциал, то происходит повышение мотивации применения проектной технологии в профессиональной деятельности педагогов⁵.

Методология (материалы и методы). Решая проблемы подготовки учителей к выполнению нового вида педагогической деятельно-

³ Программа развития МБОУ «СОШ № 63», Краснодар. URL: <https://school63.centerstart.ru/node/21>.

⁴ Индивидуальный проект. Организация работы. МБОУ «Гуманитарно-юридический лицей № 86» города Ижевска // Новатор : сайт. URL: <https://novator.team/post/594>.

⁵ Методическое обеспечение эффективной деятельности учителей по внедрению проектной технологии и организации проектной деятельности учащихся в гимназии // Nsportal : сайт. URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2019/12/11/metodicheskoe-obespechenie-effektivnoy>.

сти (руководству индивидуальными итоговыми проектами), мы основываемся на следующих позициях.

I. Национальный проект «Образование» и Федеральные проекты «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка»⁶. Принципиальным при этом является понимание того, что сегодня школа – это образовательная организация с современным оборудованием, базирующаяся на программах обучения, отвечающих требованиям времени, обеспечивающая условия для удовлетворения творческих интересов и способностей обучающихся, а педагоги при этом обладают высоким уровнем профессионального мастерства и готовы обеспечивать решение новых образовательных задач.

II. Исследования особенностей профессиональной педагогической деятельности на современном этапе, в которых подчеркивается, что в настоящее время учителя становятся менеджерами образовательного процесса, а потому должны обладать новыми управленческими умениями и навыками [1].

III. Формирующаяся в настоящее время новая цифровая дидактика, в концепции которой подчеркивается, что в настоящее время реализуются новые принципы работы с учебной информацией, новые способы коммуникации и управления образовательным процессом и при подготовке учителей важно обращать внимание на эти новые принципы [2; 3].

IV. Концепция цифровой трансформации системы образования (А. Ю. Уваров, И. Д. Фруммин) [4], согласно которой происходит обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстро развивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося. Принципиально важны также подходы, связанные с формированием цифровой образовательной среды [5].

V. Исследования специфики повышения квалификации педагогов в современных условиях [6; 7; 8], в которых отмечается, что для

современной системы повышения квалификации характерен персонифицированный подход к организации обучения, учет индивидуальных запросов слушателей, использование цифровых технологий, которые позволяют педагогам учиться без отрыва от основной работы и оперативно внедрять приобретенные знания и умения в профессиональную деятельность.

VI. Профессиональный стандарт педагогов, в котором описываются трудовые функции и трудовые действия, но при этом в существующем стандарте пока не учтены особенности профессиональной деятельности учителей в процессе руководства ИИП⁷.

В контексте рассматриваемой нами проблемы подготовки учителей наиболее важно:

– обеспечить их подготовку к работе в новых условиях, независимо от того, насколько конкретная образовательная организация готова к реализации перемен и созданию адекватной образовательной среды;

– изменить отношение учителей к процессу обучения и помочь им принять то, что современное образование основывается на взаимном обучении учитель – ученик, а это требует принципиально новых подходов к организации образовательного процесса;

– базироваться при формировании программ обучения на выявлении профессиональных дефицитов, трудностей и проблем в профессиональной деятельности, в осуществлении новых трудовых функций и действий;

– обеспечить подготовку учителей не только в период их обучения в образовательной организации в момент повышения квалификации или профессиональной переподготовки, но и дистанционную поддержку после окончания обучения.

В процессе нашего исследования на констатирующем этапе проводились:

1. Изучение профессиональных стандартов педагогов для выявления трудовых функций и задач профессиональной деятельности.

2. Анкетирование и интервьюирование педагогов с целью определения трудностей и проблем в организации их деятельности по руководству ИИП.

⁶ Национальный проект «Образование». Сайт Министерства просвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>.

⁷ Профстандарт педагога // Rus юрист.ру : сайт сообщества юристов. URL: <https://rusjurist.ru/blanks/profstandart-pedagoga>.

3. Изучение результатов выполнения ИИП в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

4. Изучение результатов выполнения конкурсных ИИП (Региональный конкурс «Любители русской словесности»).

5. Изучение опыта и существующих программ подготовки педагогов к осуществлению данной работы в учреждениях повышения квалификации.

Результаты и их описание. В процессе анкетирования и интервьюирования учителей были выявлены трудности, которые они испытывают.

1. Для них руководство исследовательской работой учащегося – абсолютно новый вид профессиональной деятельности, который требует серьезной методической поддержки.

2. Многие учителя испытывают сложности в овладении цифровыми и исследовательскими компетенциями, а это усложняет процесс грамотного описания аппарата проекта и достигнутых в процессе его выполнения результатов. Цифровая грамотность учителей, которой необходимо обладать, чтобы помочь учащемуся создать достойный цифровой продукт проектной деятельности, оставляет желать лучшего и нуждается в совершенствовании.

3. Необходимы взаимодействие и слаженная работа учителей (предмет «Основы проектной и исследовательской деятельности» + выполнение проекта и руководство его выполнением со стороны учителей-предметников), а такая работа не всегда результативна, потому что само содержание предмета только начинает включаться в систему работы образовательных организаций. Руководители проектами испытывают дефицит организационного плана: межпредметные и метапредметные проекты требуют слаженного взаимодействия предметников различных областей. Для обеспечения такой работы в школе должны быть отработаны четкие механизмы, иначе ИИП подменяется рефератом по предмету, который оценивает один учитель, часто неподготовленный должным образом.

При анализе результатов выполнения ИИП в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области было установлено, что учителя – руководители проектов недостаточное внимание уделяют работе с аппаратом проекта. Очень

часто учащимися некорректно формулируются проблема и тема, при описании объекта и предмета проектной деятельности не обеспечивается их связь с проблемой и темой, нечетко формулируются цель и задачи проектной деятельности. И это часто упущения не ребенка, а именно педагога. Неправильное описание аппарата ИИП приводит к снижению результативности проектной деятельности, а зачастую и к искажению самой идеи реализации учебных проектов.

Выборочный анализ результатов подготовки педагогов в системе ПК показал:

1. Повышению квалификации учителей в области проектной деятельности уделяется внимание практически во всех учреждениях ПК, но при этом вопросы, связанные с руководством ИИП в старших классах, не выделяются в отдельный раздел ПП (отдельную программу ПК). Тем самым нечетко фиксируются особенности ИИП и специфика деятельности по руководству со стороны учителя этими проектами со стороны учителя.

2. Недостаточно внимания уделяется анализу особенностей реализации проектной деятельности в современной цифровой образовательной среде и не осуществляется подготовка учителей к формированию у учащихся цифровых компетенций (тем самым не развиваются цифровые компетенции и у самого педагога). Серьезным недостатком в организации проектной деятельности становится то, что основным продуктом проектной деятельности становится презентация PowerPoint (это отметили в ходе анкетирования 80% педагогов). Вместе с тем сегодня учащиеся могут создавать широкий спектр цифровых продуктов (видео и аудиоресурсы, объекты дополненной и виртуальной реальности, 3D-модели, цифровые устройства и механизмы). В системе ПК при подготовке педагогов важно показать, что развитие у обучающихся цифровых компетенций – важная задача любого учителя независимо от того, какой предмет он преподает.

Отдельно стоит отметить опыт Ленинградского института развития образования, в котором с 2019 в практику реализации курсов повышения квалификации (КПК) вошла такая форма работы со слушателями, как потоковые лекции. Поточная лекция входит в учебный план КПК для учителей различных предметных

областей как особый модуль и объединяет многочисленную аудиторию представителей разных предметных областей в большом помещении. Ведущие специалисты института, как правило, заведующие предметными кафедрами читают лекцию совместно (2–3 человека). Лекция при этом из монолога превращается в диалог с постановкой проблемных вопросов и поиском ответов на них. На лекции объединены учителя разных учебных предметов и разных уровней образования (начальная, основная старшая школа), и это позволяет обобщать педагогические идеи, выделять мировоззренческие аспекты, говорить о преемственности в данном виде работы и взаимодействии начальной, средней и старшей школы в проектной деятельности.

Например, специалист кафедры математики и информатики со специалистом кафедры филологического образования в течение двух лет проводили для учителей Ленинградской области лекцию, посвященную индивидуальному итоговому проекту. Подобная форма работы со слушателями способствует разностороннему осмыслению ими профессиональных задач, расширению методического инструментария, предлагаемого слушателям, а также дискуссионной и динамичной подаче материала в форме диалога специалистов. Считаю данный опыт эффективным и интересным для других институтов, реализующих КПК для учителей.

На потоковых лекциях по тематике «Индивидуальные итоговые проекты в старших классах» обращалось внимание учителей на их отличительные особенности, актуальную тематику проектов, роль цифровой образовательной среды в их реализации. По своей сути это были лекции нового типа, предполагающие высокую активность слушателей, с элементами диалога, с использованием голосования по ключевым вопросам на мобильных устройствах.

Проведение потоковых лекций позволило создать в Ленинградской области необходимую основу для продуктивной организации проектной деятельности в школах.

Базируясь на результатах констатирующего эксперимента, были выработаны концептуальные позиции подготовки учителей к руководству индивидуальными итоговыми проектами:

I. В основе подготовки учителей лежит компетентностный подход, означающий готов-

ность педагогов к формированию у учащихся цифровых компетенций: информационных (работать с информацией: осуществлять поиск и определять достоверность информации, используя возможности цифровых технологий); компьютерных и технологических (проектировать и создавать продукты проектной деятельности, используя возможности цифровых технологий); мультимедийных (представлять результаты своей работы разными способами, используя возможности цифровых технологий); коммуникативных (осуществлять совместную работу в сети (совместное создание сайта с портфолио проектов). Важно также сформировать у педагогов готовность к непрерывному совершенствованию исследовательских компетенций у учащихся (находить противоречия в окружающей действительности и формулировать проблему и тему проекта, уточнять его объект и предмет, детально и осмысленно представлять аппарат проекта; логично и обоснованно делать выводы по итогам проектной деятельности).

II. Необходимо формирование цифровой образовательной среды, поддерживающей педагога не только в условиях повышения квалификации, но и в последующей профессиональной деятельности.

В Санкт-Петербурге региональная цифровая образовательная среда, регламентирующая руководство ИИП, включает:

– сайт «Индивидуальные итоговые проекты в старших классах» с разветвленной структурой, предназначенный для педагогов;

– материалы для учащихся на региональном сайте дистанционного обучения с рекомендациями для педагогов по использованию данной информации в образовательном процессе.

Сайт, ориентированный на педагогов, постоянно пополняется новой информацией, на нем размещаются разработки учителей с комментариями преподавателя-куратора. Таким образом происходит формирование коллективного регионального портфолио педагогов.

III. В рамках методической поддержки обеспечить понимание педагогами условий успешности организации деятельности учащихся по выполнению ИИП.

С нашей точки зрения важнейшими являются следующие условия.

Условие 1. Создавать в образовательной организации насыщенную цифровую образовательную среду, компонентами которой являются цифровое портфолио, сайт для поддержки учителей, курс для поддержки обучающихся. Индивидуальные итоговые проекты должны помогать в цифровом самоопределении участников образовательного процесса [9].

Условие 2. Вовлекать учащихся в процедуры оценивания, включая самооценивание и взаимное оценивание.

Условие 3. Научить старшеклассников проектировать и создавать адекватные времени цифровые продукты проектной деятельности.

Условие 4. Научить школьников планировать свою работу с использованием предложенных им эффективных инструментов и механизмов планирования деятельности.

Условие 5. Научить авторов ИИП создавать и описывать аппарат проекта (проблема, тема, обоснование актуальности; объект и предмет; цель и задачи, планируемый результат, гипотеза).

I. Формирование программы обучения с учетом требований профессионального стандарта педагогов [10].

В процессе исследования было определено содержание подготовки учителей к руководству ИИП. В основу формирования программ был положен модульный подход, который позволяет оперативно менять содержание обучения, выстраивать индивидуальные образовательные маршруты учителей.

Модуль 1. Индивидуальные итоговые проекты: понимание, специфика, особенности, трудности и проблемы в выполнении. Руководство ИИП со стороны учителя.

Модуль 2. Аппарат ИИП и правила его описания. Способы участия учителей в создании аппарата ИИП.

Модуль 3. Этапы работы над ИИП и цифровые инструменты, которые помогают в их реализации. Взаимодействие учащихся и учителя в процессе работы над проектом.

Модуль 4. Цифровые продукты проектной деятельности и инструменты для их создания. Помощь учителя учащемуся при создании цифровых продуктов проектной деятельности.

Модуль 5. Цифровое портфолио ИИП и способы его создания. Роль учителя и учащихся в создании цифрового портфолио.

II. Курсы ПК могут быть очными или дистанционными, имеется также смешанный формат. Учитель имеет право выбрать подходящий ему формат обучения.

Важно, чтобы в процессе обучения учителя выполняли систему усложняющихся заданий, направленных на понимание отличительных особенностей ИИП и правил организации проектной деятельности.

Основные виды заданий для учителей:

- формирование аппарата учебного ИИП;
- формирование банка тем для проектной деятельности;

- проектирование цифрового продукта ИИП и его описание с позиций учащегося;

- проектирование цифрового портфолио, определение вклада учителя и учащегося в его создание;

- определение подходов к оцениванию хода и результатов проектной деятельности, способов вовлечения учащихся в процедуры оценивания;

- формирование банка успешно реализованных и защищенных проектов.

Отдельного внимания заслуживает работа с педагогическими коллективами школ. Именно корпоративное обучение в рассматриваемом нами направлении является предпочтительным поскольку:

- формируется единое понимание педагогами сущности проектной деятельности в старших классах и роли всех учителей в ее организации;

- формируются необходимые нормативные документы, связанные с ИИП;

- создается школьная цифровая среда, поддерживающая проектную деятельность.

Обсуждение. В настоящее время происходит становление нового раздела педагогики – цифровой дидактики, при этом подчеркивается, что в современном цифровом обществе существенно меняется педагогическая деятельность, она становится более сложной и разнообразной и ориентируется на ребенка поколения Z. В этих условиях учреждения, которые занимаются повышением квалификации педагогов, должны существенно перестроить свою работу с учителями, чтобы лучше подготовить их к выполнению новых функций в педагогической деятельности.

Во-первых, необходимо своевременно откликаться на вызовы времени и совершенство-

вать программы подготовки. Они должны быть гибкими и ориентированными на постоянное изменение одних модулей, исключение других, включение новых. Программы должны позволять выстраивать индивидуальные образовательные маршруты учителей с учетом выявленных проблем в деятельности и профессиональных дефицитов.

Во-вторых, нужны новые формы подготовки (в нашем случае это потоковые лекции), которые носят методологический характер и работают на перспективу, на опережение. Новые формы обучения должны обеспечивать тесное взаимодействие учителей в процессе повышения квалификации, обмен опытом с учетом возможностей сетевых технологий.

В работе по совершенствованию подготовки учителей есть определенные проблемы и риски, связанные с разными возрастными категориями. Нужно учитывать колоссальный опыт возрастных учителей, но убедить их в том, что педагогическая деятельность в новых условиях должна меняться. А молодое поколение не имеет нужного опыта, но в тоже время более ориентировано на существование в цифровом обществе. Организовывая взаимодействие разных групп учителей, можно добиться хороших образовательных результатов.

Очень важно также отметить, что профессиональная деятельность по руководству учебными проектами должна быть прописана в профессиональных стандартах педагогов. Это позволит более четко планировать как содержание их подготовки в системе повышения квалификации, так и формы работы с учителями.

Заключение. В современной школе на завершающем этапе обучения (в 10–11-х классах) появился новый вид деятельности старшеклассников – выполнение ИИП. У учителей, работающих с такими школьниками, появился новый вид метапредметной профессиональной деятельности.

Для повышения качества проектной деятельности в школе в системе повышения квалификации педагогов необходимо вести целенаправленную подготовку учителей к данному виду деятельности, а также обеспечить выпускникам курсов повышения квалификации дальнейшую методическую поддержку, используя цифровую образовательную среду.

Система подготовки учителей включает следующие взаимосвязанные компоненты:

– Средства выявления и анализа трудностей, проблем, профессиональных дефицитов у учителей в процессе организации проектной деятельности старшеклассников (анкеты, вопросы для интервьюирования, практика очного и дистанционного консультирования в рамках деятельности учреждения повышения квалификации).

– Цифровую образовательную среду, ориентированную на очные, дистанционные и смешанные формы обучения, на возможности корпоративного обучения на базе учебных заведений или обучение в учреждении повышения квалификации.

– Программы обучения, построенные с учетом требований профессиональных стандартов и на модульной основе.

– Разнообразную методическую поддержку учителей и их сопровождение после окончания обучения.

Алгоритм работы с учителями, который целесообразно использовать в практической работе:

1. Изучение профессиональных дефицитов в области руководства ИИП перед поступлением на курсы.

2. Построение программ повышения квалификации (программы 18, 36, 72 часа) с фиксированием индивидуальных образовательных маршрутов в зависимости от выявленных профессиональных дефицитов на основе модульного подхода.

3. Поддержка деятельности учителей после ПК (система дистанционных вебинаров, тренингов, мастер-классов и др.).

4. Вынесение вопросов, связанных с ИИП на конференции, которые проводятся в Санкт-Петербурге и Ленинградской области (Дистанционное обучение: реалии и перспективы, Информационные технологии для новой школы и др.).

5. Создание регионального интернет-контента для молодых учителей и педагогов, начинающих руководство проектной деятельностью.

6. Проведение Регионального конкурса исследовательских проектов и формирование банка проектов победителей конкурса, публикация материалов на сайте «Индивидуальные итоговые проекты в старших классах».

Благодарности. Авторы выражают благодарность Максиму Анатольевичу Шаталову –

проректору Ленинградского областного института развития образования за идею потоковых лекций (в том числе по обсуждаемой тематике). Подготовка и проведение потоковых лекций позволили выявить трудности учителей в организации проектной деятельности, расставить акценты в их подготовке к результативному руководству индивидуальными итоговыми проектами в старших классах.

Библиографический список:

1. Зырянова, Н. И. Введение в профессионально-педагогическую деятельность : учебное пособие / Н. И. Зырянова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 153 с. – Текст: непосредственный.
2. Носкова, Т. Н. Дидактика цифровой среды / Т. Н. Носкова. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=BDSb (дата обращения: 11.09.2021). – Текст : электронный.
3. Хэтти, Джон А. С. Видимое обучение / А. С. Джон Хэтти. – Москва : Национальное образование, 2017. – 495 с. – Текст: непосредственный.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Институт образования / под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf (дата обращения: 11.09.2021). – Текст электронный.
5. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 2. – С. 36–41.
6. Марон, А. Е. Концептуализация как ведущий критерий развития региональных систем повышения квалификации работников образования: тенденции инновационного опыта / А. Е. Марон, Е. Г. Королева. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 1. – С. 4–9.
7. Прикот, О. Г. Методология выбора стратегии развития пространства повышения квалификации педагогических работников в регионе / О. Г. Прикот. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 4. – С. 4–12.
8. Сергеев, И. С. Базовые ценности российской цивилизации и их трансформация на этапе

перехода к цифровому обществу / И. С. Сергеев, А. М. Кондаков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2020. – С. 5–23.

9. Каменский, А. М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса современной школы / А. М. Каменский. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2021. – № 1. – С. 90–95.

10. Попова, Н. Е. Профессиональный стандарт «педагог»: от теории к практике / Н. Е. Попова, О. А. Еремина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 15–20.

References:

1. Zyryanova, N. I. *Introduction to professional and pedagogical activity: textbook* [Vvedenie v professional'no-pedagogicheskuyu deyatelnost': uchebnoe posobie], Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Professional and Pedagogical University, 2019. 153 p.
2. Noskova, T. N. *Didactics of the digital environment* [Didaktika cifrovoj sredy]. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=BDSb (accessed date: 09/11/2021).
3. Hattie, John A. S. *Visible learning* [Vidimoe obuchenie], Moscow: National Education, 2017. 495 p.
4. *Challenges and prospects of digital transformation of education* [Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya], National Research University “Higher School of Economics”. Institute of Education. Edited by A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina. Available at: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf (accessed date: 09/11/2021).
5. Shilova, O. N. *Digital educational environment: a pedagogical view* [Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad], Man and Education, 2020, No. 2, pp. 36–41.
6. Maron, A. E., Koroleva, E. G. *Conceptualization as a leading criterion for the development of regional systems of professional development of educators: trends in innovative experience* [Konceptualizaciya kak vedushchij kriterij razvitiya regional'nyh sistem povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya: tendencii innovacionnogo opyta], Man and Education, 2020, No. 1, pp. 4–9.
7. Prikot, O. G. *Methodology of choosing a strategy for the development of pedagogical professional development space in the region* [Metod-

ologiya vybora strategii razvitiya prostranstva povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov v regione], *Man and Education*, 2020, No. 4, pp. 4–12.

8. Sergeev, I. S., Kondakov, A. M. *Basic values of Russian civilization and their transformation at the stage of transition to digital society* [Bazovye cennosti rossijskoj civilizacii i ih transformaciya na etape perekhoda k cifrovomu obshchestvu], *Pedagogika*, 2020, pp. 5–23.

9. Kamensky, A. M. *Digital self-determination of participants in the educational process of the modern school* [Cifrovoe samoopredelenie uchastnikov obrazovatel'nogo processa sovremennoj shkoly], *Man and Education*, 2021, No. 1, pp. 90–95.

10. Popova, N. E., Eremina, O. A. *Professional standard “teacher”: from theory to practice* [Professional'nyj standart “pedagog”: ot teorii k praktike], *Pedagogical Education in Russia*, 2017, No. 3, pp. 15–20.

Образец для цитирования статьи:

Лебедева, М. Б. Система подготовки учителей к руководству индивидуальными итоговыми проектами в старших классах / М. Б. Лебедева, Е. А. Соколова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 125–134.

Example for article citation:

Lebedeva, M. B., Sokolova, E. A. The system of teacher training for managing individual final projects in the senior school [Sistema podgotovki uchitelej k rukovodstvu individual'ny`mi itogovy`mi proektami v starshix klassax], *Scientific support of a system of advanced training*, 2021, No. 4 (49), pp. 125–134.

УДК 378.091.398 + 376.3

Повышение эффективности подготовки учителей к осуществлению индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования

Т. В. Кузьмичева

<https://orcid.org/0000-0003-0210-798X>
tvkuzmicheva@gmail.com

Ю. А. Афонькина

<https://orcid.org/0000-0003-4201-7495>
julia3141@rambler.ru

Improving the effectiveness of teacher training for the implementation of individualization of the educational environment in the context of inclusive education

T. V. Kuzmicheva

Yu. A. Afonkina

Аннотация

Проблема представленного в статье исследования¹ определяется противоречием между необходимостью обеспечения качества инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной готовностью педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях разнообразия образовательных потребностей конкретных обучающихся. Ее актуальность определяется современными приоритетами развития образования, которые предполагают создание инклюзивной образовательной среды.

Целями исследования выступает разработка теоретических принципов, создающих новую парадигму повышения квалификации педагогов разного профиля на основе междисциплинарности и командного взаимодействия;

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811А «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях».

создание модели повышения квалификации педагогов на основе интеграции знаний, предполагающих развитие у них компетенций по выстраиванию и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Предложены теоретическая и операциональная составляющие компетентности педагога в сфере создания индивидуализированной образовательной среды как значимый компонент его профессиональной готовности к деятельности в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся.

Разработаны авторские принципы, составляющие методологию исследования: концептуального единства содержания повышения квалификации педагогов разного профиля; целесообразного единства теоретических знаний как таковых и способов их практического использования педагогами разного профиля; единства и дифференцированности теоретического и операционального компонентов программ повышения квалификации, раскрывающих особенности индивидуализации образования обучающегося с ОВЗ.

Разработаны программы повышения квалификации по исследуемой проблематике для

учителей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов и социальных педагогов, включающих интегрированный и дифференцированный блоки.

Научная новизна представленного исследования определяется разработкой авторской парадигмы повышения квалификации педагогов с позиции междисциплинарности и командного взаимодействия в процессе создания инклюзивной образовательной среды.

Методология (материалы и методы) исследования определяется принципами концептуального единства содержания повышения квалификации педагогов разного профиля, единства теоретических знаний и способов их практического использования, что отражено в знаниевых и операциональных составляющих программ повышения квалификации, раскрывающих особенности индивидуализации образования обучающегося с ОВЗ в коллегиальной деятельности педагогов.

Результаты характеризуются новизной как на теоретическом уровне в аспекте обозначенных выше принципов, так и в практическом – с точки зрения операционализации осваиваемых педагогами умений по индивидуализации образовательной среды для обучающихся с ОВЗ.

Abstract

The problem of the research is determined by the contradiction between the need to ensure the quality of inclusive education for schoolchildren with disabilities and insufficient readiness of teachers to carry out professional activities in variety of educational needs of specific schoolchildren. Its relevance is determined by the current priorities of education development, which involves the creation of an inclusive educational environment.

The goals of research are to develop theoretical principles that create a new paradigm of professional development of teachers of different profiles on the basis of interdisciplinarity and teamwork; to create a model of professional development of teachers on the basis of knowledge integration, involving the development of their competencies for building and implementing individual educational trajectories of schoolchildren with disabilities in inclusive education.

Theoretical and operational components of a teacher's competence in the sphere of creating

an individualized educational environment as a significant component of his/her professional readiness to act under conditions of diverse educational needs of schoolchildren is proposed.

The author's principles that make up the methodology of the study: conceptual unity of the content of professional development for teachers of different profiles; expedient unity of theoretical knowledge as such and ways of their practical use by teachers of different profiles; unity and differentiation of theoretical and operational components of professional development programs that reveal the features of individualization of education for schoolchildren with disabilities.

Scientific novelty of the presented study is determined by the development of the author's paradigm of advanced training of teachers from the position of interdisciplinarity and team interaction in the process of creating an inclusive educational environment.

The methodology of the study is determined by the principles of conceptual unity of the content of advanced training for teachers of different profiles, the unity of theoretical knowledge and ways of their practical use. This is reflected in the knowledge and operational components of professional development programs, revealing the features of individualization of education of schoolchildren with disabilities in the collegial activity of teachers.

Advanced training programs on the issues under study were developed for teachers, teacher-logopedists, educational psychologists and social educators, including integrated and differentiated blocks.

The results are characterized by novelty both at the theoretical level in the aspect of the principles outlined above, and at practice level – in terms of operationalization of mastered by teachers' skills for the individualization of the educational environment for schoolchildren with disabilities.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, индивидуализация, междисциплинарность, командное взаимодействие.

Keywords: schoolchildren with disabilities, inclusive education, individualization, interdisciplinarity, teamwork.

Введение. Инклюзивное образование как область педагогической науки и практики уже

не один год остается проблемой острой и дискуссионной. В последнее время все чаще, как в научном, так и в педагогическом сообществе, поднимается вопрос о причинах его недостаточно высокого качества и появления разного рода негативных вариантов включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность вместе с нормативно развивающимися сверстниками.

Инклюзивная образовательная среда, прежде всего, характеризуется разнообразием как основной феноменологической характеристикой, которое определяется широким спектром индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Разнообразие составляет главный ресурс инклюзии в образовании, но одновременно порождает комплекс рисков и противоречий, определяемых необходимостью глубинного реформирования образовательной деятельности в направлении индивидуализации. Инклюзивное образование как новая социальная и педагогическая реальность требует от педагога новых форматов профессиональной активности. Необходимостью стало преодоление им наработанных в неинклюзивных условиях стереотипов деятельности и установок, не отвечающих признанию разнообразия как ведущего принципа построения включающей образовательной системы.

Многочисленные исследования отражают проблему готовности педагога к выполнению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Представлены разные подходы к определению ее компонентов и их содержания, умений педагога в соответствии с выделенными компонентами, а также принципы и пути их формирования у будущих педагогов (С. В. Алехина [1], А. А. Баранов и А. С. Сунцова [2], Е. В. Кетриш [3], Т. А. Соловьева [4], В. В. Хитрюк [5], Т. Н. Черномырдина [6] и др.).

Однако по исследуемой проблематике недостаточно теоретически изучена проблема создания современными педагогами индивидуализированной инклюзивной образовательной среды, отвечающей особенностям индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ в условиях их фронтального обучения.

Кроме того, данный формат обучения и воспитания детей с ОВЗ ставит перед исследователями новые задачи в отношении операционализации профессиональной деятельности педагогов, реализующих инклюзивные практики. Педагогу, работающему в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и с нормативным развитием, необходимы конкретные алгоритмы действий по обеспечению включенности, поддержки детской инициативы, самостоятельности и других видов активности в разных образовательных ситуациях. Подобного рода операционализация предполагает глубокую интеграцию общепедагогических, дефектологических, психологических и других знаний, недостаточно отраженных в реальной профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, готовность педагога к деятельности в инклюзивном образовании, выступая важным элементом инклюзивной готовности в целом, должна основываться на междисциплинарности и командном взаимодействии педагогов образовательной организации. Требуется концептуализация теоретических принципов, которые могут и должны быть положены в основу не только подготовки будущих педагогов, но и новой парадигмы повышения квалификации как значимого средства обогащения профессиональных компетенций педагогов-практиков по созданию инклюзивной образовательной среды.

Итак, целями исследования, представленного в статье, выступают: разработка принципов, отражающих новую парадигму повышения квалификации педагогов разного профиля на основе междисциплинарности и командного взаимодействия по проблеме проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Обзор литературы. Понимая инклюзивное образование как системную инновацию, большинство исследователей сходится на том, что готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии является определяющим фактором успешности развития инклюзивных практик (С. В. Алехина [1], А. А. Баранов и А. С. Сунцова [3], Е. В. Кетриш [3], Т. В. Кузьмичева [7], Т. А. Соловьева [4], В. В. Хитрюк и И. Н. Симеева [8], Т. Н. Черно-

мырдина [6] и др.), поскольку именно ему традиционно отводится ведущая роль в образовательном процессе.

Выделяются параметры такой готовности, а именно: особенности личности педагога (гуманистическая направленность, сознательность, оптимизм, эмоциональная стабильность, эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ, мотивированность на достижение результата и пр.), психологического климата / толерантность в классе и школе в целом, степень вовлеченности родителей в образовательную деятельность обучающихся и т. п. (С. В. Алехина [1], Т. Н. Черномырдина [6] и др.).

Важный аспект отражен в теории В. В. Хитрюк и И. Н. Симаевой [8, с. 104], которые считают, что готовность педагога к работе с детьми в условиях инклюзии, прежде всего, включает инклюзивный аттитюд – социальную установку на педагогическую деятельность в условиях разнообразия детского сообщества, отражающую такие параметры, как четкие представления об особенностях поведения и деятельности детей с ОВЗ, способах создания благоприятной психологической атмосферы в классе, желания включаться в инклюзивное образовательное пространство, положительный настрой к включению детей с особыми образовательными потребностями в детский коллектив. Данная социальная установка, как можно заключить из выделенных авторами ее параметров, отражает комплекс знаний педагога в области психологии, педагогики и дефектологии.

В исследовании А. А. Баранова и А. С. Сунцовой [2, с. 321] выявлены существенные противоречия в области профессиональной готовности педагогов. Авторы показали, что значительное количество учителей общеобразовательных школ не имеют необходимой квалификации для обучения детей с ОВЗ. В то же время дефектологи, владея практикой индивидуальной коррекционной работы, не обладают компетенциями как для организации инклюзивной образовательной среды, так и для поддержки таких учителей в реализации принципов инклюзии.

Недостаточность знаниевой составляющей готовности педагога к работе в условиях инклюзии, безусловно, значительно снижает возможности к объективации и обогащению обра-

зовательного потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем подчеркнем, что авторами уделяется внимание знаниям как таковым, но не раскрывается важность их взаимообогащения и взаимодействия как необходимого условия индивидуализации инклюзивной образовательной среды на основе междисциплинарности. Без такой интеграции теоретических знаний невозможно содержательное и продуктивное взаимодействие педагогов разного профиля в условиях инклюзивного образования (учителей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов). Как отмечают А. В. Микляева, Е. К. Веселова, Г. В. Семенова, Е. В. Бахвалова [9, с. 428], нехватка у современного педагога знаний, умений и навыков, необходимых для успешной работы в условиях инклюзии порождает асимметрию ожиданий в отношении детей и, следовательно, различные педагогические требования к ним.

В подтверждение сказанного выделим мысль Ю. Т. Матасова [10, с. 19], который отмечает в области дефектологии не столько некоторое отставание в реалиях образовательного процесса воплощения теоретических наработок, сколько «забвение и попираание» основных принципов дефектологической теории и ее специальных методик.

Проведенное нами изучение запросов учителей, работающих в условиях инклюзивного образования, показало их выраженный запрос как на знания в области решения задач выявления и удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, так и на освоение способов их использования в работе с конкретной проблемной ситуацией.

Наша исследовательская позиция заключается в понимании взаимодействия педагогов разного профиля в процессе индивидуализации образовательной среды как одного из ведущих условий успешности реализации инклюзивных практик (Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина, Д. А. Морозова [11]). К несогласованности и разобщенности, а значит, и недостаточной эффективности профессиональных действий педагогов разного профиля приводят: необъективное понимание конкретных проблем обучающихся с ОВЗ в условиях фронтального обучения; несовпадающие, а также нередко разрозненные, представления о целях, задачах,

формах обучения и воспитания конкретного обучающегося с ОВЗ у разных педагогов; невнимание к динамике индивидуального психосоциального развития ребенка с ОВЗ в созданной образовательной среде. Таким образом, возникает актуальная задача разработки инновационной парадигмы повышения квалификации педагогов для эффективного осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Оно должно, во-первых, ориентировать современного педагога в междисциплинарном профессиональном поле, а во-вторых, отражать эффективные командные способы решения задач психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Методология (материалы и методы). Обратимся к описанию предложенных нами принципов, отражающих новую парадигму повышения квалификации работников образования по созданию индивидуализированной образовательной среды.

1. *Принцип концептуального единства содержания повышения квалификации педагогов разного профиля.* Общее концептуальное основание повышения квалификации учителей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, работающих в инклюзивной практике на разных уровнях образования, раскрывается в следующих понятиях: разнообразие, индивидуализация, субъектность/полисубъектность, мониторинг индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ. Положения полисубъектного подхода (С. В. Алехина и И. В. Вачков [12]), позволяют развивать технологии инклюзивного образования на основе сотрудничества его субъектов. По нашему мнению, профессиональные усилия всех специалистов школы должны быть направлены на решение единой педагогической задачи, а именно, на создание комплексных условий для включения и удержания разных детей в образовательной среде для достижения ими высоких образовательных результатов. Т. В. Кузьмичевой [7] доказано, что решение данной задачи возможно только на основе тонкой и точной дифференциации педагогами в ходе совместного мониторинга особенностей индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ, описания и обобщения этих особенностей. Далее,

как показывает автор, осуществляется коллегиальное проектирование индивидуализированных образовательных условий за счет варьирования содержания, стратегий, способов и форм организации образовательной деятельности. Такая вариативность способствует становлению ребенка с ОВЗ как субъекта образования наряду с другими детьми, педагогами и родителями.

2. *Принцип целесообразного единства теоретических знаний как таковых и способов их практического использования педагогами разного профиля* для продуктивного решения ими профессиональных задач разной степени сложности в области включения обучающегося с ОВЗ в образовательную среду. На наш взгляд, важно иметь в виду, что инклюзивное образование создало принципиально новые условия осуществления педагогической деятельности, характеризующиеся ее направленности на индивидуализацию образовательной среды.

При соблюдении данного принципа профессиональное поведение педагога приобретает гибкость и вариативность, что позволяет ему преодолевать «узкопрофессиональное мышление» (термин Л. В. Горюновой [13]), наработанные стереотипы, не отвечающие современным задачам, преимущественную ориентацию на академический результат обучения при недооценке важности формирования у обучающихся с ОВЗ жизненных компетенций и принимать эффективные нестандартные решения в отношении конкретного случая. Отметим, что соединение теоретических дефектологических, психологических, педагогических, социологических знаний в повседневной инклюзивной практике может быть осуществлено только путем их глубокой интеграции. Еще раз подчеркнем, что решение такой задачи возможно только в условиях междисциплинарного подхода, основанного на эффективном взаимодействии педагогов школы, объектом которого выступает включение ребенка с ОВЗ в процессы обучения и воспитания, а предметом – создание индивидуализированной образовательной среды, обеспечивающей это включение и предполагающей индивидуализированное психолого-педагогическое сопровождение их образования.

3. *Принцип единства и дифференцированности теоретического и операционального составляющих программ повышения квалифика-*

ции, раскрывающий особенности индивидуализации образования обучающегося с ОВЗ.

Теоретический и операциональный компоненты профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательной инклюзии предполагает коллегиальную разработку педагогами индивидуализированных образовательных маршрутов обучающихся с ОВЗ.

Они воплощаются через актуализацию в конкретной ситуации вариативных форматов взаимодействия педагога и обучающегося с учетом образовательных потребностей ребенка. Таким образом, инклюзивная практика предполагает интегративные умения педагогов, а именно: коллегиально адаптировать содержание образования и формы его освоения с учетом особенностей индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ; непротиворечиво распределять функционал разных специалистов школы в отношении конкретного обучающегося с ОВЗ; междисциплинарно выявлять динамику психосоциального развития ребенка в созданных условиях, корректируемых при необходимости. Практическая направленность повышения квалификации отражается: в четком содержательном соотношении выделенных в программах модулей, тематики

и планируемых результатов с задачами профессиональной деятельности педагогов в современных условиях развития образования обучающихся с ОВЗ, характеризующихся вариативностью; в использовании интерактивных форм проведения лекций и практических занятий; в оказании консультативной помощи слушателями курсов в ходе по их профессиональным запросам; в организации изучения и диссеминации лучшего регионального опыта коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ; в выборе в качестве формы итоговой аттестации разработки и защиты образовательного проекта, что позволяет не только упорядочить педагогический опыт слушателя, но и оказать ему содействие в освоении инновационных инструментов решения актуальных профессиональных задач.

Результаты и их описание

В 2020–2021 гг. нами была осуществлено проектирование и апробация программ повышения квалификации с учетом предложенных принципов, что выступило результатом исследования. Представим фрагмент программ, отражающий их междисциплинарность и направленность на командное взаимодействие (табл. 1).

Таблица 1

Структура программ повышения квалификации педагогов разного профиля, спроектированных с учетом междисциплинарности и командного взаимодействия (фрагмент)

Должность / тема курсов	Интегрированный блок	Дифференцированные блоки
Учитель-дефектолог / «Проектирование коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ в разных образовательных средах»	Модуль 1. Нормативно-правовые, психологическо-педагогические и организационно-методические основы сопровождения образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии.	Модуль 1. Задачи и ориентиры деятельности педагога-дефектолога при проектировании и реализации АООП
		Модуль 2. Современные коррекционно-развивающие технологии в работе с обучающимися с ОВЗ
Учитель-логопед / «Логопедическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в соответствии с ФГОС»	Модуль 2. Проектирование индивидуализированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.	Модуль 1. Вариативные модели логопедического сопровождения обучающихся с ОВЗ
		Модуль 2. Организация и содержание логопедической работы на разных уровнях языковой способности обучающихся с ОВЗ
Педагог-психолог и социальный педагог / «Развитие деятельности Психологической службы по сопровождению		Модуль 1. Организация деятельности Психологической службы по сопровождению обучающихся с ОВЗ с учетом современных приоритетов социально-психологической помощи.

Должность / тема курсов	Интегрированный блок	Дифференцированные блоки
обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования»	<i>Модуль 3.</i> Взаимодействие субъектов образовательных отношений в процессе обеспечения индивидуализации образовательной среды	<i>Модуль 2.</i> Психолого-педагогические и социально-педагогические технологии включения обучающихся с ОВЗ в образовательную среду
Учитель / «Индивидуализация образовательной деятельности с обучающимися как ресурс повышения качества инклюзивного образования»		<i>Модуль 1.</i> Создание специальных условий при реализации АООП <i>Модуль 2.</i> Педагогические технологии включения обучающихся с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду

Результаты апробации программ повышения квалификации педагогов подтвердили обоснованность и целесообразность предложенных принципов, отражающих новую парадигму повышения квалификации работников образования по созданию индивидуализированной образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании.

Соблюдение принципа концептуального единства содержания повышения квалификации педагогов разного профиля позволило выработать общее семантическое поле профессионального взаимодействия и расширить свой профессиональный понятийный аппарат; освоить способы коллегиальной постановки и достижения как общих целей, так и преемственных задач психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ; определить содержание взаимодействия в ходе мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ.

Принцип целесообразного единства теоретических знаний и способов их практического использования педагогами разного профиля позволил в ходе повышения квалификации освоить содержание коллегиальной деятельности на этапах индивидуализации образовательной среды для обучающихся с ОВЗ применительно к их образовательным потребностям.

Кроме того, педагоги научились использовать коллегиальные алгоритмы деятельности по применению современных научных представлений в области педагогики, психологии, дефектологии, социологии по преодолению трудностей обучающихся с ОВЗ в достижении образовательных результатов.

Реализация принципа единства и дифференцированности теоретической и операциональной составляющих программ повышения квалификации привела к четкому осознанию педагогами разного профиля сфер общих с другими педагогами профессиональных усилий и собственных профессиональных действий на основе коллегиально полученных данных о ребенке с ОВЗ и его социальной ситуации развития.

Обсуждение

Новизна представленного исследования выражается в том, что обоснована необходимость включения в структуру готовности педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании компетенций, предполагающих индивидуализацию образовательной среды; предложены и концептуализированы теоретические принципы повышения квалификации педагогов в процессе создания инклюзивной образовательной среды, которые создают авторскую парадигму проектирования программ повышения квалификации педагогов разного профиля с позиции междисциплинарности и командного взаимодействия.

Теоретическая значимость исследования состоит как в расширении научных представлений о самом феномене инклюзивного образования, так в обогащении знаний о путях его развития, в качестве которого нами рассмотрено установление субъект-субъектного взаимодействия педагогов образовательной организации.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что они создают основу для реальных преобразований в традиционной образовательной системе, ориентированной на фронтальные способы и формы обучения и воспитания.

Перспективной исследовательской базой таких преобразований выступает анализ конкретных случаев, объективирующих трудности и сильные стороны ребенка с ОВЗ в образовательном процессе, которые определяют предмет и содержание коллегиальной профессиональной деятельности педагогов. В данной связи в педагогической практике требуется осуществить переход от получения автономных, то есть представленных каждым специалистом, диагностических данных о ребенке к комплексному командному выявлению иерархии социально-образовательных достижений и проблем обучающегося с ОВЗ. Только на основе понимания, оценки и причинно-следственной интерпретации совместно установленной педагогами картины психосоциального развития ребенка с ОВЗ может быть осуществлена продуктивная индивидуализация образовательной среды.

Существенные риски в случае автономной профессиональной деятельности педагогов создаются тем, что, во-первых, результаты психолого-педагогической диагностики не дадут полного и объективного представления о личности ребенка, а лишь позволят оценить (часто весьма спорно) отдельные стороны его развития. А во-вторых, эти результаты педагогу затруднительно будет учесть в ходе планирования и осуществления обучения и воспитания: при постановке цели, определении задач, отборе приемов и форм активности обучающегося, создании ситуаций взаимодействия с ребенком и между детьми.

Таким образом, риски могут быть связаны как с недостаточным владением педагогами коллегиальными умениями диагностического характера, так и со сложностью их сопряжения с дидактическими умениями. Преодоление рисков в данном ключе предполагает определение не только форм, но и содержания взаимодействия специалистов школы на всех этапах сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивных условиях. Непротиворечивая интеграция диагностических и дидактических умений у педагогов в ходе их совместной профессиональной деятельности повысит успешность ребенка с ОВЗ в достижении образовательных результатов.

Таким образом, по нашему мнению, актуальными исследовательскими перспективами

проблемы повышения эффективности деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования является, в том числе изучение социально-психологических аспектов взаимодействия педагогов разного профиля в процессе индивидуализации образовательной среды через научный анализ единства таких компонентов профессионального общения, как социальная перцепция, коммуникация и интеракция.

Заключение. Профессиональная готовность педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, характеризуется недостаточной сформированностью, что снижает качество образовательных достижений обучающихся с ОВЗ.

Существенные риски в данном отношении создает недостаточное владение педагогами компетенциями в отношении индивидуализации образовательной среды как необходимого условия инклюзивного образования.

Индивидуализация связана с реальным учетом разнообразия образовательных потребностей обучающихся в процессе их обучения и воспитания. Она предполагает в теоретическом плане владение педагогом междисциплинарными знаниями, а в практическом – способами командного взаимодействия в образовательной организации с другими педагогами.

Нами выделены и обоснованы принципы, создающие новую парадигму повышения квалификации работников образования по индивидуализации образовательной среды на основе междисциплинарности и командного взаимодействия: принцип концептуального единства содержания повышения квалификации педагогов разного профиля, раскрывающий возможности учета разнообразия образовательных потребностей при проектировании образовательной среды; принцип целесообразного единства теоретических знаний как таковых и способов их практического использования педагогами разного профиля раскрывает пути коллегиального решения педагогами профессиональных задач по индивидуализации; принцип единства и дифференцированности теоретической и операциональной составляющих программ повышения квалификации предполагает актуализацию в конкретной ситуации вариативных форматов взаимодействия педагога и обучающегося с учетом образовательных потребностей ребенка. Данные принципы применены нами при

проектировании программ повышения квалификации для педагогов разного профиля, включающие интегрированный и дифференцированный содержательные блоки.

Дальнейшее развитие новой парадигмы повышения квалификации педагогов, работающих в условиях инклюзии, на наш взгляд, может быть обеспечено выявлением и созданием условий для внедрения идей курсов путем развития командного взаимодействия педагогов разного профиля в конкретных образовательных организациях.

В данной связи перспективами исследуемой проблематики может выступить изучение социально-психологических аспектов взаимодействия педагогов разного профиля (учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов) в процессе индивидуализации образовательной среды, предполагающей новые форматы профессионального общения. Выявление характеристик такого общения не только через анализ коммуникативных умений, а через взаимосвязь его компонентов (социальной перцепции, коммуникации и интеракции) позволит определить способы организации эффективной совместной деятельности педагогов и пути развития командного подхода для эффективного решения задачи преодоления образовательных трудностей обучающихся с ОВЗ.

Также исследовательский интерес представляет изучение логики становления командного взаимодействия специалистов в составе психолого-педагогического консилиума образовательной организации как коллегиального органа, обеспечивающего управление индивидуализацией образовательной среды.

Библиографический список:

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (2). – С. 117–127.
2. Баранов, А. А. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе / А. А. Баранов, А. С. Сунцова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 2. – С. 31–52.

3. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – Текст : непосредственный.

4. Соловьева, Т. А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду : монография / Т. А. Соловьева. – Москва : МПГУ, 2018. – 159 с. – Текст : непосредственный.

5. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – № 11. – С. 72–79.

6. Черномырдина, Т. Н. Личностная креативность в составе готовности студентов к деятельности в условиях инклюзии / Т. Н. Черномырдина. – Текст : непосредственный // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 3. – С. 127–133.

7. Кузьмичева, Т. В. Индивидуализация образования младших школьников с ЗПР как предмет профессионального диалога будущего учителя и специального психолога / Т. В. Кузьмичева. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 177–187.

8. Хитрюк, В. В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (28). – С. 104–108.

9. Микляева, А. В. Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблемы взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А. В. Микляева, Е. К. Веселова, Г. В. Семенова и др. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23, № 3. – С. 423–439.

10. Матасов, Ю. Т. Инклюзивный проект: пределы разумного воплощения / Ю. Т. Матасов. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 19–24.

11. Кузьмичева, Т. В. Индивидуализация в инклюзивном образовании: методология и практические инструменты / Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина, Д. А. Морозова. – Крас-

ноябрь : Научно-инновационный центр, 2020. – 112 с. – Текст : непосредственный.

12. Алехина, С. Н. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С. Н. Алехина, И. В. Вачков. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании : [сборник научных статей] / ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – Москва : ГБОУ УВП образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», 2014. – С. 5–14.

13. Горюнова, Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью / Л. В. Горюнова. – Текст : электронный // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 169–174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-magisterskoy-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-k-organizatsii-v-sisteme-inkluzivnogo-obrazovaniya-sotsiokulturnoy> (дата обращения: 15.07.2021).

References:

1. Alekhina, S. V. *Inclusive education and psychological readiness of the teacher* [Inkluzivnoe obrazovanie i psihologicheskaja gotovnost' uchitel'ja], Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, 2012, No. 4 (2), pp. 117–127.

2. Baranov, A. A., Suntsova, A. S. *Development of the subjective position of students in the process of internship practice in an inclusive school* [Razvitie sub'ektnoj pozicii studentov v processe stazherskoj praktiki v inkluzivnoj shkole], Education and science, Vol. 22, No. 2, 2020, pp. 31–52.

3. Ketrish, E. V. *Teacher's readiness to work in an inclusive education: monograph* [Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya: monografija], Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University, 2018. 120 p.

4. Solovyova, T. A. *Systematic approach to the organization of the process of including junior schoolchildren with disabilities in the general education environment: monograph* [Sistemnyj podhod k organizatsii processa vklucheniya mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami

zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyuyu sredu: monografiya], Moscow State Pedagogical University, 2018. 159 p.

5. Khitryuk, V. V. *Teacher's readiness to work with a "special" child: a model for shaping the values of inclusive education* [Gotovnost' pedagoga k rabote s "osobym" rebenkom: model' formirovaniya cennostej inkluzivnogo obrazovaniya], Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant, 2013, No. 11, pp. 72–79.

6. Chernomyrdina, T. N. *Personal creativity as part of students' readiness for activity in the conditions of inclusion* [Lichnostnaya kreativnost' v sostave gotovnosti studentov k deyatel'nosti v usloviyah inkluzii], Scientific Review of Humanitarian Research, 2017, No. 3, pp. 127–133.

7. Kuzmicheva, T. V. *Individualization of education of elementary schoolchildren with mental retardation as a subject of professional dialogue of a future teacher and a special psychologist* [Individualizaciya obrazovaniya mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya kak predmet professional'nogo dialoga budushchego uchitelya i special'nogo psihologa], Bulletin of Cherepovets State University, 2019, No. 4 (91), pp. 177–187.

8. Khitryuk, V. V., Simaeva, I. N. *Methodology of diagnostics and monitoring of inclusive readiness of teachers* [Metodika diagnostiki i monitoringa inkluzivnoj gotovnosti pedagogov], Bulletin of Surgut State Pedagogical University, 2014, No. 1 (28), pp. 104–108.

9. Miklyaev, A. V., Veselova, E. K., Semenova, G. V., etc. *Ethical Regulation as a resource in solving the problem of interaction of educational subjects in the conditions of integration and inclusion* [Jeticheskaja reglamentaciya kak resurs v razreshenii problemy vzaimodejstviya sub'ektov obrazovaniya v usloviyah integratsii i inkluzii], Integration of education, 2019, Vol. 23, No. 3, pp. 423–439.

10. Matasov, Yu. T. *Inclusive project: limits of reasonable implementation* [Inkluzivnyj proekt: predely razumnogo voploshheniya], Defectology, 2020, No. 1, pp. 19–24.

11. Kuzmicheva, T. V., Afonkina, Yu. A., Morozova, D. A. *Individualization in inclusive education: methodology and practical tools* [Individualizaciya v inkluzivnom obrazovanii: metodologiya i prakticheskie instrumenty], Krasnoyarsk: Research and Innovation Center, 2020. 112 p.

12. Alekhina, S. N., Vachkov, I. V. *Methodological approaches to the psychological and pedagogical support of an inclusive process in education* [Metodologicheskie podhody k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniju inkljuzivnogo processa v obrazovanii], Psychological and Pedagogical Support in Inclusive Education: Proceedings of scientific articles. ed. by S. V. Alekhina, E. N. Kutepova. State budgetary educational institution of higher professional education of Moscow "Moscow City Psychological and Pedagogical University", 2014, pp. 5–14.
13. Goryunova, L. V. *Features of master's training of teaching staff for the organization in the system of inclusive education socio-cultural animation, rehabilitation, habilitation of schoolchildren with disabilities* [Osobnosti masterskoj podgotovki pedagogicheskikh kadrov k organizacii v sisteme inkljuzivnogo obrazovanija sociokul'turnoj animacii, reabilitacii, abilitacii obuchajushhihsja s invalidnost'ju], Humanities, 2017, No. 2 (38), pp. 169–174. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-magisterskoj-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-k-organizatsii-v-sisteme-inkluzivnogo-obrazovaniya-sotsiokulturnoy> (accessed date: 07/15/2021).

Образец для цитирования статьи:

Кузьмичева, Т. В. Повышение эффективности подготовки учителей к осуществлению индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования / Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 135–145.

Example for article citation:

Kuzmicheva, T. V., Afonkina, Yu. A. Improving the effectiveness of teacher training for the implementation of individualization of the educational environment in the context of inclusive education [Povy'shenie e'ffektivnosti podgotovki uchitelej k osushhestvleniyu individualizacii obrazovatel'noj sredy` v usloviyax inkluzivnogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 135–145.

УДК 378.091.398+371.123

Техники развития гибких навыков у учителей начальной школы

И. Е. Девятова

<https://orcid.org/0000-0002-8106-9397>

devytova74rus@mail.ru

Techniques for developing soft skills in primary school teachers

I. E. Devyatova

Аннотация

В статье актуализируется проблема развития гибких навыков у педагогических работников российской школы как новой ценности в их профессиональном совершенствовании. Достижение нового качества образования зависит от личности учителя. Его миссия существенно изменится в самой ближайшей перспективе по причине предъявления новых требований к педагогической деятельности в условиях цифрового общества и в ситуации неопределенности. Новые вызовы образования XXI века могут быть нивелированы повышением профессионализма российских учителей. В статье констатируется факт усиления роли надпрофессиональных навыков (*soft skills*), поэтому важность и необходимость владения данными навыками рассматривается как приоритет профессионального развития российских педагогов в будущем. Педагог должен быть готов начать формировать гибкие навыки уже у младших школьников при условии, что сам на достаточном уровне ими владеет. Проблема обосновывается на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях. Ставится цель определения подхода к развитию гибких навыков у учителей начальных классов в условиях непрерывного повышения квалификации. Методологическими основами исследования стали андрагогический и субъектно-деятельностные подходы. Проводится обзор научных исследований, определяющих подходы к структуре *soft skills*, тенденции их развития в условиях новых требований и вызовов в подготовке педагогических работников и повышения их квалификации. Опреде-

ляются место и роль гибких навыков в личностном и профессиональном развитии педагога. Обосновывается необходимость принятия педагогами начального общего образования гибких компетенций как условия достижения нового качества образования. Описание результатов связано с характеристикой технологий для развития, преобразования и коррекции гибких компетенций учителя начальной школы в условиях формального повышения квалификации. Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации сценарного плана образовательного события, ориентированного на развитие профессиональных компетенций и гибких навыков учителей начальной школы в рамках дополнительного профессионального образования. Статья представляет интерес для практических работников системы общего образования и исследователей.

Abstract

The article actualizes the problem of the development of flexible skills among teachers of the Russian school as a new value in their professional improvement. Achieving a new quality of education depends on the personality of the teacher. Its mission will change significantly in the very near future due to the introduction of new requirements for teaching activities in a digital society and in a situation of uncertainty. New challenges of education of the 21st century can be leveled by increasing the professionalism of Russian teachers. The article states the fact of strengthening the role of supra-professional skills (*soft skills*), therefore, the importance and necessity of owning these skills is considered as a priority of professional devel-

opment of Russian teachers in the future. The teacher should be ready to begin to form flexible skills already in younger students, provided that he himself owns them at a sufficient level. The problem is substantiated at the socio-pedagogical, scientific-pedagogical and scientific-methodological levels. **The aim** is to substantiate the approach to the development of flexible skills in primary school teachers in conditions of continuous professional development. The **methodological foundations** of the study were andragogical and subject-activity approaches. A review of scientific research defining approaches to the structure of soft skills, trends in their development in the context of new requirements and challenges in the training of teachers and their professional development is conducted. The place and role of flexible skills in the personal and professional development of a teacher are determined. The necessity of adopting flexible competencies by teachers of primary general education as a condition for achieving a new quality of education is substantiated. **The description** of the results is related to the characteristics of technologies for the development, transformation and correction of flexible competencies of primary school teachers in conditions of formal professional development. The practical significance of the research consists in the development and testing of a scenario plan for an educational event focused on the development of professional competencies and flexible skills of primary school teachers within the framework of additional professional education. The article is of interest to practitioners of the general education system and researchers.

Ключевые слова: человеческий капитал учителя, soft skills педагогических работников, образовательное событие, начальное общее образование.

Keywords: teacher's human capital, soft skills of teachers, educational event, primary general education.

Введение. Одним из целевых ориентиров в развитии образования является усиление позиций России на мировом рынке образовательных услуг. Среди ключевых результатов национального проекта «Образование» обозначено обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, «вхождение Российской Федерации к 2024 году в число десяти

ведущих стран мира по качеству общего образования» [1].

На всех уровнях реализации данных задач есть понимание того, что важной фигурой происходящих изменений в образовании является педагог.

В этой связи закономерно повышение требований к человеческому капиталу учителя, который представляет собой совокупность показателей профессионального опыта, знаний и навыков, социальных и экономических потребностей, используемых для решения профессиональных и личностных задач.

Согласно теории, человеческий капитал делится на общий (универсальные навыки и знания) и специфический (компетенции и навыки, которые создают отдачу на конкретном рабочем месте, в конкретной профессии и отрасли). Традиционно считается, что успешность индивида в значительной степени зависит именно от специфического человеческого капитала, который отражает его профессиональные навыки. В то же время международными экспертами утверждается, что для новой экономики информационного общества важны общие навыки. «Навыки XXI века», «универсальные компетентности», «социально-эмоциональные навыки», различные виды «новой грамотности» признаются наиболее востребованными, поскольку могут «работать» в самых разных профессиях и отраслях. На важность общих навыков или видов грамотности в современном мире указывает и тот факт, что их изучение проводится в рамках международных мониторингов (PIAAC, STEP).

Смещение приоритетов в сторону навыков, необходимых для нового качества жизни человека в новом тысячелетии, определяют новую повестку развития и оценки общего и специфического человеческого капитала, в том числе и педагога. Это обстоятельство принципиально важно в понимании новой ценности постдипломного развития педагогических работников и определяет актуальность изучения обозначенной проблемы на социально-педагогическом уровне.

Концепция soft skills («мягких»/гибких компетенций) в последнее время разрабатывается в зарубежном научном и экспертном сообществах. На государственном уровне разрабатываются проекты, предполагающие внедрение

soft skills в образовательные стандарты, учебные планы образовательных организаций. Это обусловлено тем, что изменения в конце XX века трансформировали традиционное представление о профессионализме. Пандемия COVID-19 и связанные с ней ограничения дали дополнительный импульс в изменении форм занятости населения, в обеспечении доступности получения «узких» знаний и гибкости технологий в коммуникации и взаимодействии между людьми. Знания человека приобретают новую ценность и не могут ограничиваться лишь одной областью жизнедеятельности. И педагогу сегодня уже недостаточно иметь компетенции, напрямую связанные только с его профессиональной деятельностью, ему важно обладать на высоком уровне метакомпетенциями. Ведь именно они становятся основой для получения новых знаний. Вышеобозначенное обуславливает необходимость рассмотрения проблемы на научно-педагогическом уровне. В современных условиях особое значение приобретает психолого-педагогическое направление исследований, в которых подчеркивается значимость soft skills для профессиональной деятельности педагога. Актуальность данных исследований, в том числе, определена кризисной ситуацией, которая характеризуется неэффективностью традиционных подходов к образованию нового поколения обучающихся – «цифровых аборигенов». На повестке дня вопрос: «Ради чего учить?» Учитель оказался не готовым к тому, что современным детям, которым жить в новом тысячелетии, недостаточно просто быть образованным. Их успешная социализация и качество жизни будут зависеть от того, насколько у них сформированы «навыки будущего» (future skills). А если учесть тот факт, что ряд гибких навыков начинают формироваться в детстве, а именно, с первых шагов систематического образования, то для ребенка уже в начальной школе должны быть созданы условия для эффективного развития этих гибких навыков. Однако учителю, безусловно, будет трудно сформировать эти навыки, если он сам априори ими не владеет. Обозначенные позиции определяют актуальность вопросов научно-методического обеспечения развития гибких навыков у учителей, определения критериев развития и достаточности soft skills для решения задач образования в новых условиях,

что предопределяет научно-методический уровень актуальности названной проблемы.

Таким образом, в практике развития гибких навыков у учителей начальной школы существует противоречие, требующее разрешения, а именно между необходимостью формирования у младших школьников «гибких навыков» и недостаточным уровнем сформированности данных компетенций у учителей начальных классов, а также отсутствием системных мер по развитию soft skills в условиях формального и неформального повышения квалификации педагогов.

Обозначенные выше противоречия указывают на проблему, связанную с недостаточной готовностью учителей начальной школы к формированию у своих учеников soft skills. Выделенная проблема определяется еще и тем, что педагогические работники недостаточно мотивированы к профессиональному развитию в части овладения «мягкими навыками», а в практике повышения квалификации недостаточно разработаны технологии и техники, ориентированные на развитие гибких навыков у учителей начальных классов.

Цель настоящей статьи – раскрыть подходы к развитию гибких навыков у учителей начальных классов в условиях непрерывного повышения квалификации.

Обзор литературы. Теоретический анализ подходов, представленных в исследованиях [1; 2; 3; 4; 5], позволил выявить различные подходы к определению понятия «гибкие компетенции» и их структуры.

Преимущественно soft skills рассматриваются в контексте профессионального и карьерного развития сотрудников. Так, группа исследователей под руководством профессора О. Л. Чулановой провела контент-анализ дефиниции “soft skills”. Ими были выявлены общие и отличительные черты в подходах к пониманию «мягких» компетенций различных авторов и рассмотрены модели soft skills и их составляющие, а также понятие эмоциональной компетентности в рамках модели «мягких» компетенций [6]. Анализ проблемы развития гибких навыков у педагогов показал, что она сегодня является недостаточно изученной и раскрывается в незначительном количестве публикациях, которые преимущественно являются рекомендациями и разработками.

Авторами практического пособия «Использование потенциала концепций преподавания предметных областей при формировании у педагогов „гибких компетенций“» [7] проводится анализ различных подходов исследователей к определению структуры «гибких компетенций». Также ими приводятся примеры классификаций, включающие основные личностные качества, умения и навыки, которые определяют soft skills педагога.

В докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования» [8] сформулировано представление о soft skills как индивидуальных навыках общения и взаимодействия с миром, собой и людьми и выделяются соответствующие компетентности: мышления, взаимодействия и управления собой.

В прикладном аспекте проблема развития гибких компетенций раскрыта в методических рекомендациях «Компетенции „4К“: формирование и оценка на уроке».

В них подробно описаны компетенции, включающие креативное мышление, критическое мышление, коммуникация, кооперация, и их интеграцию в современный образовательный процесс [9].

В то же время, отмечая высокий уровень методической ценности представленных материалов по формированию гибких навыков у обучающихся в школе, они не затрагивают вопросы, связанные с тем, каким образом можно сформировать гибкие навыки у педагогов.

Таким образом, резюмируя основные положения теоретического анализа вопроса развития гибких навыков у педагогов, можно заключить, что в целом в научных и прикладных исследованиях представлен адаптированный опыт развития soft skills в контексте управления потенциалом персонала организации. Однако следует заметить, что в них обозначен вектор изменений, которые необходимы в подготовке и развитии российских педагогов в самое ближайшее время.

Обозначенное выше определяет необходимость описание новых образовательных практик с позиций их возможностей и ресурсов для целенаправленного развития гибких навыков у российских педагогов.

Методология (материалы и методы). Работа учителя начальных классов требует от не-

го одинакового уровня «жестких» и «мягких» навыков.

Когда говорят о hard skills учителя, то подразумевают набор профессиональных навыков, которые он демонстрирует постоянно в своей педагогической деятельности. В профессиональном стандарте педагога [10] hard skills представлены в трудовых функциях «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность» через трудовые действия, необходимые умения и знания. Именно эти специальные навыки задают «профессиональный профиль» педагогического работника и «профессиональные рамки» их деятельности. Как правило, развитию этих жестких компетенций способствует получение профессионального опыта, различные форматы повышения квалификации и самообразования. Как видно, hard skills достаточно легко определяются количественно и могут подвергаться различным оценочным процедурам, например, в ходе открытых учебных занятий.

Большинство «мягких» навыков у учителя требуют реальной практики, а также развитой педагогической интуиции. Это не тот случай, когда педагогу достаточно получить готовую инструкцию. В этой связи на кафедре начального образования ГБУ ДПО ЧИППКРО разрабатываются и реализуются подходы, позволяющие подойти к решению проблемы развития гибких компетенций с учетом андрагогических принципов непрерывного образования взрослых. Отправным момент в определении содержания и технологий развития гибких компетенций у учителей начальных классов стало проведение анкетирования среди слушателей кафедры начального образования с целью изучения состава, выявления понимания ими важности навыков soft skills в профессиональном развитии педагогов.

Опрос проводился анонимно. В исследовании использовалась структурированная анкета с закрытыми и открытыми вопросами. В качестве методов обработки применялось вычисление абсолютного значения выраженности показателей (в %). Анализ результатов анкетирования будут представлены ниже.

Результаты и их описание. В опросе, который проводился в сентябре – октябре 2021 года, приняло участие 134 слушателя – педагогиче-

ских работников начального общего образования Челябинской области.

Особый интерес в контексте рассматриваемой в статье проблемы представляли ответы респондентов на вопрос «Какие гибкие навыки Вы считаете важными для реализации себя как профессионала в своем деле?». Анализ полученных данных показал, что учителя понимают важность soft skills в собственной педагогической деятельности. Среди предложенных в анкете 14 актуальных для педагогической профессии гибких навыков в рейтинг самых «востребованных» гибких навыков, по мнению педагогов, вошли следующие: командная работа (63%), самоконтроль (61%), коммуникативные навыки (60%). В группу «низкой» востребованности вошли следующие навыки: гибкость (38%), межличностные навыки (31%), исследовательские навыки (27%). Отвечая на вопрос «Какими гибкими навыками Вы обладаете на данный момент?», респонденты высоко оценили планирование (70%), аналитическое мышление (63%), креативность (60%), самоконтроль (57%), суждение и принятие решения (55%). Также были выявлены наиболее низкие показатели по следующим педагогическим soft skills: коммуникативные навыки (43%), гибкость (41%), командная работа (40%), исследовательские навыки (32%), межличностные навыки (29%). По результатам педагогической рефлексии, которая проводилась по итогам различных форматов активного обучения слушателей по всем предложенным в опросе навыкам наблюдалась положительная динамика, наиболее существенные сдвиги были получены по следующим позициям: креативность (+31%), критическое мышление (+29%), командная работа (+27%), коммуникативные навыки (+21%).

На вопрос «Какими способами Вы бы хотели развивать свои навыки?» респонденты отметили дополнительное образование (56%), командную работу (53%), тренингах (48%).

В рамках оценки потенциала формального повышения квалификации для развития гибких компетенций у педагогов опрошенные указали, что, по их мнению, наиболее значимыми были бы следующие технологии: групповая дискуссия – 67%, работа малыми группами 65%, мозговой штурм – 32%, ролевые и деловые игры – 30%, кейс-стади – 24%, обучающие квесты – 13%.

На вопрос «Какие мягкие навыки всегда будут востребованы в педагогической профессии?» были получены следующие ответы: креативность (72%), межличностные навыки (60%), коммуникативные навыки (53%), командная работа (46%). Выбранные навыки из всех предложенных объединяет то, что они позволяют учителю вникать в суть и ориентироваться в конкретной педагогической ситуации.

Также в ходе проведенного исследования не были выявлены значимые различия в оценке гибких навыков в группах с учетом стажа и возраста педагогов.

Исходя из полученных аналитических данных, было принято решение о разработке образовательных событий (активностей), в рамках которых у слушателей будут совершенствоваться конкретные гибкие компетенции, такие как коммуникативные и социальные компетенции при командной работе, критическое и креативное мышление, self-management, исследовательские навыки soft skills.

Среди ключевых техник и технологий деятельностного типа, ориентированных на развитие soft skills у педагогов, с учетом позитивных практик [11], были определены тренинг, ментворкинг, мозговой штурм, выполнение мини-проектов, адаптированные под задачи профессионального развития педагогов методики SMART, матрицы Эйзенхауэра, Ансоффа, квадрата Декарта, SWOT-анализ, кейс-стади, квесты и прочее.

Основная работа в ходе образовательного события осуществляется командой временного состава, которые создаются произвольно, но с учетом территориальной близости образовательных организаций (в рамках одного муниципалитета или территории), в которых работают учителя. Грамотное сочетание сильных и слабых сторон каждого участника позволяет команде выдавать значимые образовательные продукты.

На начальном этапе командной работы включаются техники на командообразование, помогающие слушателям сориентироваться в том, как лучше распределить задачи с учетом лучших сторон личности участников. Слушатели – участники команды заполняют листы, в которых фиксируются личные сильные и слабые стороны.

После этого они обсуждаются в команде. Далее происходит распределение ролей и соответствующих задач в группе. Групповая организация предполагает проведение рефлексии, которая позволяет участникам команды оценить качество и объем своего вклада в общий результат работы.

Ниже рассмотрим пример сценарного плана образовательного события (активности), кото-

рый был разработан и реализован в практике повышения квалификации слушателей – учителей начальных классов Челябинской области – по программе «Технологии развития одаренности младших школьников» с учетом рекомендаций, подготовленных сотрудниками кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО ЧИППКРО [7].

Таблица 1

**Сценарный план образовательного события.
Групповая организационно-рефлексивная игра
«Развитие одаренности у младших школьников»**

Категория участников образовательного события	Педагогические работники начального общего образования
Длительность образовательного события	90 минут
Количество участников образовательного события	28 человек
Гибкие навыки, которые совершенствуются в ходе образовательного события	Коммуникация и кооперация: групповая работа, умение устанавливать контакт и договариваться, работать на один общий результат, презентовать свой образовательный продукт. Креативность: способность видеть и применять нестандартные решения / уникальные продукты. Критическое мышление: способность оценивать аргументы, поступающую информацию, способность человека ставить под сомнение поступающую информацию, формулирование вопросов для достижения решения
Форма реализации образовательного события	Групповая организационно-рефлексивная игра
Технология(ии) реализации образовательного события	SWOT-анализ – техника коллективного анализа проблемы с заполнением соответствующих таблиц. «Мировое кафе» (TheWorldCafe) – это технология сфокусированной неформальной дискуссии. Участники рассаживаются за столы. Выбирается «хозяин» стола, остальные – «гости». Обсуждение проходит в несколько раундов. Время раунда – 6 минут. «Гости» перемещаются между столами. В конце раунда своих «гостей» собирает «хозяин» стола для общего обсуждения темы. В заключении проводится вернисаж результатов работы, которые озвучивает «хозяин стола»
Замысел (идея) образовательного события	Проблема эффективности работы педагога с одаренными детьми. Цель: оценить сформированность у учителей начальных классов профессиональные компетенции и личностно значимые качества, необходимые для работы с одаренными младшими школьниками
Методическая целесообразность образовательного события	Группа задач, направленных на развитие компетенций педагогов: 1. Повышение уровня компетентности педагогов в результате изучения с различных сторон их собственной педагогической деятельности в контексте развития детской одаренности в начальной школе. 2. Развитие критического мышления педагогов на основе анализа представленного опыта коллег. 3. Развитие коммуникативных компетенций и навыков сотрудничества при организации групповой работы, развитие умений работы в команде
Какие ресурсы необходимы для реализации образовательного события	Материально-технические ресурсы: экран, ноутбук, проектор, раздаточный материал, листы бумаги, маркеры, флипчарты

Таблица 2

Содержание образовательного события

Длительность	Форма	Краткое описание						
Первый этап – Разминка								
10 минут	Работа в группах	<p>Модератор проясняет ожидания участников игры в отношении детской одаренности и возможностях ее развития в начальной школе.</p> <p>Модератор дает задание: найти значимое базовое слово по теме «Одаренный ребенок». Базовое слово записывается на листе бумаги. Группа делает графический образ выбранного базового слова, раскрывает смысл графического образа. Результаты обсуждаются в группе.</p> <p>Спикер демонстрирует созданный группой рисунок и комментирует его смысл</p>						
Второй этап – SWOT-анализ								
25 минут	Работа в группах	<p>Модератор знакомит с технологией SWOT-анализ и техникой проведения анализа явлений действительности с использованием данного метода. SWOT-анализ позволит выявить и структурировать сильные и слабые стороны работы с одаренными младшими школьниками, а также ее потенциальные возможности и угрозы.</p> <p>Организуется четыре группы (по 6–7 человек). Количество групп равно количеству позиций SWOT-анализа.</p> <p>Модератор ставит цель и знакомит с содержанием групповой работы с использованием технологии «Мировое кафе», проводит инструктаж.</p> <p>Стол 1 – Сильные стороны (S) (преимущества работы с одаренными детьми в начальной школе).</p> <p>Стол 2 – Слабые стороны (W) (недостатки работы с одаренными детьми в начальной школе).</p> <p>Стол 3 – Возможности (O) (благоприятные факторы, влияющие работу с одаренными детьми в начальной школе).</p> <p>Стол 4 – угрозы (T) (факторы, ограничивающие работу с одаренными детьми в начальной школе)</p>						
Третий этап – Представление результатов работы								
20 минут	Работа в группах	<p>Модератор организует вернисаж идей.</p> <p>«Хозяин стола» сообщает результаты группой работы.</p> <p>В итоге на доске фиксируются обобщенные результаты работы в виде заполненной таблицы:</p> <table border="1" data-bbox="699 1563 1385 1659"> <tr> <td colspan="2">SWOT-анализ</td> </tr> <tr> <td>Сильные стороны</td> <td>Слабые стороны</td> </tr> <tr> <td>Возможности</td> <td>Угрозы</td> </tr> </table> <p>Модератор организует коллективное обсуждение результатов работы</p>	SWOT-анализ		Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Угрозы
SWOT-анализ								
Сильные стороны	Слабые стороны							
Возможности	Угрозы							
Четвертый этап – Определение эффективных мероприятий								
10 минут	Работа в группах	<p>Модератор предлагает с опорой на SWOT-анализ каждой группе предложить перечень мероприятий согласно направлению:</p> <p>Стол 1 – Мероприятия, направленные на активизацию сильных сторон работы с одаренными детьми в начальной школе.</p>						

Длительность	Форма	Краткое описание									
		<p>Стол 2 – Мероприятия, направленные на преодоление слабых сторон в работе с одаренными детьми в начальной школе.</p> <p>Стол 3 – Мероприятия, ориентированные на расширение возможностей работы с одаренными детьми в начальной школе.</p> <p>Стол 4 – Мероприятия, которые минимизируют угрозы в работе с одаренными детьми в начальной школе</p>									
Пятый этап – Представление результатов работы											
15 минут	Работа в группах	Модератор организует представление и обсуждение результатов групповой работы. Результаты фиксируются на доске.									
		<i>SWOT-анализ</i>									
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>Сильные стороны</i></th> <th><i>Слабые стороны</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>		<i>Сильные стороны</i>	<i>Слабые стороны</i>		_____	_____		_____	_____
			<i>Сильные стороны</i>	<i>Слабые стороны</i>							
	_____	_____									
	_____	_____									
<table border="1"> <thead> <tr> <th><i>Возможности</i></th> <th><i>Мероприятия, направленные на активизацию сильных сторон работы с одаренными детьми в начальной школе:</i></th> <th><i>Мероприятия, направленные на преодоление слабых сторон в работе с одаренными детьми в начальной школе:</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	<i>Возможности</i>	<i>Мероприятия, направленные на активизацию сильных сторон работы с одаренными детьми в начальной школе:</i>	<i>Мероприятия, направленные на преодоление слабых сторон в работе с одаренными детьми в начальной школе:</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____		
<i>Возможности</i>	<i>Мероприятия, направленные на активизацию сильных сторон работы с одаренными детьми в начальной школе:</i>	<i>Мероприятия, направленные на преодоление слабых сторон в работе с одаренными детьми в начальной школе:</i>									
_____	_____	_____									
_____	_____	_____									
<table border="1"> <thead> <tr> <th><i>Угрозы</i></th> <th><i>Мероприятия, ориентированные на расширение возможностей работы с одаренными детьми в начальной школе:</i></th> <th><i>Мероприятия, которые минимизируют угрозы в работе с одаренными детьми в начальной школе:</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	<i>Угрозы</i>	<i>Мероприятия, ориентированные на расширение возможностей работы с одаренными детьми в начальной школе:</i>	<i>Мероприятия, которые минимизируют угрозы в работе с одаренными детьми в начальной школе:</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____		
<i>Угрозы</i>	<i>Мероприятия, ориентированные на расширение возможностей работы с одаренными детьми в начальной школе:</i>	<i>Мероприятия, которые минимизируют угрозы в работе с одаренными детьми в начальной школе:</i>									
_____	_____	_____									
_____	_____	_____									
Шестой этап – Рефлексия результатов работы											
10 минут		Модератор организует групповую дискуссию с целью определения пользы и значимости полученных результатов групповой работы для каждого из учителей начальных классов									

Обсуждение. Предложенный автором статьи подход – сценарный подход к моделированию образовательного события, ориентированного на развитие гибких навыков у учителей начальной школы в условиях формального повышения квалификации – позволяет достигать качественно нового результата в профессиональном совершенствовании педагогов,

а именно: 1) формирование у учителей начальной школы личностных установок на понимании важности развития гибких навыков; 2) расширение возможностей практического проявления разных soft skills через включение педагогов различные форматы активностей и взаимодействия; 3) смещение фокуса с транслятивной (лекционно-семинарской) модели по-

вышения квалификации к интегрированной, включающей технологии и техники деятельности направленной, различные активности, закрепляющие профессиональные и гибкие навыки учителей; 4) организация гибкого процесса развития soft skills в рамках непрерывного повышения квалификации педагогических работников, что позволит мобильно реагировать на запросы практики начального общего образования.

Заключение. Резюмируя основные положения настоящей статьи, можно заключить следующее.

Во-первых, актуализация задачи развития гибких навыков у учителей начальной школы потребовала изменить форматы и технологии взаимодействия преподавателя и слушателя, с одной стороны, и слушателей между собой, с другой, в условиях формального повышения квалификации.

Во-вторых, выбор форм взаимодействия, ориентированных на развитие soft skills у педагогов, определяется рядом современных тенденций, в том числе необходимостью создания коллаборации и командной работы.

В-третьих, достижение нового качества начального общего образования обусловлено не только профессиональными компетенциями, но и сформированными у учителя начальных классов способностями к коммуникации, кооперации, командными, публичными навыками, умениями презентовать свои идеи, креативно решать задачи педагогической практики. Другими словами, гибкие компетенции определяют профессиональный успех педагога уже сегодня.

Автор статьи выражает благодарность педагогическим коллективам МАОУ СОШ № 94, МБОУ СОШ № 68 города Челябинска, МОУ СОШ № 3 Кыштымского городского округа, МОУ СОШ № 23 города Копейска. На площадках этих общеобразовательных организаций были разработаны и апробированы образовательные события, ориентированные на совершенствование профессиональных компетенций и гибких навыков у учителей, в рамках модульных курсов повышения квалификации и непрерывного профессионального развития педагогических работников региональных инновационных площадок, научное руководство которыми осуществля-

ется кафедрой начального образования ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Библиографический список:

1. Бацунов, С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова. – Текст : непосредственный // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2018. – № 4. – С. 12–21.

2. Бубнова, И. С. Оценка soft-компетенций педагогов: разработка и апробация / И. С. Бубнова, О. Б. Пирожкова, Л. А. Шибанкова, А. Р. Масалимова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5 (142). – С. 44–52.

3. Компетенции российских учителей: цифровая грамотность, гибкие навыки и умение развивать функциональную грамотность. Результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель». – URL: http://gcronios.ru/system/files/kompetencii_rossijskih_uchiteley.pdf (дата обращения: 20.09.2021). – Текст : электронный.

4. Скрипова, Н. Е. Основания отбора содержания повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации / Н. Е. Скрипова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 35–41.

5. Цымбалюк, А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 120–127.

6. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. – 2016. – Т. 2, № 4. – С. 222–234.

7. Иволина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Иволина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина. – Текст : электронный // НАУКОВЕДЕНИЕ : интернет-журнал. – 2017. – Т. 9, № 1. – URL: <http://>

naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf (дата обращения: 27.09.2021).

8. Шаров, А. А. Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования / А. А. Шаров, Д. П. Заводчиков, И. В. Осипова. – Текст : непосредственный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 2 (5). – С. 82–90.

9. Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики / под общей редакцией Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – 108 с. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758.pdf> (дата обращения: 20.09.2021). – Текст : электронный.

10. Шипилов, В. Перечень навыков soft skills и способы их развития / В. Шипилов. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 29.09.2021). – Текст : электронный.

References:

1. Batsunov, S. N., Derecha, I. I., Kungurova, I. M., Slizkova, E. V. *Modern determinants of soft skills development* [Sovremennye determinanty razvitiya soft skills], Concept: scientific and methodological electronic journal, 2018, No. 4, pp. 12–21.

2. Bubnova, I. S., Pirozhkova, O. B., Shibankova, L. A., Masalimova, A. R. *Assessment of Soft-Competences of Teachers: Development and Approval* [Ocenka soft-kompetencij pedagogov: razrabotka i aprobaciya], Kazan pedagogical journal, 2020, No. 5 (142), pp. 44–52.

3. *Competencies of Russian teachers: digital literacy, flexible skills and the ability to develop functional literacy. Results of the Russian study of the program “I am a Teacher”* [Kompetencii rossijskih uchitelej: cifrovaya gramotnost', gibkie navyki i umenie razvivat' funkcional'nyyu gramotnost'. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya programmy “Ya Uchitel”], Available at: http://gcro.nios.ru/system/files/kompetencii_rossijskih_uchiteley.pdf (accessed date: 09/20/2021).

4. Skripova, N. E. *Grounds for selecting the content of teachers' professional development in*

the conditions of digitalization [Osnovaniya otbora sodержaniya povysheniya kvalifikacii pedagogov v usloviyah cifrovizacii], Kazan Pedagogical Journal, 2021, No. 3, pp. 35–41.

5. Tsymbaliuk, A. E., Vinogradova, V. O. *Psychological content of soft skills* [Psihologicheskoe sodержanie soft skills], Yaroslavl pedagogical bulletin, 2019, No. 6 (111), pp. 120–127.

6. Yarkova, T. A., Cherkasova, I. I. *Formation of flexible skills among students in the context of the implementation of the professional standard of a teacher* [Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga], Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanities, 2016, Vol. 2, No. 4, pp. 222–234.

7. Ivonina, A. I., Chulanova, O. L., Davletshina, Y. M. *Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees* [Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov], Online journal “SCIENCE Studies”, 2017, Vol. 9, No. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (accessed date: 09/20/2021).

8. Sharov, A. A., Zavadchikov, D. P., Osipova, I. V. *Soft-competences as a result of professional education teachers' training* [Soft-kompetencii kak rezul'tat podgotovki pedagogov professional'nogo obrazovaniya], Innovative scientific modern academic research trajectory (INSITE), 2021, No. 2 (5), pp. 82–90.

9. *Twelve solutions for New Education: report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics* [Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: doklad centra strategicheskikh razrabotok i vsshej shkoly ekonomiki], Moscow: National Research University “Higher School of Economics”, 2018. 108 p. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758.pdf> (accessed date: 09/20/2021).

10. Shipilov, V. *List of soft skills and ways of their development* [Perechen' navykov soft skills i sposoby ih razvitiya], Available at: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (accessed date: 09/29/2021).

Образец для цитирования статьи:

Девятова, И. Е. Техники развития гибких навыков у учителей начальной школы / И. Е. Девятова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 146–156.

Example for article citation:

Devyatova, I. E. Techniques for developing soft skills in primary school teachers [Техники развития гибких навыков у учителей начальной школы], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 4 (49), pp. 146–156.

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.

СЕВРЮКОВА Алла Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

БУРОВ Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЭХАЕВА Раиса Могдановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии филологического факультета ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Чеченская Республика, г. Грозный.

ЯРЫЧЕВ Насруди Увайсович, доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Чеченская Республика, г. Грозный.

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.

КИЙКОВА Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования, старший научный сотрудник ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КИСЛЯКОВ Алексей Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЗАДОРИН Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЖУРБА Наталья Нигматулловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ДОНСКОЙ Алексей Геннадьевич, кандидат философских наук, заведующий лабораторией по научно-исследовательской и методической работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

БОРЧЕНКО Ирина Дмитриевна, кандидат культурологии, ученый секретарь 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.

СЕМИЗДРАЛОВА Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии семьи и детства ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва.

БОЯРИНОВ Дмитрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры аналитических и цифровых технологий ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск.

ГУЛЯЕВА Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией андрагогики ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово.

АРАМИСОВ Амир Асланович, капитан полиции, командир взвода, факультет переподготовки и повышения квалификации Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГК ОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик.

НИКОЛОВ Никита Олегович, доктор философии (PhD), ответственный секретарь издательского отдела ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЛЕБЕДЕВА Маргарита Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, преподаватель, методист ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», г. Санкт-Петербург.

СОКОЛОВА Елена Анатольевна, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой социальных дисциплин АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт бизнеса и инноваций», г. Санкт-Петербург.

КУЗЬМИЧЕВА Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, директор психолого-педагогического института ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск.

АФОНЬКИНА Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск.

ДЕВЯТОВА Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

ILYASOV Dinaf Fanilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SEVRYUKOVA Alla Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

BUROV Konstantin Sergeevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

EKHAYEVA Raisa Mogdanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Pedagogy and Psychology Department of the Philological Faculty, Chechen State University, Chechen Republic, Grozny.

YARYCHEV Nasrudi Uvaysovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Authors Society, Vice-Rector for Educational Work of Chechen State University, Chechen Republic, Grozny.

VOLOBUEVA Tatiana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Ukraine, Donetsk.

KIYKOVA Nadezhda Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Special (Correctional) Education, Senior Researcher of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Upbringing and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KISLYAKOV Alexey Vyacheslavovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Upbringing and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ZADORIN Konstantin Sergeevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Upbringing and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHURBA Natalia Nigmatullova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

DONSKOY Alexei Gennadyevich, Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Laboratory for Research and Methodological Work of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

BORCHENKO Irina Dmitrievna, Candidate of Culturology, Academic Secretary of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SELIVANOVA Elena Anatolievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology 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 Childhood Psychology of Russian State University for the Humanities, Moscow.

BOYARINOV Dmitry Anatolyevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Analytical and Digital Technologies, Smolensk State University, Smolensk.

GULYAEVA Marina Anatolievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Andragogy Laboratory of Kuzbass Regional Institute for Development of Professional Education, Kemerovo.

ARAMISOV Amir Aslanovich, Police Captain, Platoon Commander, Department of Retraining and Advanced Training of the North Caucasus Institute of Advanced Training of the Russian Ministry of Internal Affairs (branch) Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Nalchik.

NIKOLOV Nikita Olegovich, Doctor of Philosophy (PhD), Executive Secretary of the Publishing Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

LEBEDEVA Margarita Borysovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Lecturer, Methodologist of Saint-Petersburg Center for Quality Evaluation of Education and Information Technologies, Saint-Petersburg.

SOKOLOVA Elena Anatolievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Social Disciplines of Saint-Petersburg Institute of Business and Innovation, Saint-Petersburg.

KUZMICHEVA Tatiana Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Director of the Psychological and Pedagogical Institute, Murmansk Arctic State University, Murmansk.

AFONKINA Yulia Aleksandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Head of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology of Murmansk Arctic State University, Murmansk.

DEVYATOVA Irina Evgenyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Elementary Education Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

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

В журнале обсуждаются актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования. Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- Научные сообщения.
- Гипотезы, дискуссии, размышления.
- Исследования молодых ученых.
- Современная школа.

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»). Более подробно о правилах оформления научных статей изложено на странице указанного сайта в разделе «Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей» (<https://ipk74.ru/study/journal/>).

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**).

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 противоречит с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) возник прецедент в изменении статуса авторских прав, изменяющегося с неисключительного на исключительное авторское право, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае электронная почта редакционно-издательской группы жур-

нала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty> – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара используется именно та, которая была указана Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

1.2. Права, являющиеся предметом договора, считаются переданными Лицензиату с момента вступления в силу настоящего договора.

1.3. **Лицензиар** гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемую(ые) **Лицензиату** статью/статьи.

2. Права и обязанности Сторон

2.1. Лицензиату предоставляются:

а) право на распространение статьи или иного отчуждения его оригинала или экземпляров, представляющих собой копии статьи на любом материальном носителе (в силу действия статьи 1291 ГК РФ);

б) право на доведение статьи до всеобщего сведения таким образом, что любое лицо может получить доступ к статье из любого места и в любое время по собственному выбору (доведение до всеобщего сведения);

в) право на воспроизведение статьи, то есть изготовление одного и более экземпляра статьи либо ее части;

г) право на использование статьи во всех перечисленных случаях;

д) право на размещение сетевой (электронной) версии статьи в интернете.

2.2. **Лицензиар** передает права **Лицензиату** по настоящему Договору на основе неисключительной (простой) лицензии.

2.3. **Лицензиар** в течение установленного **Лицензиатом** срока представления материалов научной статьи на рассмотрение научно-редакционным советом и научно редакционной коллегией ГБУ ДПО ЧИППКРО издания (научный журнал) «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в номер, совпадающий с датой обращения Лицензиара, предоставляет **Лицензиату** произведение (свою статью/статьи) в **электронной версии** в формате в рукописной/печатной/электронной версии в формате научной статьи для ее рецензирования. В течение 30 (тридцать) рабочих дней, если **Лицензиатом** не предъявлены к **Лицензиару** требования или претензии, связанные с качеством (содержанием) или объемом предоставленного для ознакомления материала статьи, Стороны в автоматическом режиме (без дополнительного уведомления каждой из сторон) подтверждают произошедший **Акт приема-передачи в формате уведомления автора по электронной почте о принятии** Лицензиатом (редакционной группой научно-теоретического издания) к размещению предоставленного материала научной статьи Лицензиаром по электронному адресу редакционно-издательской группы научно-теоретического журнала: ipk_journal@mail.ru.

Одновременно с автоматическим подтверждением автора акта приема-передачи лицензионного права на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» также автоматически автором признаётся и подтверждается статус произошедшего подписания лицензионного договора между Лицензиаром и Лицензиатом, предметом которого будет передача прав на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

Минимизация бумажного документооборота как технология по подписанию договора между лицензиаром и лицензиатом не противоречит содержанию п. 5 статьи 1286 ГК РФ (часть 4-я) «Лицензионный договор о предоставлении права использования произведения», как использование упрощенного порядка заключения договора и являющегося договором присоединения (что означает соблюдение письменной формы договора), так как в приложении к печатной версии журнала, а также в структуре электронной версии журнала данная информация, как объявление для автора, что с издательством ГБУ ДПО ЧИППКРО и лицензиаром (автором) производится форма заключения лицензионного договора по упрощенной форме.

2.4. Дата подписания Акта приема-передачи (см. уточнение в п. 2.3 настоящего Договора) статьи/статей автора является моментом передачи **Лицензиату** прав, указанных в настоящем Договоре.

2.5. Форма настоящего соглашения о передаче лицензионных прав Лицензиара Лицензиату на установленное в п. 1.1, в п. 2.3 настоящего Договора размещена на официальном сайте СМИ (средство массовой информации): <http://ipk74.ru/study/journal> – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированном в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора **Лицензиару** на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

- 1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;
- 2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;
- 3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические отчеты, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п.

Отзыв согласия на хранение и обработку персональных данных производится **Лицензиаром** путем направления соответствующего письменного уведомления **Лицензиату**.

3. Ответственность Сторон

3.1. **Лицензиар** и **Лицензиат** несут в соответствии с действующим законодательством РФ имущественную и иную юридическую ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств по настоящему Договору.

4. Конфиденциальность

4.1. Условия настоящего Договора и дополнительных соглашений к нему конфиденциальны и не подлежат разглашению, так как приложения и сам лицензионный Договор содержат персональные данные (в том числе паспортные данные, адрес места жительства) авторов – Лицензиаров.

5. Заключительные положения

5.1. Все споры и разногласия Сторон, вытекающие из условий настоящего Договора, подлежат урегулированию путем переговоров, а в случае их безрезультатности, указанные споры подлежат разрешению в суде в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

5.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента подписания обеими Сторонами настоящего Договора и Акта приема-передачи заявленной статьи автора (см. уточнение понятия «подписание» и принятие в работу редакцией журнала статьи автора для размещения в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в порядке п. 2.3).

5.3. Настоящий Договор действует до полного выполнения Сторонами своих обязательств по нему.

5.4. Расторжение настоящего Договора возможно в любое время по обоюдному согласию Сторон, с обязательным подписанием Сторонами соответствующего соглашения об этом, также расторжение настоящего Договора возможно и в одностороннем порядке, в случаях, предусмотренных действующим законодательством Российской Федерации, либо по решению суда.

Инициация на расторжение Договора одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторгнутый, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае, электронная почта редакционно-издательской группы журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/journal/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*