



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
1 (58) / 2024**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Ильясов Д. Ф., Буров К. С., Селиванова Е. А., Севрюкова А. А. Обобщение и распространение результативного опыта как способ развития педагогического мастерства учителя 5
Четырбок Н. П. Роль мотивации в процессе профессиональной самореализации педагогов учреждений общего среднего образования 29

Гипотезы, дискуссии, размышления

Грошева А. В., Иванцова Е. С. Алгоритмы разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников 38
Девятова И. Е. Педагогическое сопровождение выполнения педагогами методических проектов в процессе курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования 45
Задорин К. С., Кисляков А. В., Шушарина Г. С., Щербаков А. В. Развитие профессионализма педагогов дополнительного образования в условиях временных событийных профессиональных общностей 54
Волобуева Т. Б. Нейротехнологии в повышении квалификации педагогов: практическая адаптация 66
Беткер Л. М., Ермакова П. П. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к оказанию ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья 74
Карпова Ю. В. Региональные практики наставничества на примере образовательных организаций Самарской области 84
Иванова С. В., Сиялова И. А. Персонализированный подход в повышении квалификации педагогических кадров 92
Скораева Е. А. О современном состоянии системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта 107
Пель Н. А. Участие педагогов в профессиональных обучающих сообществах как фактор профессионального роста 115
Коликова Е. Г., Хафизова Н. Ю. Формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровой образовательной среды 125

Исследования молодых ученых

Мубаракшина Л. Р. Технология наставничества как эффективная система профессионального сопровождения молодых педагогов 133

Современная школа

Кузнецова И. В., Буракова Г. Ю., Карпова Т. Н. Совершенствование предметной компетентности учителя математики в решении профессиональных задач 141

Сведения об авторах 154

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 158

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

Н. О. Николов, канд. пед. наук

Редакционный совет:

Е. В. Гнатышина, д-р пед. наук, доцент

С. А. Дочкин, д-р пед. наук, доцент

Л. В. Занина, д-р пед. наук, профессор

Н. А. Криволапова, д-р пед. наук, профессор, отличник народного просвещения РФ, заслуженный учитель РФ

Н. Г. Маркова, д-р пед. наук, доцент

С. В. Олефир, д-р пед. наук, доцент

И. В. Резанович, д-р пед. наук, профессор

Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, профессор

Н. Е. Скрипова, д-р пед. наук, доцент

А. А. Тараданов, д-р социол. наук, профессор

Н. У. Ярычев, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор, член-корреспондент РАО

Редакционная коллегия:

И. Д. Борченко, канд. культурологии, доцент

С. В. Жаркова, канд. психол. наук

А. В. Кисляков, канд. пед. наук, доцент

А. А. Севрюкова, канд. пед. наук, доцент

Е. А. Селиванова, канд. психол. наук, доцент

Т. В. Соловьева, канд. филол. наук

А. В. Щербаков, канд. пед. наук, доцент

Г. В. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

Редакционно-издательская группа:

С. В. Жаркова, канд. психол. наук

Н. А. Лазариди

Н. О. Николов, канд. пед. наук

А. Э. Санько, канд. пед. наук

А. О. Шарухина

Адрес редакции, издательства, типографии:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88

ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

<http://www.ipk74.ru>

e-mail: ipk_journal@mail.ru

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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-86923 от 16.02.2024 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.

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 20.03.2024

Дата выхода в свет: 27.03.2024

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 18,6

Тираж 150 экз. Заказ № 2

Информационная продукция журнала предназначена

для детей старше 12 лет.

Учредитель:

ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
1 (58) / 2024

CHELYABINSK INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Scientific and theoretical journal

Published since 2009

Publication frequency is 4 issues per year

No. 1 (58) 2024

CONTENTS

Scientific reports

Ilyasov D. F., Burov K. S., Selivanova E. A., Sevryukova A. A. Generalization and dissemination of effective experience as a way of development of teacher's pedagogical skills.....5

Chetyrbock N. P. The role of motivation in the process of professional self-realization of teachers in general secondary education institutions29

Hypotheses, discussion, reflection

Grosheva A. V., Ivantsova E. S. Algorithms for the development of additional professional programs for advanced training of teaching staff 38

Devyatova I. E. Pedagogical support of teachers' implementation of methodological projects in the process of course training in the system of additional professional education..... 45

Zadorin K. S., Kislaykov A. V., Shusharina G. S., Shcherbakov A. V. The potential of temporary event-based professional communities in the development of teachers of additional education 54

Volobueva T. B. Neurotechnologies in professional development of teachers: practical adaptation 66

Betker L. M., Ermakova P. P. Research of preschool teachers' readiness to provide early intervention to children with disabilities 74

Karpova Yu. V. Regional mentoring practices using the example of educational organizations in the Samara region 84

Ivanova S. V., Siyalova I. A. Personalized approach in advanced training of teaching staff 92

Skoraeva E. A. Current state of advanced training system for railway transport employees..... 107

PeI N. A. Participation of teachers in professional learning communities as a factor of professional growth 115

Kolikova E. G., Khafizova N. Yu. Formation of professional competencies of teachers in the conditions of digital educational environment..... 125

Young researchers

Mubarakshina L. R. Mentoring technology as a factor in the development of young teachers' professional skills 133

Modern school

Kuznetsova, I. V., Burakova, G. Yu., Karpova, T. N. Improvement of subject competence of a mathematics teacher in solving professional problems..... 141

Information about the authors 154

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"..... 158

Chief editor

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

Deputy chief editor

K. S. Burov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
N. O. Nikolov, Candidate of Pedagogic Sciences

Editorial Council:

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. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Excellent of Public Education, Honored teacher of Russian Federation

N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
S. V. Olefir, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
N. V. Samsonova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
N. E. Skripova, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
A. A. Taradanov, Doctor of Sociological Sciences, Professor
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
S. V. Zharkova, Candidate of Psychological Sciences
A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
A. A. Sevryukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
E. A. Selivanova, Candidate of Psychological Sciences, Docent
T. V. Solov'eva, Candidate of Philological Sciences
A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Editorial and Publishing group:

S. V. Zharkova, Candidate of Psychological Sciences
N. A. Lazaridi
N. O. Nikolov, Candidate of Pedagogic Sciences
A. E. Sanko, Candidate of Pedagogic Sciences
A. O. Sharuhina

Address of Editorial, Publishing house and Printing house:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88
"The Chelyabinsk Institute of Education Development"
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru

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).

Certificate of registration of the media

SP № FS 77-86923 (02/16/2024)
issued by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor).

ISSN 2076-8907

Index in catalog of "Pressa Rossii" from Agency "Kniga-Servis" — 43460
Price of one issue of the journal: 534 RUB

Print date: 03/20/2024

Release date: 03/27/2024

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 18,6
Circulation 150 copies. Order No. 2

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

Founder:

"The Chelyabinsk Institute of Education Development"
454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 371.123+378.091.398

Обобщение и распространение результативного опыта как способ развития педагогического мастерства учителя

Д. Ф. Ильясов

доктор педагогических наук, профессор
<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>
dinaf_chel@mail.ru

К. С. Буров

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0003-1625-5414>
kos_chel@mail.ru

Е. А. Селиванова

кандидат психологических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0001-7326-3950>
sel_lena@mail.ru

А. А. Севрюкова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0001-6142-1675>
alla107@inbox.ru

Generalization and dissemination of effective experience as a way of development of teacher's pedagogical skills

D. F. Ilyasov

K. S. Burov

E. A. Selivanova

A. A. Sevryukova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуализируется проблема определения новых способов непрерывного профессионального развития учителей общеобразовательных организаций. Педагогическая поддержка современного учителя в развитии профессионального мастерства продолжает

оставаться значимой задачей для дополнительного профессионального образования. В этой связи авторами статьи подчеркивается, что процесс поиска, осмысления и концептуализации оригинальных педагогических решений обеспечивает формирование уникального методического стиля учителя, совершенствование его педагогической техники и так-

та. Осуществление данного процесса рассматривается в качестве эффективного способа развития педагогического мастерства учителя. **Цель** проводимого исследования на этом основании определяется как изучение влияния деятельности по обобщению и распространению результативного опыта на активизацию протекания процесса развития педагогического мастерства учителя.

В ходе анализа научной литературы выявлен устойчивый интерес исследователей к изучению феномена профессионального мастерства учителя. Установлено, что в системе дополнительного профессионального образования происходит поиск способов педагогической поддержки непрерывного профессионального роста учителя, результатом которого может стать становление педагога-мастера. **Методология (материалы и методы).** Методологическую основу исследования поддерживают концепции непрерывного образования педагогов, обобщения и распространения педагогического опыта. Основные результаты исследования связаны с рассмотрением ключевых компонентов педагогического мастерства учителя (педагогической техники, педагогического такта, индивидуального стиля деятельности) и определяет его теоретическую значимость. Научная новизна отражается в разработке критериально-уровневых характеристик развития педагогического мастерства учителя, определении эффективных способов его развития. На основе идеи о развитии способов неформального обмена знаниями предлагается нетрадиционный инструмент для совершенствования педагогического мастерства — обобщение и распространение учителем собственного результативного опыта. В рамках проводимого исследования разработан алгоритм обобщения и распространения педагогического опыта. Предложенный алгоритм может быть результативно применен в широкой практике дополнительного профессионального образования учителей, в том числе в условиях их внутриорганизационного обучения. Полученные результаты исследования имеют практическую значимость. Разработанные критериально-уровневые характеристики педагогического мастерства учителя могут быть использованы для совершенствования инструментария аттестации педагогических кадров,

разработки оценочных материалов, применяемых в рамках профессиональных конкурсов. Описание этапов алгоритма обобщения и распространения результативного опыта учителя может служить основанием и источником для отбора содержания дополнительного профессионального образования, применяемого в работе с педагогами-новаторами и педагогами-исследователями. Дальнейшие перспективы исследования связываются с разработкой и реализацией дополнительных профессиональных программ, направленных на содействие учителям общеобразовательных организаций в развитии профессионального мастерства, в том числе с использованием способов их включения в процессы обобщения и распространения опыта.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The problem of determining new ways of continuous professional development of teachers of general education organizations is actualized. Pedagogical support of a modern teacher in the development of professional mastery continues to be a significant task for additional professional education. In this regard, the authors of the article emphasize that the process of searching, comprehension and conceptualization of original pedagogical solutions ensures the formation of a unique methodological style of the teacher, improvement of his/her pedagogical technique and tact. The implementation of this process is considered as an effective way to develop teacher's pedagogical skills. **The goal of the research** is defined on this basis as the study of the influence of generalization and dissemination of effective experience on the activation of the process of development of teacher's pedagogical skills.

During the analysis of scientific literature, the steady interest of researchers to the study of the phenomenon of teacher's professional mastery was revealed. It is established that in the system of additional professional education there is a search for ways of pedagogical support of continuous professional growth of a teacher, which can result in the formation of a teacher-master. **Methodology (materials and methods).** The methodological basis of the research is supported by the concepts of continuous education of teachers, generalization and dissemination of pedagogical experience. The main results of the research are related to the con-

sideration of key components of teacher's pedagogical skills (pedagogical technique, pedagogical tact, individual style of activity) and determines its theoretical significance. Scientific novelty is reflected in the development of criterion-level characteristics of the development of teacher's pedagogical skills, identification of effective ways of its development. Based on the idea of developing ways of informal knowledge sharing, a non-traditional tool for improving pedagogical skills — generalization and dissemination of teachers' own effective experience — is proposed. Within the framework of the research an algorithm of generalization and dissemination of pedagogical experience has been developed. The proposed algorithm can be effectively applied in a wide practice of additional professional education of teachers, including in the conditions of their intra-organizational training. The results of the research have practical significance. The developed criterion-level characteristics of teacher's pedagogical skills can be used to improve the tools for certification of pedagogical staff, development of evaluation materials used in professional competitions. The description of the stages of the algorithm of generalization and dissemination of teachers' effective experience can serve as a basis and sources for selecting the content of additional professional education to be used in the work with innovative teachers and teacher-researchers. Further prospects of research are associated with the development and implementation of additional professional programs aimed at assisting teachers of general education organizations in the development of professional skills, including the use of ways to include them in the processes of generalization and dissemination of experience.

Ключевые слова: учитель, педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогический такт, индивидуальный стиль педагогической деятельности, непрерывное образование, профессиональное развитие, неформальное повышение квалификации, результативный педагогический опыт, обобщение педагогического опыта, распространение педагогического опыта, научно-прикладная статья.

Keywords: teacher, pedagogical skill, pedagogical technique, pedagogical tact, individual style of pedagogical activity, continuing education, professional development, informal advanced training, productive pedagogical experience, generalization

of pedagogical experience, dissemination of pedagogical experience, scientific and applied article.

Введение. Современный мир очень динамичен, нестабилен и изменчив. Социально-экономические, геополитические и культурно-педагогические трансформации затрагивают все аспекты жизни людей, влияют на сознание населения и его поведение в обществе. Особенно чувствительны к таким изменениям дети, которые являются зеркалом своего исторического периода, его достижений, открытий и ценностей. Восприятие детьми происходящих в настоящий момент событий, отражение в их сознании общественных явлений зависит от воспитательных процессов, осуществляемых в семье и школе. И если в семье закладываются основы интеллектуального, нравственного, коммуникативного и физического развития ребенка, то в школе они укрепляются. Общеобразовательная организация выступает моделью общественных отношений, а учителя обеспечивают их грамотное выстраивание, помогают современным учащимся вписаться в новые реалии, социализироваться, достичь успеха в жизни.

Чтобы процессы социализации современных обучающихся были эффективными, а в общеобразовательных организациях созданы условия для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, в Российской Федерации инициируются многочисленные проекты. Они разворачиваются на федеральном и региональном уровнях, реализуются в муниципалитетах и в большинстве школ. Такие инициативы и проекты, как «Движение первых», «Код будущего», «Школа Минпросвещения России», направлены на реализацию уникальных программ воспитания, цифровизацию, обеспечение качественного обучения учеников вне зависимости от их места проживания и социального статуса личности. Кроме того, в нашей стране уделяется особое внимание школам с низкими образовательными результатами, создаются концептуальные документы и дорожные карты их реализации, предлагаются стратегии преодоления учебной неуспешности обучающихся. Разрабатываются проекты по формированию безопасного детства, развитию у учащихся основ ответственного и здоровьесберегающего поведения. Возрождаются прежние традиции по начальной военной под-

готовке и трудовому воспитанию школьников. Формируются единые подходы к профориентационной работе в школах. Разработан профминимум, согласно которому в каждой общеобразовательной организации осуществляется комплексная подготовка к профессиональному самоопределению учащихся.

В разных регионах страны ставятся свои акценты в данной работе. Например, в Челябинской области развивается идея инженерного образования: создаются губернаторские инженерные классы, усиливается естественнонаучная составляющая образовательных программ. В течение нескольких лет по всей стране, в том числе в Челябинской области, реализуются профориентационные проекты по популяризации педагогической профессии, создаются психолого-педагогические классы. В последние годы появилось новое направление профориентационной деятельности — подготовка операторов беспилотных авиационных систем.

Перечисленные выше тенденции и происходящие события ориентируют учителей на решение широкого спектра проблем, ориентацию в широком диапазоне знаний. Современные учителя общеобразовательных организаций не должны быть только «урокодателями», они не могут сосредотачиваться лишь на предметной составляющей своей профессиональной деятельности. Им важно обучать, воспитывать и развивать учащихся, формировать их адекватное мировоззрение, усердие, резильентность. Соответственно, с полной уверенностью можно утверждать, что работать в педагогической отрасли сегодня непросто. От школьного учителя нового времени требуется множество знаний: в области психологии, педагогики, физиологии и права. Ему следует владеть коммуникативными умениями, профессиональными компетенциями в сфере мотивации учащихся, активации их внутренних ресурсов. Педагоги работают как с детьми, так и с родителями обучающихся, выстраивают с ними конструктивные взаимоотношения, устанавливают контакты с социальными партнерами, некоммерческими организациями и различными предприятиями. Им нужно ориентироваться в больших объемах информации, критически ее оценивать и адекватно включать в образовательную деятельность. Учителя общеобразовательных ор-

ганизаций должны применять современные образовательные технологии, использовать в своей практике цифровые ресурсы. Иными словами, для эффективного решения профессиональных задач учителям необходимо обладать развитым педагогическим мастерством.

Педагогическое мастерство предполагает гибкость, мобильность, готовность оперативно реагировать на новые вызовы, глубоко разбираться в преподаваемых темах, компетентно реализовывать свои функции. Школа нашего времени существенно поменялась, а значит и учитель должен быть новым, готовым к непрерывному профессиональному развитию, совершенствованию своего педагогического мастерства. Развитие такого мастерства должно предполагать не только освоение новых знаний, но и обобщение собственного результативного опыта, его осмысление, концептуализацию. Зачастую педагоги недооценивают свой профессиональный потенциал, не уделяют особого внимания педагогической рефлексии. Это приводит к обесцениванию собственного труда, провоцирует риск профессиональных деформаций.

В то же время многолетнее осуществление профессиональных функций, выполнение привычных действий позволяет довести их до автоматизма, а пересмотр и усовершенствование педагогических приемов, выбор наиболее результативных образовательных решений развивает педагогическую технику до уровня мастерства. Оригинальные педагогические решения обеспечивают формирование уникального методического стиля учителя, который может представлять интерес для профессионального сообщества, стать ценным образцом для молодых педагогов. Выработанный с годами педагогический такт также является примером профессионально верного взаимодействия с различными субъектами образовательных отношений. Поэтому не только обобщение, но и распространение результативного педагогического опыта выступает важным фактором развития мастерства учителя.

Вместе с тем педагогическая практика показывает, что лишь немногие учителя готовы активно делиться своими знаниями, распространять удачные решения, полученные в результате осмысления своего опыта. За этим явлением стоит множество причин, среди которых страх

потерять свои конкурентные преимущества, нежелание тратить свои временные и физические ресурсы на объяснение коллегам сложных вопросов. Однако неготовность педагогов делиться знаниями в современном мире можно отождествить с педагогической халатностью, индифферентностью и даже «педагогическим проступком». Когда возникает много задач, расширяется веер проблем, нарастает социальная напряженность, а общество находится в кризисном состоянии, общественности и педагогам важно консолидироваться. Необходимо помогать друг другу, распространяя удачные педагогические решения, успешные образовательные практики, эффективные воспитательные приемы. С другой стороны, есть педагоги, которые готовы делиться своими знаниями, однако не владеют способами обобщения и эффективного распространения своего опыта.

Таким образом, возникает необходимость расширения представлений педагогов в аспекте овладения методами обобщения и распространения результативного опыта. Данный опыт может стать основой совершенствования педагогического мастерства как самого учителя, который транслирует свои знания, так и его коллег, приобретающих профессионально ценную информацию. В связи с этим цель проводимого исследования формулируется как изучение влияния деятельности по обобщению и распространению результативного опыта на активизацию протекания процесса развития педагогического мастерства учителя. Для достижения цели ставятся задачи: актуализация проблематики исследования; определение критериев сформированности педагогического мастерства учителя, уточнение его критериально-уровневых характеристик; разработка алгоритма обобщения и распространения педагогического опыта; определение возможных способов развития педагогического мастерства в процессе обобщения педагогического опыта; характеристика перспектив применения полученных результатов в системе дополнительного профессионального образования.

Обзор литературы

Вопросы развития педагогического мастерства учителя разрабатываются в отечественной педагогической мысли достаточно давно. Еще А. С. Макаренко обращал внимание на наличие у учителя таких профессиональных качеств,

которые помогали бы ему находить подход к разным детям и достигать успеха в педагогической деятельности [1]. Данная мысль была развита в педагогической науке. Так, А. К. Марковой [2] и Л. М. Митиной [3] исследуемое качество рассматривалось в контексте развития профессионализма учителя. Интересно, что достижение педагогического мастерства связывалось, в том числе с накоплением опыта профессиональной деятельности. П. А. Бойкова и Л. К. Гребенкина¹ связывали успешность учителя с овладением широкого спектра приемов педагогической техники и образовательных технологий. Сторонники данного подхода высказывали рациональную мысль об освоении педагогом-мастером результативных педагогических практик. Наиболее подробно сущность педагогического мастерства учителя были исследованы И. П. Андриади², И. А. Зязюном³, С. Д. Якушевой⁴ и др. Вклад, который был внесен учеными в изучение феномена педагогического мастерства, позволил выявить, что это интегративный комплекс качеств личности, профессиональных умений и индивидуального опыта педагогической деятельности. Это положение весьма важно в контексте проводимого исследования, поскольку делается акцент на личности самого педагога.

Более того, было выявлено, что педагогическое мастерство проявляется у каждого педагога по-разному, в уникальном сочетании профессионально-личностных качеств: педагогического такта, выработанных приемов педагогической техники, индивидуального стиля педагогической деятельности. Наличие подобных качеств у учителя можно установить, понимая критерии и признаки их проявления. Опираясь на такие представления, учитель может сфоку-

¹ Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / [Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина]. Москва : Пед. о-во России, 2000. 248 с.

² Андриади И. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. Москва : Academia, 1999. 159 с.

³ Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И. А. Зязюна. Москва : Просвещение, 1989. 302 с.

⁴ Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития : учебное пособие. Москва : Форум, 2014. 405 с.

сироваться на выявлении наиболее эффективных методов и приемов педагогической деятельности, которые можно применить в новой ситуации для решения острых педагогических проблем. Исследователи, например, пишут о том, что не только начинающие педагоги нуждаются в постоянном повышении квалификации. Учителя, имеющие стаж 10–15 лет работы, особенно внимательно относятся к вопросам повышения качества педагогической деятельности, осуществляют поиск новых образовательных технологий. Это обуславливает развитие системы поддержки непрерывного развития профессионального мастерства [4].

Еще один коллектив авторов указывает на то, что одним из мотивов профессионального развития учителя являются затруднения в собственной педагогической деятельности. Как отмечают авторы, многие учителя осуществляют поиск педагогических решений интуитивно, не опираясь на научные знания. В результате не получают желаемого эффекта. Авторы делают важный вывод о том, что учителю необходимо способствовать в осуществлении систематического анализа педагогической деятельности. На наш взгляд, данное высказывание справедливо как для начинающих, так и для опытных учителей [5].

В научной периодике прослеживается интерес к осмыслению особенностей функционирования и развития педагогического мастерства у учителя. Так, В. П. Ворошилова привела аргументы в пользу необходимости организации содействия развитию профессионального мастерства учителей в системе повышения квалификации учителей⁵. Сегодня проблема развития профессиональных качеств учителя рассматривается с точки зрения организации психолого-педагогического сопровождения системы непрерывного профессионального роста учителя. Появление центров педагогического мастерства явилось стимулом для того, чтобы определить, что является предметом педагогической поддержки, какие качества учителя наиболее востребованы, каким образом можно развивать педагогическое

мастерство в процессе непрерывного профессионального образования.

Развитие системы дополнительного профессионального образования сегодня связывается с использованием ресурсов неформального образования. Такой способ профессионального развития направлен на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учителей. Способы повышения квалификации, основанные на неформальном обучении (самостоятельное освоение научных педагогических знаний, обмен знаниями, изучение позитивного педагогического опыта), являются основанием для осуществления педагогической рефлексии. Этот процесс, в свою очередь, стимулирует профессиональное развитие учителя [6].

Как пишет В. В. Громова, одним из наиболее действенных методов разрешения сложных педагогических ситуаций является концептуализация педагогического опыта [7]. Более того, процесс обобщения и распространения собственного педагогического опыта связывается с профессиональным развитием учителя и рассматривается как отдельный вид педагогической деятельности, результатом которого является рост педагогического мастерства педагогических работников [8].

Анализ научной литературы указывает на существенный интерес к изучению феномена профессионального мастерства учителя. Основой профессионального мастерства выступают такие личностные и профессиональные качества, которые делают учителя интересным, уникальным и позволяют достигать высоких результатов. В системе дополнительного профессионального образования происходит поиск способов педагогической поддержки непрерывного профессионального роста учителя, результатом которого может стать становление педагога-мастера. В данном процессе все большее значение приобретает поиск эффективных способов неформального обучения. При этом прослеживается взаимосвязь между процессом обобщения собственного педагогического опыта и профессиональным ростом учителя. Это обстоятельство актуализирует необходимость исследования такого способа развития профессионального мастерства учителя, как обобщение и распространение педагогического опыта.

⁵ Ворошилова В. П. Педагогическое содействие развитию профессионального мастерства учителя: пособие для руководителей общеобразовательных школ. Челябинск : ЧИПКРО, 1995. 35 с.

Методология (материалы и методы)

Проводимое исследование базируется на таких методологических основаниях, как концепция непрерывного образования и концептуальные представления о процессе обобщения и распространения педагогического опыта. Первое методологическое основание связано с идеей о необходимости непрерывного развития знаний и умений человека в течение жизни. Дело в том, что общественный и научно-технический прогресс обеспечивается появлением новых научных знаний, совершенствованием производственных технологий, изменением условий профессиональной деятельности. В этих условиях современному специалисту требуется постоянно совершенствовать профессиональные знания и умения. В ряде международных деклараций, непрерывное образование обозначается как основной принцип и направление развития национальных образовательных систем.

В отечественной педагогике данная идея получила научное обоснование. В работах А. П. Владиславлева [9], В. Г. Онушкина [10] непрерывное образование предстает как целостный процесс развития личности в социуме и профессиональной деятельности. Система дополнительного профессионального образования призвана поддерживать данный процесс. Вместе с тем принципиально важное значение для обеспечения непрерывного образования имеет сочетание формального, неформального и информального обучения [11].

По отношению к педагогической деятельности данная концепция обращает внимание на то, что успешность педагога обеспечивается его профессиональным развитием: обращением педагога к актуальным научным педагогическим знаниям, освоением эффективных образовательных технологий, совершенствованием умений взаимодействия с разными категориями обучающихся. По мере совершенствования профессиональных знаний и умений учителя происходит становление педагогического мастерства. При этом наличие данного качества не является конечной точкой развития учителя. По мере накопления профессионального опыта могут появляться новые знания, создаваться инновационные педагогические практики. Именно опыт учителя может быть предметом для обобщения и распространения среди педа-

гогической общественности. Также изучение позитивных педагогических практик является одним из элементов содержания научно-методической поддержки учителя в системе учительского роста. Обсуждение таких практик может осуществляться в процессе деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, центров повышения педагогического мастерства.

Итак, первое методологическое основание обуславливает необходимость дальнейшего изучения такого многогранного явления, как педагогическое мастерство учителя и служит основанием для выявления критериев и показателей, по которым можно судить о наличии у учителя исследуемого качества. Кроме того, актуализируется вопрос поиска и внедрения эффективных способов формального и неформального обучения учителей. Среди таких способов можно выделить процесс неформального обмена знаниями, содержательной основой которого является собственный педагогический опыт учителя.

Второе методологическое основание связано развитием концептуальных представлений о процессе обобщения и распространения педагогического опыта. Идея о получении новых научных знаний на основе наблюдения и изучения широкой педагогической практики имеет теоретическое обоснование. Так, в отечественной методологии педагогики обоснован принцип взаимосвязи педагогической науки и практики. Очевидно, что наличие успешного опыта реализации педагогической деятельности является условием доказательности научной идеи. Однако педагогический опыт, который возникает в практике работы учителей, сам по себе может являться предметом для научного познания. Изучение и обобщение педагогического опыта является не только методом педагогического исследования, но и направлением практической деятельности действующих педагогов. В отечественной педагогике в свое время появилось понятие о передовом педагогическом опыте, связанном с результативностью образовательного процесса, способностью педагога решать сложные педагогические задачи [12; 13]. Я. С. Турбовским была разработана целостная концепция изучения и обобщения педагогического опыта [14]. Была обозначена связь практической педагогической деятельно-

сти с процедурами мышления деятельности, методами анализа теоретических и эмпирических данных. В ходе таких процедур уточняются, выявляются или появляются новые педагогические или методические знания.

В современной практике обобщение и распространение педагогического опыта рассматривается как вид педагогической деятельности учителя. Под ним понимается изучение и анализ педагогической практики. Результатом такой деятельности является выявление значимых ценностных оснований педагогической деятельности, генерирование новых методических и психолого-педагогических знаний, выявление результативных способов и инновационных идей педагогической деятельности и т. д. Как отмечают в научной периодике, данный процесс существенно важен для профессионального роста учителя [15]. Опубликованные по данной тематике работы являются основанием для разработки методики изучения и обобщения передового педагогического опыта, основанной на процедурах анализа, сравнения, концептуализации, систематизации, синтеза элементов педагогической деятельности [7; 8; 16; 17; 18].

Итак, второе методологическое основание позволяет подойти к разработке алгоритмов обобщения результативного педагогического опыта учителя. Эти знания необходимо использовать в системе повышения квалификации для осуществления поддержки профессионального развития учителя. Считаем принципиально важным освоение умений обобщения и распространения педагогического опыта действующими педагогическими работниками. Это позволит им развивать педагогическую рефлексию, активно включаться в процессы неформального обучения, получать ценные знания в процессе посещения методических мероприятий (открытых уроков, мастер-классов), вести целенаправленный поиск научных знаний в цифровом пространстве.

Кроме того, данная деятельность позволяет педагогам включаться в процесс распространения собственного педагогического опыта. На основе адекватного оценивания собственного профессионального потенциала и освоения способов обобщения и распространения педагогического опыта будет расти педагогическое мастерство учителя.

Результаты и их описание

Представление результатов исследования связывается с уточнением ведущих структурных элементов педагогического мастерства и изложением уровневой характеристики их проявления у учителя, выявлением алгоритма и способов обобщения и распространения педагогического опыта как деятельности, в рамках которой протекает профессиональный рост учителя, рефлексия собственной педагогической деятельности.

Как было отмечено в научной литературе, педагогическое мастерство учителя представляет собой сложный и многогранный феномен. Оно рассматривается учеными как высшая степень профессионализма, педагогическое искусство, творческое решение педагогических задач. Педагогическое мастерство зависит от психолого-педагогических знаний и методических умений, важных для педагога личностных качеств. Выступая синтезированным комплексом профессиональных компетенций, личностных свойств и педагогических характеристик, педагогическое мастерство все же предполагает уточнение определенных смысловых акцентов. Его структурирование, выделение ключевых компонентов позволяет учителю проводить рефлексию сформированности педагогического мастерства, определять новые направления своего развития.

Обращаясь к научным исследованиям, можно обнаружить пристальное внимание к таким характеристикам педагогического мастерства учителя, как педагогическая техника [19; 20], педагогический такт [21; 22; 23], индивидуальный стиль [24; 25; 26]. К примеру, С. Д. Якушева в качестве основы педагогического мастерства преподавателя называет педагогическую технику, владение которой отражает уровень общей и профессиональной культуры данного специалиста. Автор отмечает, что педагогическая техника связывается со способностью педагога управлять собой и влиять на обучающихся [19]. Исследователь, говоря о педагогической технике, концентрирует внимание на просодических характеристиках речи. Г. М. Коджаспирова рассматривает педагогическую технику как комплекс «умений учителя, обеспечивающих владение им собственным психофизиологическим состоянием, настрое-

нием, эмоциями, телом, речью»⁶. А. П. Чернявская утверждает, что педагогическая техника выражается «в умении учителя найти адекватные ситуации способы, с помощью которых он может максимально выразить себя в учебной и воспитательной работе» [20, с. 2]. Автор рассматривает в данной технике такие элементы, как вербальное и невербальное общение, управление конфликтами, взаимодействие с обучающимися и родителями, а также характеристики самоуправления: элементы актерского мастерства, индивидуальный стиль, рефлекссию и пр.

Таким образом, педагогическая техника выступает важным компонентом педагогического мастерства. Она выражается в способности учителя конструктивно взаимодействовать с окружающими (учениками, коллегами, родителями школьников), умении управлять собой: своим эмоциональным состоянием, речью, телом. Педагогическая техника предполагает рефлексивные умения, способность выстраивать конструктивный диалог с субъектами образовательных отношений, выразительность, убедительность, способность эффективно спроектировать педагогический процесс.

В качестве еще одного немаловажного компонента педагогического мастерства учителя ученые называют педагогический такт. Т. В. Кириллова, О. В. Кириллова рассматривают педагогический такт как условие и средство повышения культуры профессионально-педагогического общения. Авторы определяют его как умение педагога видеть нравственную сторону поступков, быть чутким и корректным [21].

Л. Ю. Айснер рассматривает педагогический такт как основу профессионализма преподавателя, раскрывая его через нравственную категорию, представляющую собой «чувство меры, подсказывающее человеку наиболее деликатную линию поведения по отношению к кому-либо или чему-либо» [23, с. 10]. Данный такт предполагает умение слушать учеников, уравновешенность педагога, его чуткость по отношению к другим и пр. Нам импонирует позиция А. В. Донцова,

⁶ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений., Москва : Академия, 2000. С. 95.

А. А. Волкова, М. В. Махриновой, которые утверждают, что «тактичность преподавателя проявляется и в том, как он опрашивает, как поправляет ошибки и комментирует выставляемые оценки» [22, с. 146]. Действительно, умение учителя корректно делать замечания учащимся является тонким искусством демонстрации педагогической критики, которая направлена не на унижение личности, а на ее поддержку в ситуациях неудач.

Итак, педагогический такт учителя выступает немаловажным проявлением его педагогического мастерства. Он выражается в чуткости, профессиональной гибкости, корректности в общении педагога с обучающимся и другими субъектами образовательных отношений. Особенно ярко педагогический такт проявляется в способности учителя адекватно выражать критику, объективно ставить оценки и деликатно обращать внимание на ошибки учащихся, тем самым способствуя повышению уверенности школьников.

Еще одним проявлением педагогического мастерства учителя выступает его индивидуальный стиль. Этот вопрос детально исследовали А. К. Маркова, А. Я. Никонова. Они изучали стиль с позиции динамических характеристик деятельности педагога, его личностных особенностей: гибкости, рассудительности, импульсивности, личностной тревожности, рефлексивности и пр. На этом основании выделяется четыре стиля: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методичный [24]. Каждый стиль характеризует определенную тактику ведения урока, характер подготовки к нему и взаимоотношения с учениками в процессе преподавания. Т. В. Максимова рассматривает взаимосвязь смысла жизни и индивидуального стиля педагогической деятельности. Исследователь выделяет ситуативный, приземленный и возвышенный смыслы жизни, отмечая, что последний встречается несколько реже. Подчеркивается, что индивидуальный стиль составляет система «способов, приемов и форм профессиональной работы учителя, ... своеобразие его индивидуальности» [25, с. 1]. Уточняется, что в индивидуальном стиле отражается отношение учителя к своей профессиональной деятельности, восприятие ее как призвания. М. В. Николаева индивидуальный

стиль профессиональной деятельности учителя раскрывает через «сочетание интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-ценностных свойств личности и соответствующих им взаимосвязанных действий» [26, с. 65]. Отмечается, что данный стиль демонстрирует уникальный способ решения учителем педагогических задач.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что *индивидуальный стиль* учителя представляет собой уникальный способ решения педагогических задач, своеобразный подход к ведению урока, интегрирующий разные формы обучения и приемы. Он определяет специфику применения учителем методов и технологий, отношение к своей профессии как педагогическому призванию, особый способ организации деятельности как с обучающимися, так и с их родителями, коллегами.

Таким образом, педагогическое мастерство учителя составляют такие структурные компоненты, как педагогическая техника, педагогический такт, индивидуальный стиль. Они определяют уникальные проявления личностно-профессиональных качеств учителя, применяемые им методы и технологии в процессе ве-

дения урока и подготовки к нему. Данные компоненты обеспечивают способность учителя выстраивать эффективное взаимодействие с обучающимися, деликатно и уважительно реагировать на учебные неудачи школьников, корректно коммуницировать с родителями обучающихся, с коллегами и другими субъектами общения.

Педагогическое мастерство не является застывшим конструктом, оно может развиваться непрерывно, проявляясь на каждом более высоком уровне в новых педагогических решениях, находках, идеях. Первый уровень педагогического мастерства свойственен начинающим педагогам. Его можно охарактеризовать как стартовый. Второй уровень характерен учителям со стажем более 3 лет, его определим как репродуктивный. Третий уровень педагогического мастерства свойственен учителям с опытом работы 5–10 лет. И, соответственно, четвертый уровень предполагает наличие педагогического опыта и оптимизма, он может проявиться у учителей со стажем более 10 лет. Характеристика каждого уровня и его компонентов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития педагогического мастерства учителя

Компоненты / уровни развития	Стартовый	Репродуктивный	Аккумулятивный	Творческий
Педагогическая техника	Трудности в конструктивном взаимодействии с субъектами образовательных отношений, сложности в эмоциональной саморегуляции, недостаточная выразительность и убедительность речи, невыраженная рефлексивность	Стремление к выстраиванию конструктивного взаимодействия с субъектами образовательных отношений, умение управлять эмоциями в типичных ситуациях профессиональной деятельности, ясность и доступность речи, способность к рефлексии большинства педагогических ситуаций	Способность к конструктивному взаимодействию с субъектами образовательных отношений, умение управлять эмоциями в конфликтных ситуациях профессиональной деятельности, выразительность и убедительность речи, рефлексивность своих действий	Ярко выраженная способность к конструктивному взаимодействию с субъектами образовательных отношений, умение управлять эмоциями в критических ситуациях профессиональной деятельности, артистичность, выразительность и убедительность речи, рефлексивность своих действий и их последствий
Педагогический такт	Недостаточная чуткость в отношениях, слабая гибкость в поведении,	Проявление в большинстве ситуаций чуткости, стремление к гибкости в поведении, по-	Чуткость в отношениях, гибкость в поведении, корректность замечаний, адекватная	Высокая чуткость в отношениях, выраженная гибкость в поведении, корректность замечаний, преоблада-

Компоненты / уровни развития	Стартовый	Репродуктивный	Аккумулятивный	Творческий
	некорректность замечаний, недифференцированная критика, недостаточная объективность оценивания, эпизодические проявления деликатности и уважения	пытка обеспечить корректность замечаний, преимущественно адекватная критика, преобладание объективности оценивания, демонстрация деликатности и уважения к большинству субъектов взаимодействия	критика, объективность оценивания, деликатность и уважение к различным субъектам взаимодействия, в том числе и в конфликтных ситуациях	ние похвалы, адекватная критика и стремление к повышению уверенности обучающихся, объективность оценивания и авансирование доверием, деликатность и уважение ко всем, в том числе «сложным» контингентам обучающихся, другим субъектам взаимодействия
Индивидуальный стиль	Поиск эффективных способов решения педагогических задач, классический подход к ведению урока, эпизодическое применение современных методов и технологий, сомнения в своем педагогическом призвании	Традиционный способ решения педагогических задач, стремление к обновлению подходов к ведению урока, системное применение современных методов и технологий, уважительное отношение к своей профессии	Оригинальный способ решения педагогических задач, своеобразный подход к ведению урока, системное применение адекватных целей урока современных методов и технологий, осознание ценности своей профессиональной деятельности	Уникальный способ решения педагогических задач, креативный подход к ведению урока, применение инновационных методов и технологий, обновление их, отношение к своей профессии как призванию

Необходимо отметить, что переход от одного уровня к другому возможен только путем включения учителя в процессы непрерывного профессионального развития. Отметим также, что каждый уровень педагогического мастерства лишь условно связан со стажем работы учителя. Причем его развитие может осуществляться как в прямом, так и обратном порядке, речь в данном случае идет о регрессе. К сожалению, многолетний стаж работы зачастую связывается с профессиональным выгоранием и приводит к формальному выполнению педагогических функций.

Стремиться стать учителем-мастером — интересная и ответственная задача. Резонно возникает вопрос: как ее решить? С одной стороны, участвуя в обучении школьников, учитель имеет возможность обновляться каждый день и быть участником развивающейся системы образования. И это, несомненно, позволяет педагогу расти вместе с ребенком. С другой стороны, как показывает практика, чаще всего

учитель начинает понимать значимость педагогического мастерства лишь во второй половине своей профессиональной карьеры, проработав много лет в школе. Приходится констатировать, что процесс движения учителя к вершине своего мастерства носит не всегда осознанный и целенаправленный характер. При этом стоит заметить, что в научных педагогических трудах описаны способы развития рассматриваемого интегративного качества, в том числе выделенных авторами статьи его компонентов: педагогической техники, педагогического такта и индивидуального стиля.

Чтобы добиться успеха в развитии педагогического мастерства, исследователи предлагают использовать различные ресурсы, которые можно отнести, по большому счету, к следующим группам: внутренние ресурсы образовательной организации, внешние ресурсы, сочетание внутренних и внешних ресурсов.

В первой группе заслуживает внимания система работы с сингапурскими учителями, ко-

торы постоянно совершенствуют свои профессиональные компетенции. Педагоги, почти все, участвуют в командных упражнениях по развитию педагогической техники, наблюдении за классом и обратной связи, а также в наставничестве со стороны более опытных «мастеров-учителей» [27].

Подобная работа дает свои плоды — сингапурское школьное образование считается одним из сильнейших в мире. Действительно, учителю трудно почувствовать себя настоящим профессионалом, когда он не считает себя компетентным, не получает никакой поддержки со стороны коллег, обучает «сложные» контингенты детей и оказывается беспомощным в удовлетворении их образовательных потребностей. Придерживаясь данной позиции, отметим, что профессиональное развитие учителей должно быть сосредоточено на оказании адресной помощи учителям, чтобы они могли использовать «высокоэффективные» методы, техники преподавания (формирующее оценивание, обратная связь, ясность объяснений).

Отечественные ученые также единодушны во мнении, что, как и в любой профессии, учитель должен развивать свои «сильные» качества, формируя свой индивидуальный стиль. В этом может помочь внутриорганизационное обучение, быстро откликающееся на вызовы времени и потребности в профессиональном росте каждого учителя.

Для развития педагогического мастерства авторами предлагаются различные способы и средства: наставничество, получившее новый импульс в последние годы [28]; построение индивидуальной траектории профессионального развития педагога, индивидуального образовательного маршрута [29]; направленность методической работы в современной школе на повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя [30]; организация открытых уроков и конкурсов в педагогической профессии [31]; включение учителя в научно-исследовательскую деятельность [32]; использование арт-терапевтических техник, направленных на развитие креативности педагога [33] и др.

Анализ публикаций по использованию ресурсов внутриорганизационного обучения для развития педагогического мастерства учителя позволил сделать вывод о том, что обучение

на рабочем месте обеспечивает совершенствование педагогической техники, педагогического такта и индивидуального стиля.

Выявлены несомненные достоинства внутриорганизационного обучения в этом процессе:

1. Программы развития педагогического мастерства учителей могут быть адаптированы к конкретному контексту, чтобы точно соответствовать индивидуальным потребностям участников обучения.

2. Учителям предоставляется постоянная поддержка. Она состоит из набора разнообразных мероприятий, помогающих учителям перенести обучение из среды профессионального развития в среду своего класса. Это административная поддержка, ресурсная поддержка, поддержка коллег, поддержка со стороны наставника или тьютора. Простые стратегии поддержки, такие как наблюдение за учителем и обратная связь от компетентного педагога, оказывают положительное влияние на практику и мотивацию учителей к дальнейшему росту.

3. В процессе обучения, которое может быть продолжительным по времени, например в течение года, постепенно происходит интеграция знаний: предметных, дидактических, педагогических, исследовательских и др.

4. Процессу развития педагогического мастерства во внутриорганизационном обучении способствует установление сотрудничества между учителями. Так как в коллективе все сотрудники хорошо знают друг друга, то продуктивные команды легко формируются, использование активных и интерактивных методов не встречает большого сопротивления. Культура доверия и обмена знаниями, порожденная сотрудничеством, гарантирует более высокую эффективность развития всех компонентов педагогического мастерства учителей.

5. Процесс перехода компонентов педагогического мастерства на более высокий уровень своего развития возможен только при заинтересованной позиции учителя. Причем, речь идет о проявлении такой позиции не только в процессе осуществления различных форм внутриорганизационного обучения (мастер-классов, конкурсов, проектов и др.), но и в непосредственно профессиональной деятельности — взаимодействии с детьми. Освоенные педагогические техники, правила проявления педагогического такта и совершенствующийся инди-

видуальный стиль должны проявиться в практике у тех учителей, кто действительно любит преподавание, уважает школьников и имеет склонность к профессии.

Как уже было отмечено выше, педагогическое мастерство учителя является сложным многогранным качеством, тесно связанным с профессионально-личностными характеристиками его обладателя. Поэтому процесс развития компонентов педагогического мастерства должен обсуждаться с учителем. Кроме того, необходимо избегать формализма в обучении педагогов. Тем не менее директору школы стоит придерживаться при этом ряда действий:

— развития системы реальной «близости» с учителем для понимания всех составляющих его деятельности, а не простого мониторинга или сбора данных, часто квалифицируемых как «надзор»;

— использования соответствующих и доступных технологий для обеспечения постоянной поддержки;

— перехода от обучающих мероприятий (семинаров, дискуссий и др.) к сопровождению практической деятельности, в большей степени основанному на поддержке, моделировании, супервизии, наблюдениях и обратной связи;

— укрепления лидерства, авторитета внутри школы, чтобы учителя видели пример педагогического мастерства, доверяли руководству.

Вторая группа ресурсов развития педагогического мастерства учителя сосредоточена вне общеобразовательной организации. Это мощная система дополнительного профессионального образования (далее — ДПО), библиотеки, другие объекты культуры, ресурсы открытой науки, профессиональные сообщества педагогов. В принципе, они все вместе «работают» на развитие педагогического мастерства учителя на протяжении всей его карьеры.

Представляется необходимым остановиться на раскрытии потенциала системы ДПО. В настоящий момент существует большое количество научных трудов, описывающих способы развития педагогического мастерства в этой сложившейся и трансформирующейся системе [34; 35; 36; 37].

Авторы убедительно показывают возможности курсовой подготовки, ее роль в развитии педагогического мастерства учителя. Этому способствует наличие большого количества

дополнительных профессиональных программ, использование единой цифровой образовательной среды ДПО, привлечение к обучению лучших педагогов-практиков (тьюторов, менторов). Имеет смысл указать на актуальность тематики программ, которые ориентированы на развитие «гибких» профессиональных компетенций. Анализ перечней программ, представленных в Федеральном реестре программ ДПО, выявил существование программ, нацеленных на развитие различных сторон педагогического мастерства учителя, в том числе, его педагогической техники, педагогического такта и индивидуального стиля. Педагоги сами могут выбрать программу, исходя из своих потребностей, определить удобную для себя форму обучения.

Стоит подчеркнуть, что преподаватели системы ДПО умеют творчески применять на занятиях со слушателями эффективные методы совершенствования педагогического мастерства; имеют способность и желание наставлять и поддерживать учителей, а также проводить как плановые, так и неформальные встречи учителей; поддерживать их посредством наблюдений, обратной связи, моделирования, семинаров, коучинга. Здесь уместно добавить, что преподавательский состав системы ДПО сам постоянно развивает рефлексивный взгляд на свою практику: анализирует свою профессиональную деятельность с учетом обратной связи (наблюдения коллег, обучение, анализ мнений слушателей и т. д.), чтобы преобразовать занятия с педагогами и обеспечить достижение ими запланированных результатов. Широко используются цифровые платформы обучения, самообучения и самооценки. На протяжении обучения преподаватели регулярно общаются со своими тьюторами и наставниками посредством дискуссий, интервью и анализа своей практики. Они имеют возможность обсудить свои проблемы на профессиональном уровне.

Третий источник развития профессионального мастерства педагогов — это сочетание внутренних ресурсов общеобразовательной организации и внешних. Этот синтез внутреннего и внешнего потенциалов применяется для максимального более полного обеспечения процесса развития педагогического мастерства. Данный способ становится востребованным в отдаленных от городов сельских школах, где педа-

гогические коллективы небольшие и обучение на собственном опыте становится затруднительным. В данном случае весомое значение приобретают интернет-технологии. Тщательно подбираются ресурсы, учитываются их источники и содержание. Используемые радио, мобильные телефоны, телевидение и интернет могут предоставить учителям, даже в условиях ограниченных ресурсов, доступ к контенту, программам, коллегам и разнообразному опыту обучения. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии, если они являются частью общей системы, направленной на развитие педагогического мастерства, могут способствовать снижению затрат, увеличению воздействия и предоставлению информации и навыков развития в новых формах, ранее недоступных.

Рассмотрение различных способов развития педагогического мастерства учителей дает право утверждать, что в реальной практике имеются многочисленные возможности для этого процесса. Учитель, как субъект своего собственного профессионального роста, может выбрать подходящие пути и получить качественную поддержку как внутри общеобразовательной организации, так и за ее пределами. В последнем случае речь идет, прежде всего, о системе ДПО, где осуществляется целесообразное содействие учителю для совершенствования его педагогической техники, педагогического такта и индивидуального стиля.

Итак, значительная часть описанных в научной литературе подходов к развитию педагогического мастерства учителей сосредоточена на описании методов и приемов дополнительного профессионального образования. Со всей очевидностью, они обладают как положительными эффектами, так и определенными ограничениями. При этом без внимания исследователей остаются психолого-педагогические механизмы, которые запускают в действие процесс развития педагогического мастерства. Данная информация является наиболее ценной, поскольку позволяет определить те средства и подходы, которые могут оказаться в конкретной ситуации наиболее полезными с точки зрения инициирования данного процесса. Это в полной мере относится к обобщению и распространению результативного опыта, с которыми мы связываем осо-

бые возможности для развития педагогического мастерства учителя.

С этой точки зрения обобщение и распространение педагогического опыта следует рассматривать как самостоятельный вид деятельности учителя, содержанием которого является изучение и анализ педагогической практики. Особое внимание следует уделять анализу собственной педагогической практики. В этом плане актуализируется задача определения подходов к анализу собственной педагогической деятельности, которые могли бы использовать учителя в рамках неформального обучения. В рамках проводимого исследования с опорой на методологические идеи и научные труды был разработан алгоритм обобщения и распространения педагогического опыта. Данный алгоритм можно представить в виде концептуальной схемы (рис. 1).

Первый этап такого алгоритма — целевой. Содержанием данного этапа является определение целевых ориентиров процесса осмысления педагогического опыта. Это может быть экспертная оценка уже существующего педагогического опыта коллег, определение степени его новизны и применимости в практической деятельности. Присутствие на открытых методических мероприятиях помогает наблюдать и оценивать действенность новых образовательных технологий. Наконец, анализ собственного педагогического опыта позволяет выявить элементы педагогической деятельности, которые позволяют оценить степень собственного профессионального развития и найти содержание для обмена знаниями. Кроме того, основанием для обобщения педагогического опыта может служить постановка педагогической задачи. Например, сложилась педагогическая ситуация, требующая решения. В данном случае педагог осуществляет ревизию педагогического опыта для поиска вариантов ее решения. Вторым этапом алгоритма — аналитический. На данном этапе в процессе непосредственного наблюдения или обзора собственной педагогической деятельности происходит определение таких элементов педагогической деятельности, которые могли бы быть формализованы.

Предметом наблюдения может быть процесс проведения урока, демонстрируемые методы или образовательные технологии.

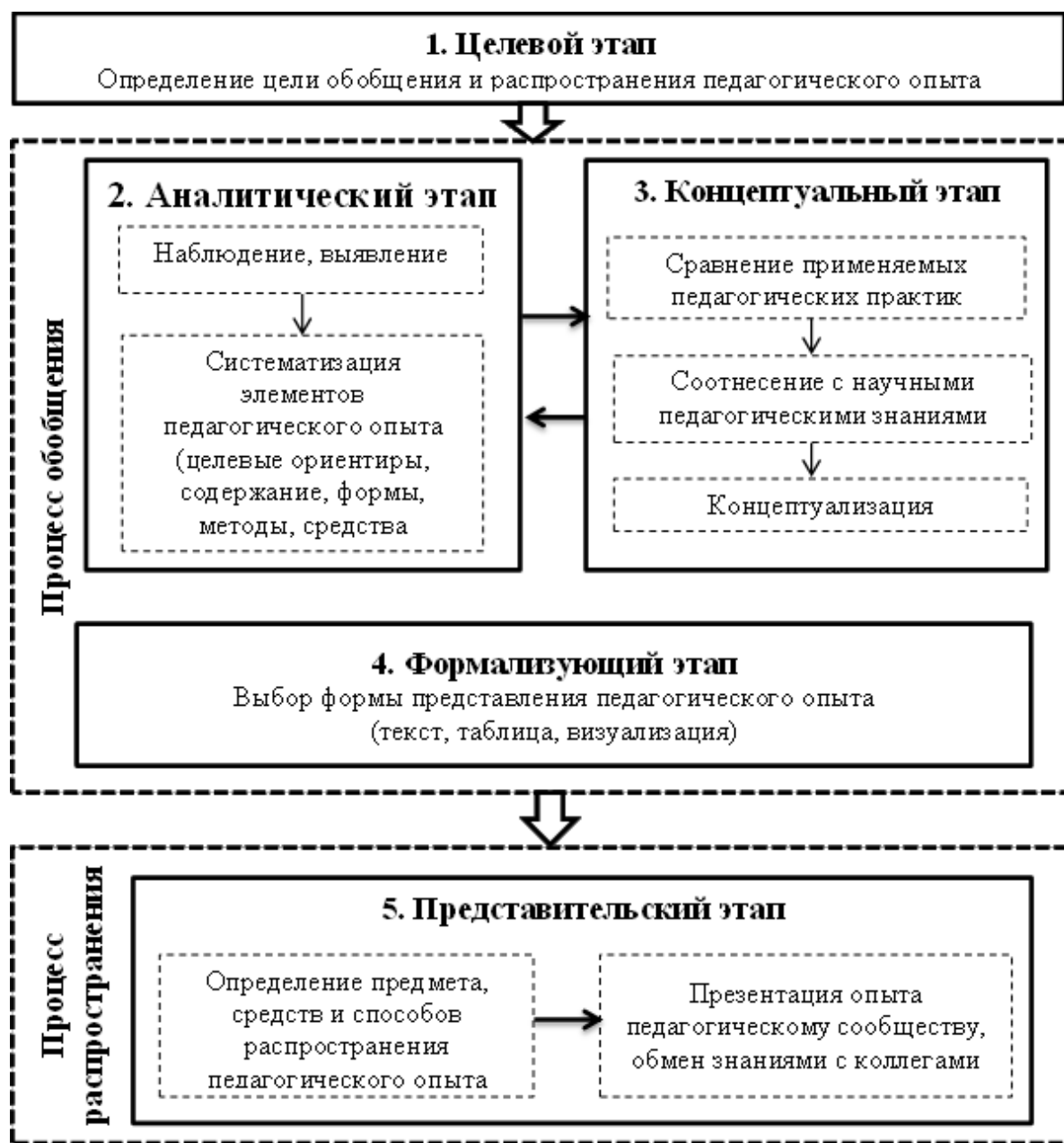


Рис. 1. Алгоритм обобщения и распространения педагогического опыта

При анализе собственной деятельности можно ориентироваться на компоненты методической системы работы учителя. Такими элементами являются целевые ориентиры и ожидаемые результаты, содержание, формы, методы, средства обучения. При этом данные элементы рассматриваются во взаимосвязи. Например, достижению запланированных результатов способствует авторский подход к определению содержания преподаваемого предмета в форме разработанной программы (преподавания пред-

мета, внеурочной деятельности, тренинга). Решению педагогической проблемы могут способствовать применяемые элементы педагогической техники: методы преподавания, образовательные технологии, алгоритмы учебной деятельности, система методических приемов, разработанные средства обучения, способы и средства оценивания и т. д. Также предметом анализа могут служить ситуации, в которых достижение положительного результата послужило проявление педагогического такта.

На аналитическом этапе выявляются и систематизируются такие элементы педагогической деятельности, обнаруживается их связь с получаемыми результатами обучения. В случае установления повторяющихся или устойчивых фактов позитивного влияния анализируемых элементов на результат педагогической деятельности, констатируется их результативность. Доказательность результативности может быть подтверждена полученными в педагогической деятельности эмпирическими данными. Однако эмпирическую проверку можно провести после выявления лично значимого и ценного для учителя элемента педагогического опыта. Для осуществления аналитической деятельности учителю необходимо опираться на логические операции анализа, систематизации, схематизации. Например, можно разработать список вопросов, в ходе ответа на которые выявляются действенные педагогические приемы. Также можно формализовать элементы педагогического опыта на основе работы с формализованной схемой наблюдения педагогического опыта. Примером такой схемы может служить технологическая карта анализа урока. Привлечение внешних экспертов, командная работа могут повысить эффективность аналитической деятельности.

Третий этап алгоритма — концептуальный. На данном этапе применяются логические процедуры сравнения, абстрагирования, концептуализации. Фактические данные получают свою интерпретацию.

Применяемые учителем педагогические практики сравниваются со способами решения аналогичной педагогической задачи коллегами. Выявляется степень уникальности авторского решения. Для этого можно привлечь метод анализ научной литературы, провести консультации и беседы с коллегами. В ходе такого обмена знаниями выявляются приемы и методы работы, которые применяются конкретным учителем, являются уникальными и интересными для распространения.

Далее осуществляется соотнесение авторских способов работы с научными педагогическими знаниями. В ходе такой операции можно установить, что применяемые учителем методы и приемы работы поддерживают реализацию дидактических принципов, не противоречат представлениям об особенностях возрастного

развития обучающихся, применяются в русле идей авторитетных педагогических концепций и теорий, соответствуют современным представлениям об образовательных процессах. В ходе такой работы могут быть выявлены педагогические закономерности, не известные ранее.

Следующей важной операцией является концептуализация идей, лежащих в основе результативного педагогического опыта. В ходе данной операции необходимо осуществить синтез эмпирического и научного знания. Это позволит сформулировать ведущую идею, которая может четко и кратко выражать сущность применяемого педагогического опыта. При этом такая идея не обязательно должна обладать теоретической новизной. Важно констатировать понимание учителем взаимосвязи получаемого результата и практических действий педагога. Например, идея может быть сформулирована следующим образом: применение методов словесной поддержки способствует мотивации обучающихся. Идея может быть сформулирована и более подробно, с теоретическим обоснованием и комментариями. Концептуальное обоснование педагогического опыта может служить основанием для возвращения учителя к аналитическому этапу. Учитель может выявить дополнительные элементы педагогической деятельности, которые способствуют достижению положительных результатов обучения.

Четвертый этап обобщения опыта — формализующий. Формализация педагогического опыта связывается с его синтезом, структурированием, моделированием, визуализацией. Это могут быть разработанные методические и дидактические материалы. Они могут быть отражены в таблице, отражающей ключевые компоненты педагогического опыта: авторские данные, описание элементов педагогического опыта, его концептуальное обоснование, сведения о результативности опыта, область применения и т. д. Одной из важных процедур обобщения педагогического опыта можно назвать возможность закрепления авторства педагогического опыта в форме сертификата на авторский ресурс или патент на полезную идею. Наиболее авторитетными способами формализации педагогического опыта являются подготовка научного сообщения, научно-прикладной

статьи, отчета о научно-прикладной работе, подготовка учебного пособия. В последнем случае также обеспечивается закрепление авторства, а также появляется возможность представления собственного опыта широкому педагогическому и научному сообществу. Данная деятельность предопределяет следующий этап алгоритма.

Пятым этапом алгоритма является распространение педагогического опыта. На данном этапе важно определить, какой именно элемент педагогического опыта будет предметом распространения, выявить средства и способы данного процесса. Далее учитель включается в активный обмен знаниями с педагогическим сообществом. Распространение педагогического опыта связывают с устойчивыми формами его представления. Это может быть выступление на методическом мероприятии, представление собственного опыта на конкурсах профессионального мастерства, подготовка и публикация научно-прикладной статьи, подготовка методических и дидактических материалов, подготовка учебных пособий. На этом этапе важными становятся способность устно и письменно излагать собственные идеи, коммуникативные умения, техники самопрезентации.

Представленный алгоритм является основой для проведения процедур обобщения и распространения педагогического опыта. В процессе данной деятельности учитель обращается к анализу и рефлексии собственной деятельности или деятельности коллег. Именно таким способом можно выявить интересные техники и приемы педагогической деятельности, педагогические находки, черты индивидуального стиля педагогической деятельности. Также в ходе обобщения опыта учитель смотрит на собственный опыт через призму научных педагогий знаний. В результате он может заметить такие приемы и методы, которые ранее казались менее значимыми, находит новые способы реализации педагогической деятельности. В ходе данной деятельности педагог учится осмысливать педагогическую ситуацию, ставить педагогическую задачу и выбирать результативный способ ее решения на основе педагогической идеи. Именно такая работа способствует росту педагогического мастерства учителя, появлению мотивов для активного распространения педагогического опыта.

С этой точки зрения совершенно очевидно, что стоит обратить серьезное внимание на формы обобщения и распространения педагогического опыта, среди которых самыми популярными являются: открытые занятия и просмотры, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства, выступления на конференциях или семинарах, презентации педагогических находок в средствах массовой информации, на выставках, форумах; представление педагогического опыта в профессиональных сетевых сообществах, расположенных в сети Интернет, публикации (учебное пособие, методические рекомендации, статья).

В научной школе, существующей в Челябинском институте развития образования, отмечается особая ценность и роль деятельности по подготовке научно-прикладной статьи в развитии профессионализма учителя. Движение к вершине своего педагогического мастерства у учителя будет эффективным, если он будет излагать свой опыт в виде научно-прикладной статьи. Иными словами, погружаясь в размышления по истолкованию опыта, выделению основной идеи, формулированию педагогического замысла, «ключом» к решению педагогической проблемы, учитель получает мощный интеллектуальный заряд. Его мыслительные способности помогают затем раскрыть функциональные и причинно-следственные связи между задачами, замыслом, средствами, способами деятельности педагога и детей, достигнутыми результатами. Следующая операция по вычлениению и показу объективных связей и закономерностей, лежащих в основе достигнутых успехов, направлена на развитие логического мышления учителя, что, без всякого сомнения, найдет отражение в построении урока. Изложение связи опыта с передовыми идеями педагогики, психологии, предметных методик и других наук обеспечит прочную интеграцию науки с практической деятельностью учителя. Если добавить раскрытие в статье психологических и педагогических условий функционирования опыта, то можно говорить о выходе педагогического мастерства учителя на новый творческий уровень развития.

В результате работы над статьей происходит совершенствование целого комплекса качеств учителя: общих (гуманизма, оптимизма, общительности и такта по отношению к людям

и др.), профессиональных (коммуникативности, эмоционально-волевых, познавательных, творческих способностей и др.) и индивидуальных (рефлексии, эмпатии, развитости воли и др.) психолого-педагогических качеств. Поэтому правомерно указать на переход на творческий уровень развития всех составляющих педагогического мастерства: педагогической техники, педагогического такта и индивидуального стиля.

Обсуждение

Итак, в представленной статье обращено внимание на использование своеобразного способа развития педагогического мастерства учителя — обобщения и распространения собственного результативного опыта. Предложенный алгоритм осуществления данного процесса отражает нетипичный подход к развитию педагогического мастерства. Учитель включается в особый вид деятельности, который содержит элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, определяет новые способы приобщения к педагогической науке. Содержание этапов включения учителя в данный сложный процесс основывается на раскрытии внутреннего потенциала личности педагога. По существу, изучение, анализ и описание собственного результативного опыта требуют мобилизации личностных и профессиональных ресурсов учителя, которые в условиях его выхода «за рамки» привычной деятельности получают сильный импульс к развитию.

Погружаясь в выявление инновационного решения, направленного на улучшение, существенное обогащение, кардинальное преобразование образовательной практики, учитель совершенствует ценные профессиональные навыки. Осуществляя процедуры представления и продвижения своего результативного опыта, его автор приобретает возможность самовыражения, демонстрации новых граней своей личности, уникальных идей, педагогических смыслов. В ходе презентации своих позитивных практик коллегам, родителям обучающихся учитель повышает свой профессиональный статус, укрепляет имидж педагогического корпуса в целом. Таким образом, представление и продвижение результативного опыта выступают факторами популяризации профессии педагога. Кроме того, в среде обучающихся заметно возрастает авторитет учителя, повышается рефе-

рентность его личности. В результате все компоненты педагогического мастерства совершенствуются, что, несомненно, влияет на повышение качества взаимодействия учителя со всеми участниками образовательных отношений. Можно констатировать положительные изменения, связанные с совершенствованием педагогической техники, педагогического такта и индивидуального методического стиля деятельности учителя.

Применение алгоритма обобщения и распространения собственного результативного опыта учителем требует, на наш взгляд, соблюдения следующих условий:

— изучение, обобщение и распространение результативного опыта должно осуществляться на основе современных концепций педагогики и психологии;

— обобщать нужно опыт; распространять и внедрять следует не сам опыт, а его ведущую педагогическую идею, мысль, поддерживающие ее подходы и закономерности;

— результативный опыт должен обобщаться комплексно, в том числе с учетом запросов конкретного адресата, условий образовательной организации, подготовленности кадров;

— новые приемы, частные усовершенствования должны органически вписываться в сложившуюся систему педагогической работы;

— внедрение результативного опыта эффективно тогда, когда эта работа стимулирует творческую деятельность не только педагогов, но и обучающихся.

Разработанный авторами статьи алгоритм обобщения и распространения результативного опыта учителя имеет практическую значимость. Описание этапов алгоритма может послужить источником для отбора содержания дополнительных профессиональных программ, адресованных педагогам-новаторам и педагогам-исследователям. Так, специалистами кафедры педагогики и психологии Челябинского института развития образования создана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Представление и продвижение результативного опыта профессиональной деятельности учителя в научно-прикладной статье», которая размещена в Федеральном реестре дополнительных профессиональных программ. Алгоритм обобщения и распространения результативного опыта учи-

телем может найти применение при проектировании программ внутриорганизационного обучения педагогов. Его освоение позволит учителям целенаправленно осуществлять мероприятия в данном сегменте деятельности.

Стоит отметить практическую ценность спроектированных авторами статьи критериально-уровневых характеристик педагогического мастерства учителя. Они могут быть использованы для разработки оценочных материалов различных профессиональных конкурсов («Учитель года», «Воспитать человека» и др.). Отдельные элементы могут быть встроены в технологию аттестации педагогических кадров при совершенствовании инструментария, применяемого в центрах оценивания квалификации педагогических работников. Материалы статьи будут интересны специалистам, работающим в психолого-педагогических классах, преподавателям центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

Дальнейшие перспективы исследования авторы связывают с реализацией дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Представление и продвижение результативного опыта профессиональной деятельности учителя в научно-прикладной статье», обогащением диагностического инструментария для исследования компонентов педагогического мастерства: педагогической техники, индивидуального стиля. Считаем целесообразным обратиться к уточнению условий оптимального внедрения в практику описанного в статье алгоритма.

Заключение

В статье была обоснована необходимость педагогической поддержки педагогов в развитии профессионального мастерства. Сегодня государство, общество, родители обучающихся ожидают от учителя виртуозного, уверенного владения своими педагогическими функциями. Иными словами, учитель должен быть мастером своего дела. В настоящей статье на основе анализа литературных источников описаны составляющие педагогического мастерства, выделены его ключевые компоненты: педагогическая техника, педагогический такт, индивидуальный стиль. Сформулирована цель исследования: изучение возможностей процесса обобщения и распространения результативного

опыта учителями в развитии их педагогического мастерства.

Проведен анализ литературы, констатирующей актуальность исследования сущности и способов развития профессионального мастерства учителя. Обоснована целесообразность опоры на методологические идеи концепции непрерывного образования, теоретические представления о процессе обобщения и распространения педагогического опыта.

Проведенное исследование позволило авторам разработать критериально-уровневые характеристики развития педагогического мастерства учителя.

Для подбора эффективных способов развития педагогического мастерства изучены и представлены в статье взгляды ученых на данный процесс, показаны возможности внутриорганизационного обучения, дополнительного профессионального образования и использования в практике их сочетания. Авторами статьи предложен нетрадиционный инструмент для совершенствования педагогического мастерства — обобщение и распространение учителем собственного результативного опыта. Доказаны его преимущества для раскрытия потенциала учителя на пути к развитию педагогического мастерства. В рамках проводимого исследования с опорой на методологические идеи и научные труды был разработан алгоритм обобщения и распространения педагогического опыта.

Отмечено, что созданный алгоритм может быть успешно применен как во внутриорганизационном обучении, так и в системе дополнительного профессионального образования, в части отбора содержания дополнительных профессиональных программ, адресованных педагогам-новаторам и педагогам-исследователям. Материалы данной научной статьи рекомендуются учителям, заинтересованным в активизации процесса развития педагогической техники, педагогического такта и индивидуального стиля.

Библиографический список:

1. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч. : в 7 т. Т. 5 / А. С. Макаренко — Москва : АПН РСФСР, 1958. — 558 с. — Текст : непосредственный.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Междунар.

- гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с. — Текст : непосредственный.
3. Митина, Л. В. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2004. — 318 с. — Текст : непосредственный.
4. Калинина, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников / Т. В. Калинина, Н. В. Бусарова, Н. В. Гусева. — Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 7 (111). — 58–64.
5. Сайгушев, Н. Я. Преодоление внутренних затруднений учителя как условие становления педагогического мастерства / Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденева, С. С. Великанова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74-1. — С. 219–222.
6. Улитко, В. В. Неформальное образование учителя как условие достижения профессионального акме / В. В. Улитко. — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 1 (26). — С. 265–270.
7. Громова, В. В. Концептуализация педагогического опыта как условие профессионального решения педагогических задач / В. В. Громова. — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2015. — № 2 (43). — С. 34–38.
8. Васильева, Л. Е. Обобщение педагогического опыта учителя в современных условиях: теория и практика / Л. Е. Васильева. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2014. — № 3. — С. 186–190.
9. Владиславлев, А. П. Непрерывное образование: Пробл. и перспективы / А. П. Владиславлев. — Москва : Мол. гвардия, 1978. — 175 с. — Текст : непосредственный.
10. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. — Москва : Педагогика, 1987. — 207 с. — Текст : непосредственный.
11. Нефедова, Г. М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования / Г. М. Нефедова. — Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. — 2017. — № 3 (17). — С. 127–133.
12. Терегулов, Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф. Ш. Терегулов. — Москва : Педагогика, 1991. — 296 с. — Текст : непосредственный.
13. Кузьмина, В. Ф. Передовой педагогический опыт (рекомендации учителю) / В. Ф. Кузьмина. — Текст : непосредственный // Управление современной школой. — 2006. — № 4. — С. 103–104.
14. Турбовской, Я. С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема / Я. С. Турбовской. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1983. — № 9. — С. 50–54.
15. Боронилова, И. Г. Изучение и обобщение опыта в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования / И. Г. Боронилова, А. А. Акчулпанова. — Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. — 102 с. — Текст : непосредственный.
16. Валеев, Г. Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода / Г. Х. Валеев. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2005. — № 5. — С. 39–44.
17. Игнатъева, Г. А. Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике: пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова. — Нижний Новгород : Нижегородский ин-т развития образования, 2009. — 376 с. — Текст : непосредственный.
18. Никулина, Н. В. Педагогический опыт: формы и механизмы трансляции / Н. В. Никулина. — Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2010. — № 1. — С. 6–10.
19. Якушева, С. Д. Педагогическая техника основа педагогического мастерства / С. Д. Якушева. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2011. — № 2. — С. 182–190.
20. Чернявская, А. П. Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. — Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. — 176 с. — Текст : непосредственный.
21. Кириллова, Т. В. Педагогический такт как условие и средство повышения культуры профессионально-педагогического общения /

- Т. В. Кириллова, О. В. Кириллова. — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — С. 820.
22. Донцов, А. В. Педагогический такт в процессе образовательной деятельности / А. В. Донцов, А. А. Волков, М. В. Махринова. — Текст : непосредственный // Гуманитарные и социальные науки. — 2022. — Т. 91, № 2. — С. 145–151.
23. Айснер, Л. Ю. Педагогический такт как основа профессионализма преподавателя / Л. Ю. Айснер. — Текст : непосредственный // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики : сб. статей Междунар. научно-практич. конф. — 2016. — С. 10–12.
24. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1987. — Т. 5. — С. 40–48.
25. Максимова, Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т. В. Максимова. — Текст : непосредственный // Мир психологии. — 2001. — № 2 (26). — С. 114–118.
26. Николаева, М. В. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя начальных классов как цель его профессиональной подготовки / М. В. Николаева. — Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2020. — № 8 (151). — С. 64–68.
27. Ng, P. T. The quest for innovation and entrepreneurship in Singapore: strategies and challenges. *Globalisation, Societies and Education*, 2012, Vol. 10, No. 3, pp. 337–349.
28. Самойлова, В. В. Наставничество как фактор развития педагогического мастерства / В. В. Самойлова. — Текст : непосредственный // Интеграция, эволюция, модернизация: пути развития науки и образования : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. — Стерлитамак : ООО «АМИ», 2023. — С. 95–97.
29. Агапова, С. А. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога / С. А. Агапова. — Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 2. — С. 64–66.
30. Машарова, Т. В. Профессиональное развитие педагога в условиях современной образовательной среды школы / Т. В. Машарова. — Текст : непосредственный // Шамовские чтения : сборник статей XV Международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 1. — Москва : 5 за знания, 2023. — С. 45–50.
31. Афанасова, Д. Ю. Открытые уроки и конкурсы как фактор развития творческой активности и педагогического мастерства учителя / Д. Ю. Афанасова, К. В. Румянцева, Е. С. Бычкова. — Текст : непосредственный // Гносеологические основы образования : материалы V Международной конференции. — Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. — С. 255–259.
32. Милова, Н. П. Научно-исследовательская деятельность учителя как фактор развития педагогического мастерства / Н. П. Милова, Н. П. Маслов, Е. И. Быкова. — Текст : непосредственный // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XXV Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. — Пенза : Наука и Просвещение, 2022. — С. 164–167.
33. Тимошкина, Н. А. Использование педагогических техник в процессе становления профессионального мастерства учителя (на примере авторского курса «Арт-терапия в образовательном пространстве») / Н. А. Тимошкина. — Текст : непосредственный // *Modern Science*. — 2022. — № 1-1. — С. 295–300.
34. Богоудинова, Р. З. Трансформация системы дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национального проекта «Образование» / Р. З. Богоудинова, Р. М. Логинова. — Текст : непосредственный // *Бизнес. Образование. Право*. — 2023. — № 2 (63). — С. 363–367.
35. Кашаев, А. А. Модель непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Рязанской области: концептуальные подходы / А. А. Кашаев. — Текст : непосредственный // *Современные проблемы науки и образования*. — 2022. — № 6-1. — С. 40.
36. Хасанова, П. Х. Роль тьюторской поддержки в становлении индивидуального стиля

педагогической деятельности учителя / П. Х. Хасанова. — Текст : непосредственный // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XXII Международной научно-практической конференции. — Челябинск : ЧИППКРО, 2023. — С. 80–86.

37. Шершнева, С. А. Совершенствование системы повышения квалификации учителей России. Новый вектор развития педагогического мастерства / С. А. Шершнева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. — 2021. — № 1. — С. 249–264.

References:

1. Makarenko, A. S. *Problems of school Soviet education* [Problemy shkol'nogo sovetskogo vospitaniya], Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958, Vol. 5. 558 p.

2. Markova, A. K. *Psychology of Professionalism* [Psihologiya professionalizma], Moscow: International Humanitarian Fund "Znanie", 1996. 308 p.

3. Mitina, L. V. *Psychology of labor and professional development of teacher* [Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya], Moscow: Academy, 2004. 318 p.

4. Kalinina, T. V., Busarova, N. V., Guseva, N. V. *Psychological and pedagogical support of continuous professional development of teaching staff* [Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov], Society: sociology, psychology, pedagogy, 2023, No. 7 (111), pp. 58–64.

5. Saygushev, N. Y., Vedeneva, O. A., Velikanova, S. S. *Overcoming internal difficulties of the teacher as a condition for the formation of pedagogical skill* [Preodolenie vnutrennih zatrudnenij uchitelya kak uslovie stanovleniya pedagogicheskogo masterstva], Problems of Modern Pedagogical Education, 2022, No. 74-1, pp. 219–222.

6. Ulitko, V. V. *Non-formal teacher education as a condition for achieving professional acme* [Neformal'noe obrazovanie uchitelya kak uslovie dostizheniya professional'nogo akme] Azimut of research: pedagogy and psychology, 2019, Vol. 8, No. 1 (26), pp. 265–270.

7. Gromova, V. V. *Conceptualization of pedagogical experience as a condition for professional solution of pedagogical problems* [Konceptualiza-

ciya pedagogicheskogo opyta kak uslovie professional'nogo resheniya pedagogicheskikh zadach], Man and Education, 2015, No. 2 (43), pp. 34–38.

8. Vasilieva, L. E. *Generalization of teacher's pedagogical experience in modern conditions: theory and practice* [Obobshchenie pedagogicheskogo opyta uchitelya v sovremennykh usloviyah: teoriya i praktika], Siberian pedagogical journal, 2014, No. 3, pp. 186–190.

9. Vladislavlev, A. P. *Continuous education: Issues and prospects* [Npreryvnoe obrazovanie: Problemy i perspektivy], Moscow: Molodaya Gvardiya, 1978. 175 p.

10. Theoretical foundations of lifelong learning [Teoreticheskie osnovy nepreryvnogo obrazovaniya], Ed. by V. G. Onushkin. Moscow: Pedagogy, 1987. 207 p.

11. Nefedova, G. M. *Specificity of integration of formal, non-formal and informal education* [Specifika integracii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya], Scientific and pedagogical review, 2017, No. 3 (17), pp. 127–133.

12. Teregulov, F. Sh. *Advanced pedagogical experience: Theory of recognition, study, generalization, dissemination and implementation* [Peredovoj pedagogicheskij opyt: Teoriya raspoznavaniya, izucheniya, obobshcheniya, rasprostraneniya i vnedreniya], Moscow: Pedagogy, 1991. 296 p.

13. Kuzmina, V. F. *Advanced pedagogical experience (recommendations to the teacher)* [Peredovoj pedagogicheskij opyt (rekommendacii uchitelyu)], Management of modern school, 2006. No. 4, pp. 103–104.

14. Turbovskoy, Ya. S. *Study and generalization of pedagogical experience as a methodological problem* [Izuchenie i obobshchenie pedagogicheskogo opyta kak metodologicheskaya problema], Soviet pedagogy, 1983, No. 9, pp. 50–54.

15. Boronilova, I. G., Akchulpanova, A. A. *Study and generalization of experience in the professional activity of a preschool teacher* [Izuchenie i obobshchenie opyta v professional'noj deyatel'nosti pedagoga doskol'nogo obrazovaniya], Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2022. 102 p.

16. Valeev, G. H. *Generalization of advanced pedagogical experience from the standpoint of the system-celestial approach* [Obobshchenie peredovogo pedagogicheskogo opyta s pozicij sistemno-celostnogo podhod], Pedagogy, 2005, No. 5, pp. 39–44.

17. Ignatieva, G. A., Tulupova, O. V. *Innovative pedagogical experience: from a unique idea to best practice: a manual for educators involved in innovative activities* [Innovacionnyj pedagogicheskiy opyt: ot unikal'noj idei k peredovoj praktike: posobie dlya rabotnikov obrazovaniya, uchastvuyushchih v innovacionnoj deyatel'nosti], Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for Educational Development, 2009. 376 p.
18. Nikulina, N. V. *Pedagogical experience: forms and mechanisms of translation* [Pedagogicheskiy opyt: formy i mekhanizmy translyacii], Standards and monitoring in education, 2010, No. 1, pp. 6–10.
19. Yakusheva, S. D. *Pedagogical technique is the basis of pedagogical skill* [Pedagogicheskaya tekhnika osnova pedagogicheskogo masterstva], Bulletin of the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, 2011, No. 2, pp. 182–190.
20. Chernyavskaya, A. P. *Pedagogical technique in the work of a teacher* [Pedagogicheskaya tekhnika v rabote uchitelya], Moscow: Center “Pedagogical Search”, 2001. 176 p.
21. Kirillova, T. V., Kirillova, O. V. *Pedagogical tact as a condition and means of increasing the culture of professional-pedagogical communication* [Pedagogicheskiy takt kak uslovie i sredstvo povysheniya kultury professional'no-pedagogicheskogo obscheniya], Modern problems of science and education, 2014, No. 6, pp. 820.
22. Dontsov, A. V., Volkov, A. A., Makhrinova, M. V. *Pedagogical tact in the process of educational activity* [Pedagogicheskiy takt v processe obrazovatel'noj deyatel'nosti], Humanities and Social Sciences, 2022, Vol. 91, No. 2, pp. 145–151.
23. Aisner, L. Yu. *Pedagogical tact as the basis of professionalism of a teacher* [Pedagogicheskiy takt kak osnova professionalizma prepodavatelya], Research of various directions of development of psychology and pedagogy: Proceedings of International scientific-practical conference, 2016, pp. 10–12.
24. Markova, A. K., Nikonova, A. Y. *Psychological features of individual style of teacher's activity* [Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya], Questions of psychology, 1987, Vol. 5, pp. 40–48.
25. Maximova, T. V. *The meaning of life and individual style of pedagogical activity* [Smysl zhizni i individual'nyj stil' pedagogicheskoy deyatel'nosti], World of psychology, 2001, No. 2 (26), pp. 114–118.
26. Nikolaeva, M. V. *Individual style of professional activity of an elementary school teacher as a goal of his professional training* [Individual'nyj stil' professional'noj deyatel'nosti uchitelya nachal'nyh klassov kak cel' ego professional'noj podgotovki], Bulletin of Volgograd State Pedagogical University, 2020, No. 8 (151), pp. 64–68.
27. Ng, P. T. The quest for innovation and entrepreneurship in Singapore: strategies and challenges. *Globalization, Societies and Education*, 2012, Vol. 10, No. 3, pp. 337–349.
28. Samoilova, V. V. *Mentoring as a factor in the development of pedagogical skills* [Nastavnichestvo kak faktor razvitiya pedagogicheskogo masterstva], Integration, evolution, modernization: ways of development of science and education: Proceedings of the International scientific-practical conference. Sterlitamak: LLC “AMI”, 2023. pp. 95–97.
29. Agapova, S. A. *Individual trajectory of professional development of a teacher* [Individual'naya traektoriya professional'nogo razvitiya pedagoga], Secondary professional education, 2010, No. 2, pp. 64–66.
30. Masharova, T. V. *Professional development of a teacher in the conditions of modern educational environment of school* [Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj sredy shkoly], Shamov Readings: Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference: Vol. 1. Moscow: 5 za znaniya, 2023, pp. 45–50.
31. Afanasova, D. Yu., Rumyantseva, K. V., Bychkova, E. S. *Open lessons and competitions as a factor in the development of creative activity and pedagogical skills of the teacher* [Otkrytye uroki i konkursy kak faktor razvitiya tvorcheskoy aktivnosti i pedagogicheskogo masterstva uchitelya], Gnosological bases of education: Proceedings of the V International Conference. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University, 2020, pp. 255–259.
32. Milova, N. P., Maslov, N. P., Bykova, E. I. *Scientific-research activity of a teacher as a factor of pedagogical skill development* [Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchitelya kak faktor razvitiya pedagogicheskogo masterstva], Modern scientific research: current issues, achievements and innovations: Proceedings of the XXV International Scientific and Practical Conference.

Vol. 2. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2022, pp. 164–167.

33. Timoshkina, N. A. *The use of pedagogical techniques in the process of formation of professional mastery of the teacher (on the example of the author's course "Art therapy in the educational space")* [Ispol'zovanie pedagogicheskikh tekhnik v processe stanovleniya professional'nogo masterstva uchitelya (na primere avtorskogo kursa "Art-terapiya v obrazovatel'nom prostranstve")], *Modern Science*, 2022, No. 1-1, pp. 295–300.

34. Bogoudinova, R. Z., Loginova, R. M. *Transformation of the system of additional professional education of teachers in the context of the national project "Education"* [Transformaciya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov v kontekste nacional'nogo proekta "Obrazovanie"], *Business. Education. Law*. 2023, No. 2 (63), pp. 363–367.

35. Kashaev, A. A. *Model of continuous professional development of pedagogical workers of the Ryazan region: conceptual approaches* [Model'

nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov Ryazanskoj oblasti: konceptual'nye podhody], *Modern problems of science and education*, 2022, No. 6-1, pp. 40.

36. Khasanova, P. H. *The role of tutor support in the formation of individual style of pedagogical activity of a teacher* [Rol' t'yutorskoj podderzhki v stanovlenii individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya], *Modernization of the system of professional education on the basis of regulated evolution: Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference*. Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2023, pp. 80–86.

37. Shershnev, S. A. *Improving the system of professional development of teachers in Russia. A new vector of pedagogical skill development* [Sovershenstvovanie sistemy povysheniya kvalifikacii uchitelej Rossii. Novyj vektor razvitiya pedagogicheskogo masterstva], *Problems of modern education*, 2021, No. 1, pp. 249–264.

Образец для цитирования статьи:

Ильясов, Д. Ф. Обобщение и распространение результативного опыта как способ развития педагогического мастерства учителя / Д. Ф. Ильясов, К. С. Буров, Е. А. Селиванова, А. А. Севрюкова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 5–28.

Example for article citation:

Ilyasov, D. F., Burov, K. S., Selivanova, E. A., Sevryukova, A. A. Generalization and dissemination of effective experience as a way of development of teacher's pedagogical skills [Obobshhenie i rasprostranenie rezul'tativnogo opy'ta kak sposob razvitiya pedagogicheskogo masterstva uchitelya], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 5–28.

УДК 378.091.398+371.12+159.947.5

Роль мотивации в процессе профессиональной самореализации педагогов учреждений общего среднего образования

Н. П. Четырбок

кандидат экономических наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-6688-000X>

prorector@boiro.by

The role of motivation in the process of professional self-realization of teachers in general secondary education institutions

N. P. Chetyrbock

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье анализируется роль и значение мотивации педагога в образовательном процессе для уровня общего среднего образования¹, а также устанавливается степень этого влияния в сравнении с другими факторами. Тема является актуальной ввиду постоянно растущих требований к развитию и самосовершенствованию педагога на протяжении всей жизни ввиду динамично меняющейся технико-экономической составляющей современного развития. Ставится **цель** определения роли мотивации в профессиональной самореализации педагога и обоснование данного подхода, также анализируется содержательный аспект данного процесса. В статье проводится обзор научных исследований, позволяющий обнаружить значимость мотивации как основной составляющей профессиональной самореализации педагога. **Методология (материалы и методы).** Методологической основой исследования выступают анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, а также анкетирование педагогов с целью выявления роли мотивации в процессе их профессиональной деятельности. Обработка полученных результатов проводится с помощью

статистических методов анализа, применяемых в психологии (использование критерия Колмогорова-Смирнова и применение линейной регрессии в случае адекватности модели). Описание **результатов** связывается с отражением содержательных аспектов и определением роли мотивации в процессе профессиональной самореализации педагога. Научная новизна заключается в определении значения мотивации в профессиональном развитии педагогов и обозначении актуальных подходов к стимулированию их мотивации с отражением ее составляющих. Практическая значимость представленных результатов заключается в возможности их применения в повышении квалификации учителей и размещении методических материалов для использования в образовательной среде профессионального развития педагогов, с целью их практического применения. Также практическая реализация подразумевает использование выявленных инструментов мотивации педагогов в процессе управления и координации профессионального развития учителей.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article analyzes the role and significance of teacher motivation in the educational process for the level of general secondary education, and also establishes the degree of this influence in comparison with other factors. The topic is relevant due to the constantly growing require-

¹ Уровень образования, утвержденный Кодексом Республики Беларусь об образовании.

ments for the development and self-improvement of a teacher throughout his/her life due to the dynamically changing technical and economic component of modern development. The goal is to determine the role of motivation in the professional self-realization of a teacher and the rationale for this approach; the substantive aspect of this process is also analyzed. The article provides a review of scientific research that reveals the importance of motivation as the main component of a teacher's professional self-realization.

The methodological basis of the research is the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem, as well as a survey of teachers in order to identify the role of motivation in the process of their professional activities. The results obtained are processed using statistical methods of analysis used in psychology (using the Kolmogorov-Smirnov criterion and using linear regression if the model is adequate).

The description of the results is associated with a reflection of substantive aspects and determination of the role of motivation in the process of professional self-realization of a teacher. The scientific novelty lies in determining the importance of motivation in the professional development of teachers and identifying current approaches to stimulating their motivation, reflecting its components.

The practical significance of the presented results lies in the possibility of their application in advanced training of teachers and placement of methodological materials for use in the educational environment of teachers' professional development, in order to put them into practice. Moreover, practical implementation implies the use of the identified tools of teachers' motivation in the process of management and coordination of teachers' professional development.

Ключевые слова: *мотивация, профессиональная деятельность, повышение квалификации, инструменты мотивации педагогов, профессиональная самореализация, эффективность труда педагога, социально-когнитивная теория, теория ожидаемой ценности, теория самоопределения и теория цели достижения, профессиональная компетентность.*

Keywords: *motivation, professional activity, advanced training, tools for motivating teachers, professional self-realization, teacher performance, social-cognitive theory, expected value theory,*

self-determination theory and achievement goal theory, professional competence.

Введение. Профессиональная деятельность учителя представляет собой систему многоаспектной деятельности. Эффективность его труда определяется достигнутым уровнем профессиональной компетентности, включающей систему знаний, умений, личностных качеств, способностей и мотивационных установок, обеспечивающих эффективную реализацию процесса преподавания. Среди всех теоретических аспектов, которые легли в основу систематических исследований мотивации учителей, можно выделить следующие: социально-когнитивная теория, теория ожидаемой ценности, теория самоопределения и теория цели достижения. Несмотря на то, что существует множество эмпирических исследований, которые прямо или косвенно касаются мотивации учителей, лишь недавно теоретические основы мотивационных процессов стали систематически применяться к профессии учителя.

Образование имеет решающее значение в вопросах формирования национальной конкурентоспособности и развития человеческой цивилизации [1]. Что такое мотивация учителя и почему это важно для профессиональной компетентности учителей? Аргументы в поддержку концептуализации профессиональной компетентности, включающей не только профессиональную подготовку учителей, но и их мотивацию высказывают многие исследователи в области педагогики. Так, например, Хелкер и Восница подчеркивают, что мотивация столь же важна для профессиональной роли учителей, как и их знания и профессиональные компетенции [2]. Немалую роль в расширении мотивации играет система повышения квалификации учителей.

Система повышения квалификации учителей выполняет развивающую, обучающую, информационную, экспертную функции, содействует самосовершенствованию и саморазвитию специалистов образования. При этом следует отметить, что система повышения квалификации учителей уделяет профессиональной самореализации личности учителя. В этом направлении система повышения квалификации актуализирует мотивацию успеха учителей. Именно успех и профессиональная самореализация являются внутренними движущими

ми факторами развития профессиональной успешности учителя.

Обзор литературы. Анализ отечественной и зарубежной литературы содержания понятия мотивации и ее значения для профессиональной деятельности педагога позволил выявить весьма разнообразные подходы. Так, Б. И. Додонов определяет четыре составляющие мотивационной сферы учителя: удовольствие, приносимое от занятия профессиональной деятельностью, значимость этой деятельности для индивидуума, роль вознаграждения и принуждающее воздействие на личность [3]. Данный подход не однозначен, так как не затрагиваются внешние факторы мотивации, такие как развитие профессиональных компетенций и, как следствие, карьерный рост и рост значимости личности в педагогической среде. При этом и вовсе не рассматривается временной фактор. Так, в текущем моменте учитель может и не получать удовольствие и не совсем понимать значимость своей деятельности, однако при первых успехах своих учеников и росте значимости среди коллег и руководства данная ситуация быстро изменится.

Н. И. Корзенко, М. С. Тимофеев справедливо утверждают, что мотивация оказывает большое влияние на успешность в профессии, а также сами мотивы выбора зависят от отношения молодых специалистов к своей будущей профессии, а мотив выбора отражает позицию личности, сформировавшуюся на основе собственного опыта и осмысления социально значимых целей деятельности [4, с. 85].

Мотивы педагогической деятельности достаточно подробно раскрываются в трудах В. Г. Асеева, Г. С. Кожухаря, А. В. Рыбакова и О. В. Головащук. В. Т. Бессалаев и Ф. Т. Итяшев [5; 6] справедливо полагают, что педагогам необходимо обеспечить максимальные возможности для самореализации и ни в коем случае не пускать этот процесс на самотек.

Методология (материалы и методы). С целью выявления роли мотивации педагога в образовательном процессе и его влияния на уровень подготовки обучающегося было проведено исследование в ГУО «Брестский областной институт развития образования».

Методы исследования включали опрос и анкетирование учителей, а также обработку полученных результатов с помощью статистических

методов анализа, применяемых в психологии (использования критерия Колмогорова-Смирнова и использование линейной регрессии в случае адекватности модели). Общая цель исследования — выяснить, что в значительной степени влияет на результат работы педагога, выраженный в успехе его учеников, а также установить, что мотивирует учителя в его профессиональной самореализации. Педагоги, принявшие участие в опросе, — учителя уровня общего среднего образования Республики Беларусь, проходившие повышение квалификации в ГУО «Брестский областной институт развития образования».

Для понимания специфики базы исследования, рассмотрим характеристику института. В 2023 году в ГУО «Брестский областной ИРО» при плане 6761 человек прошли повышение квалификации 6893 работника системы образования области (246 групп) на бюджетной основе. Выполнение плана повышения квалификации составило 102%. В очной (дневной) форме получения образования прошли повышение квалификации 5636 человек (195 групп) при плане 5566 человек. Выполнение плана составило 101,2%. В дистанционной форме получения образования прошло повышение квалификации 1257 человек (41 группа) при плане 1195 человек (41 группа). Выполнение плана составило 105,1%. В среднем в год повышают квалификацию на базе нашего института около 7000 педагогов. При этом преобладающая форма повышения квалификации — очная (дневная) (82% прошедших ПК).

По направлениям, наибольшую долю составляет категория — воспитатели дошкольного образования (17%), учителя английского языка (5%), учителя начальных классов (18%), классные руководители (5% от общего числа педагогов области, повысивших квалификацию в ГУО «Брестский областной институт развития образования» в 2023 году).

Другие формы работы с педагогами, направленные на обеспечение их профессиональной самореализации. План мероприятий дополнительного образования взрослых на 2023 г. выполнен в полном объеме. Запланировано 103 мероприятия, проведено 124 мероприятия, что составило 120%. Общее количество человек, задействованных в мероприятиях — 7490. Из них: семинаров — 50, с общим охватом

1815 человек, вебинаров — 13 (720 человек), инструктивно-методических совещаний — 12 (448 человек), фестивалей и конкурсов — 8 (670 человек), а также 20 мероприятий различных форм проведения — форумы, стримы, педагогические чтения, круглый стол, виртуальные выставки, презентация успешных практик и др. — с охватом 1170 человек.

Брестским областным институтом развития образования задействованы следующие формы работы, направленной на обеспечение профессиональной самореализации педагогов области:

- повышение квалификации;
- сдача квалификационных экзаменов;
- обучающие курсы (семинары, практикумы, вебинары, стримы);
- методические презентации, методические мосты;
- конкурсные мероприятия;
- выставки методических материалов;
- панорамы и фестивали педагогического опыта;
- педагогические образовательные чтения.

Среди данных мероприятий наибольшую количественную отдачу (по численности привлеченных участников) занимают:

— проведение различных конкурсов для педагогического сообщества Брестчины (*«Областной фестиваль школьных театральных коллективов “Assorti” на иностранном языке» для педагогических работников и учащихся учреждений образования и сопровождение конкурса «Будущее начинается сегодня!»*) — участвовало 380 человек в 2 мероприятиях;

— организация и проведение методического моста на тему *«Совершенствование взаимодействия учреждений образования с военными комиссариатами в части подготовки призывников к воинской службе» для руководителей по военно-патриотическому воспитанию* — охват 100 человек в одном мероприятии;

— презентация работы ресурсного центра на тему *«Совершенствование взаимодействия учреждения образования с родительской общественностью, повышение ответственности законных представителей несовершеннолетних за воспитание детей (п. 24 Национального плана действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2021–2025 годы)» для классных руководителей, специалистов отделов и управле-*

ний по образованию — участвовало 100 человек в одном мероприятии;

— проведение семинаров (общее число участников 1080 человек).

Достижения и точки роста в работе с педагогами по обеспечению их профессиональной самореализации. Профессиональная самореализация учителей отражается не только в их участии в различных мероприятиях и конкурсах, направленных на повышение их профессиональной компетенции, но и в достижениях их учеников. В Брестской области в 2023 году по итогам заключительного этапа республиканской олимпиады награждены дипломами 58 учащихся (7 — дипломами I степени, 14 — дипломами II степени, 37 дипломами III степени). Всего участвовало 198 учащихся из 17 районов, преимущественно представлены г. Брест (Московский и Ленинский районы), г. Барановичи, г. Пинск. В рамках нашего исследования мы поставили целью выяснить, как внутренние и внешние факторы мотивации влияют на эффективность профессиональной деятельности слушателей. Так, была сделана выборка 80 слушателей дневной формы обучения в рамках повышения квалификации. Среди них в Google Форме было проведено анкетирование. Цель — рассмотреть, как три ведущих фактора образовательного процесса, в том числе мотивация, влияют на их самореализацию и как эти факторы влияют друг на друга. Полученные количественные данные были обработаны путем использования критерия Колмогорова-Смирнова — непараметрического критерия равенства непрерывных одномерных вероятностных распределений. Суть критерия Колмогорова-Смирнова состоит в сравнении эмпирической и теоретической функции распределения. Для использования этого критерия не требуется какая-либо группировка данных и определение интервалов не вызывает сложности. Кроме того, этот критерий точно достоверен для любого объема выборки.

Результаты и их описание. Для определения взаимосвязи между мотивацией учителя и учеников было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 80 человек, из которых 70 человек — обучающиеся ГУО «Брестский областной институт развития образования». Анкетирование включает в себя 3 вопроса, с отображением стимулирующих факторов с верхним и нижним пределом значимости каждого из них.

Таблиця 1

Анализ экспериментальных данных

	F1	F2	F3
Количество респондентов	80	80	80
Минимум	10	5	5
Максимум	100	100	100
Среднее значение	68,32	87,55	78,26
Z Колмогорова-Смирнова	0,64	0,25	0,42
Статистическая значимость (p)	0,51	0,32	0,18

Таблиця 2

Анализ экспериментальных данных (продолжение)

	F1	F2	F3
F1	1	0,56	0,84
F2	0,56	1	0,95
F3	0,84	0,95	1

$$Y = 0,234 + 1,43F1 + 2,67F2 + 0,86F3$$

Первый фактор: F1 — уровень компетенций педагога: актуальность материалов, тема, мероприятия, предлагаемые в классе, использование учебных пособий и инновационных методов преподавания. Второй фактор: F2 — уровень внутренней и внешней мотивации педагога: удовлетворенность от профессиональной деятельности, уровень финансового вознаграждения, возможность карьерного роста, отношения в коллективе, возможность постоянного профессионального обучения. Третий фактор: F3 — организация работы по повышению квалификации педагога (доступность материалов, количество часов, выделенное на повышение квалификации, размещение методических материалов на платформе MOODLE, работа учебно-методических кабинетов и педагогических сообществ), Y — эффективность образовательной деятельности (отдача со стороны обучаемого): результаты обучаемых (текущая успеваемость), результат обучаемых на республиканских мероприятиях (участие в олимпиадном движении и результат этого участия), обратная связь с учениками (вопросы взаимоотношения, уважения, их заинтересованности). Самооценка уровня исследуемого фактора была получена в ограничении между максимальным значением 100% и самым низким значением 0% (полученные значения колебались в интервале от 10% до 100%). Полученные количественные данные были обработаны путем использования про-

граммы SPSS и проведением теста Колмогорова-Смирнова. Тест предназначен для определения того, что выборка имеет соответствующее распределение. Было проведено исследование выборки на предмет нормального распределения. Малое значение вероятности означает отклонение гипотезы о нормальности.

Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2.

В рассматриваемом примере (значение $p > 0,05$), то есть вероятность ошибки не является значимой; поэтому значения переменной достаточно хорошо подчиняются нормальному распределению и можно применять параметрические тесты. Проведем исследование взаимной корреляции данных факторов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что мотивация оказывает наиболее существенное влияние на результативность педагогических работников и эффективность деятельности их учеников, гораздо большее чем уровень компетенций педагога и организация работы по повышению квалификации педагога.

Также вопросы профессиональной самореализации педагогов во многом определяются их мотивацией. Мотивация обучающихся признается жизненно важным компонентом успешного образования.

Большая часть программ повышения квалификации учителей затрагивает вопросы стимулирования мотивации педагога, а также вопро-

сы поддержки мотивации с помощью различных методов и инструментов. При этом особое внимание стоит обратить на содержательный аспект данной категории.

Существует два вида мотивации: внешняя и внутренняя мотивация. Внешняя мотивация включает ряд факторов, таких как вознаграждение, признание и оценка коллег, результаты итоговой аттестации в рамках повышения квалификации, получение высшей квалификационной категории. Внутренняя мотивация является более сложным аспектом и включает в себя: удовлетворенность работой, удовлетворенность от профессиональных отношений с коллегами, культуру труда, личные достижения, уровень востребованности, удовлетворенность финансовым вознаграждением, академический рост. Учитывая возраст и достаточную зрелость учителей в рамках повышения квалификации, важным фактором является именно внутренняя мотивация педагогов, вопросы формирования внутренних мотивирующих факторов, таких как самооценка, признание педагогической средой. Внутренняя мотивация имеет два основополагающих элемента: люди более мотивированы, когда ценят то, что делают, и когда верят, что у них есть шанс на успех. Учителя видят ценность по-разному, но основными тремя являются актуальность, деятельность и отношения.

Для более четкого понимания мотивационного процесса в педагогической среде, рассмотрим, что лежит в основе мотивации. Изучив научные публикации по данному направлению [7–10] и проведя опрос среди слушателей ГУО «Брестский областной институт развития образования» нам удалось выделить пять основных составляющих мотивации педагога.

1. Понимание своей миссии в контексте миссии учреждения образования и фокусировка внимания на ней. Заявления о миссии популярны в корпоративной среде, но многие из них являются формальными и не вдохновляют сотрудников. Преподаватели отвечают на четко сфокусированную миссию, которая соответствует их собственным целям. Чего надеется достичь ваша школа? Какие качества ценит ваша школа? Ваша миссия — это основа культуры вашей школы.

2. Межличностные отношения в среде преподавателей. Общение и контакты с коллегами

играют важную роль в процессе удовлетворения от своей профессиональной самореализации. Почти никто не процветает в изоляции. Позитивное и обнадеживающее сообщество помогает людям расти. Построение личных и профессиональных отношений друг с другом может создать атмосферу доверия и поддержки.

3. Наделение полномочиями ведущих учителей, демонстрирующих высокий результат профессиональной самореализации. Некоторые преподаватели — прирожденные лидеры. Это те, к кому обращаются другие, чтобы решить проблемы и инициировать изменения. Расширение прав и возможностей этих учителей-лидеров может помочь стимулировать инновации, стимулировать принятие решений и улучшить школьный климат.

4. Признание и вознаграждение. Признание и вознаграждение учителей за их усилия может помочь создать культуру педагогического сообщества, а также стать примером для обучающихся. Стимулы могут быть как материальные, так и нематериальные, что, в свою очередь, поможет педагогам понять, что руководство видит их работу и ценит.

5. Поддержка руководства. Преподавателям нужен директор, который знает и уважает то, что происходит в классе. Практический, поддерживающий и доверчивый администратор помогает создать позитивную атмосферу на рабочем месте даже в трудные дни.

К данному направлению можно отнести следующую деятельность:

— разработку мероприятий, направленных на создании «ситуации успеха» для каждого педагога (мотивация «на успех, к избеганию неудач»);

— организацию методических мероприятий по вопросам методической деятельности, демонстрации своих возможностей, предоставлении возможности реализовывать свои идеи: мотивы «Саморазвитие», «Самовыражение», «Самореализация»;

— организацию педагогов к освоению и реализации современных педагогических технологий.

При этом мотивация подразумевает индивидуальность в самом широком смысле. Мотивация учителя к оценке своей профессиональной деятельности связана с его восприятием успеха или неудачи, а также с пониманием важности

своего профессионального саморазвития. В рамках нашего исследования мы выделили несколько направлений мотивационного процесса:

а) единоличная ответственность человека за свой успех или неудачу;

б) отношение к периодичности успеха и неудачи (считает ли педагог свой успех закономерным и систематическим или случайным);

в) каковы убеждения учителя в своем успехе или неудаче (считает ли он возможным преодолеть негативную ситуацию).

Обсуждение. Проведенное исследование базируется на определенных ограничениях. Так, наше исследование было ограничено тремя факторами, влияющими на эффективность образовательной деятельности педагога: уровнем компетенций педагога, уровнем внутренней и внешней мотивации педагога, организацией работы по повышению квалификации педагога. При этом не рассматривались такие факторы, как техническое оснащение рабочего места, уровень управленческой системы и ее компетенции и др. Однако это не снижает значимость исследования и его достоверность. Технологии, применяемые в рамках данного исследования, включали опрос в Google Форме и обработку результатов с помощью программы SPSS и проведением теста Колмогорова-Смирнова. Полученный результат обозначает первоочередное значение мотивации в педагогической деятельности учителя учреждения общего среднего образования, при этом ставится задача более глубокого исследования содержания мотивационных процессов и обозначения их механизма действия, с последующей квантификацией.

Описанные технологии мотивационных процессов универсальны и актуальны для различных категорий педагогических работников уровня общего среднего образования: педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-предметников, классных руководителей и пр. Их целесообразность и эффективность обуславливается повышением мотивационной составляющей учителей, что прямо влияет на результат их деятельности — эффективность образовательного процесса. Ограничения в применении видов мотивации, описанных нами, выше обуславливаются неравномерными условиями к их реализации в учреждениях об-

щего среднего образования и личностными особенностями педагогов. Это особенно важно для избегания некорректного, недифференцированного подхода к мотивации учителя.

Заключение. Несмотря на то, что существует множество эмпирических исследований, которые прямо или косвенно касаются мотивации учителей, лишь недавно теоретические основы мотивационных процессов стали систематически применяться к профессии учителя. Влияние мотивационной составляющей на результативность труда учителей учреждений общего среднего образования является одним из важных направлений формирования условий успешной самореализации педагога. Особенно это относится к молодым специалистам, делающим первые шаги на профессиональном поприще учителя, сталкивающиеся впервые с проблемами и порой теряющие мотивационные составляющие самореализации в профессии педагога.

Методы исследования, описанного автором в статье, включали опрос и анкетирование учителей, а также обработку полученных результатов с помощью статистических методов анализа, применяемых в психологии (использования критерия Колмогорова-Смирнова и использование линейной регрессии в случае адекватности модели). В ходе исследования было проанализировано влияние трех факторов, определяющих эффективность образовательной деятельности педагога: уровень компетенций педагога, уровень внутренней и внешней мотивации педагога, организация работы по повышению квалификации педагога.

Соответственно, возникает необходимость внедрения пяти основных составляющих мотивации педагога в каждом учреждении общего среднего образования. Проведенный обзор исследований показывает важность мотивации, обеспечивающей высокую эффективность труда педагога — рост успеваемости и результативности обучаемых на республиканских мероприятиях. В настоящее время появляется все больше исследований, посвященных вопросам мотивации учителей. При этом нет работ, в которых присутствовал бы системный подход к анализу влияния мотивации на конечный результат в образовательном процессе.

Непосредственно вопросы мотивации учителя рассматриваются в проанализированной

литературе, однако без проведения статистического исследования и квантификации влияния мотивации на конечный результат.

Результаты, полученные в ходе данного исследования, позволяют сделать вывод о наличии прямой взаимосвязи между мотивацией педагогов и результативностью их труда. Выявление данной взаимосвязи позволяет скорректировать управленческие решения и большую часть ресурсов направить именно на усиление мотивации педагога, тем самым повысить эффективность образовательного процесса.

В этой связи в статье были изложены особенности и составляющие мотивационного процесса труда педагога. Среди наиболее важных понимание своей миссии в контексте миссии учреждения образования, межличностные отношения в среде преподавателей, наделение полномочиями ведущих учителей, демонстрирующих высокий результат профессиональной самореализации, признание и вознаграждение; поддержка руководства.

Таким образом, представленная методика оценки степени влияния мотивации учителя учреждения общего среднего образования на результат образовательной деятельности позволяет количественно и качественно оценить степень влияния данного фактора в сравнении с другими факторами, оптимизировать образовательный процесс и рационально распределить ресурсы.

Библиографический список:

1. Четырбок, Н. П. Образование как определяющий фактор национальной конкурентоспособности / Н. П. Четырбок. — Текст : непосредственный // Образование в XXI веке. — 2023. — № 9 (1). — С. 65–74.
2. Helker, K., Wosnitza, M. Responsibility in the school context — Development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research*, 2014, 2 (3), pp. 115–139.
3. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 126–130.
4. Корзенко, Н. И. Мотивация педагогической деятельности / Н. И. Корзенко, М. С. Тимофеев. — Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 3. — С. 85–86.
5. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — Москва : Мысль, 1976. — 158 с. — Текст : непосредственный.
6. Кожухарь, Г. С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности / Г. С. Кожухарь. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 2007. — № 2. — С. 15–29.
7. Ахмадуллин, Ш. Т. Мотивация детей, как мотивировать ребенка учиться / Ш. Т. Ахмадуллин. — Текст : непосредственный // Мотивация и с чем ее «едят». — 2016. — № 1. — С. 55–62.
8. Ахмедова, А. М. Мотивация учебной деятельности школьника / А. М. Ахмедова, Ф. А. Махмудова. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики. — 2015. — № 1. — С. 75–77.
9. Корзенко, Н. И. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности в управлении персоналом / Н. И. Корзенко, Т. В. Тимакова. — Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. — 2015. — № 1 (356). — С. 124–126.
10. Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 2014, No. 39 (2), pp. 100–111.

References:

1. Chetyrbock, N. P. *Education as a determining factor of national competitiveness* [Образование как определяющий фактор национальной конкурентоспособности], *Education in the 21st century*, 2023, No. 9 (1), pp. 65–74.
2. Helker, K., Wosnitza, M. *Responsibility in the school context — Development and validation of a heuristic framework*. *Frontline Learning Research*, 2014, No. 2 (3), pp. 115–139.
3. Dodonov, B. I. *Structure and dynamics of activity motives* [Структура и динамика мотивов деятельности], *Questions of psychology*, 1984, No. 4, pp. 126–130.
4. Korzenko, N. I., Timofeyenko, M. S. *Motivation of pedagogical activity* [Мотивация педагогической деятельности], *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2013, No. 3, pp. 85–86.
5. Aseev, V. G. *Motivation of behavior and the formation of personality* [Мотивация поведения и формирование личности]

i formirovanie lichnosti], Moscow: Mysl, 1976. 158 p.

6. Kozhukhar, G. S. *Model of enhanced motivation: interaction of basic mechanisms of interpersonal tolerance* [Model' usilenoj motivacii: vzaimodejstvie bazovyh mekhanizmov mezhlichnostnoj tolerantnosti], *Issues of psychology*, 2007, No. 2, pp. 15–29.

7. Akhmadullin, Sh. T. *Motivation of children, how to motivate a child to learn* [Motivaciya detej, kak motivirovat' rebenka uchit'sya], *Motivaciya i s chem ee "edyat"*, 2016, No. 1, pp. 55–62.

8. Akhmedova, A. M., Makhmudova, F. A. *Motivation of schoolchild's learning activity*

[otivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nika], *Actual issues of modern pedagogy*, 2015, No. 1, pp. 75–77.

9. Korzenko, N. I., Timakova, T. V. *Motivation and stimulation of labor activity in personnel management* [Motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatel'nosti v upravlenii personalom], *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2015, No. 1 (356), pp. 124–126.

10. Holzberger, D., Philipp, A., Kunter, M. *Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs*. *Contemporary Educational Psychology*, 2014, No. 39 (2), pp. 100–111.

Образец для цитирования статьи:

Четырбок, Н. П. Роль мотивации в процессе профессиональной самореализации педагогов учреждений общего среднего образования / Н. П. Четырбок. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 29–37.

Example for article citation:

Chetyrbock, N. P. The role of motivation in the process of professional self-realization of teachers in general secondary education institutions [Rol' motivacii v processe professional'noj samorealizacii pedagogov uchrezhdenij obshhego i srednego obrazovaniya], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 29–37.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Алгоритмы разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников

А. В. Грошева

кандидат педагогических наук

<https://orcid.org/0009-0004-9178-9082>

groshevaav@corp-univer.ru

Е. С. Иванцова

кандидат педагогических наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-9544-0644>

ivantsovae@corp-univer.ru

Algorithms for the development of additional professional programs for advanced training of teaching staff

A. V. Grosheva

E. S. Ivantsova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Недостаточная разработанность основных технологических этапов освоения алгоритма разработки дополнительных профессиональных программ определяет снижение качества дополнительного профессионального образования в целом.

Качество дополнительного профессионального образования педагогов обеспечивается, в первую очередь, качеством программ повышения квалификации, которые должны соответствовать требованиям экспертизы. Однако экспертным советом по дополнительному профессиональному образованию в городе Москве ежегодно отклоняются до 25% программ за несоответствие требованиям, что требует продолжения работы в данном направлении.

Цель исследования: проектирование основных технологических этапов освоения алго-

ритма разработки дополнительных профессиональных программ для повышения эффективности обучения разработчиков программ и региональных экспертов.

Методология (материалы и методы). При проведении исследования основополагающими являлись следующие подходы: системно-деятельностный, компетентностный, квалификационный.

Исследование было проведено на базе Корпоративного университета московского образования и включало сравнительный анализ дополнительных профессиональных программ и экспертных заключений, интервьюирование авторов программ, экспертов. Было проанализировано 68 программ повышения квалификации, 204 экспертных заключения на программы повышения квалификации, опрошено более 50 разработчиков программ и экспертов.

Результаты. В ходе исследования выявлено, что к основным сложностям разработчиков дополнительных профессиональных программ относится обеспечение таких важнейших характеристик программ как структурная целостность, практико-ориентированность и технологичность. Авторами выявлены и обоснованы основные технологические этапы освоения алгоритма разработки программ: проблема — цель — планируемые результаты — содержание — формы аттестации и оценочные материалы — условия реализации, что позволило повысить эффективность обучения разработчиков программ и региональных экспертов. На основе результатов исследования разработана и реализуется программа повышения квалификации, проводятся обучающие вебинары для разработчиков программ.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Insufficient development of the main technological stages of mastering the algorithm of developing additional professional programs determines the decrease in the quality of additional professional education in general.

The quality of additional professional education of teachers is ensured, primarily, by the quality of professional development programs, which must meet the requirements of expertise. However, the Expert Council for Additional Professional Education in Moscow annually rejects up to 25% of programs for non-compliance with the requirements, which needs further work in this direction.

The goal of the research is to design the main technological stages of mastering the algorithm of developing additional professional programs to improve the effectiveness of training of program developers and regional experts.

Methodology. The following approaches were fundamental to the research: system-activity, competence, qualification approaches.

The research was conducted on the basis of the Corporate University of Moscow Education and included a comparative analysis of additional professional programs and expert opinions, interviewing program authors and experts. There were analyzed 68 professional development programs, 204 expert opinions on advanced training programs, interviewed more than 50 program developers and experts.

Results. The research revealed that the main difficulties of developers of additional professional programs include ensuring such important characteristics of programs as structural integrity, practice-oriented and technological. The authors identified and substantiated the main technological stages of mastering the algorithm of program development: problem — goal — planned results — content — forms of certification and evaluation materials — conditions of implementation. This fact allowed to increase the effectiveness of training of program developers and regional experts. Based on the research results, a advanced training program is developed and implemented, and training webinars for program developers are conducted.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, технологический подход к разработке дополнительной профессиональной программы, алгоритм разработки дополнительной профессиональной программы.

Keywords: additional professional program, technological approach to the development of additional professional program, algorithm for the development of additional professional program.

Введение. В московской системе образования повышение квалификации является ведущей формой дополнительного профессионального образования педагогов и осуществляется на основе дополнительных профессиональных программ. С целью обеспечения необходимого качества программ действует порядок (процедура) организации и проведения экспертизы дополнительных профессиональных программ. Организацию процедуры осуществляет Корпоративный университет московского образования. Экспертиза проводится независимыми экспертами на принципах анонимности и конфиденциальности. Анализ и аргументированная оценка каждой дополнительных профессиональных программы проводится на основании критериев экспертизы. По итогам экспертизы программы включаются / не включаются в региональный реестр дополнительных профессиональных программ, который находится на портале «Дополнительное профессиональное образование работников образовательных организаций»: <https://www.dpomos.ru/program/>).

В настоящее время в реестре размещены 4300 программ различной направленности, раз-

работанных авторскими коллективами организаций, имеющих лицензии на дополнительное профессиональное образование. Однако не все дополнительные профессиональные программы, подаваемые на экспертизу, соответствуют требованиям: ежегодно от 20 до 25% программ отклоняются по итогам экспертизы.

Гипотеза исследования — изучение основных технологических этапов освоения алгоритма разработки дополнительных профессиональных программ позволит повысить эффективность обучения разработчиков программ и региональных экспертов, качество и соответствие критериям региональной экспертизы разработанных ими программ. **Теоретическая значимость** работы заключается в определении основных технологических этапов освоения алгоритма проектирования дополнительных профессиональных программ. **Практическая значимость** работы в том, что ее результаты могут быть использованы при обучении разработчиков программ и региональных экспертов. **Научная новизна** исследования состоит в изучении особенностей освоения основных технологических этапов освоения алгоритма проектирования дополнительных профессиональных программ.

Обзор литературы. В основе нашей работы — исследования в области качества дополнительного профессионального образования, разработки и экспертизы дополнительных профессиональных программ для педагогических кадров В. В. Лебедева [1; 2], С. Е. Мансуровой [3; 4], Т. В. Расташанской [3; 4], К. А. Табаровской [3; 4], М. М. Шалашовой [5], Н. Н. Шевелёвой [5] и др.

Так, В. В. Лебедев в своей статье показывает важность опоры на компетентностный подход при проектировании дополнительных профессиональных программ, что определяет конкретизацию целей через совершенствование профессиональных компетенций [1], а в пособии описывает компетентностный подход к проектированию и экспертизе программ [2].

В Рекомендациях по обеспечению качества программ, разработанных авторским коллективом Академии Минпросвещения России, показана связь понятий «трудовые функции», «должностные инструкции» с понятием «профессиональные компетенции», поскольку для

выполнения трудовых функций необходим определенный уровень профессиональных компетенций. Таким образом, авторы обосновали взаимосвязь квалификационного подхода, в основе которого реализация трудовых функций и трудовых действий и компетентностного подхода при разработке дополнительных профессиональных программ [3].

В одной из статей авторы акцентируют внимание на коммуникативных проблемах взаимодействия разработчиков программ и экспертов при формировании федерального реестра дополнительных профессиональных программ [4].

Важно отметить Концепцию управления профессиональным развитием педагогических работников города Москвы, разработанную коллективом авторов Московского городского педагогического университета. Так, конкурентоспособность работников образования определяется наличием системы непрерывного профессионального развития педагогов, а их профессиональное развитие рассматривается через повышение готовности к решению более сложных профессиональных задач в условиях быстрых изменений в современной сфере образования [5].

Одним из основополагающих понятий в нашем исследовании является понятие «качество дополнительного профессионального образования».

Качество дополнительного профессионального образования педагогов во многом обусловлено качеством программ повышения квалификации, которые должны соответствовать требованиям экспертизы программ дополнительного профессионального образования. М. М. Поташник определяет качество образования как соотношение целей и результатов, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) задаются только операционно [6].

В контексте дополнительных профессиональных программ это соотношение полученных и запланированных результатов.

А. С. Запесоцкий обращает внимание на такие компоненты понятия «качество образования» как процесс и результат [7], что важно учитывать при проектировании организационно-педагогических условий реализации программ повышения квалификации.

Методология (материалы и методы).

При проведении исследования основополагающими являлись следующие подходы: системно-деятельностный, необходимый при изучении и разработке алгоритмов, компетентностный, значение которого определяется необходимостью совершенствованием профессиональных компетенций при разработке и реализации программ повышения квалификации, квалификационный, в рамках выполнения трудовых функций и трудовых действий педагогическими работниками.

Исследование проводилось на основе анализа дополнительных профессиональных программ для педагогических работников, поданных на экспертизу в 2022/23 учебном году, а также экспертных заключений на данные программы. Объем выборки — 68 дополнительных профессиональных программ и экспертные заключения к ним (204 заключения). Ведущие методы исследования — сравнительный анализ и интервьюирование авторов программ и региональных экспертов для уточнения отдельных аспектов разработки и экспертного оценивания дополнительных профессиональных программ.

Результаты и их описание. В ходе исследования были определены основные технологические этапы освоения алгоритма проектирования дополнительных профессиональных программ.

1. Изучение нормативных требований к содержанию и структуре программ дополнительных профессиональных программ. На данном этапе может быть предложено практическое занятие, содержанием деятельности на котором является составление матрицы для разработки программ с учетом федеральных и региональных нормативно-правовых документов в сфере дополнительного профессионального образования (табл. 1).

2. Разработка дополнительных профессиональных программ: технологические аспекты и

достижение планируемых результатов. Практическое занятие (или серия практических занятий) будет включать разработку элементов программы на основе алгоритма, решение кейсов на соответствие элементов программы предложенным ситуациям.

В ходе практических занятий со слушателем поэтапно рассматриваем алгоритм, начиная с определения проблемы, дефицитов, которые определяют необходимость данной программы, формулируем тему.

Например, проблему можно сформулировать как недостаточный уровень формирования профессиональных компетенций обучающихся в области управления реализацией дополнительных общеобразовательных программ, тема «Управление реализацией дополнительных общеобразовательных программ». Далее определяем цель, продолжая наш пример, цель программы — «совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области управления реализацией дополнительных общеобразовательных программ».

Определив цель, можем сформулировать планируемые результаты, в первую очередь умения. Далее мы можем определить, какие понятия, алгоритмы, методики необходимо знать для освоения умений, что позволит определить область знаний, вторую часть планируемых результатов.

Основываясь на цели и планируемых результатах, формируем учебный план и содержание программы. Определив содержание, переходим к разработке форм аттестации и оценочных материалов. Следование алгоритму позволяет слушателю создать профессионально значимый продукт — программу повышения квалификации (16 ч.), а работа в группах — отработать возможные затруднения, возникающие при проектировании дополнительных профессиональных программ.

Таблица 1

Матрицы для разработки дополнительных профессиональных программ

№ п/п	Раздел ДПП	Компонент раздела	Требования	Нормативная основа
1.				
2.				
3.				
4.				

Отметим, что основные этапы разработки дополнительных профессиональных программ, а также содержание каждого этапа подробно рассматриваются в статье «Повышение качества дополнительных профессиональных программ: технологические аспекты» [8].

3. Оценка качества освоения дополнительных профессиональных программ. На данном этапе содержание практического занятия включает анализ требований и критериев оценивания результатов освоения программ, анализ форм аттестации и оценочных материалов на соответствие цели, содержанию программы, нормативным требованиям.

4. Экспертиза дополнительных профессиональных программ: технологические аспекты достижения качества программ. Освоение данного этапа предполагает анализ структуры и содержания экспертного заключения на программу повышения квалификации, решение кейсов на экспертизу элементов программ в предложенных ситуациях.

В ходе исследования выявлены характеристики дополнительных профессиональных программ: структурная целостность, практико-ориентированность, технологичность, вызывающие наибольшую сложность у разработчиков.

Отсутствие структурной целостности программ, практико-ориентированности и технологичности закономерно приводят к несоблюдению критериев экспертизы. К примеру, если выделенные автором знания и умения не конкретизируют цель программы, а содержание не позволяет достигнуть запланированного результата — отсутствует структурная целостность; если не планируется создание продукта, а умения операционно не представлены — отсутствуют практико-ориентированность и технологичность дополнительных профессиональных программ.

Исследование показало, что структурная целостность и технологичность программ обеспечиваются последовательным проектированием, с соблюдением основных технологических этапов: проблема — цель — планируемые результаты — содержание — формы аттестации и оценочные материалы — условия реализации. Если при формулировке умений автор опирается на технологию разработки программ, учитывает возможность проверки умения в процессе обучения, анализирует область применения ре-

зультатов практических работ, то программа будет иметь практико-ориентированный характер.

Например, программа повышения квалификации «Методическая работа в образовательной организации: проектный подход» (56 часов), включенная в федеральный реестр дополнительных профессиональных программ (<https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/12864>), предполагает совершенствование умения «проектировать методические мероприятия на основе технологий педагогического дизайна». Данное умение проверяется практической работой «Проектирование методических мероприятий на основе технологий педагогического дизайна (план, фрагмент методического мероприятия)», которая выполняется в соответствии со следующими требованиями: методическое мероприятие спроектировано с учетом особенностей восприятия целевой аудитории; методическое мероприятие спроектировано с учетом требований целенаправленности, структурной целостности; при проектировании мероприятия учтена необходимость опоры на 2 и более канала восприятия информации аудиторией. Продукт, полученный в ходе выполнения практической работы, может быть непосредственно применен в профессиональной деятельности педагога с целью диссеминации педагогического опыта.

В Корпоративном университете московского образования авторами разработана и реализуется программа повышения квалификации «Технологические аспекты разработки и экспертизы дополнительных профессиональных программ для работников образовательных организаций города Москвы». Программа предназначена разработчикам программ и региональным экспертам (кандидатам в эксперты). По итогам освоения данной программы слушатели будут:

— знать нормативно-правовые требования к содержанию и структуре дополнительных профессиональных программ, алгоритм разработки программ в соответствии с нормативными требованиями, уметь разрабатывать программы;

— знать нормативно-правовые основы осуществления экспертизы дополнительных профессиональных программ для работников образовательных организаций города Москвы, алгоритм экспертной оценки программ, уметь осуществлять экспертную оценку программ.

Обсуждение. Представленные результаты исследования позволяют в дальнейшем разработать ряд программ повышения квалификации как для авторов, так и для экспертов. Программы должны предусматривать учебный материал, связанный с технологическими этапами освоения алгоритма разработки дополнительных профессиональных программ. Материал может быть представлен в формате кейсовых заданий. Дальнейшие исследования в данной области могут быть посвящены применению кейс-метода в процессе обучения авторов и экспертов.

Заключение. Общая задача и разработчиков дополнительных профессиональных программ, и региональных экспертов — обеспечение качества дополнительного профессионального образования педагогов. Качество дополнительного профессионального образования находится в поле программочентричности, т. е. определяется качеством дополнительных профессиональных программ в соединении с качеством ее реализации. Необходимость применения технологического подхода к разработке дополнительных профессиональных программ обусловлена такими характеристиками качества дополнительного профессионального образования как повторяемость и воспроизводимость.

В работе определено, что к основным трудностям разработчиков дополнительных профессиональных программ можно отнести подготовку программ, являющихся целостными, практико-ориентированными и технологичными. Были сформулированы и обоснованы основные технологические этапы изучения алгоритма разработки программ: проблема — цель — планируемые результаты — содержание — формы аттестации и оценочные материалы — условия реализации, что позволит повысить эффективность обучения разработчиков программ и региональных экспертов.

Библиографический список:

1. Лебедев, В. В. О дополнительных профессиональных программах повышения квалификации педагогических работников / В. В. Лебедев. — Текст : непосредственный // Школьные технологии. — 2018. — № 3. — С. 110–118.

2. Лебедев, В. В. Проектирование и экспертиза дополнительных профессиональных программ: технологии, стратегии и деловые игры : учебно-методическое пособие / В. В. Лебедев. —

Москва : Белый ветер, 2021. — 52 с. — Текст : непосредственный.

3. Мансурова, С. Е. Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ педагогического образования: методическое пособие / С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская ; под общей редакцией Н. А. Родиной. — Москва : Академия Минпросвещения России. — 2021. — 85 с. — Текст : непосредственный.

4. Мансурова, С. Е. Коммуникативные проблемы формирования педагогического сообщества в условиях цифровой образовательной среды / С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская. — Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2023. — № 207 — С. 58–67.

5. Управление профессиональным развитием педагогов: стратегии, модели, технологии и практики : коллективная монография / отв. ред. О. А. Иванова. — Москва : ООО «А-Приор». — 2023. — 165 с. — Текст : непосредственный.

6. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М. М. Поташник. — Москва : Педагогическое общество России, 2002. — 352 с.

7. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. — Москва : Наука, 2002. — 456 с. — Текст : непосредственный.

8. Грошева, А. В. Повышение качества дополнительных профессиональных программ: технологические аспекты / А. В. Грошева, Е. С. Иванцова. — Текст : непосредственный // Методист. — 2023. — № 7. — С. 14–16.

References:

1. Lebedev, V. V. *Additional professional programs of advanced training of pedagogical workers* [O dopolnitel'nyh professional'nyh programmah povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov], *School technologies*, 2018, No. 3, pp. 110–118.

2. Lebedev, V. V. *Development and expertise of additional professional programs: technologies, strategies and business games: Educational and methodical manual* [Proektirovanie i ekspertiza dopolnitel'nyh professional'nyh programm: tekhnologii, strategii i delovye igry: Uchebno-metodicheskoe posobie], Moscow: Belyi Veter, 2021. 52 p.

3. Mansurova, S. E., Rastashanskaya, T. V., Tabarovskaya, K. A. *Recommendations for quality assurance of additional professional programs of teacher education: a methodological manual* [Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ педагогического образования: методическое пособие], ed. by N. A. Rodina. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. 85 p.

4. Mansurova, S. E., Rastashanskaya, T. V., Tabarovskaya, K. A. *Communicative problems of pedagogical community formation in conditions of digital educational environment* [Коммуникативные проблемы формирования педагогического сообщества в условиях цифровой образовательной среды], *Bulletin of the Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2023, No. 207, pp. 58–67.

Образец для цитирования статьи:

Грошева, А. В. Алгоритмы разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников / А. В. Грошева, Е. С. Иванцова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 38–44.

Example for article citation:

Grosheva, A. V., Ivantsova, E. S. Algorithms for the development of additional professional programs for advanced training of teaching staff [Algoritmy` razrabotki dopolnitel`nyh professional`nyh programm povыsheniya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 38–44.

5. *Management of professional development of teachers: strategies, models, technologies and practices: collective monograph*, ed. by O. A. Ivanova. Moscow: LLC “A-Prior”. 2023. 165 p.

6. Potashnik, M. M. *Quality of education: problems and technologies of management* [Качество образования: проблемы и технологии управления], Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2002. 352 p.

7. Zapesotsky, A. S. *Education: philosophy, culturology, politics* [Образование: философия, культурология, политика], Moscow: Nauka, 2002. 456 p.

8. Grosheva, A. V., Ivantsova, E. S. *Improving the quality of additional professional programs: technological aspects* [Повышение качества дополнительных профессиональных программ: Технологические аспекты], *Methodist*, 2023, No. 7, pp. 14–16.

УДК 378.091.398

Педагогическое сопровождение выполнения педагогами методических проектов в процессе курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования

И. Е. Девятова

кандидат педагогических наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-8106-9397>

devytova74rus@mail.ru

Pedagogical support of teachers' implementation of methodological projects in the process of course training in the system of additional professional education

I. E. Devyatova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье актуализируется проблема качества методической подготовки учителя начальных классов. Акцентируется внимание на необходимости адаптации дополнительного профессионального образования к новым вызовам, которые связаны с реализацией федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2021 года и федеральной образовательной программы начального общего образования. Совершенствование профессионального потенциала педагогических работников невозможно без формирования их образовательной активности. Сегодня современный учитель должен самостоятельно овладевать широким спектром профессиональных знаний и умений в рамках индивидуальной стратегии профессионального роста. Ставится **цель** сформировать представление о методическом проекте как условии совершенствования методической подготовки учителей начальных классов в рамках постдипломного образования. **Методологическими основами исследования** стали системный и деятельностный подходы. В рамках системного подхода были изучены теоретические основы методической подготовки учителя, были обозначены подходы к ее совершенствованию в системе дополнительного профессионального образования. Анализ и обобщение

ключевых положений работ ученых по проблеме исследования позволили обоснованно прийти к определению ресурсов методических проектов в совершенствовании методической подготовки учителя начальных классов в рамках курсового повышения квалификации. **Описание результатов** связано с определением составляющих процесса выполнения методических проектов слушателями, технологии педагогического сопровождения методического проекта. Практическая значимость исследования определяется описанием этапов работы над методическим проектом и технологии его педагогического сопровождения на этапе формального повышения квалификации педагогов, представлением характеристик уровней для оценки методического проекта слушателей. Статья представляет интерес для практических работников системы общего образования, дополнительного профессионального образования и исследователей.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article actualizes the problem of the quality of methodological training of primary school teachers. Attention is focused on the need to adapt additional vocational education to new challenges that are associated with the implementation of the federal state educational standard of primary general education in 2021 and the federal educational program of primary general education.

*The improvement of the professional potential of teaching staff is impossible without the formation of their educational activity. Nowadays, a modern teacher must independently master a wide range of professional knowledge and skills within the framework of an individual professional growth strategy. **The goal of research** is to form an idea of methodological project as a condition for improving methodological training of elementary school teachers in the framework of postgraduate education.*

*The system and activity approaches became the **methodological bases of the research**. Within the framework of a systematic approach, the theoretical foundations of methodological teacher training were studied, approaches to its improvement in the system of additional professional education were outlined. The analysis and generalization of the key provisions of the scientists' works on the research problem allowed us to reasonably come to the definition of resources for methodological projects in improving the methodological training of primary school teachers within the framework of course advanced training. **The description of the results** is related to the definition of the components of the process of implementing methodological projects by students, the technology of pedagogical support for a methodological project. The practical significance of the research is determined by the description of the stages of work on the methodological project and the technology of its pedagogical support at the stage of formal professional development of teachers, the presentation of the characteristics of the levels for evaluating the methodological project of students. The article is of interest to practitioners of the general education system, additional professional education and researchers.*

Ключевые слова: методическая подготовка учителя, методический проект, повышение квалификации учителя.

Keywords: methodical teacher training, methodical project, advanced training for teacher.

Введение. Любые изменения в образовании, так или иначе, всегда определяют изменения в деятельности учителя. В очередной раз вопрос о педагогических компетенциях, обеспечивающих высокое качество образования в начальной школе, был актуализирован в условиях внедрения в 2021 году обновленных требований феде-

рального государственного стандарта (ФГОС) начального общего образования¹.

Ориентир на методологию деятельностного подхода требует от учителя начальных классов профессионально выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечивать подготовку ребенка к жизни в высокотехнологическом конкурентном мире, определять и эффективно применять новые педагогические решения в условиях обучения детей с разными образовательными потребностями и возможностями, достигать задач личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития младшего школьника. На этом фоне активизировались дискуссии о профессиональной компетентности педагогических кадров общего образования в части сформированности у учителя методических умений, соответствующих новым реалиям.

В 2023 году ОГБУ «Челябинский центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов» была проведена процедура оценки уровня профессиональной компетентности педагогических работников². В диагностике приняли участие 3742 педагогических работника из 43 муниципальных образований Челябинской области, 1233 учителя из этой выборки составили те, кто работал в системе начального общего образования региона.

При определении методических компетенций (объектов оценки) были учтены положения профессионального стандарта педагога, в том числе знания основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий³.

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05. 2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

² Информационно-аналитические материалы по итогам проведения оценки профессиональных компетенций педагогических работников (учителей) общеобразовательных организаций Челябинской области в 2023 году : URL: https://ca74.ru/files/news/Учителя_Информационно-аналитические_материалы_по_результатам_оценки.pdf (дата обращения: 17.02.2024).

³ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“».

По данным, представленным в аналитических материалах, низкий уровень сформированности методической компетентности продемонстрировали 14,4% учителей начальной школы, в то время как совокупность педагогов, достигших результат выше базового уровня — повышенный и высокий уровни, — составила 23,7%. Большая часть учителей показала базовый уровень сформированности методической компетентности, что составило 61,9%. Достижение базового уровня результатов доказывает, что методические компетенции участников диагностики соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога, но при этом требуется включение педагогов в систему профессионального развития для преодоления отдельных дефицитов.

При оценке качества выполнения предложенных 10 заданий, делаются следующие выводы: 1) более половины учителей (59,6%) не смогли справиться с заданиями; 2) наибольшую трудность у учителей вызвало выполнение заданий, связанных с формированием универсальных учебных действий у обучающихся и с использованием в учебном процессе технологий деятельностного типа (справились соответственно 1,6 и 3,2%). Таким образом, результаты диагностической оценки показали, что учителя начальной школы в большинстве испытывают трудности на компетентном уровне использовать на уроках технологии деятельностного типа, что противоречит ключевым требованиям к деятельности педагога в условиях реализации ФГОС начального общего образования. Установлено, что они не владеют достаточными методическими знаниями и умениями для совершенствования дидактической системы урока, не могут определить и осознанно ликвидировать профессиональные дефициты, мешающие достижению нового качества образования. На наличие проблем в уровне методической компетентности педагогов общего образования также указывается в отчете по результатам международного исследования учительского корпуса TALIS-2018⁴, в иссле-

⁴ Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 : URL: http://rico.ru/wp-content/uploads/2020/03/24.03/TALIS-2018_Национальный%20отчет_часть%202.pdf (дата обращения: 17.02.2024).

дованиях Н. Ф. Виноградовой⁵, В. В. Кудинова [1] и др.

Действительно, в экспертном сообществе на различных уровнях идет постоянное обсуждение причин, обуславливающих проблемы в методической подготовке учителя, которые выявляются в ходе отечественных и международных оценочных процедур. Среди выходов из сложившейся ситуации определяется развитие методических структур всех уровней в системе образования, методическое сопровождение педагогов с привлечением ресурсов не только школ, но и организаций дополнительного профессионального образования, поддержка института наставничества в образовании.

Таким образом, проблемы, связанные с методической подготовкой учителей начальной школы, которая должна соответствовать требованиям действующего с 2021 года ФГОС начального общего образования, и определили цель настоящей статьи.

Обзор литературы. Изучение категории «методическая компетенция учителя» актуально как для развития педагогической науки, так и для совершенствования практики подготовки кадров для образования и для постдипломного развития российского учительства.

Обобщение научных представлений о методической компетенции учителя позволило сделать вывод, что в настоящее время сложились два направления в изучении этого понятия. Так, методическая компетентность учителя, с одной стороны, отождествляется с его профессиональной компетентностью. С другой стороны, методическая компетентность может рассматриваться как самостоятельная единица профессиональной компетентности работника образования.

Сторонники первого подхода ориентируются на то, что методическая компетентность «разворачивается» именно в профессиональной деятельности педагога, она является основополагающей при формировании его профессионализма и определяет педагогическую «индивидуальность» (Л. М. Исаева [2], А. Л. Зубков [3], Н. Г. Масюкова [4], В. С. Шаган [5] и др.). Чем выше качество демонстрируемых учителем ме-

⁵ Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. М. : Вентана-Граф, 2017. 64 с.

тодических знаний по вопросам обучения по тому или иному учебному предмету, тем выше уровень профессиональной компетентности. Ограничения данного подхода связаны с тем, что исключаются специальные знания, операциональная составляющая методической компетенции и профессионально значимые личностные качества, позволяющие достигать цели обучения. Сторонниками второго подхода являются большинство исследователей, которые последовательно изучают структуру, комплексную характеристику, признаки методической компетентности педагога.

В контексте нашего исследования важно рассмотреть представления о методической компетентности учителя начальной школы. Эти вопросы в свое время изучались А. В. Курганской [6], Р. Р. Хаматвалиевой [7], С. Е. Царёвой [8] и др.

Так, в статье Р. Р. Хаматвалиевой «Методическая компетентность учителя начальных классов в условиях современных реалий» на основе проведенного анализа содержания ключевой категории делается вывод об отсутствии единой точки зрения по вопросам содержания методической компетентности педагога, однако отмечается сходство позиций большинства ученых об ее структуре, а именно выделяется личностный (личностные качества или характеристики педагога), деятельностный (операциональный или процессуальный) и когнитивный (или знаниевый) компоненты [7].

Также нами разделяется мнение автора статьи о том, что признаками методической компетентности учителя, среди прочего, можно выделить умения, связанные с выбором методов решения педагогических проблем, возникающих в процессе его педагогической деятельности, с другой стороны, умения, связанные с анализом собственной деятельности и планированием изменений с целью ее совершенствования.

Вышеобозначенное позволяет сделать вывод о том, что методические компетенции учителя должны постоянно совершенствоваться, качество их развития должно соответствовать современным задачам образования, а сам учитель должен быть включен в процесс осознания собственных методических дефицитов и их ликвидации с использованием различных форматов методической работы.

Возвращаясь к вопросу о необходимости методического сопровождения учителя в контексте его постдипломного развития, важно определить роль организаций системы дополнительного профессионального образования в этом процессе. Необходимо понимание того, какие подходы к содержанию и форматам повышения квалификации будут актуальны и востребованы учителем сегодня, будут гибко отвечать современным вызовам в профессиональном развитии педагогического корпуса, в том числе его методического компонента.

Методология (материалы и методы). Для достижения поставленной цели были использованы следующие теоретические методы исследования: анализ научных работ по проблеме совершенствования методических компетенций учителя, синтез, сравнение различных подходов к пониманию ключевых понятий исследования, связанных с сопровождением выполнения методического проекта в условиях формального повышения квалификации; анализ нормативной базы, регламентирующей изменения в системе общего образования Российской Федерации. В рамках системного подхода были изучены теоретические основы методической подготовки учителя, были обозначены подходы к ее совершенствованию в системе дополнительного профессионального образования. Анализ и обобщение ключевых положений трудов ученых по проблеме исследования позволили обоснованно прийти к определению ресурсов методических проектов в совершенствовании методической подготовки учителя начальных классов в рамках курсового повышения квалификации. Деятельностный подход позволил определить составляющие процесса сопровождения выполнения методических проектов слушателями системы дополнительного профессионального образования.

Результаты и их описание. Исследование проектной технологии в системе дополнительного профессионального образования проводилось в работах И. В. Рудоманенко [9], И. К. Степанян [10] и др.

Значимость учебного методического проекта как практико-ориентированной технологии в совершенствовании методической подготовки учителя рассматривалась исследователем О. Н. Инга [11; 12]. Так, ученый предлагает рассматривать методическое проектирование,

с одной стороны, как эффективную технологию подготовки учителя к осуществлению профессиональной деятельности, с другой стороны — учебно-профессиональный педагогический эксперимент.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что нет единого определения понятия «методический проект». Характеристики методического проекта анализируются через раскрытие его как процесса и как результата по созданию субъективно нового методического продукта [13].

В системе дополнительного профессионального образования методическое проектирование предполагает реализацию комплекса видов деятельности, который включает 1) теоретическое обоснование педагогического новшества; 2) собственно проектирование субъективно нового методического продукта, ориентированного на совершенствование практики общего образования; 3) оценка качества методического проекта.

Результатом методического проекта слушателей могут быть методические разработки программ курсов внеурочной деятельности, сценарии образовательных событий, интеллектуальные карты и пр.

Включение методических проектов в практику курсового повышения квалификации педагогов позволяет спроектировать образовательный процесс таким образом, что слушатели с опорой на теоретические знания об инновационных педагогических средствах формируют представление о целесообразности и возможности их применения для решения задач в повседневной педагогической деятельности.

Автор статьи имеет опыт реализации технологии педагогического сопровождения методического проекта на кафедре начального образо-

вания ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования». Методическое проектирование позволяет организовать самостоятельную деятельность слушателей по созданию субъективно нового методического продукта. Наблюдение за их работой, совместный анализ трудностей в ходе выполнения методического проекта и его результатов, получение обратной связи после самостоятельного использования слушателями методических продуктов на уроках в начальной школе позволили описать этапы и приемы данной технологии.

Особенности технологии педагогического сопровождения методического проекта ниже будут рассмотрены на примере создания слушателями проектной задачи в начальной школе. В целом можно выделить четыре этапа педагогического сопровождения методического проекта.

На первом этапе обозначаются организационные условия и теоретические основы предстоящей проектной деятельности, создаются необходимые мотивы ее выполнения.

Формирование методических действий и их составляющих — проектировочных действий — начинается на втором этапе.

На третьем этапе закладываются относительно устойчивые интеграционные образования: методические и аналитические действия, которые включают в себя теоретические знания, знания способов выполнения методического проекта, необходимые для проектирования умения и навыки. Для достижения задач педагогического сопровождения методического проекта слушателей курсов повышения квалификации хорошо зарекомендовал такой прием, как чек-лист. Наблюдения показали, что слушатели имеют различный уровень самостоятельности при выполнении методического проекта.

Таблица 1

Чек-лист подготовки проектной задачи

Действия учителя	
Выбран вид (тематическая (предметная) или межпредметная) и место проектной задачи (класс, предмет/предметы, раздел рабочей программы учебного предмета / учебных предметов (в случае межпредметной проектной задачи))	
Определена тема (метапредметная) будущей проектной задачи	
Проанализированы источники с целью определения ключевой идеи и проблемной ситуации (квазиреальной, модельной) ситуации (условия проектной задачи)	
Изучены ФРП учебных предметов	
Определено место будущей проектной задачи в образовательном процессе	

Действия учителя	
Определены дидактические цели будущей проектной задачи	
Определены и структурированы предметные знания и умения и метапредметные действия, на которые опирается проектной задачи	
Определен планируемый педагогический результат	
Создана система взаимосвязанных сюжетом заданий проектной задачи	
Определены критерии оценки выполнения проектной задачи	
Определена форма рефлексии (устно, письменно, в группе, перед классом...)	
Определена форма представления готового продукта (решения проектной задачи)	
Подобраны необходимое оборудование, материалы для обучающихся	
Определена локация (по необходимости согласование площадки на базе внешкольного организации) для выполнения проектной задачи	
Составлен паспорт проектной задачи	
Поняты и описаны замысел проектной задачи: количество заданий для обучающихся; форма организации работы обучающихся: групповая — количество групп, количество человек в каждой группе; конечный продукт для презентации (итоговое задание)	
Описана проблемная жизненная ситуация: 1) наличие квазиз жизненной ситуации; 2) наличие отвлекающих «шумов» (возможно отсутствие); 3) наличие сформулированного вопроса (возможно отсутствие)	
Описано содержание проектной задачи. Описаны задания проектной задачи для обучающихся	
Подготовлены (распечатаны) бланки (инструкции) для групп	
Подготовлены (распечатаны) бланки для самооценки для каждого ученика, работающего в группе	

Так, на базовом уровне слушатели разрабатывают методический проект с опорой на готовый методический «шаблон», ими вносятся необходимые коррективы под ключевую идею и цель проектирования. Продвинутый уровень демонстрируют слушатели, которые опираются преимущественно на собственные профессиональные знания и опыт. Каждый методический проект завершается публичным представлением результатов и экспертным обсуждением качества проекта.

На четвертом этапе педагогического сопровождения методического проектирования профессиональные действия слушателей, в том числе методические, доводятся до уровня выполнения учителями методического проекта без внешнего руководства. Особенностью четвертого этапа является то, что он протекает за рамками образовательного процесса курсового повышения квалификации. В то же время по собственной инициативе бывший слушатель может представить на кафедральную экспертизу созданную им проектную задачу.

Обсуждение. Результаты теоретического изучения проблемы исследования позволили описать процесс педагогического сопровожде-

ния методических проектов слушателей в системе дополнительного профессионального образования, определив его этапы и характеристики предполагаемого результата. Его оценка предполагает уровневый подход (табл. 1).

Опыт реализации технологии педагогического сопровождения методических проектов при создании слушателями проектной задачи в начальной школе был обобщен в методических рекомендациях «Проектная задача в начальной школе»¹.

Также в этом пособии было представлено описание лучших проектных задач, созданных учителями из образовательных организаций Челябинской области в 2022 и 2023 годах. Ряд этих проектных задач участвовали в конкурсе методических разработок учителей начальных классов и получили высокую оценку экспертов.

Заключение. Резюмируя основные положения статьи, можно заключить следующее.

¹ Проектные задачи в начальной школе : методические рекомендации / сост. И. Е. Девятова. Челябинск : ЧИППКРО, 2023. URL: <https://ipk74.ru/study/docs/proektnye-zadachi-v-nachalnoy-shkole/> (дата обращения: 17.02.2024).

Таблица 1

Характеристика уровней оценки результатов над методическим проектом слушателей системы дополнительного профессионального образования

Продвинутый (1)	Достаточный (2)
Полное освоение планируемых результатов (знаний, умений, компетенций); демонстрируется умение выполнять методический проект с привнесением собственного видения проблемы организации образования в начальной школе через использование проектной технологии, собственного (оригинального) варианта решения практической задачи; в ходе выполнения и защиты методического проекта осознаются собственные профессиональные дефициты и самостоятельно определяются пути для дальнейшего профессионального совершенствования	В целом демонстрируется освоение планируемых результатов (знаний, умений, компетенций), предусмотренных программой; умение выполнять задание в рамках традиционных требований к проектной технологии в начальной школе; в ходе выполнения и защиты методического проекта профессиональные дефициты осознаются, но возникают трудности в мотивации при определении путей и способов дальнейшего профессионального развития
Допустимый (3)	Недопустимый (4)
Частичное освоение планируемых результатов (знаний, умений, компетенций), предусмотренных программой, сформированность не в полной мере новых компетенций и профессиональных умений для осуществления профессиональной деятельности по организации образования в начальной школе с использованием проектной технологии; в ходе выполнения и защиты методического проекта профессиональные дефициты определяются и осознаются с посторонней помощью, возникают трудности в мотивации при определении путей и способов дальнейшего профессионального развития	Освоение планируемых результатов (знаний, умений, компетенций), предусмотренных программой повышения квалификации, не демонстрируется; допускаются серьезные ошибки при выполнении методического проекта; не осознаются «границы» собственных профессиональных дефицитов, отсутствует мотивация в их преодолении

Во-первых, актуализация проблемы совершенствования методических компетенций у учителя начальных классов связана с решением задачи достижения нового качества начального общего образования. Во-вторых, отсутствие единых подходов к определению методической подготовки учителя и формированию его методических компетенций не ограничивает ученых и практиков вести поиск наиболее адекватных современным реалиям форматов повышения квалификации педагогических работников системы общего образования. В-третьих, одним из способов совершенствования методической подготовки учителей начальных классов является включение их в процесс выполнения совместных методических проектов в системе дополнительного профессионального образования. Эффективность реализации проектной технологии определяется разработкой этапов сопровождения методических проектов преподавателем и использованием специальных критериев оценки достижения поставленных целей. В-четвертых, использование технологии педагогического сопровождения методических проектов не только

влияет на методические умения, но и способствует формированию навыков самообразования слушателей, сотрудничества и установления партнерских отношений между субъектами проектирования из разных образовательных организаций. Представленная в статье технология педагогического сопровождения методического проекта расширяет представления о возможностях курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования для совершенствования методических компетенций учителя начальных классов через управление процессом самостоятельной деятельности слушателей по созданию субъективно нового методического продукта.

Библиографический список:

1. Кудинов, В. В. Трудности в проектировании современного урока / В. В. Кудинов. — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32560> (дата обращения: 17.02.2024).
2. Исаева, Л. М. Средства открытого образования в формировании методической компетент-

ности преподавателя учреждений СПО / Л. М. Исаева, Т. Г. Везиров. — Текст : непосредственный // Инновационные процессы в образовании : коллективная монография. — Москва, 2017. — С. 42–57.

3. Зубков, А. Л. Развитие методической компетенции учителя в процессе модернизации общего образования / А. Л. Зубков. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 4. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2005. — С. 139–143.

4. Масюкова, Н. Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя / Н. Г. Масюкова. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 3 (52). — С. 67–68.

5. Шаган, В. С. Педагогическое содействие преподавателю колледжа в развитии его профессиональной компетентности: метод. рекомендации / В. С. Шаган, Л. И. Савва. — Магнитогорск : МаГУ, 2005. — 33 с. — Текст : непосредственный.

6. Курганская, А. В. Сформированность у учителей начальных классов методической компетенции по формированию у младших школьников метапонятий / А. В. Курганская. — Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — 2023. — Т. 18, № 2. — С. 26–34.

7. Хаматвалиева, Р. Р. Методическая компетентность учителя начальных классов в условиях современных реалий / Р. Р. Хаматвалиева. — Текст : непосредственный // Концепт. — 2023. — № 02 (февраль). — С. 43–63.

8. Царёва, С. Е. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов / С. Е. Царёва. — Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 12 (часть 1). — С. 37–39.

9. Рудоманенко, И. В. Система повышения квалификации в условиях модернизации российского образования / И. В. Рудоманенко. — Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагога, психология. — 2011. — № 3 (6). — С. 279–282.

10. Степанян, И. К. Проектные технологии в системе повышения квалификации преподавателей вузов (констатирующий эксперимент) /

И. К. Степанян. — Текст : непосредственный // Повышение квалификации и подготовка кадров в образовании : сборник научных трудов / под редакцией проф. В. П. Симонова (Серия: Образование в XXI веке). Выпуск второй (№ 2-2011). — Москва : Международная педагогическая академия, 2011. — С. 74–81.

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

12. Игна, О. Н. Вариативность современных представлений о методической компетентности будущих учителей / О. Н. Игна. — Текст : непосредственный // Компетентностное обновление на разных ступенях образования : коллективная монография / под. ред. С. И. Поздеевой. — Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2010. — 198 с.

13. Бабакова, Т. А. Научно-методический проект: учебное пособие для студентов магистратуры, аспирантов, преподавателей / Т. А. Бабакова. — Петрозаводск, 2015. — 54 с. — Текст : непосредственный.

References:

1. Kudinov, V. V. *Difficulties in designing a modern lesson* [Trudnosti v proektirovanii sovremennogo uroka], Modern problems of science and education, 2023, No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32560> (accessed date: 02/17/2024).

2. Isaeva, L. M., Vezirov, T. G. *Means of open education formation of methodological competence of a teacher of secondary professional education institutions* [Sredstva otkrytogo obrazovaniya formirovaniya metodicheskoy kompetentnosti преподаvatel'ya uchrezhdenij Srednego professional'nogo obrazovaniya], Innovation processes in education: monograph. Moscow, 2017, pp. 42–57.

3. Zubkov, A. L. *Development of teacher's methodical competence in the process of modernization of general education* [Razvitie metodicheskoy kompetencii uchitelya v processe modernizacii obshchego obrazovaniya], Actual problems of development of secondary and higher education: Proceedings of scientific works. Vol. 4. Yekaterinburg: Institute of Engineering and Pedagogical Education Publishing House, 2005, pp. 139–143.

4. Masyukova, N. G. *Methodical competence in the structure of teacher's professional competence* [Metodicheskaya kompetentnost' v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelya], World of science, culture, education, 2015, No. 3 (52), pp. 67–68.
5. Shagan, V. S., Savva, L. I. *Pedagogical assistance to a college teacher in the development of his/her professional competence: methodological recommendations* [Pedagogicheskoe sodejstvie prepodavatelyu kolledzha v razviti ego professional'noj kompetentnosti: metodologicheskie rekomendacii], Magnitogorsk: MSU, 2005. 33 p.
6. Kurganskaya, A. V. *Formation of elementary school teachers' methodical competence in the formation of metaponions among junior school-children* [Sformirovannost' u uchitelej nachal'nyh klassov metodicheskoy kompetencii po formirovaniyu u mladshih shkol'nikov metaponyatij], Scientific notes of Transbaikal State University, 2023, Vol. 18, No. 2, pp. 26–34.
7. Hamatvalieva, R. R. *Methodological competence of the teacher of primary classes in the conditions of modern realities* [Metodicheskaya kompetentnost' uchitelya nachal'nyh klassov v usloviyah sovremennyh realij], Concept, 2023, No. 02 (February), pp. 43–63.
8. Tsaryova, S. E. *Methodical training in the system of professional training of the teacher of elementary classes* [Metodicheskaya podgotovka v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya nachal'nyh klassov], International Journal of Experimental Education, 2016, No. 12 (part 1), pp. 37–39.
9. Rudomanenko, I. V. *The system of advanced training in the conditions of modernization of Russian education* [Sistema povysheniya kvalifikacii v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya], Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology, 2011, No. 3 (6), pp. 279–282.
10. Stepanyan, I. K. *Project technologies in the system of advanced training of university teachers (ascertaining experiment)* [Proektnye tekhnologii v sisteme povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vuzov (konstatiruyushchij eksperiment)], Advanced training in education. Proceedings under the editorship of Professor V. P. Simonov (Series: Education in the XXI century). Issue two (No. 2-2011). Moscow: International Pedagogical Academy, 2011, pp. 74–81.
11. Igna, O. N. *Key practice-oriented technologies of professional-methodological teacher training* [Klyuchevye praktiko-orientirovannye tekhnologii professional'no-metodicheskoy podgotovki uchitelya], Letters to Emission. Offline, 2013, No. 5, pp. 1995–1995.
12. Igna, O. N. *Variability of modern ideas about methodological competence of future teachers* [Variativnost' sovremennyh predstavlenij o metodicheskoy kompetentnosti budushchih uchitelej], Monograph “Competence renewal at different levels of education”. edited by S. I. Pozdeeva. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publishing House, 2010. 198 p.
13. Babakova, T. A. *Scientific and methodological project: textbook for graduate students, post-graduates, teachers* [Nauchno-metodicheskij proekt: uchebnoe posobie dlya studentov magistratury, aspirantov, prepodavatelej], Petrozavodsk, 2015. 54 p.

Образец для цитирования статьи:

Девятова, И. Е. Педагогическое сопровождение выполнения педагогами методических проектов в процессе курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования / И. Е. Девятова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 45–53.

Example for article citation:

Devyatova, I. E. Pedagogical support of teachers' implementation of methodological projects in the process of course training in the system of additional professional education [Pedagogicheskoe so-provozhdenie vy`polneniya pedagogami metodicheskikh proektov v processe kursovoj podgotovki v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 45–53.

УДК 378.091.398:371.123

Развитие профессионализма педагогов дополнительного образования в условиях временных событийных профессиональных общностей

К. С. Задорин

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-2035-3204>
konstantin.zadorin@chiro74.ru

А. В. Кисляков

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0001-9955-1045>
aleksey.kislyakov@chiro74.ru

Г. С. Шушарина

<https://orcid.org/0009-0006-9403-6128>
galina.shusharina@chiro74.ru

А. В. Щербаков

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-2976-4851>
andrey.scherbakov@chiro74.ru

The potential of temporary event-based professional communities in the development of teachers of additional education

K. S. Zadorin**A. V. Kislaykov****G. S. Shusharina****A. V. Shcherbakov**

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Качество профессиональной деятельности педагогов, в том числе сферы дополнительного образования, во многом зависит от условий, которые создаются для развития их профессионализма внутри организации и за ее пределами. Одним из актуальных направлений современной теории и практики повышения квалификации педагогических работников является изучение роли профессиональных сообществ и общностей в развитии

профессионализма педагогов. В исследовании авторы уделили внимание принципам и механизмам формирования временных событийных профессиональных общностей, условиям, способствующим развитию профессионализма педагогов дополнительного образования. Педагогическая деятельность педагога дополнительного образования, требует от него проявления знаний и умений как предметного и метапредметного характера, а творчество и индивидуальный стиль деятельности является атрибутом его профессионализма. Педагог

сферы дополнительного образования четко понимает мотивационную основу выбора ребенком занятий в детском объединении, где его активность напрямую связана с созданием ситуации успеха в достижении результатов при освоении содержания дополнительной общеобразовательной программы. Именно поэтому исследование потенциала временных событийных профессиональных общностей в развитии профессионализма педагогов дополнительного образования имеет синергичный характер, учитывая специфику как педагогической деятельности педагога сферы дополнительного образования, так и характер формирования и развития данных общностей.

Целью нашего исследования является выявление и обоснование условий развития профессионализма педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей.

Методологическими основаниями проведенного исследования являются событийный и андрагогический подходы, теоретические основы формального и неформального образования. В исследовании были использованы следующие методы: анализ теоретических и эмпирических исследований, анализ и обобщение педагогического опыта, в том числе собственного опыта научно-методического сопровождения формального и неформального образования педагогов дополнительного образования.

Результаты. В исследовании на основе теоретического анализа современных исследований и обобщения личного опыта повышения квалификации педагогических работников определены особенности развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей: ценностно-смысловое содержание совместной деятельности, субъектность в самоопределении и самореализации, сотворчество в деятельности, коммуникативная кооперация, рефлексивность проживания, эмоциональная и интеллектуальная насыщенность.

Дано описание особенностей реализации этих условий на четырех этапах обучения на курсах повышения квалификации: вовлечение, целеполагание, проектирование действий, анализ результатов.

В завершение статьи авторы определяют лично-профессиональные значимые результаты, достигаемые педагогами дополнительного образования в процессе участия во временных событийных общностях. К таким результатам авторы относят стремление к осознанному и целенаправленному созданию событий в своей профессиональной деятельности, приобретение опыта инициирования и поддержания процессов самости, умение выстраивать событийную общность, овладение умениями выстраивать позиционное взаимодействие для достижения общих коллективных целей, умение презентовать себя в профессиональном сообществе, овладение различными формами и способами организации рефлексии.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The quality of professional activity of teachers, including the sphere of additional education, largely depends on the conditions that are created for the development of their professionalism inside and outside the organization. One of the actual directions of modern theory and practice of advanced training of pedagogical workers is the study of the role of professional communities and societies in the development of teachers' professionalism. The authors of the research paid attention to the principles and mechanisms of formation of temporary event-based professional communities, conditions that contribute to the development of professionalism of teachers of additional education. Pedagogical activity of a teacher of supplementary education requires from him/her the manifestation of knowledge and skills of both subject and meta-subject character, and creativity and individual style of activity is an attribute of his/her professionalism. The teacher of the sphere of additional education clearly understands the motivational basis of the child's choice of classes in a children's association, where his/her activity is directly related to the creation of a situation of success in achieving results in mastering the content of an additional general education program. Therefore, the research of the potential of temporary event professional communities in the development of professionalism of teachers of additional education has a synergistic nature, taking into account the specifics of both the pedagogical activity of a teacher of additional education and the nature

of the formation and development of these communities. **The goal of our research** is to identify and substantiate the conditions for the development of professionalism of teachers of additional education included in the activities of temporary event-based professional communities.

Methodological bases of the conducted research are event and andragogical approaches, theoretical foundations of formal and informal education. The following methods were used in the research: analysis of theoretical and empirical studies, analysis and generalization of pedagogical experience, including our own experience of scientific and methodological support of formal and informal education of teachers of additional education.

Results. The research based on the theoretical analysis of modern research and generalization of personal experience of advanced training of pedagogical workers determined the development of professional skills of teachers of additional education, included in the activities of temporary event professional communities: value and meaning content of joint activities, subjectivity in self-determination and self-realization, co-creativity in activities, communicative cooperation, reflexivity of living, emotional and intellectual saturation.

The description of the features of realization of these conditions at four stages of advanced training courses is given: involvement, goal setting, designing of actions, analysis of results.

The authors conclude the article by defining the personal and professional significant results achieved by teachers of additional education in the process of participation in temporary event communities. The authors include the following results: aspiration to conscious and purposeful creation of events in their professional activity, acquisition of experience in initiating and maintaining identity processes, ability to build an event community, mastery of skills to build positional interaction to achieve common collective goals, ability to present themselves in the professional community, mastery of various forms and ways of organizing reflection.

Ключевые слова: событийный подход, дополнительное профессиональное образование, профессиональная общность, профессиональное мастерство, развитие профессионального мастерства, педагог дополнительного образования.

Keywords: event approach, additional professional education, professional community, professional skills, development of professional skills, teacher of additional education.

Введение

В настоящее время развитие современной теории и практики повышения квалификации педагогических работников во многом связано с изучением роли профессиональных сообществ и общностей на развитие профессионализма педагогов. В условиях интеграции формального и неформального повышения квалификации определяющую роль в системе непрерывного развития профессионального мастерства педагогов играет мотивированная их включенность в деятельность профессиональных общностей, которые выступают неформальным пространством взаимодействия педагогов по обмену знаниями и технологиями воспитания и обучения. Результаты и эффекты подобного взаимодействия отражаются в возможности педагога восполнить свои дефициты и удовлетворить потребности в профессиональном развитии. Если принимать во внимание, что в основном педагог осуществляет свою образовательную деятельность в условиях педагогического коллектива, который характеризуется устойчивыми связями и ролевыми отношениями, то особенности становления и развития профессиональных общностей характеризуются связями и отношениями, которые носят более гибкий и динамичный характер.

Неформальность в отношениях между участниками и высокая степень саморегуляции присущи профессиональным общностям, особенно если они создается для решения конкретной задачи и носят временный характер по степени включенности его участников и выбора способов взаимодействия. Что и кто побуждает педагога включиться в деятельность профессиональной общности? Какие факторы и условия определяют активность участников общности? Какие принципы формирования и развития профессиональной общности являются определяющими в формах взаимодействия между его участниками? Какие разрешаются профессиональные затруднения и совершенствуются профессиональные компетенции педагогов, включенных в деятельность общностей? На эти и другие вопросы стоит ответить,

чтобы обоснованно и эффективно использовать потенциал профессиональных общностей в развитии профессионализма педагогов.

В нашем исследовании мы уделили внимание принципам и механизмам формирования временных событийных профессиональных общностей, условиям, способствующим развитию профессионализма педагогов дополнительного образования. Выделение событийности и временности как ключевых характеристик исследуемых профессиональных сообществ требует обращения к методологии и теории вопроса, обоснования и оценки имеющего практического опыта.

Актуальность нашего обращения к исследованию данного феномена обусловлена богатым опытом авторов в создании и проживании различных профессиональных событий, вокруг и по поводу которых создаются временные профессиональные сообщества. Формат событий, которые являются объединяющим для участников профессиональных общностей, разный: профессиональные форумы и фестивали, конкурсы профессионального мастерства, семинары и курсы повышения квалификации и другие, в том числе проекты различной направленности. Важно отметить, что предметом взаимодействия педагогов внутри профессиональных общностей является сам процесс и результат разрешения определенной профессиональной задачи, которая актуальна для ее участников и решение которой создает возможность для обмена знаниями и технологиями воспитания и обучения.

Очевидно, что педагогическая деятельность педагога дополнительного образования требует от него проявления знаний и умений предметного и метапредметного характера, а творчество и индивидуальный стиль деятельности являются атрибутами его профессионализма. Педагог сферы дополнительного образования четко понимает мотивационную основу выбора ребенком занятий в детском объединении, где его активность напрямую связана с созданием ситуации успеха в достижении результатов при освоении содержания дополнительной общеобразовательной программы. Именно поэтому исследование потенциала временных событийных профессиональных общностей в развитии профессионализма педагогов дополнительного образования имеет синергичный характер, учи-

тывая как специфику педагогической деятельности педагога сферы дополнительного образования, так и характер формирования и развития данных общностей. Вместе с тем изучению влияния временных событийных профессиональных общностей на развитие профессионализма педагогов дополнительного образования не уделено достаточно внимания в современных исследованиях.

Целью статьи является выявление и обоснование условий развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей.

Обзор литературы

Понятие «общность» является предметом изучения в гуманитарных науках: философии, культурологии, социологии, психологии, педагогике.

В философии «общность» рассматривается с двух позиций: как организационная форма — совокупность людей, связанных между собой отношениями и связями, обладающих общими признаками, придающими им неповторимое своеобразие; как ценностная категория — наличие у группы людей сходных ценностей, взглядов, мотивов, осознаваемых ими как «совместность бытия» и поддерживаемая каждым членом группы.

В социологических исследованиях Г. Олпорта [1], посвященных коллективному поведению, выдвигается теоретическое предложение, что общность формируется на основе единства, возникающего в процессе деятельности и общения, оценок, ценностных представлений, стереотипов восприятия. Критериями оценки социальной общности могут выступать: чувства, переживания и сознание входящих в нее людей.

В современных психолого-педагогических исследованиях понятие «общность» определяется как группа людей, объединенная совместным общением и деятельностью, в результате которых у личности возникает устойчивое чувство принадлежности. Ведущими свойствами таких групп выделяют сплоченность, взаимопонимание, интеграция. С позиций психологической антропологии личности В. И. Слободчиков общность рассматривает как принцип бытия, который находится во взаимозависимости с сознанием и деятельностью [2].

По мнению Г. Е. Зборовского и П. А. Амбаровской, «социальная общность означает объединение (совокупность) индивидов на основе существующих между ними социальных связей, благодаря которым появляются относительно устойчивые формы взаимодействия и совместной жизни как малых, так и больших групп людей» [3, с. 152].

Понятие «временная событийная профессиональная общность» в настоящее время в научной литературе не получило научного осмысления. Вместе с тем в педагогических исследованиях предметом обсуждения являются такие категории, как «профессиональное сообщество», «профессиональная общность», «профессиональная событийная общность», «временное профессиональное сообщество», рассматриваемые в логике постдипломного педагогического образования или совершенствования профессионализма педагогических работников на уровне образовательных организаций.

Профессиональные сообщества Г. Е. Зборовским и П. А. Амбаровской определяют как «ассоциации и объединения профессионального характера, обладающие организационными структурами и выполняющие особые функции в рамках более широких профессиональных общностей» [3, с. 154]. Ведущим фактором, влияющим на появление сообщества, авторы считают, идентичность, проявляющуюся в таких формах, как устав, этический кодекс и т. д., определяющих нравственно-этические основы отношений и деятельности в группе, цели и задачи объединения. Важной чертой сообщества служит «социальная мобильность», обеспечивающая динамику развития членов сообщества и сообщества как субъекта деятельности.

Ключевой характеристикой «профессиональной общности», по мнению Л. В. Сериковой [4], является установление и поддержание в группе особого рода эмоционально-психологических связей и отношений, которые характеризуются нравственной направленностью, ценностно-ориентационным единством, общностью интересов, чувством ответственности за совместный результат. Именно эти качественные характеристики отличают общность от сообщества, в котором так же, как в общности, присутствует заинтересованность в осуществлении профессио-

нальной деятельности и достижении эффективных результатов, но отношения носят формальный характер.

Различные подходы к соотношению частное — общее понятий «профессиональная общность» и «профессиональное сообщество» встречается и у других исследователей [5; 6; 7; 8; 9]. В нашем исследовании нам более близка позиция Л. В. Сериковой, подчеркивающей роль влияния личности на создание и поддержание эмоционально-психологических связей и отношений, оказывающих влияние на динамику профессионального развития педагога в профессиональной общности.

Понятие «профессиональная событийная общность» рассматривается коллективом авторов под руководством А. И. Игнатьевой [10; 11] на основе событийно-позиционной методологии, одним из направлений реализации которой на практике выступает разработка новых андрагогических форматов и технологий создания профессиональных сообществ. Данный тип общности рассматривается как форма персонализированного обучения профессионалов, существующая как пространство возможностей, создающая условия для преодоления педагогом инерции создания им образа будущей деятельности. Ведущим новообразованием в личности педагога является формирование позиционно-профессионального самоопределения в направлениях персонального образования. Событийный характер деятельности обеспечивается за счет применения событийного контекста в организации учебного процесса, использования сюжетно-игровых, проектных, дискуссионных технологий обучения.

Р. У. Богданова, разрабатывая модели программ постдипломного образования педагогических кадров, в качестве формы реализации одной из моделей видит временное профессиональное сообщество. Качественными особенностями данного сообщества автор выделяет следующие процессы: «проживание» педагогом ценностно-эмоциональных отношений, освоение новых в его профессиональной деятельности знаний и умений, рефлексии своего опыта и его изменений в процессе обучения, проектирование изменений своей профессиональной деятельности с обучающимися на основе полученного опыта в ходе курсовой подготовки [12].

М. Р. Илакавичус в исследовании событийной профессиональной общности опирается на гуманитарно-антропологический подход и рассматривает общность как среду, побуждающую «взрослого обучающегося к самосознанию и самоопределению в личностно-профессиональном становлении и развитии, удержания смысла жизни и профессиональной деятельности» [13, с. 199].

На первом этапе нашего исследования, на основе анализа философских, социологических, психологических и педагогических исследований, раскрывающих сущностные характеристики понятия «общности» и «профессиональная общность», мы определили основные характеристики профессиональной общности, являющиеся ведущими для нашего исследования:

— ценности как основа общности, проявляющиеся в общении и деятельности;

— личностная значимость, проявляющаяся в чувстве принадлежности и взаимной симпатии;

— организация взаимодействия в ходе совместных дел, характеризующаяся наличием неформальных отношений;

— продуктивность совместной деятельности как качество решения профессиональных задач [14, с. 74].

Дальнейший теоретический анализ понятий и опыт создания временных событийных профессиональных общностей педагогов на курсах повышения квалификации позволил нам выделить следующие особенности, характеризующие условия развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей:

— **ценностно-смысловое содержание совместной деятельности**, проявляющееся в получении педагогами опыта обретения общих ценностей и смыслов с учетом понимания многомерности в ценностном отношении к индивидуальному профессиональному развитию, к другим людям и общему делу, а также в проживании опыта обретения чувства значимости других и события;

— **субъектность в самоопределении и самореализации**, проявляющаяся в проживании педагогами опыта личного вклада в совместную деятельность, в выборе роли и позиционного взаимодействия, порождении субъектив-

ных смыслов, знаний и способов, когда обретается осознанное чувство авторства и возможности влиять на ход события и самореализации в нем;

— **сотворчество в деятельности**, проявляющееся в получении педагогами опыта совместного создания новых идей и совершения действий, позволяющих проектировать и выбирать способы и средства достижения общей цели, возможности действовать спонтанно и творчески;

— **коммуникативная кооперация**, проявляющаяся в получении педагогами опыта сотрудничества, основанного на согласовании своей позиции с позицией других, возможности выбирать и выстраивать различные способы общения и формы взаимодействия, устанавливать нормы коммуникации, основанные на доверии и других ценностях сотрудничества;

— **рефлексивность проживания** педагогами события, основанная на инициировании индивидуального и коллективного осознания личностного отношения к происходящему, на организации различных форм и способов рефлексии процесса и результатов совместной деятельности на всех этапах реализации события;

— **эмоциональная и интеллектуальная насыщенность** совместной деятельности, основанная на динамизме проживания определенных ситуаций, которые требуют от педагогов проявления интеллектуальной напряженности, яркости эмоций, активного действия «здесь и сейчас», когда совместное дело и общение за ограниченное время становятся для педагогов по своим результатам и эффектам положительно мотивационным в развитии собственно профессионального мастерства.

Выделенные нами особенности могут быть дополнены и уточнены по мере проведения дальнейших исследований и концептуализации практики формирования временных событийных профессиональных общностей, которые формируются в составе педагогов различных категорий.

Методология (материалы и методы)

Проведенное исследование в качестве методологического основания опирается на положения событийного и андрагогического подходов.

В контексте рассмотрения особенностей становления и развития профессиональных

общностей, осуществляющих свою деятельность на ограниченных временных интервалах, ведущим понятием выступает понятие «событийная общность» как общность, создаваемая и существующая на основе совместных усилий всех ее участников, включенных и поддерживающих постоянное общение на основе диалога, взаимного сопереживания, которое ориентировано на созидание ценностей, норм и целей взаимодействия и деятельности [2].

В развитии профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, как на уровне формального, так и неформального образования, мы ориентируемся на принципы андрагогического подхода, определяющие ведущую роль взрослого как сформировавшейся личности, способной самостоятельно определять профессиональные и личные цели развития, активно участвовать в определении средств и методов обучения, стремящейся к самореализации.

Ведущими методами исследования выступали анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования в условиях формального и неформального образования, анализ и обобщение педагогического опыта, в том числе собственного опыта научно-методического сопровождения развития педагогов дополнительного образования.

Результаты и их описание

Представим характеристику условий развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей, создаваемых на курсах повышения квалификации в Челябинском институте развития образования. Соотнесем этапы обучения с условиями формирования общности. В качестве этапов обучения мы определяем следующие: вовлечение, целеполагание, проектирование действий, анализ результатов. С каждым этапом условия формирования профессиональной общности добавляются. Так, на последнем этапе реализуются все условия.

Стоит отметить особенность категории педагогов дополнительного образования — большая свобода творчества в своей педагогической деятельности. У них нет стандарта со-

держания образования, как у педагогов общеобразовательных школ по предметным дисциплинам. Педагог дополнительного образования сам определяет содержание, уровень сложности задач своей деятельности и обучающихся. Бывает, что педагог останавливается в своем развитии и может годами работать по своей программе, не обновляя содержание и педагогические технологии. А есть такие, кто приятно удивляет на занятиях осведомленностью и разнообразием примеров использования современных образовательных технологий в своей деятельности. В этом смысле задача преподавателей кафедры воспитания и дополнительного образования — объединить таких разных людей и создать вместе с ними профессиональную общность.

Для формирования мотивации профессионального роста важно анализировать собственные трудности, проектировать новое содержание и продумывать перспективы развития. И лучше это делать не в одиночку, а в сообществе коллег.

Первый этап курсовой подготовки — **вовлечение**, построен на **эмоциональной и интеллектуальной насыщенности** совместной деятельности, а также на **коммуникативной кооперации** и включении в **рефлексивное проживание**. Именно так, с первого дня, мы акцентируем внимание на этих условиях для максимальной вовлеченности в процесс создания профессиональной общности. Для этого в первый день занятий куратор группы организует знакомство педагогов. Участники рассказывают, из какого муниципалитета приехали, в какой организации работают, какую программу реализуют, а также могут указать личные интересы, предмет профессиональной гордости и последнее важное событие. Дополнительно используются упражнения «нетворкинг» — способа построения полезных (деловых) связей, где педагоги проявляют свою активность «здесь и сейчас», выполняя задания в парах, тройках и четверках, они достигают первых совместных результатов.

При этом общение внутри группы строится и через организацию чата, где слушатели задают вопросы, получают обратную связь от куратора группы и рекомендации. Это помогает устанавливать профессиональные и межличностные отношения между слушателями,

а также снижает эмоциональную тревожность, возникающую в первые дни обучения.

На протяжении всего учебного процесса проводится рефлексия в разных формах: настрой и готовность на сегодняшний день; обозначение тех вопросов, на которые я получил ответы и вопросов, которые остались открытыми; оценка уровня моей активности за сегодняшний день; с кем я подружился; что открыл нового для себя; каких результатов мы достигли вместе.

Далее, на втором этапе — **целеполагание**, слушатели включаются в осмысление личностной заинтересованности в профессиональном росте через анкетирование на выявление профессиональных дефицитов и опыта деятельности. Педагоги отвечают на вопросы анкеты по ключевым модулям программы: нормативно-правовой, психологический, деятельностный, оценочный. Сразу после прохождения анкеты педагоги получают интерпретацию результатов с указанием рекомендаций по совершенствованию своих профессиональных компетенций. Эта информация позволяет поставить им цели развития на период обучения и после него.

На этапе целеполагания активно реализуется следующее условие — **ценностно-смысловое содержание совместной деятельности**. Слушатели в процессе освоения учебного содержания, которое сообщается преподавателями, включаются в решение проблемных ситуаций, актуализируют свои знания и умения, овладевают новыми, которые расширяют их профессиональный багаж. Таким образом, содержание курсовой подготовки приобретает для педагогов личностную значимость, а профессиональная общность становится ресурсом для решения профессиональных задач. Для повышения ценностно-смыслового содержания на занятиях применяются приемы визуализации решений профессиональных затруднений: составление «Карты-схемы дополнительной общеобразовательной программы», «Ментальной карты дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы».

Третий этап — **проектирование действий**, направлен не только на изучение нормативных и теоретических оснований обновления содержания и технологий своей профессиональной деятельности, но и на проектирование практических действий по внесению данных измене-

ний. На достижение обозначенных результатов направлены два следующих условия: **субъектность в самоопределении и самореализации и сотворчество в деятельности**.

В ходе курсового обучения у каждого педагога есть возможности определиться не только в выборе тематики изучаемых модулей программы, но и во взаимодействии с коллегами. Общение построено на вопросах модулей программы, обозначении проблемных точек, вариантов решения и представлении результатов деятельности.

Каждый преподаватель в отборе содержания и форм организации обучения ориентируется на вопросы, которые актуальны для данной аудитории. Такой подход к отбору содержания позволяет организовать активное обсуждение на занятиях, которое, как правило, продолжается после их окончания в форме «клубов по интересам» — малых групп коллег, которые обсуждают актуальные для них профессиональные проблемы. Для поддержания общения в «клубах по интересам» слушателям предоставляется фонд библиотеки кафедры, доступ к электронным ресурсам института (разделам сайта, содержащим методическую информацию), организуются консультации с преподавателями кафедры воспитания и дополнительного образования и менторами института (педагогами образовательных организаций, обладающих эффективным опытом работы).

Повышению сплоченности профессиональной общности способствует организуемая педагогами совместная деятельность, осуществляемая в групповой форме. Работа выстраивается таким образом, чтобы на разных этапах выполнения заданий участники переходили из одной микрогруппы в другую. В процессе смены состава микрогруппы основному составу неоднократно приходится объяснять «вновь прибывшим» коллегам «рабочую идею», отвечать на их уточняющие вопросы; такая ситуация продуктивного общения усиливает взаимопонимание и сотрудничество. Возникающее сотрудничество способствует восприятию своих коллег как единомышленников. Это влияет на их отношение к профессии, помогает им преодолеть профессиональные затруднения, почувствовать состояние воодушевления и значимости.

На четвертом этапе курсовой подготовки — **анализ результатов**. Реализуются все условия,

так как он направлен на представление и анализ педагогом опыта своей деятельности при поддержке коллег. Подготовка к данному этапу начинается в докурсовой период — педагогам, планирующим участвовать в курсах, высылаются информационное письмо об особенностях содержания и форм учебной деятельности на курсах повышения квалификации и предлагается подготовиться к выполнению на занятиях следующего задания: представить с участием коллег (слушателей курсов) технологию, метод или прием из своей профессиональной деятельности, который позволяет им успешно решать конкретную педагогическую задачу или комплекс задач. На выступление педагогам выделяется 10–15 минут и предпочтение отдается демонстрации практических форм работы с детьми. По завершении демонстрации опыта коллегам предоставляется возможность задать уточняющие вопросы, высказать слова благодарности, дать методические комментарии. Такие педагогические мастерские проводятся ближе к завершению курсов, чтобы у педагогов была возможность более эффективно подготовиться и представить свой опыт. Такая форма профессионального взаимодействия помогает педагогам не только обменяться опытом, но и получить профессиональную обратную связь, которая положительно влияет на их самооценку, служит мотиватором их профессионального развития. В том числе, в процессе представления опыта педагоги открывают для себя интересные идеи образовательной практики, анализируют представленный опыт, задают вопросы друг другу, рассуждают — такая форма становится кульминацией общения в рамках временной профессиональной общности.

Обсуждение

Педагог, как субъект временной событийной профессиональной общности, приобретает значимый для себя опыт, в процессе которого происходит достижение определенных результатов, характеризующих развитие его профессионализма. Рефлексивный анализ педагогами опыта совместной деятельности позволяет выделить следующие личностно-профессиональные значимые результаты:

— стремление к осознанному и целенаправленному созданию событий в своей профессиональной деятельности, в которых становится возможным обретение личностной значимости

происходящего, обретения субъектности и авторства собственных осмысленных действий;

— приобретение опыта инициирования и поддержания процессов самости: самообразование, саморазвитие и самореализация, необходимых для проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута;

— умение выстраивать событийную общность на основе выработки ответственной профессиональной позиции педагога как воспитателя;

— овладение умениями выстраивать позиционное взаимодействие для достижения общих коллективных целей при сохранении возможности проектировать и реализовывать собственные задачи профессионального развития;

— умение презентовать себя в профессиональном сообществе с позиции обогащения смыслами, идеями востребованных другими в совместной деятельности над решением определенной профессиональной задачи;

— овладение различными формами и способами организации рефлексии процесса и результатов совместной деятельности на всех этапах реализации события: включенности, целеполагания, планирования, организации и оценки.

Если курсы повышения квалификации или другая форма организации по обмену знаниями и технологиями в решении профессиональных задач становятся временным событийным пространством обретения общности педагогов, то велика вероятность формирования у них устойчивой мотивации к поиску средств и способов создания событийной общности в детском коллективе.

Важно отметить, что непосредственное проживание педагогом опыта совместной деятельности с коллегами, через погружение в значимое для всех образовательное событие и появление чувства общности позволит педагогу приступить к проектированию особых культурных форм взаимодействия, задающих определенные уклады детско-взрослых общностей в образовательной или, лучше сказать, в воспитательной среде.

В этом смысле педагогу дополнительного образования необходимо через собственное проживание событийной профессиональной общности, научиться механизмам создания педагогических условий, способствующих ста-

новлению детского коллектива творческого объединения как детско-взрослой общности с системой неформального взаимодействия между детьми и взрослыми, общим ценностно-смысловым пространством на основе проявления общих интересов и совместных целей деятельности.

С точки зрения эффектов проживания педагогом временных событийных профессиональных общностей образуется определенный эмоционально-ценностный след в памяти человека, который сохраняется как ситуация-образец, влияющая в дальнейшем на его профессиональное развитие.

Заключение

Методологическими основаниями анализа теоретических и прикладных результатов исследования по выявлению и обоснованию условий развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей, были определены положения событийного и андрагогического подходов.

Принимая во внимание результаты наших предыдущих исследований, в которых мы определили основные характеристики профессиональной общности, продолжая теоретическое осмысление мы сделали акцент на выделении особенностей, характеризующих условия развития профессионального мастерства педагогов дополнительного образования, включенных в деятельность временных событийных профессиональных общностей: ценностно-смысловое содержание совместной деятельности, субъектность в самоопределении и самореализации, сотворчество в деятельности, коммуникативная кооперация, рефлексивность проживания педагогами значимого события, эмоциональная и интеллектуальная насыщенность совместной деятельности.

Обращение к практике создания временных событийных профессиональных общностей педагогов квалификации позволило представить подробное описание реализации условий через этапы обучения педагогов дополнительного образования на курсах повышения квалификации: вовлечение, целеполагание, проектирование действий, анализ результатов. В обсуждении результатов исследования важным было описать личностно-профессиональные значи-

мые результаты на уровне педагогов дополнительного образования, определяющие траекторию их профессионального развития.

Проведенные нами исследования требуют продолжения работы над изучением эффективных механизмов создания и развития временных событийных профессиональных общностей, способствующих развитию профессионального мастерства педагогических работников сферы дополнительного образования детей, разработки инструментария оценки уровня развития профессионального мастерства данной категории педагогических работников, а также специалистов системы общего и дополнительного образования.

Библиографический список:

1. Олпорт, Г. Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт. — Москва : Смысл, 2002. — 462 с. — Текст : непосредственный.
2. Слободчиков, В. И. Психологическая антропология: от истоков в будущее / В. И. Слободчиков. — Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. — 2018. — № 1-2 (21-22). — С. 16–22.
3. Зборовский, Г. Е. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2022. — Т. 24, № 5. — С. 147–180.
4. Серикова, Л. В. Педагогический коллектив как профессиональная общность / Л. В. Серикова. — Текст : непосредственный // Пермский педагогический журнал. — 2020. — № 11. — С. 52–58.
5. Дедова, О. Ю. Специфика построения профессионального обучающегося сообщества педагогов в рамках внедрения программы по развитию личностного потенциала в Нижегородской области / О. Ю. Дедова, И. И. Бондарева. — Текст : непосредственный // Нижегородское образование. — 2022. — № 1. — С. 113–119.
6. Дьячкова, Т. В. Практики развития личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя в условиях региональной системы дополнительного образования детей / Т. В. Дьячкова. — Текст : непосредственный // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: совре-

менное прочтение и системная практика. — 2022. — № 1. — С. 18–23.

7. Салыгина, И. А. Профессиональное сообщество обучения педагогов как рефлексивная практика образования взрослых / И. А. Салыгина. — Текст : непосредственный // Вестник ПГГПУ. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. — 2023. — № 2. — С. 38–48.

8. Шайкина, В. Н. Сетевые профессиональные сообщества как инструмент методического сопровождения профессионального саморазвития молодых учителей / В. Н. Шайкина. — Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 5. — С. 160–163.

9. Щербаков, А. В. Формирование профессионального сообщества педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации / А. В. Щербаков, К. С. Задорин, Л. Е. Идиатуллина [и др.]. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование. — 2022. — Том 3, № 11. — С. 95–100.

10. Игнатъева, Г. А. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию / Г. А. Игнатъева, А. В. Гришина, Э. К. Самерханова [и др.]. — Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. — 2022. — Т. 10, № 4. — С. 12–36.

11. Игнатъева, Г. А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г. А. Игнатъева, В. В. Сдобняков. — Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. — 2022. — № 3 (40). — С. 7–32.

12. Богданова, Р. У. Программы повышения квалификации постдипломного образования педагогов / Р. У. Богданова. — Текст : непосредственный // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 102–109.

13. Илакавичус, М. Р. Профессиональная подготовка в современном образовании взрослых / М. Р. Илакавичус. — Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2023. — № 1 (97). — С. 193–200.

14. Щербаков, А. В. Потенциал профессиональной общности в развитии педагога как воспитателя в условиях повышения квалификации / А. В. Щербаков, К. С. Задорин. — Текст :

непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 9. — С. 72–78.

References:

1. Allport, G. *Formation of personality. Selected works* [Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy], Moscow: Smusl, 2002. 462 p.

2. Slobodchikov, V. I. *Psychological anthropology: from origins to the future* [Psihologicheskaya antropologiya: ot istokov v budushchee], Researcher, 2018, No. 1-2 (21-22), pp. 16–22.

3. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. *Scientific and pedagogical workers as a social community in the changing conditions of academic development* [Nauchno-pedagogicheskie rabotniki kak social'naya obshchnost' v menyayushchihsya usloviyakh akademicheskogo razvitiya], Education and Science, 2022, Vol. 24, No. 5, pp. 147–180.

4. Serikova, L. V. *The teaching staff as a professional community* [Pedagogicheskij kolektiv kak professional'naya obshchnost'], Perm Pedagogical Journal, 2020, No. 11, pp. 52–58.

5. Dedova, O. Yu., Bondareva, I. I. *Specifics of building a professional learning community of teachers as part of the implementation of a program for the development of personal potential in the Nizhny Novgorod region* [Specifika postroeniya professional'nogo obuchayushchegosya soobshchestva pedagogov v ramkah vnedreniya programmy po razvitiyu lichnostnogo potenciala v nizhegorodskoj oblasti], Nizhny Novgorod education, 2022, No. 1, pp. 113–119.

6. Dyachkova, T. V. *Practices for developing the personal and professional position of a teacher as an educator in the conditions of the regional system of additional education for children* [Praktiki razvitiya lichnostno-professional'noj pozicii pedagoga kak vospitatel'ya v usloviyakh regional'noj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej], Strategies and resources for the personal and professional development of a teacher: modern reading and systemic practice, 2022, No. 1, pp. 18–23.

7. Salygina, I. A. *Professional community of teacher training as a reflective practice of adult education* [Professional'noe soobshchestvo obucheniya pedagogov kak reflektivnaya praktika obrazovaniya vzroslykh], Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1: Psychological and pedagogical sciences, 2023, No. 2, pp. 38–48.

8. Shaikina, V. N. *Network professional communities as a tool for methodological support of professional self-development of young teachers* [Setevye professional'nye soobshchestva kak instrument metodicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samorazvitiya molodyh uchitelej], *Modern pedagogical education*, 2023, No. 5, pp. 160–163.
9. Shcherbakov, A. V., Zadorin, K. S., Idiattullina, L. E. et al. *Formation of a professional community of additional education teachers in the process of advanced training* [Formirovanie professional'nogo soobshchestva pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya v processe povysheniya kvalifikacii], *Pedagogical education*, 2022, Vo. 3, No. 11, pp. 95–100.
10. Ignatieva, G. A., Grishina, A. V., Samerkhanova, E. K. et al. *Reflective-personalized model of forming the pedagogical position of a development mentor* [Refleksivno-personalizirovannaya model' formirovaniya pedagogicheskoy pozicii nastavnika po razvitiyu], *Bulletin of Minin University*, 2022, Vol. 10, No. 4, pp. 12–36.
11. Ignatieva, G. A., Sdobnyakov, V. V. *Designing personalized additional professional education for teachers: event-positional methodology* [Proektirovanie personalizirovannogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov: sobytijno-pozicionnaya metodologiya], *Bulletin of Minin University*, 2022, No. 3 (40), pp. 7–32.
12. Bogdanova, R. U. *Advanced training programs for postgraduate education of teachers* [Programmy povysheniya kvalifikacii postdiplomnogo obrazovaniya pedagogov], *Nizhny Novgorod education*, 2012, No. 1, pp. 102–109.
13. Ilakavicius, M. R. *Professional training in modern adult education* [Professional'naya podgotovka v sovremennom obrazovanii vzroslyh], *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2023, No. 1 (97), pp. 193–200.
14. Shcherbakov, A. V., Zadorin, K. S. *Potential of the professional community in the development of a teacher as an educator in advanced training* [Potencial professional'noj obshchnosti v razvitii pedagoga kak vospitatelya v usloviyah povysheniya kvalifikacii], *Modern pedagogical education*, 2019, No. 9, pp. 72–78.

Образец для цитирования статьи:

Задорин, К. С. Развитие профессионализма педагогов дополнительного образования в условиях временных событийных профессиональных общностей / К. С. Задорин, А. В. Кисляков, Г. С. Шушарина, А. В. Щербаков // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. — 2024. — № 1 (58). — С. 54–65.

Example for article citation:

Zadorin, K. S., Kislaykov, A. V., Shusharina, G. S., Shcherbakov, A. V. The potential of temporary event-based professional communities in the development of teachers of additional education [Razvitie professionalizma pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyah vremennyh soby'tijnyh professional'nyh obshhnostej], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 54–65.

УДК 378.091.398:004.89

Нейротехнологии в повышении квалификации педагогов: практическая адаптация

Т. Б. Волобуева

кандидат педагогических наук, доцент

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

iponayka@yandex.ru

Neurotechnologies in professional development of teachers: practical adaptation

T. B. Volobueva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье рассматриваются нейротехнологии как целевое направление повышения квалификации педагогов. Они перспективны и в обучении взрослых, и в педагогической практике общеобразовательных организаций. Опыт использования нейротехнологий в зарубежных и отечественных школах показывает хорошие результаты. Исследователи отмечают их влияние на когнитивные функции обучающихся — память, внимание, восприятие и так далее. Учебный процесс становится более мотивированным, индивидуализированным, визуализированным. **Целью исследования** является конструирование целенаправленного повышения квалификации педагогических кадров в сфере нейронауки и нейротехнологий. **Методология (материалы и методы).** В основу исследования положены следующие теоретико-методические основания: работы педагогов в области различных форм обучения, труды ученых в сфере нейропедагогической, педагогической и специальной литературы, а также педагогические практики по изучаемой проблеме; обобщение, систематизация, конструирование, моделирование; педагогическое наблюдение, онлайн-опрос, тестирование, анализ входного и выходного контроля слушателей, статистическая обработка и интерпретация данных. **Результаты.**

В статье толкуются основные понятия поднятой проблемы, анализируются современные публикации. Выделяются ключевые векторы использования в дополнительном профессиональном образовании нейротехнологий: углубление продуктивности повышения квалификации; усиление персонализации обучения; освоение новейших инструментов визуализации, коррекционной и инклюзивной работы; профориентация в сфере высоких технологий. Разработана целевая дополнительная профессиональная программа по использованию нейротехнологий. Аргументируется ее содержательное и организационное наполнение: лекции с мультимедийной визуализацией, виртуальные экскурсии, обучающие видеofilмы, практические занятия по освоению отдельных нейротехнологий, нейроигры, круглый стол, мозговой штурм, работа в малых группах, защита проектов и пр. Акцентируется практическая трансформация нейротехнологий в школьную практику слушателей. Исследуется результативность спецкурса. Теоретическая значимость состоит в систематизации литературы по проблеме исследования, в обосновании потенциала нейротехнологий в обучении учителей и школьников. Научная новизна представлена установлением доминирования определенных нейротехнологий для наращивания результативности повышения квалификации учителей. Практическая значимость заключается в возможности использования разработанного автором спецкурса по нейротехнологиям в системе дополнительного профессио-

нального образования. **Заключение.** Установлена перспективность использования нейротехнологий в процессе профессионального усовершенствования педагогов.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article considers neurotechnologies as a target direction of teachers' advanced training. They are promising both in adult education and in pedagogical practice of general educational organizations. The experience of using neurotechnologies in foreign and domestic schools shows good results. Researchers note their impact on the cognitive functions of trainees — memory, attention, perception and etc. The learning process becomes more motivated, individualized, visualized. **The goal of the research** is to design targeted advanced training for teachers in the area of neuroscience and neurotechnology. **Methodology (materials and methods).** The research is based on the following theoretical and methodological foundations: works of teachers in the field of various forms of learning, works of scientists in the field of neurodidactics, materials on the application of neurotechnologies in general educational organizations. The following research methods were used: analysis of pedagogical, scientific, methodological and special literature, as well as pedagogical practices on the problem under study; generalization, systematization, construction, modeling; pedagogical observation, online survey, testing, analysis of input and output control of trainees, statistical processing and interpretation of data.

Results. The article interprets the basic concepts of the raised problem, analyzes modern publications. The key vectors of using neurotechnologies in additional professional education are highlighted: deepening the productivity of professional development; strengthening the personalization of learning; mastering the latest tools of visualization, correctional and inclusive work; career guidance in the field of high technologies. The target additional professional program on the use of neurotechnologies is developed. Arguments are given for its content and organization: lectures with multimedia visualization, virtual tours, educational videos, practical classes on mastering individual neurotechnologies, neurogames, round table, brainstorming, work in small groups, project defense, etc. The practical transformation of neurotechnologies into the school practice of the train-

ees is emphasized. The effectiveness of the special course is investigated. Theoretical significance consists in systematization of literature on the research problem, in substantiation of the potential of neurotechnologies in training of teachers and schoolchildren. Scientific novelty is represented by the establishment of the dominance of certain neurotechnologies to increase the effectiveness of teacher professional development. Practical significance lies in the possibility of using the special course on neurotechnologies developed by the author in the system of additional professional education. **Conclusion.** The prospects of using neurotechnologies in the process of professional development of teachers have been established.

Ключевые слова: повышение квалификации, учителя, нейротехнологии, обучение, дополнительное профессиональное развитие, спецкурс, нейропедагогика, нейроигры.

Keywords: advanced training, teachers, neurotechnologies, education, additional professional development, special course, neurodidactics, neurogames.

Введение. Во все времена образовательные организации искали пути оптимизации педагогических процессов. Бурно развивающиеся технологии, цифровизация всех сфер жизни социума актуализировали проблему использования достижений нейронауки в педагогике. Осмысленность обучения занимает верхние позиции образовательных приоритетов. Практика показывает, что педагогам для достижения желаемого качества своего труда, нужно опираться на жизненный опыт обучающихся, связывать темы уроков со значимыми и важными для них событиями, интересами, увлечениями, знакомыми ситуациями. Дополнительное профессиональное образование, реализуя принцип опережающего обучения, ориентируется на профессиональные потребности учителей, подкрепляя их новейшими технологиями. Сегодня следует использовать потенциал нейротехнологий для подготовки педагогов к использованию в своей практике новейших научных достижений, которые переводят процесс учения на новый уровень.

Целью исследования является конструирование повышения квалификации педагогических кадров с использованием нейротехнологий.

Обзор литературы. Ученые относят зарождение нейротехнологий к началу XIX века, когда начали изучаться хронометражи последовательностей умственных операций, специфика сознательных и бессознательных состояний человека. В ряде университетов был введен курс педагогической психологии. Образовательная нейрология стала одной из базовых структур нейропедагогике. Нейротехнологии активно развивались последние 50 лет, с каждым годом наращивая мощности и расширяя прикладные аспекты [1]. Нейровизуализация позволила ученым наблюдать работу мозга в процессе экспериментов, что явилось триггером разработки новых фармацевтических аппаратов, новейших программ сканирования, программных продуктов с элементами искусственного интеллекта, виртуальной реальности и пр. Специалисты разных отраслей получают возможность использовать многие возможности мозга. Прогрессивные исследования в сфере нейронных механизмов внимания, запоминания, чтения и цифровых операций выявляют новые подходы к обучению, в том числе и в коррекционной работе [2; 3].

Ряд исследователей считают, что биологические модели познания играют в учении ограниченную роль [4], другие считают образовательную неврологию перспективным аналитическим инструментом повышения эффективности образовательного процесса [5]. Аналитические работы касательно данной проблемы освещают обобщенные мнения педагогов [6; 7]. Большинство американских респондентов с энтузиазмом воспринимают нейротехнологии. Европейские педагоги считают их применение в образовании далеким будущим, но отмечают ценность когнитивной психологии, практическую значимость педагогической психологии для внедрения достижений нейронаук в педагогическую практику. Общее мнение подчеркивает образовательный потенциал нейротехнологий, прогнозируется их существенное влияние на методику, а не на содержание обучения [6].

Современные публикации по нейротехнологиям охватывают различные аспекты образования: нейропедагогика [5], инклюзивное [8] и профессиональное обучение [9], психолого-педагогические аспекты и педагогические условия [10], этические проблемы [11] и др. Авторы обосновывают преимущества и нова-

торские векторы использования возможностей нейротехнологий, акцентируя внимание на высоком уровне наглядности, повышении интереса к обучению, новых возможностях индивидуального подхода.

Анализ научных трудов позволил выделить приоритетные направления применения в дополнительном профессиональном образовании нейротехнологий:

- приобщение к новейшим форматам визуализации изложения учебного материала;
- вооружение педагогов педагогическим арсеналом усиления персонализации обучения;
- подготовка к результативной коррекционной и инклюзивной работе;
- формирование готовности к профориентационной и пропедевтической работе в сфере высоких технологий;
- повышение эффективности реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Методология (материалы и методы). Методологической основой данной работы стали теории индивидуализации обучения, концепция личностно ориентированного обучения, теория построения нейронных сетей, основы искусственного интеллекта, а также труды зарубежных и отечественных авторов, занимающихся теорией и практикой применения нейротехнологий в образовании. Эмпирическое исследование проводилось с опорой на общенаучные принципы комплексного изучения педагогических явлений, методы системного, логического анализа, обобщения, методы математической статистики.

Результаты и их описание. В понятие «нейротехнологии» включены все прикладные достижения в функциональной сфере человеческого мозга, техники взаимодействия с ним на основе современных знаний.

Нейрообразование — это научная область, которая объединяет исследования в области педагогической психологии, развивающей когнитивной нейронауки, неврологии, образовательных технологий, других смежных направлений с целью изучения взаимодействия биологических и образовательных процессов [1]. Исследователи аналогично толкуют понятия «нейродидактика» и «нейропедагогика». В них целевой акцент переносится на оптимизацию образовательного процесса с фокусированием

на формировании учебных навыков обучающихся.

Образовательные нейротехнологии базируются на новейших открытиях когнитивных наук. Понимание закономерностей развития детского мозга, гендерных различий образов мышления, индивидуальных особенностей мозговой деятельности, в том числе правой и левой, позволяют выбрать оптимальные методики обучения. С целью совершенствования методов обучения и школьных образовательных программ используются последние достижения в области нейронауки, психологии, когнитивной науки и образования.

В институте развития образования разработан и реализуется спецкурс «Педагогические нейротехнологии». Мотивация слушателей достигается за счет демонстраций отдельных доступных технологий, а также разъяснения преимуществ использования их в школьной практике.

Динамика процесса обучения построена на нейронауках, основной задачей которых является применение в школьной среде знаний о том, как обучается головной мозг, что стимулирует развитие его познавательных и иных функций. Освоив азы нейродидактики можно прогнозировать поведение учеников на уроке, понять, как лучше донести знания, стимулировать познавательные способности.

Так как у учителей нет специальной подготовки в нейросфере, но есть многолетний опыт интуитивного поиска результативных подходов к обучению, после мотивационных упражнений слушатели смотрят обучающий фильм, в котором на 3D-моделях в динамике демонстрируются устройство мозга, процессы запоминания, обработки, хранения, воспоминания информации. Далее педагоги составляют для себя ментальные карты мозговых процедур.

В лекции с современной визуализацией дается аналитический обзор последних открытий и достижений нейронауки, среди которых выделяются:

— пластичность мозга как непрерывная его адаптивная способность;

— зеркальные нейроны как основа умения говорить и эмпатии;

— влияние эмоций на обучение, управление своими чувствами как фундамент осознанного обучения;

— изучение специфик расстройств обучения как основа построения индивидуальных образовательных траекторий и появления новых инструментов преодоления проблем;

— учитывание генетики и опыта для развития учебных навыков.

Виртуальная экскурсия дает возможность слушателям посетить китайские школы округа Цзиньхуа провинции Чжэцзян, в которых используются нейротехнологий. Обручи на голове детей считывают активность мозга. По цвету индикатора учитель видит сосредоточенность учеников на учебном материале: зеленый — активно вовлечен, желтый — частично, красный — занят другими мыслями. Педагог понимает уровень своей эффективности и может скорректировать урок для достижения более высокой сосредоточенности детей.

Экскурсия продолжается посещением канадских и американских экспериментальных классов. Канадское устройство Muse тоже носится на голове, но кроме отслеживания фокусирования человека на обучении, дает советы по релаксации, по медицинским показаниям. Звук стимулируется активность мозга. Американский девайс Thync Relax Pro крепится на шею, стимулирует нервные окончания, посылает мозгу слабые электрические сигналы, расслабляя, или даже снимая стресс, или активизируя пользователя по ситуации. Далее педагоги обсуждают видеоинтервью экспертов, самостоятельно приходят к выводу о необходимости многоканального анализа данных мозга, сердца и прогнозируют условия использования нейродевайсов в школе.

Занятие в формате круглого стола посвящено новым формам обучения. Несколько слушателей по заданию и материалам преподавателей готовят небольшие выступления с презентациями.

В спецкурс включены практические занятия по использованию отдельных нейротехнологий. Виртуальная реальность (VR) кажется слушателям недостижимой из-за высокой стоимости. Но демоверсии такого обучения и бюджетные очки перевернули шаблонное педагогическое восприятие технологии, продемонстрировав высочайший уровень наглядности, вовлеченности, сосредоточенности. Получение сложного личного опыта по изучаемому материалу, полное погружение в предметно-информационную

среду, возможность безопасного взаимодействия с изучаемыми объектами и другие преимущества были в полной мере оценены слушателями, чтобы задуматься о применении виртуальной реальности в своей педагогической практике.

Большой интерес у слушателей вызывает знакомство с пакетом игр BrainAge. В интернете они видят их популярность в школах Европы и Японии как тренажера мозга. Еще одно название этой нейротехнологии — Тренировка мозга доктора Кавасимы. Важно, что ее можно использовать и взрослым для повышения мозговой активности и профилактики старения. Множество разнообразных головоломок, математические вопросы, задействование микрофона и сенсорного экрана направлены на стимулирование различных частей мозга. Игра-тест анализирует умственные способности, выдает оценку состояния памяти, уровень концентрации внимания и другие нейропоказатели. По ним можно углубить индивидуализацию обучения, усилить развивающие эффекты. Хотя язык игр английский, все инструкции понятны благодаря мультимедийной визуализации. Игры ведут учет и демонстрируют результативность работы с ними.

Одно из практических занятий посвящено нейротехнологии КогниФит (CogniFit). По результатам первоначальной тестовой игры платформа автоматически моделирует программу индивидуального тренинга мозга. Устанавливаются неврологические причины уровня успеваемости ученика, подбираются игры на поддержку его сильных и компенсацию ослабленных когнитивных функций.

Слушатели целевых курсов повышения квалификации знакомятся с нейрообучающими продуктами компании ViTronicsLab. Конструктор «Юный Нейромоделист» подойдет для 8–11-х классов. Будет эффективен на кружковых или факультативных занятиях. С его помощью учащиеся осваивают основы нейротехнологий. Другие комплекты модулей можно использовать уже с 7-го класса. Важно, что компания предлагает учителям обучаться по данной проблеме в их Академии через вебинары, мастер-классы, тренажеры. Членам кружков по нейротехнологиям предоставляется поддержка участия в олимпиадах, конференциях, в том числе международных.

Выделено практическое занятие для нейроигр с усиленным здоровьесохраняющим акцентом. С их помощью проводится коррекция психических процессов учащихся через движения. Их можно включать в релаксационные паузы, внеурочную работу. К ним относятся кинезиологические, глазодвигательные, дыхательные упражнения, растяжки, нейроигры с карточками и др. Все движения в них сопровождаются речью, определенными волевыми усилиями. Педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, делились своим педагогическим опытом использования нейроигр. Они наблюдают их результативность: познавательную активизацию, развитие психических функций, речи. Многие из них отметили, что нейроигры способствуют улучшению способности к самоконтролю, чувства ритма, фонематического слуха, обогащению словарного запаса.

Методом мозгового штурма и работой в малых группах слушатели обосновали педагогические условия применения нейротехнологий в образовательной практике:

— Обогащение результативных образовательных методик нейротехнологиями, а не наоборот.

— Соблюдение главных принципов нейростратегии: изучение когнитивных особенностей учащихся, формирования личного опыта относительно изучаемых предметов и явлений, насыщенная мультимедийность, комфортная динамика обучения, обратная связь.

— Управление психологическим фоном урока. Использование новаций всегда предполагает некоторую ломку стереотипов, что вызывает попытки отрицания, поиска негативных сторон. С другой стороны, насыщенная визуализация, обычно, сопровождается эмоциональными всплесками обучающихся.

Важно поддерживать атмосферу творческой тревожности, сильные эмоции направлять в познавательную активность, акцентировать внимание на личных достижениях каждого ученика, стимулировать в игровых эпизодах познавательную деятельность.

Итоговая аттестация слушателей проходит в форме защиты авторских проектов по применению нейротехнологий в своей педагогической практике. В рамках мониторинга результативности повышения квалификации проведен

онлайн-опрос слушателей (138 респондентов). Зафиксирован высокий процент удовлетворенности содержанием и процессом обучения (96%). Учителя осознали возможности использования нейротехнологий в своей работе (92%), отметили их влияние на развитие памяти, внимания, восприятия (98%), на формирование пространственных представлений (92%), на усовершенствование умений прогнозировать результаты своих действий (84%), делать конструктивные выводы (86%).

Обсуждение. Проведенное исследование обозначило ряд дискуссионных проблем. Следует отметить, что на повышение квалификации по целевой дополнительной профессиональной программе, ориентированной на нейротехнологии, записались слушатели от 23 до 42 лет. Учителя старшего возраста, которые составляют около 60%, проигнорировали нововведение. Опираясь только на традиционные педагогические методики, значит не учитывать образовательные запросы нового поколения, актуальные достижения науки и техники.

При изучении нейротехнологий у педагогов возникают вопросы, не смещаются ли образовательные акценты с интеллектуального, духовного, физического развития учащихся к их технологическому улучшению. Если используются девайсы, то постоянный контроль вовлеченности может негативно повлиять на психику ребенка. Финансовые затраты по использованию нейротехнологий обостряют социальное неравенство.

Более богатые родители, спонсоры смогут обеспечить доступ к новейшим разработкам отдельным образовательным организациям. Хорошие показатели эффективности стимуляции мозга нейротехнологиями еще не подтверждены долгосрочными эффектами. Так как образование должно носить опережающий характер, то нужно ли перевести в приоритет адаптацию учеников к техносфере?

На наш взгляд, чтобы снизить эти риски преподавателям института развития образования следует рекомендовать педагогам использовать сервисы, имеющие медицинские и педагогические сертификаты безопасности, проверенные практикой нейроигры, минимум нейродевайсов. Возможно, следует провести цикл демонстрационно-обучающих семинаров и мастер-классов для мотивации педагогов

старшего поколения к использованию нейротехнологий.

Заключение. Нейротехнологии являются современным инструментом развития познавательных функций обучающихся. Их образовательный потенциал распространяется на взрослых и детей. Понимание физиологии когнитивных процессов раздвигает рамки педагогического влияния.

В образовательных нейросервисах заложены диагностика уровня развития функционально значимых для обучения зон, отслеживание динамики их улучшения, построение индивидуальных учебных траекторий, яркая, динамичная подача обучающих материалов, игровые техники.

Нейроигры выводят познавательную активность обучающихся на новую ступень. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических кадров, построенная на нейротехнологиях, дает возможность педагогам получить новые знания, освоить перспективные техники и основы психокоррекции, расширить профессионально важные компетенции, преодолеть психологические барьеры. Опираясь на знания о мозге человека, применяя нейрообразовательные техники и технологии, педагоги могут значительно повысить качество обучение.

Библиографический список:

1. Дудко, С. А. Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире / С. А. Дудко. — Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2020. — № 2. — С. 9–18.
2. Зеер, Э. Ф. Нейродидактика — инновационный тренд персонализированного образования / Э. Ф. Зеер. — Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. — 2021. — № 4 (47). — С. 30–38.
3. Душкин, Р. В. Семантическое обучение с учителем для искусственных когнитивных агентов общего уровня / Р. В. Душкин. — Текст : непосредственный // Сибирский философский журнал. — 2021. — Т. 19, № 2. — С. 51–64.
4. Подлиняев, О. Л. Актуальные проблемы нейропедагогики / О. Л. Подлиняев, К. А. Морнов. — Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского гос. ун-та. — 2015. — № 3. — С. 127–129.

5. Сорочинский, М. А. Нейропедагогика как направление трансформации педагогической науки на основе методов нейротехнологий / М. А. Сорочинский, Ф. И. Корякин. — Текст : непосредственный // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. — 2022. — № 2 (26). — С. 33–39.

6. Анализ осведомленности педагогов образовательных организаций о развитии мозга и познавательной деятельности ребенка. Результаты анкетирования / Л. В. Соколова, В. А. Васильева, К. В. Орлов и др. — Текст : непосредственный // Новые исследования. — 2020. — № 4 (64). — С. 97–112.

7. Безруких, М. М. Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов / М. М. Безруких, В. В. Иванов, К. В. Орлов. — Текст : непосредственный // Science for Education Today. — 2021. — Т. 11, № 1. — С. 125–150.

8. Малиничев, Д. М. Инновационные тренды цифровизации высшего образования: нейротехнологии и роботы в образовательном диалоге / Д. М. Малиничев, М. Р. Арпентьева. — Текст : непосредственный // Информационное общество. — 2022. — № 5. — С. 35–43.

9. Ахмедов, Б. А. Анализ и новые тенденции использования кластерных систем и искусственного интеллекта в современной системе высшего образования / Б. А. Ахмедов, Б. Султанов. — Текст : непосредственный // Экономика и социум. — 2021. — № 8 (87). — С. 344–358.

10. Нейротехнологии как фактор трансформации образовательного процесса / Л. Д. Александрова, Р. А. Богачева, Т. А. Чекалина [и др.]. — Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. — 2021. — № 4 (47). — С. 98–113.

11. Риски биотехнологического улучшения человека: нейротехнологии и этика : сборник научных статей. — Москва : Московский гуманитарный университет, 2019. — 176 с. — Текст : непосредственный.

References:

1. Dudko, S. A. *Stages of formation and development trends of neuro-formation in the world* [Etapy stanovleniya i tendencii razvitiya

nejroobrazovaniya v mire], Humanitarian research. Pedagogy and psychology, 2020, No. 2, pp. 9–18.

2. Zeer, E. F. *Neurodidactics is an innovative trend in personalized education* [Nejrodidaktika eto innovacionnyj trend personalizirovannogo obrazovaniya], Professional education and the labor market, 2021, No. 4 (47), pp. 30–38.

3. Dushkin, R. V. *Semantic learning with a teacher for general-level artificial cognitive agents* [Semanticheskoe obuchenie s uchitelem dlya iskusstvennyh kognitivnyh agentov obshchego urovnya], Siberian Philosophical Journal, 2021, Vol. 19, No. 2, pp. 51–64.

4. Podlinyaev, O. L., Mornov, K. A. *Actual problems of neuropedagogy* [Aktual'nye problemy nejropedagogiki], Bulletin of Kemerovo State University, 2015, No. 3, pp. 127–129.

5. Sorochinsky, M. A., Koryakin, F. I. *Neuropedagogy as a direction of transformation of pedagogical science based on the methods of neurotechnologies* [Nejropedagogika kak napravlenie transformacii pedagogicheskoy nauki na osnove metodov nejrotekhnologij], Bulletin of the North-Eastern Federal University. M. K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy, 2022, No. 2 (26), pp. 33–39.

6. Sokolova, L. V., Vasilyeva, V. A., Orlov, K. V., Shumeiko, N. S. *Analysis of the awareness of teachers of educational organizations about the development of the brain and cognitive activity of the child. Survey results* [Analiz osvedomlennosti pedagogov obrazovatel'nyh organizacij o razvitii mozga i poznavatel'noj deyatel'nosti rebenka. Rezul'taty anketirovaniya], New research, 2020, No. 4 (64), pp. 97–112.

7. Bezrukikh, M. M., Ivanov, V. V., Orlov, K. V. *Dissonance between ideas about the development of the brain in modern neurobiology and the knowledge of teachers* [Dissonans mezhdru predstavleniyami o razvitii mozga v sovremennoj nejrobiologii i znaniyami pedagogov], Science for Education Today, 2021, Vol. 11, No. 1, pp. 125–150.

8. Malinichev, D. M., Arpentyeva, M. R. *Innovative trends in the digitalization of higher education: neurotechnologies and robots in the educational dialogue* [Innovacionnye trendy cifrovizacii vysshego obrazovaniya: nejrotekhnologii i roboty v obrazovatel'nom dialoge], Information society, 2022, No. 5, pp. 35–43.

9. Akhmedov, B. A., Sultanov, B. *Analysis and new trends in the use of cluster systems and artificial intelligence in the modern system of higher education* [Analysis and new trends in the use of cluster systems and artificial intelligence in the modern system of higher education], *Economy and society*, 2021, No. 8 (87), pp. 344–358.

10. Aleksandrova, L. D., Bogacheva, R. A., Chekalina, T. A. *Neurotechnologies as a factor in the transformation of the educational process*

[Nejrotekhnologii kak faktor transformacii obrazovatel'nogo processa], *Professional education and the labor market*, 2021, No. 4 (47), pp. 98–113.

11. *Risks of biotechnological human improvement: neurotechnologies and ethics: Proceedings of scientific articles* [Riski biotekhnologicheskogo uluchsheniya cheloveka: nejrotekhnologii i etika: sbornik nauchnyh statej], Moscow: Moscow University for the Humanities, 2019. 176 p.

Образец для цитирования статьи:

Волобуева, Т. Б. Нейротехнологии в повышении квалификации педагогов: практическая адаптация / Т. Б. Волобуева. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 66–73.

Example for article citation:

Volobueva, T. B. Neurotechnologies in professional development of teachers: practical adaptation [Nejrotekhnologii v povыshenii kvalifikacii pedagogov: prakticheskaya adaptaciya], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 66–73.

УДК 373.2+376.1+378.091.398

Исследование готовности педагогов дошкольного образования к оказанию ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья

Л. М. Беткер

кандидат психологических наук
<https://orcid.org/0009-0008-2784-6133>
blm@iro86.ru

П. П. Ермакова

кандидат биологических наук
<https://orcid.org/0009-0005-7265-4673>
ermpolina@mail.ru

Research of preschool teachers' readiness to provide early intervention to children with disabilities

L. M. Betker

P. P. Ermakova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Принятая в ХМАО — Югре Концепция развития комплексной системы реабилитации, абилитации и комплексного сопровождения инвалидов, детей-инвалидов в ХМАО — Югре среди перспектив развития выделяет создание служб ранней помощи, детям и их семьям, позволяющих своевременно оказывать поддержку семьям в осуществлении индивидуального образовательного маршрута. Среди задач, обеспечивающих развитие региональной системы ранней помощи в ХМАО — Югре, обеспечение подготовки квалифицированных специалистов, предоставляющих реабилитационные (абилитационные) услуги лицам с инвалидностью и детям-инвалидам и их семьям. По данным мониторинга ситуации по ранней помощи в ХМАО — Югре в области образования выявлено, что большая часть таких детей получают раннюю помощь в дошкольных образовательных организациях. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях создаются центры ранней помощи, усложняются задачи по реализации целевых ориентиров, связанных с дости-

жением результатов по уходу и присмотру детей-инвалидов раннего возраста. При этом остро встает вопрос готовности педагогов к решению задач оказания квалифицированной помощи таким детям, повышения квалификации руководителей и специалистов по ранней помощи детям и их семьям. В рамках создания условий для обеспечения подготовки специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи семьям и их детям, получающим дошкольное образование на региональном уровне запланированы разработка и реализация программ повышения квалификации специалистов по освоению технологий ранней помощи.

Цель исследования. Исследование готовности педагогов дошкольных организаций к оказанию ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, выявление профессиональных дефицитов в вопросах предоставления ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

Методология (материалы и методы). Для достижения поставленной цели использовался метод анкетирования и сравнительного анализа полученных результатов. Был проведен опрос среди 50 слушателей курса повышения

квалификации «Организация и предоставление ранней помощи детям дошкольного возраста».

Результаты. В результате проведенного исследования выявлен низкий уровень готовности самих дошкольных образовательных учреждений к предоставлению услуг ранней помощи семьям и их детям из-за отсутствия оборудования для проведения диагностических процедур и ряд профессиональных дефицитов: отсутствие полного представления о понятии системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья; дефицит в понимании механизмов и форм предоставления ранней помощи. Для устранения выявленных дефицитов была разработана и реализована образовательная программа «Организация и предоставление ранней помощи детям дошкольного возраста».

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The Concept for the Development of a Comprehensive System of Rehabilitation, Habilitation and Comprehensive Support for Persons with Disabilities and Disabled Children adopted in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, emphasizes the creation of early intervention services for children and their families, which allow for timely support of families in implementing an individual educational route. Among the tasks that ensure the development of the regional system of early intervention in Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra is to ensure the training of qualified specialists providing rehabilitation (habilitation) services to persons with disabilities and disabled children and their families. According to the data of monitoring of the situation on early intervention in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra in the field of education, it was revealed that most of these children receive early intervention in preschool educational organizations. Nowadays, early intervention centers are being established in preschool educational institutions, and the tasks of implementing target benchmarks related to achieving results in the care and supervision of young children with disabilities are becoming more complex. However, the issue of teachers' readiness to solve the problems of providing qualified assistance to such children and improving the qualifications of managers and specialists in early childhood care for children and their families is becoming acute. As part of the creation of conditions for

the training of specialists providing early intervention services to families and their children receiving preschool education at the regional level. It is planned to develop and implement professional development programs for specialists to master early intervention technologies.

The goal of research. Research of preschool teachers' readiness to provide early intervention for children with disabilities, identification of professional deficits in the provision of early intervention for children with disabilities and their families. **Methodology.** The method of questionnaire survey and comparative analysis of the obtained results was used to achieve the goal. A survey was conducted among 50 trainees of the advanced training course "Organization and provision of early intervention for preschool children".

Results. The research revealed a low level of readiness of preschool educational institutions themselves to provide early intervention services to families and their children due to the lack of equipment for diagnostic procedures and a number of professional deficits: lack of a full understanding of the concept of early intervention system for children with disabilities; deficit in understanding the mechanisms and forms of early intervention. In order to eliminate the identified deficits, an educational program "Organization and provision of early intervention for preschool children" was developed and implemented.

Ключевые слова: педагог, дошкольное образовательное учреждение, система ранней помощи, профессиональные дефициты, образовательная программа курсовой подготовки.

Keywords: teacher, preschool educational institution, early intervention system, professional deficits, educational training program.

Введение. Отечественная практика ранней помощи, основанная на достижениях научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, достигла определенных результатов, доказывающих эффективность создания служб раннего вмешательства, комплексной индивидуально ориентированной помощи на ранних ступенях развития как базового компонента, направленного на профилактику ранней инвалидизации, трудностей образовательной и социальной интеграции при серьезных врожденных нарушениях психофизического развития [1].

Анализ услуг ранней помощи, предусмотренных в соответствии с Концепцией развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, на этапе реализации индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи показал, что большинство услуг ранней помощи традиционно реализуются в системе дошкольного образования. По данным мониторинга, проведенного АУ ДПО «Институт развития образования» в январе 2023 г., было выявлено, что 407 детей (88%) получают раннюю помощь в образовательных организациях, из них 309 детей (76%) получают раннюю помощь в дошкольных образовательных организациях. Таким образом, на образовательные организации, реализующие дошкольные образовательные программы на территории Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, нацелен особый фокус внимания для становления и дальнейшего совершенствования системы развития ранней помощи.

Одним из звеньев на пути становления системы развития ранней помощи является разработка и проведение курсов повышения квалификации в целях совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников округа по вопросам организации и предоставления ранней коррекционной помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии. В мае 2023 года АУ ДПО Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Институт развития образования» запустил образовательную программу «Организация и предоставление ранней помощи детям дошкольного возраста» для педагогических работников дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

Обзор литературы. В отечественной дефектологической школе признаётся, что носителем проблемы развития ребенка является не только ребенок и его родители, но и ближайшее окружение ребенка, в том числе профессиональное сообщество специалистов и педагогов (Л. С. Выготский, Ю. А. Разенкова, Е. Л. Гончарова) [1; 2; 3].

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев также указывают, что субъектом сопровождения является не ребенок и его семья, а их общность, способная к саморазвитию [4].

Е. А. Стребелева с соавторами в основу системы ранней помощи закладывает, помимо

научно-методического подхода, еще и культурно-исторический подход: социально-личностное развитие ребенка раннего и дошкольного возраста в процессе взаимодействия с окружающим миром [5].

Из этого следует, что в единой связке оказываются ребенок с ограниченными возможностями здоровья, его близкое окружение — семья и профессиональное сообщество, а само сопровождение дает возможность одновременного развития ребенка, семьи, педагогов и узких специалистов. Поэтому важно организовать включенность педагогов дошкольных образовательных учреждений через организацию и проведение образовательных программ курсовой подготовки по вопросам сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и функционирования их семей. Таким образом, можно отследить готовность педагогов к оказанию ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению В. С. Киселёва с соавторами, профессиональная готовность педагогов — это интегральное понятие, включающее три взаимосвязанных компонента: профессиональную компетентность, надпрофессиональную подготовку и профессиональную мотивацию [6]. При этом важной составляющей профессиональной готовности является мотивация, отношение к предстоящей деятельности, выражающееся в потребностях и желаниях личности педагога.

В. В. Хитрюк полагает, что инклюзивная готовность педагога является системным явлением и представлена психологической, педагогической готовностью [7]. По мнению автора, важное значение в инклюзивной готовности педагога имеет психологическая подструктура, которая определяет осознанность и добровольность через компоненты мотивационной, познавательной, эмоциональной и волевой готовности личности педагога.

По мнению Л. В. Самариной, подготовка специалистов системы ранней помощи должна опираться на развитие следующих групп профессиональных компетенций — составление индивидуальных программ ранней помощи, умение работать над постановкой достижением конкретных целей (целеориентированный подход), умение вовлекать ребенка в деятельность и побуждать к самостоятельному выполнению

действий, умение обучать родителей через тренинговые и коучинговые стратегии [8].

В целом анализ литературы показал, что готовность педагога применительно к системе ранней помощи мало изучена. Определение данного феномена в научном обиходе слабо разработано. В научно-методической литературе понятие готовности педагогов к работе с детьми раннего возраста в большей мере встречается применительно к воспитанию детей раннего возраста в норме, готовности к работе в группах раннего возраста [9].

Методология (материалы и методы). На первом этапе слушателям образовательной программы предлагалось пройти анкетирование, которое состояло из двух частей [10]. Вопросы первой части помогали оценить готовность образовательных учреждений к эффективной организации ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Это и наличие специально организованного пространства для приема семьи и последующей коррекционно-развивающей работы с детьми и семьей ребенка, и наличие специального оборудования и приспособлений, и налаженность межведомственного взаимодействия с другими учреждениями. Вопросы второй части анкеты показывали степень готовности самих педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в развитии, и их семьями.

Результаты и их описание. Проанализируем ответы на вопросы первой части анкеты. Оказалось, что лишь 14% слушателей программы отметили высокий уровень готовности своих дошкольных образовательных учреждений к предоставлению услуг ранней помощи семьям и детям. Они отмечают, что детские сады на достаточном уровне оснащены помещениями для первичного приема семьи и ребенка, кабинетами для проведения индивидуальной и групповой работы специалистов, а также имеют в наличии оборудование не только для проведения диагностических обследований, но и последующего развития всех процессов высших психических функций, коммуникативного и социально-бытового развития детей. Кроме того, педагоги отмечают о налаженности межведомственного взаимодействия с учреждениями здравоохранения, социальной защиты и культуры.

31% слушателей программы отметили средний уровень готовности своих дошкольных образовательных учреждений к предоставлению услуг ранней помощи семьям и детям. По большей части педагоги испытывают недостаток в оборудовании для проведения диагностических процедур.

И большинство слушателей (55%) отметили низкий уровень готовности своих образовательных учреждений к предоставлению услуг ранней помощи семьям и детям из-за отсутствия оборудования для проведения диагностических процедур и для последующей организации занятий с детьми на формирование всех линий развития ребенка.

При анализе ответов на вопросы слушателей курсовой подготовки о готовности дошкольных образовательных учреждений к оказанию ранней помощи можно отметить ряд закономерностей, которые противоречат основной модели построения и полноценного функционирования создаваемых в дошкольных образовательных учреждениях служб ранней помощи — наличие коррекционно-развивающей среды, предоставляющей возможности детям и их семьям получать услуги ранней помощи. Отсутствуют отдельные помещения для приема родителей и детей для оказания консультативной и коррекционной помощи. В основном сопровождение таких детей осуществляют логопеды в специальных помещениях для логопедической работы с детьми дошкольного возраста.

Так, 62% педагогов отметили, что ДОУ частично располагает специально организованным пространством для предоставления услуг ранней помощи. Из них только 11% отметили, что готовы осуществить первичный прием семьи и ребенка. Большинство положительных ответов (72%) было получено на вопрос о индивидуальной работе специалистов с ребенком.

34% педагогов отметили, что ДОУ частично оснащено оборудованием и приспособлением для проведения диагностики с целью выявления особенностей развития ребенка и потребностей в ранней помощи, а также изучения потребностей и ресурсов семьи, последующего проведения занятий по реализации коррекционно-развивающих программ в работе с детьми раннего возраста.

59% педагогов отметили, что в ДОУ частично имеются регламенты (соглашения) с други-

ми организациями по вопросам реализации сопровождения ранней помощи детям и их семьям. Из них 47% подписаны договоры с учреждениями социальной защиты.

Таким образом, по мнению педагогических работников, в дошкольных образовательных учреждениях имеются трудности в построении специально организованной пространственной и предметно-развивающей среды.

Анализ ответов на вопросы второй части анкеты показал, что у большинства педагогов ДООУ сформировано полное понимание назначения системы ранней помощи:

— 60% педагогов отметили, что система ранней помощи адресована детям раннего возраста с ОВЗ, а также их семьям и предполагает не только раннее выявление развития детей и оказание им необходимой медицинской и психолого-педагогической коррекционно-развивающей помощи, но и сопровождение их семей в целях повышения компетенций родителей в вопросах воспитания и развития ребенка;

— 34% педагогов ответили, что система ранней помощи призвана своевременно диагностировать отклонения в развитии ребенка раннего возраста и осуществлять оказание медико-психолого-педагогическую помощь ребенку;

— 3% педагогов указали, что целью ранней помощи является раннее выявление нарушений здоровья и ограничений жизнедеятельности в результате комплексной диагностики развития ребенка;

— 3% педагогов затрудняются дать определение понятию «ранняя помощь».

Кроме того, педагоги ДООУ по разным причинам обратились к вопросу организации ранней помощи:

— большинство слушателей (38%) отмечают рост числа детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, посещающих детские сады;

— 28% педагогов высказали, что есть потребность в открытии служб ранней помощи на базе дошкольных образовательных учреждений;

— 24% педагогов указали на актуальность проблемы в связи с работой в группах компенсирующей направленности в детских садах;

— 10% педагогов затрудняются провести рефлексию и ответить на вопрос по актуальности проблематики организации системы ранней помощи.

Кроме того, анкета содержала вопрос по отношению педагога к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Только 7% педагогов затрудняются определить свое отношение к данной категории детей. Большинство педагогов (93%) отметило положительное отношение к детям с ОВЗ, но градация этого отношения разнится. Так, 19% педагогов относятся к детям как к здоровым сверстникам, не разделяя их по состоянию здоровья. 38% педагогов отмечают, что дети с ОВЗ требуют чуть больше внимания, чем здоровые дети. И 42% педагогов относятся с пониманием и принятием того, что есть нарушения в развитии и, как следствие, в основу построения работы включают индивидуальные и психофизические особенности детей с ОВЗ.

Кроме того, отмечается определенная связь между степенью готовности ДООУ к эффективной организации ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и психологической готовностью педагогов к осуществлению деятельности в этом направлении. У тех детских садов, у которых была определена низкая степень готовности, педагоги отмечают низкую психологическую готовность работы с детьми раннего возраста с ОВЗ. Так, 17% педагогов с низкой степенью готовности ДООУ сомневаются смогут ли осуществлять профессиональную деятельность по вопросам ранней помощи. Таким образом, мы можем отметить, что состояние материально-технического оснащения образовательного учреждения накладывает отпечаток на психологические установки педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Анализируя ответы на вопросы анкеты, можно определить ряд затруднений, с которыми сталкиваются педагоги:

— отсутствие полного представления о понятии системы ранней помощи детям с ОВЗ;

— дефицит в понимании механизмов и форм предоставления ранней помощи, несмотря на четкое и однозначное понимание необходимости ранней включенности ребенка в коррекционно-развивающий процесс в связи с пластичностью нервной системы на ранних этапах онтогенеза.

Выявленные дефициты педагогических работников и потребности со стороны общеобразовательных организаций в построении систе-

мы ранней помощи как начального звена системы комплексной помощи, профилактики инвалидизации, а также отсутствие специальной подготовки педагогов и специальных программ по ранней помощи были взяты за основу разработки образовательной программы повышения квалификации «Организация и предоставление ранней помощи детям дошкольного возраста» для педагогических работников дошкольных образовательных учреждений, оказывающих услуги ранней помощи детям и их семьям.

Настоящая образовательная программа направлена на развитие профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных учреждений (воспитателей, узких специалистов) в вопросах организации и предоставления ранней коррекционной помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии.

При ее разработке, подборе содержания, форм и методов реализации мы учитывали существующие тенденции развития отечественной системы ранней помощи как области междисциплинарного знания. В ее основе лежит семейно-центрированный подход, позволяющий решать три типа задач — развитие ребенка и его способностей, поддержка семьи и улучшение взаимоотношений между семьей и ребенком, построенных на понимании особых образовательных потребностей ребенка [11].

Кратко остановимся на модели построения обучения и содержательных аспектах разработанной кафедрой педагогики, психологии и управления образованием АУ ДПО «Институт развития образования» программы «Организация и предоставление ранней помощи детям дошкольного возраста».

Модель построения обучения включает в себя 5 блоков: диагностический, философский, содержательный, технологический и рефлексивный. Диагностический блок направлен на выявление актуального уровня знаний, умений слушателей по организации и предоставлению ранней коррекционной помощи детям младенческого и раннего возраста с отклонениями в развитии перед началом обучения. Данный блок содержит опросник в виде вопросов открытого и закрытого типов и входной контроль в форме тестирования.

Входное и итоговое тестирование проводится с использованием набора вопросов разного уровня сложности, позволяющего оценить уровень профессиональных компетенций в понимании целей, задач ранней помощи, организационных вопросах построения программы ранней помощи, формирования жизненно важных навыков, планирования функциональных целей для ребенка, вовлечения семьи в обучение ребенка с опорой на его активность.

Философский блок направлен на рассмотрение целей, задач, принципов, подходов построения работы в службе ранней помощи, состава команды специалистов и ее характеристики, этапов работы команды, оценки эффективности ее работы, включенности родителей.

Назначением данного блока является смещение фокуса внимания руководителей и состава команд, создающих на базе дошкольных образовательных организаций службы ранней помощи. Происходит переход с «центрированности» на ребенка, трансформации в понимании сути оказания ранней помощи на «семейноцентрированный подход», основанный на построении партнерских отношений в первую очередь с семьей, а затем с ребенком как частью семейной системы. Этот подход основан на учете социальной ситуации развития ребенка на ранних этапах онтогенеза (дизонтогенеза), ведущей деятельности младенческого и раннего возраста, опосредованности раннего опыта характером взаимоотношений с ближайшим окружением.

Содержательный блок состоит из рассмотрения вопросов по подбору диагностического инструментария для выявления слабых и сильных сторон ребенка раннего возраста с различными отклонениями в развитии, особенностей построения коррекционно-педагогической работы и формирования функциональных навыков у детей данной категории.

Важным в данном блоке обучения становится акцент не только на подбор и использование научно обоснованных инструментов оценки актуального уровня развития ребенка, но и не прямое обучение (научение) родителей использованию инструментов оценки и формирования бытовых навыков, самостоятельности, на основе которых строится фундамент для развития познания, коммуникации, игровой деятельности.

Технологический блок строится на понимании сути совместно-разделенной деятельности, последовательности действий специалистов и семьи в процессе совместной коррекционно-развивающей работы и постепенное увеличение доли активности родителей и близкого окружения по вопросам коррекции и воспитания ребенка.

В отличие от директивного процесса обучения с совместно-разделенной деятельности передача технологий коррекционно-развивающей работы основывается на совместном планировании действий в отношении ребенка, вовлеченности родителей в реализацию программы развития ребенка, опора на естественные потребности и активность ребенка, его потенциал. Важно подчеркнуть развитие у специалистов навыков вовлечения и поддержки активности ребенка с использованием способов поощрения ребенка, учета готовности к освоению новых навыков.

Рефлексивный блок помогает отследить степень сформированности понимания слушателем основных понятий, методов и приемов, педагогических технологий путем сопоставления ответов на тестовые и письменные задания в начале и в конце обучения по образовательной программе курсовой подготовки. Это заключительный этап по осмыслению результатов обучения как самим слушателем, так и преподавателем курса.

На этом этапе важно выполнение заданий для самостоятельной работы, в рамках которых слушатели практикуются в постановке цели, задач (на основе разбора практических случаев), а также применение новых умений на практике в типичных ситуациях.

Программа включает три модуля. Первый модуль посвящен организационно-правовым аспектам организации ранней помощи. В центре внимания обсуждение организационных моделей ранней помощи, содержания, направлений ранней помощи детям с ОВЗ. В результате освоения данного модуля программы актуализуется представление об актуальных нормативных документах, регламентирующих вопросы ранней помощи детям с ОВЗ, принципы организации служб ранней помощи: принцип семейноцентрированности, принцип вариативности, принцип обеспечения качества помощи, командная работа.

В рамках данного модуля интеграция новых знаний об организации и правовых основах ранней помощи осуществлялась через применение таких методов, как лекции, самостоятельное изучение и анализ нормативно-правовой документации, регулирующей организацию сопровождения детей раннего возраста на уровне дошкольного образования, организация проблемного группового обсуждения сути целей, задач, подходов в ранней помощи.

Во втором модуле обсуждаются организационные модели ранней помощи, необходимая документация, специфика психического развития детей раннего возраста разных нозологических групп. Описываются базовые техники и методики оказания ранней помощи детям с ОВЗ. В результате овладения содержанием модуля отрабатываются умения, связанные с подбором диагностических методик для психолого-педагогического обследования детей раннего возраста, составления протокола обследования и психолого-педагогической характеристики на ребенка раннего возраста (1–3-го года жизни).

Для обеспечения освоения и практического применения нового подхода использовался метод кейсов: конкретные случаи работы специалистов и их разбор, а также качественная обратная связь от преподавателей. Обеспечение обсуждения конкретных случаев сначала со своими коллегами позволила повысить уровень готовности педагогов к использованию новых алгоритмов работы с семьей и ребенком, решению актуальных практических задач.

Третий модуль посвящен работе с родителями. Главная задача — научить педагога разговаривать с родителями, устранить дефициты психолого-педагогического знаний об особенностях развития ребенка на ранних этапах нормативного онтогенеза и дизонтогенеза.

Педагоги знакомятся с опросными методами для родителей по развитию навыков самообслуживания на ранних этапах развития [9]. Эти инструменты позволяют родителям самостоятельно оценить, проанализировать сформированность двигательных, речевых, социальных навыков и обсудить это со специалистом. Крайне важно, чтобы в процессе выстраивания такого диалога родители понимали, почему важно развивать те или иные активности. Включенность, компетентность родителей —

это залог общего успеха. Родители сами учатся быть эффективными воспитателями собственных детей и в совместном поиске становятся более продуктивными.

В результате освоения данного модуля педагоги знакомятся со шкалами и опросниками, позволяющими обследовать ребенка и наметить основу индивидуального образовательного маршрута. Кроме того, педагоги подбирают формы и содержания консультаций для родителей об особенностях организации ранней помощи детям с ОВЗ.

Таким образом, происходит знакомство слушателей с особенностями организации и предоставления ранней помощи детям дошкольного возраста, ее философией, технологиями проведения первичной, дифференциальной и углубленной оценок развития в раннем возрасте, алгоритмами и технологиями оказания ранней помощи ребенку и семье. Это позволяет наложить новые технологии работы на имеющийся профессиональный опыт работы с детьми раннего возраста в условиях ДОУ и закрыть имеющиеся дефициты: низкий уровень психологической готовности педагогов к осуществлению сопровождения детей данной категории.

Обсуждение. Важным шагом в отслеживании эффектов реализации образовательной программы и достижений планируемых результатов ее освоения слушателями, по нашему мнению, становятся:

— разработка и проведение в создаваемых службах ранней помощи на базе образовательных организаций мониторингов предметно-развивающей среды,

— создание диагностического инструментария эффективности применяемых методов обследования динамики уровня развития детей, их навыков, а также родительской компетентности, сравнительный анализ их результатов после реализации программы.

Перспективы исследования включают дальнейшую корректировку программы повышения квалификации, проведение повторных лонгитюдных исследований для оценки эффективности программы и создаваемых в образовательных организациях условий для психолого-педагогического сопровождения воспитателями детей раннего возраста и их семей, а также расширение области исследования путем вклю-

чения сложных инструментов исследования готовности педагогов к оказанию ранней помощи детям с ОВЗ.

Заключение. Среди наблюдаемых эффектов программы дополнительного профессионального образования значатся следующие моменты:

— слушатели курсов повышения квалификации увереннее участвуют в проектировании рабочих программ по сопровождению ребенка раннего возраста и обосновании методов и приемов для определения функционального состояния членов семьи, воспитывающих ребенка раннего возраста с ОВЗ;

— воспитатели увереннее участвуют в планировании педагогической деятельности и наблюдении за развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья 2–3-го года жизни, но испытывают затруднения над интерпретацией данных, полученных в ходе диагностических процедур и наблюдений за развитием детей младенческого возраста.

В нашей статье мы заострили внимание на существующих дефицитах у педагогов и наметили те направления профессионального развития в рамках организации курсов повышения квалификации, которые позволят педагогам стать эффективными в решении вопросов оказания ранней помощи детям и их семьям.

Также мы констатировали, что при подборе содержания программ повышения квалификации в области ранней помощи необходимо опираться на современные подходы и доказанные методы обучения. Ведь от того, насколько станет эффективным сопровождение социально-личностного развития ребенка раннего возраста в процессе взаимодействия с окружающим миром, зависит главное — это его субъективное благополучие и качество жизни.

Таким образом, проведенное исследование позволило оценить готовность педагогов к оказанию ранней помощи детям с ОВЗ и определить формы, содержание, методы реализации новых программ дополнительного профессионального образования специалистов к оказанию услуг ранней помощи детям в дошкольных образовательных учреждениях.

Библиографический список:

1. Гончарова, Е. Л. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней

помощи / Е. Л. Гончарова. — Текст : непосредственный // Информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. — 85 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо, 2005. — 1136 с. — Текст : непосредственный.

3. Разенкова, Ю. А. Начальный этап становления системы ранней помощи в США: исторический экскурс / Ю. А. Разенкова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — № 4. — С. 3–5.

4. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 384 с. — Текст : непосредственный.

5. Стребелева, Е. А. Диагностика социального развития: для работы с детьми раннего возраста / Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко, А. В. Закрепина. — Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2024. — 184 с. — Текст : непосредственный.

6. Киселёв, В. С. К вопросу о понятии «готовность к педагогической деятельности» бакалавров педагогического направления подготовки / В. С. Киселёв, А. А. Червова, С. А. Зайцева. — Текст : непосредственный // Школа будущего. — 2020. — № 3. — С. 260–271.

7. Хитрюк, В. В. Готовность будущих педагогов к сопровождению детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии: к вопросу об условиях формирования / В. В. Хитрюк. — Текст : непосредственный // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сборник материалов международной научно-практической конференции, Брест, 18–19 апреля 2013 года. — Брест : Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2013. — С. 254–257.

8. Самарина, Л. В. Научно обоснованный подход к подготовке специалистов в области ранней помощи детям и их семьям / Л. В. Самарина. — Текст : непосредственный // Ранняя помощь и сопровождение : сборник статей ежегодной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 сентября 2023 года / Минтруд России ; глав. ред. член-корр. РАН, д-р мед. наук, проф. Г. Н. Пономаренко. — Санкт-

Петербург : ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта, 2023. — С. 57–62.

9. Улзутуева, А. И. Технологии педагогов дошкольного образования к работе в группах раннего возраста / А. И. Улзутуева, Н. С. Гейсер. — Текст : непосредственный // Записки ЗабГУ. — 2022. — Т. 17, № 2. — С. 78–84.

10. Практика сопровождения деятельности служб ранней помощи в Красноярском крае / О. М. Матвеева, М. К. Лукьянова, А. М. Чуркина, М. А. Иванова. — Красноярск : Красноярский центр лечебной педагогики, 2022. — 96 с. — Текст : непосредственный.

11. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — Москва : ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. — 145 с. — Текст : непосредственный.

References:

1. Goncharova, E. L. *Support of a problem child and his family in the early intervention system* [Soprovozhdenie problemnogo rebenka i ego sem'i v sisteme rannei pomoshchi], Information and methodological materials on early assistance to families of children with disabilities, Moscow: Institute of Correctional Pedagogy, 2016, pp. 5–11.

2. Vygotsky, L. S. *Psychology of human development* [Psihologiya razvitiya cheloveka], Moscow: Exmo, 2005. 1136 p.

3. Razenkova, Yu. A. *The initial stage of the formation of the early intervention system in the United States: historical excursion* [Nachal'nyj etap stanovleniya sistemy rannej pomoshchi v SSHA: istoricheskij ekskurs], Defectology, 2012, No. 4, pp. 3–5.

4. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: An introduction to the psychology of subjectivity* [Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologia cheloveka: vvedenie v psihologiyu subektivnosti], Moscow: School-Press, 1995. 384 p.

5. Strebeleva, E. A., Lazurenko, S. B., Zatinina, A. V. *Diagnosis of social development: for working with young children* [Dagnostika sotsial'nogo razvitiya: dlya raboty s det'mi rannego vozrasta], Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2024. 184 p.

6. Kiselev, V. S., Chervova, A. A., Zaitseva S. A. *The concept of "readiness for pedagogical activi-*

ty” of bachelors of the pedagogical direction of training [K voprosy o ponyatii “gotovnost’ k pedagogicheskoy deyatel’nosti” bakalavrov pedagogicheskogo napravleniya podgotovki], School of the future, 2020, No. 3, pp. 260–271.

7. Khitryuk, V. V. *Readiness of future teachers to accompany children with peculiarities of psychophysical development in conditions of educational inclusion: to the question of the conditions of formation* [Gotovnost’ budushchih pedagogov k soprovozhdeniyu detey s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya v usloviyah obrazovatel’noy inklyuzii: k voprosy ob usloviyakh formirovaniya], Social-pedagogical and medical-psychological support for the development of personality in ontogenesis: Proceedings of the international scientific and practical conference, Brest, April 18–19, 2013, A. S. Pushkin Brest State University, 2013, pp. 254–257.

8. Samarina, L. V. *A scientifically based approach to the training of specialists in the field of early intervention to children and their families* [Nauchno obosnovannyj podhod k podgotovke spetsialistov v oblasti rannej pomoshchi detyam i ih sem’yam], Early intervention and support: Proceedings of the annual scientific and practical conference, St. Petersburg, September 20, 2023, Min-

istry of Labor of Russia; Ministry of Labor of Russia; Editor-in-Chief, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Medical Sciences, Professor G. N. Ponomarenko. St. Petersburg: G. A. Albrecht Federal Scientific and Educational Center of Medical and Social Expertise and Rehabilitation, 2023, pp. 57–62.

9. Ulzutueva, A. I., Geysler, N. S. *Technologies of teachers of preschool education to work in groups of an early age* [Tehnologii pedagogov doshkol’nogo obrazovaniya v gruppah ranнего возраста], Notes of Transbaikalian State University, 2022, Vol. 17, No. 2, pp. 78–84.

10. Matveeva, O. M., Lukyanova, M. K., Churkina, A. M., Ivanova, M. A. *Practice of supporting the activities of early assistance services in the Krasnoyarsk Territory* [Praktika soprovozhdeniya deystel’nosti sluzhby rannej pomoshchi v Krasnoyarskom krae], Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Center for Therapeutic Pedagogy, 2022. 96 p.

11. Prikhodko, O. G., Yugova, O. V. *System of early intervention to children with disabilities and their parents* [Sistema rannej pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov’ya i ih roditelyam], Moscow: Lex-Praxis, 2015. 145 p.

Образец для цитирования статьи:

Беткер, Л. М. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к оказанию ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Беткер, П. П. Ермакова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 74–83.

Example for article citation:

Betker, L. M., Ermakova, P. P. Research of preschool teachers' readiness to provide early intervention to children with disabilities [Issledovanie gotovnosti pedagogov doshkol’nogo obrazovaniya k okazaniyu rannej pomoshchi detyam s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov’ya], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 74–83.

УДК 378.091.398+371.213.3

Региональные практики наставничества на примере образовательных организаций Самарской области

Ю. В. Карпова

кандидат педагогических наук
<https://orcid.org/0000-0002-0774-4948>
master.iro63@yandex.ru

Regional mentoring practices using the example of educational organizations in the Samara region

Yu. V. Karpova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Наставничество в России, как правило, относят к сфере методической поддержки молодых педагогов и их адаптации. Анализ международного и отечественного опыта развития наставничества в организациях показал, что условием их максимального инновационного развития выступает вовлечение как можно большего числа работников в наставническую деятельность. При этом один наставляемый может взаимодействовать сразу с несколькими наставниками: классическим наставником, тьютором, коучем, ментором, куратором.

Один и тот же работник может для одного коллеги выступать в роли наставника, а по отношению к другому — в роли наставляемого. Такая разветвленная система наставничества приобретает характер многофункциональной, комплексной. В Самарской области разработана региональная программа многофункционального наставничества, в которой наставничество предлагается всем педагогам, ориентированным на преодоление своих профессиональных затруднений. При этом предусмотрена возможность иметь несколько наставников для решения разных задач (подготовки к конкурсам, сопровождения индивидуального образовательного маршрута и т. д.), но и у наставника может быть несколько наставляемых (двое, трое, подгруппа).

Цель исследования: выявить особенности и обобщить региональные практики наставничества в образовательных организациях Самарской области. **Методология (материалы и методы).** Для достижения цели исследования применялся комплекс методов: контент-анализ, анкетирование и «изучение и обобщение передового педагогического опыта». **Результаты.** На основе теоретического анализа научной литературы, анализа документов по организации наставничества и анкетирования в автоматизированной информационной системе «Кадры в образовании. Самарская область» выявлены особенности региональных практик наставничества в системе образования Самарской области.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Mentoring in Russia is usually referred to the sphere of methodological support for young teachers and their adaptation. The analysis of international and domestic experience in the development of mentoring in organizations has shown that the condition for their maximum innovative development is the involvement of as many employees as possible in mentoring activities. Moreover, one mentee can interact with several mentors at once: a classical mentor, a tutor, a coach, a mentor, a curator. One and the same employee can act as a mentor for one colleague and as a mentee for another. Such a branched mentoring system acquires the character of a multifunctional, inte-

grated system. The Samara Region has developed a regional program of multifunctional mentoring, in which mentoring is offered to all teachers who are focused on overcoming their professional difficulties. However, it is possible to have several mentors to solve different tasks (preparation for competitions, support of individual educational route, etc.), and a mentor can have several mentees (two, three, subgroup). **The goal of the research** is to identify the features and generalize regional practices of mentoring in educational organizations of the Samara region. **Methodology.** There were used a set of methods to achieve the goal of the research: content analysis, questionnaire survey and “study and generalization of advanced pedagogical experience”. **Results.** On the basis of theoretical analysis of scientific literature, analysis of documents on the organization of mentoring and questionnaire survey in the automated information system “Personnel in Education. Samara region” revealed the features of regional practices of mentoring in the education system of Samara region.

Ключевые слова: наставничество, региональные практики, профессиональное научно-методическое сопровождение, формы методического сопровождения.

Keywords: mentoring, regional practices, professional scientific and methodological support, forms of methodological support.

Введение. Потребность обобщения практик наставничества и выявления их результативности в образовании возникает в связи с тем, что наставничество является важным направлением образовательной политики в нашей стране. Не случайно показатель «наставничество» включен в национальный проект «Образование». В 2019 году группой российских ученых была разработана и опубликована целевая модель наставничества для системы образования, обозначившая 5 моделей наставнической деятельности: от учеников до работодателей.

Потребность возрождения наставничества породила ряд инициатив, в том числе и региональных. Целый ряд документов Правительства Самарской области определил меры поддержки наставничества в регионе. В 2018 году учрежден конкурс «Наставник в системе образования Самарской области». Такие меры дали результаты: в каждом образовательном учрежде-

нии наставничество становится частью системы методической работы. Анализ первых результатов региональной политики по распространению наставничества позволяет уверенно утверждать, что в педагогическом сообществе сформировалось понимание необходимости и эффективности наставничества как инструмента профессионального развития педагогов.

С 2020 года в Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Самарского института развития образования наделен функцией центра наставничества, ставшего пространством общения, образовательной активности, самореализации, самоутверждения как наставников, так и наставляемых.

Региональная программа многофункционального наставничества педагогов обеспечивает многоплановую методическую поддержку педагогов, раскрытия их дарований и возможностей, преодоления индивидуальных профессиональных затруднений.

Обзор литературы. О проблемах наставничества находим в работах К. Д. Ушинского, который считал его очень важным в подготовке молодого учителя [1]. В советское время чаще всего наставничество рассматривалось как форма поддержки молодежи. В современной теоретической литературе наставничеству в профессиональной деятельности уделяется большое значение как в отечественной науке, так и в международных источниках. В публикациях Д. Клаттербака, Э. Парслоу и др. определены существенные характеристики не только наставничества, но и других (например, менторинга, обучения на рабочем месте) [2].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время наставничество рассматривается как наиболее эффективная форма непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов.

Методология (материалы и методы). Для достижения цели исследования применялся комплекс методов: контент-анализ, анкетирование и «изучение и обобщение передового педагогического опыта».

Обращение к теории о проблемах наставничества (К. Д. Ушинский и др.) позволяет установить, что от уровня профессионального мастерства наставника зависит адаптация молодого учителя [1]. Рассуждения о наставничестве

находим в трудах С. Я. Батышева, В. Г. Сухобской и др. [2] О значимости наставничества в профессиональной деятельности писали О. Е. Лебедев, А. А. Мезенцев, В. А. Сухомлинский и др. [3]. Для определения условий развития наставничества обратимся к исследованиям С. Н. Иконниковой, Н. М. Таланчука, В. М. Шепеля и др. [4]. В книгах В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, В. А. Кан-Калика наставничество рассматривается как элемент профессионально-педагогической культуры [4].

Цель исследования: выявить особенности и обобщить региональные практики наставничества в Самарской области. Для достижения цели исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Теоретические методы представлены анализом научных источников и нормативных документов по заявленной проблематике. Эмпирические методы: анализ документов, анкетирование, метод изучения и обобщения передового педагогического опыта, статистический метод. Выявлены нормативно-правовые основы, организационные механизмы методического сопровождения наставничества, проанализированы документы по организации работы наставника с педагогами (распоряжения, положения, планы работы и т. п.), методическое сопровождение наставничества.

Анкетирование, анализ документов и статистические исследования проводились с помощью автоматизированной информационной системы «Кадры в образовании. Самарская область» (модуль «Наставничество»).

Результаты и их описание. В Самарской области с 2021 года разработана и успешно внедряется региональная программа многофункционального наставничества педагогов. Организована всесторонняя методическая поддержка и сопровождение процесса наставничества: организованы и проведены вебинары, методические мероприятия, образовательные события, подготовлены примерные документы для обеспечения процесса реализации наставничества (рис. 1).

В Самарской области функционирует Школа наставничества, созданная при Центре непрерывного повышения педагогического мастерства педагогических работников.

Региональная программа многофункционального наставничества реализуется во всех образовательных учреждениях Самарской области (включая дошкольное, общее, дополнительное образование и СПО) (100% охват наставничеством всех видов образовательных учреждений). 100% молодых педагогов участвуют в программах наставничества.

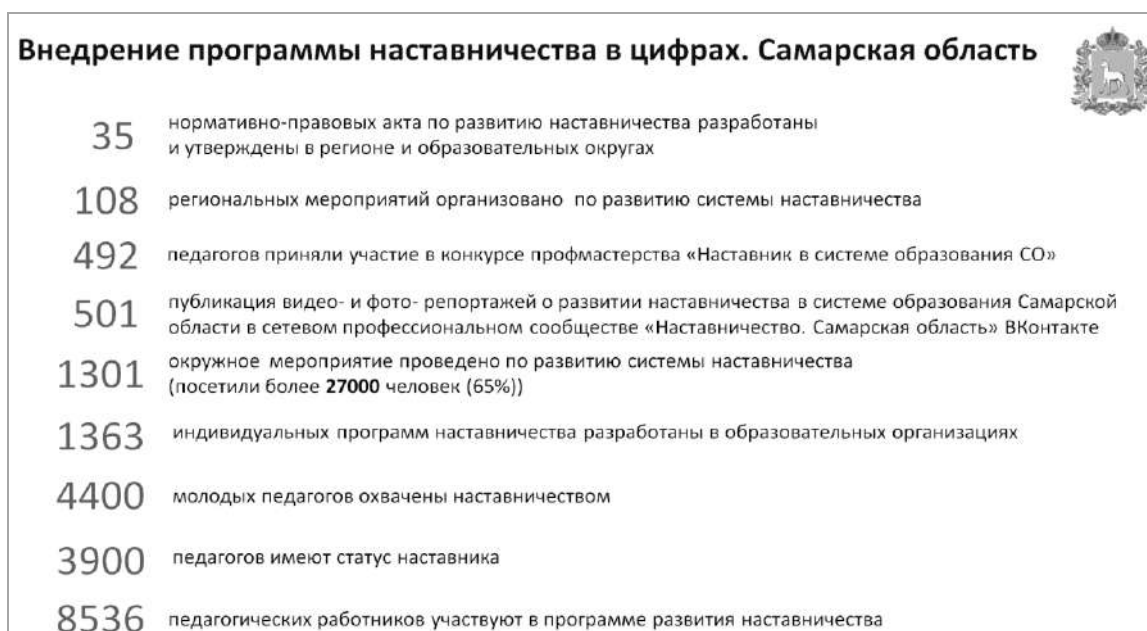


Рис. 1. Результаты методической поддержки и сопровождения наставничества в Самарской области



Рис. 2. Результаты исследования ролевых позиций наставников, Самара, 2023

Таблица 1

Динамика развития практико-ориентированного (дуального) обучения

Учебный год	Количество ПОО	Количество студентов	Количество предприятий	Количество наставников
2019	48	2043	330	948
2020	55	3818	737	1372
2021	60	9916	1395	2946
2022	60	14197	2119	3695
2023	60	14201	2137	3882

В 100% образовательных учреждений применяются доплаты и различные формы стимулирования наставников.

Особенность наставничества в Самарской области: наставляемый — это не только молодой специалист. Это любой педагог, нуждающийся в методической помощи и поддержке (например: педагог-конкурсант или педагог,

испытывающий затруднения в работе с детьми с низкой мотивацией обучения, или педагог, желающий освоить новую технологию обучения/воспитания и т. п.).

В системе общего образования наставник-учитель/воспитатель сопровождает педагога с конкретными затруднениями, поэтому в зависимости от задачи наставник может выступать

не только в классической роли, но и в роли коуча (например, при подготовке к конкурсу), куратора (при организации наставничества в учреждении), тьютора (при сопровождении индивидуального образовательного маршрута), ментора (при наставничестве педагога-мастера над опытным педагогом при решении сложных профессиональных задач) (см. рис. 2).

Исследование, проведенное в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства Самарского института развития образования в 2023 году, показало, что в настоящее время в Самарской области преобладает классическая модель наставничества (опытный педагог — молодой педагог) (см. рис. 2).

В системе среднего профессионального образования организовано наставничество на рабочем месте. Одним из эффективных механизмов подготовки кадров для экономики региона является практико-ориентированное (дуальное) обучение, которое благодаря развитию наставничеству на рабочем месте позволяет получать качественные кадры под запросы предприятий.

В 2023/24 учебном году более 14 тыс. студентов региона обучаются в формате дуального обучения, количество наставников на предприятиях (в организациях) Самарской области составляет более 3,8 тыс. человек из 2037 предприятий.

Ежегодно в Самарской области отмечается положительная динамика развития практико-ориентированного (дуального) обучения (табл. 1).

Помимо постоянных партнеров, таких как АО «ТЯЖМАШ», АО «РКЦ «ПРОГРЕСС», ПАО «ОДК-Кузнецов», ООО «Завод Приборных Подшипников», АО «ПРОМСИНТЕЗ», АО «МЕТАЛЛИСТ-САМАРА», в процесс включаются предприятия из числа приоритетных кластеров: АО «Самарская Кабельная Компания», ООО «Научно-внедренческая фирма «Сенсоры, Модули, Системы», ООО «Самарский Стройфарфор», ЗАО «Фосфохим», ООО «Самараволгомаш», ООО «НЕФТЕХИМСНАБ», ОАО «Завод Продмаш», ЗАО «Высокотехнологичные системы инициирования», ООО «МЕТАЛЛОПРОДУКЦИЯ», АО «КАРДАН».

Наставник в дуальном обучении не только обучает, но и участвует в формировании содержания образования.

Представители промышленных предприятий, профессиональных образовательных организаций, Совета Ассоциации «Союз работодателей Самарской области», Областного союза «Федерация профсоюзов Самарской области» выступают членами жюри в конкурсе по определению лучшего наставника среди наставников предприятий/организаций, участвующих в реализации в Самарской области дуальной системы подготовки рабочих кадров»). Этот конкурс вызвал интерес у наставников с этих предприятий. В 2023 году в нем приняли участие 19 наставников с предприятий Самарской области из отраслей водоснабжения, машиностроения, металлообработки и сельского хозяйства и др.

Наставничество в системе дополнительного профессионального образования осуществляют высококвалифицированные специалисты Самарского областного института развития образования, ресурсных центров. Они реализуют наставничество над учителями в школах: посещают уроки, анализируют затруднения педагогов, дают адресные рекомендации каждому учителю после просмотра и анализа урока. В 2023 году научные работники и педагоги посетили 600 уроков. Выезды в школы (прежде всего, с низкими образовательными результатами, со школьниками с низкой мотивацией к обучению) осуществляются командами профильных кафедр, отделов, центров 2–3 раза в неделю.

Для просмотра уроков разработана технологическая карта анализа урока с учетом всех современных требований к уроку и профстандарта педагога.

Выявлены типичные профессиональные затруднения по преподаванию разных предметов. Проведены индивидуальные консультации для каждого учителя.

В 2023 году начата и в 2024 году будет продолжена работа по цифровизации оформления результатов просмотра уроков с помощью автоматизированной информационной системы «Кадры в образовании. Самарская область».

Еще одной сильной стороной организации наставничества в Самарской области является реализация наставничества с использованием автоматизированной информационной системы «Кадры в образовании. Самарская область».

Для организации и мониторинга внедрения целевой модели наставничества используются

цифровые инструменты. В автоматизированной информационной системе «Кадры в образовании. Самарская область» функционирует модуль «Наставничество».

В личных кабинетах информационной платформы «Кадры в образовании. Самарская область» отражена актуальная информация о реализации системы работы по данному направлению каждой образовательной организации. С помощью АИС формируются наставнические пары, возможна организация наставничества не только внутри одной организации, но и внешнего наставничества, что актуально для сельских малокомплектных школ и учителей узких предметных дисциплин. Мониторинг результатов наставничества тоже автоматизирован: проводится без сбора дополнительных документов и пр.

По результатам мониторинга руководитель образовательной организации определяет необходимость участия педагога в программе наставничества.

Результаты использования модуля:

- формирование базы наставников локального и регионального уровня, базы наставляемых,
- формирование наставнических пар и групп по результатам мониторинга профессиональных дефицитов на основе соотнесения профессиональных затруднений наставляемого и сильных сторон наставника,
- подбор наставника из региональной базы наставников,
- оперативное получение статистики для принятия управленческих решений,
- полное освобождение образовательных организаций от отчетности за счет автоматизации.

Обсуждение. В Самарской области поэтапная оценка эффективности работы наставника осуществляется в соответствии с Методологией целевой модели наставничества. В настоящее время отсутствуют результаты оценки эффективности деятельности наставника как его личного вклада в развитие наставляемого. Необходимо организовать деятельность по разработке инструментов таких исследований. Поэтому во многих регионах (в том числе и Самарском) проводятся исследования только процесса наставничества.

Заключение. Организация и развитие наставничества в Самарской области осуществляется во всех видах образовательных учре-

ждений. Деятельность наставников соответствует федеральной целевой модели наставничества и региональной программой многофункционального наставничества.

В соответствии с Положением о Региональной программе многофункционального наставничества в Самарской области все педагогические работники в образовательной организации, включенные в систему многофункционального наставничества в качестве наставника или наставляемого, становятся участниками региональной программы.

Структура управления региональной системой многофункционального наставничества педагогических работников включает в себя систему всех компонентов, необходимых для развития наставничества. Для достижения целей и задач профессионального развития педагогов предлагается вариативная модель наставничества.

В современной научной литературе одним из приоритетных направлений методической работы и инструментом профессионального развития педагогов является наставничество. Представляется актуальной дальнейшая систематизация опыта наставничества и выявление лучших практик. Необходима работа по определению результатов деятельности наставника, их конкретизация с учетом решаемых задач, подбор инструментов исследования.

Разработанная Программа многофункционального наставничества в системе образования Самарской области в настоящее время реализуется с учетом полученных в ходе исследования региональных практик и результатов наставничества.

Благодарности. Выражаем благодарность Ирине Владимировне Сорокиной за вклад в разработку системы многофункционального наставничества в Самарской области, региональному центру развития трудовых ресурсов — за сотрудничество, предоставленную информацию о наставничестве и техническое сопровождение реализации многофункциональной программы наставничества в Самарской области.

Библиографический список:

1. Аркадьева, Е. А. Развитие наставничества через эффективные формы методического сопровождения педагогов : сборник трудов кон-

ференции / Е. А. Аркадьева, М. В. Солдатова. — Текст : непосредственный // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары : ИД «Среда», 2023. — С. 357–358.

2. Нугуманова, Л. Н. Наставничество как эффективная практика управления профессиональным развитием педагога в условиях сетевого взаимодействия / Л. Н. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова, Т. В. Яковенко. — Текст : электронный // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2020. — № 2 (38). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-effektivnaya-praktika-upravleniya-professionalnym-razvitiem-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 16.02.2024).

3. Бородин, Е. П. Наставничество как социальное и педагогическое явление: решение актуальных задач системы непрерывного образования молодых специалистов / Е. П. Бородин, А. Л. Бородин. — Текст : электронный // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2020. — № 1 (67). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-sotsialnoe-i-pedagogicheskoe-yavlenie-reshenie-aktualnyh-zadach-sistemy-neprepryvnogo-obrazovaniya-molodyh> (дата обращения: 16.02.2024).

4. Мясичева, Е. Н. Наставничество в сфере образования — фактор развития региональной системы образования / Е. Н. Мясичева, Ж. М. Яхтанигова, Е. В. Чуприкова, К. С. Лагода. — Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 91–100.

5. Блинов, В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. — Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 4–18.

6. Мухаметзянова, Ф. Ш. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов / Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Н. Исламова. — Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (дата обращения: 16.02.2024).

7. Картоев, А. Р. Эффективность наставничества: исследование лучших практик : сборник трудов конференции / А. Р. Картоев. — Текст : непосредственный // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 дек. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары : ИД «Среда», 2023. — С. 133–135.

References:

1. Arkadieva, E. A., Soldatova, M. V. *The development of mentoring through effective forms of methodological support for teachers: proceedings of the conference* [Razvitie nastavnichestva cherez effektivnye formy metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov: sbornik trudov konferencii], Pedagogy, psychology, society: Proceedings of the III Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, December 20, 2023). Ed. by: J. V. Murzina. Cheboksary: Publishing house "Sreda", 2023, pp. 357–358.

2. Nugumanova, L. N., Shaikhutdinova, G. A., Yakovenko, T. V. *Mentoring as an effective practice of managing the professional development of a teacher in the conditions of network interaction* [Nastavnichestvo kak effektivnaya praktika upravleniya professional'nym razvitiem pedagoga v usloviyah setevogo vzaimodeystviya], Professional education in Russia and abroad, 2020, No. 2 (38). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-effektivnaya-praktika-upravleniya-professionalnym-razvitiem-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-vzaimodeystviya> (accessed date: 02/16/2024).

3. Borodina, E. P., Borodin, A. L. *Mentoring as a social and pedagogical phenomenon: solving actual problems of the system of continuous education of young specialists, Innovative projects and programs in education*. 2020, No. 1 (67). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-sotsialnoe-i-pedagogicheskoe-yavlenie-reshenie-aktualnyh-zadach-sistemy-neprepryvnogo-obrazovaniya-molodyh> (accessed date: 02/16/2024).

4. Myasishcheva, E. N., Yakhtanigova, J. M., Chuprikova, E. V., Lagoda, K. S. *Mentoring in education — the factor of development of the regional education system* [Nastavnichestvo v sfere obrazovaniya — faktor razvitiya regional'noj sistemy obrazovaniya], Problems of modern education, 2021, No. 5, pp. 91–100.

5. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu., Sergeev, I. S. *Mentoring in education: need a well-grounded tool* [Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument], Professional education and the labor market, 2019, No. 3, pp. 4–18.

6. Mukhametzyanova, F. Sh., Islanova, N. N. *Mentoring as a mechanism to support the professional development of teachers* [Nastavnichestvo kak mekhanizm podderzhki professional'nogo razvitiya pedagogov], World of Science. Pedagogy and Psychology, 2020 No. 5. Available at:

<https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (accessed date: 02/16/2024).

7. Kartoev, A. R. *The effectiveness of mentoring: Research on best practices: conference proceedings* [Effektivnost' nastavnichestva: issledovanie luchshih praktik: sbornik trudov konferencii], Technopark of universal pedagogical competencies: Proceedings of the III Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, December 15, 2023). Ed. by J. V. Murzina. Cheboksary: Publishing house "Sreda", 2023, pp. 133–135.

Образец для цитирования статьи:

Карпова, Ю. В. Региональные практики наставничества на примере образовательных организаций Самарской области / Ю. В. Карпова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 84–91.

Example for article citation:

Karpova, Yu. V. Regional mentoring practices using the example of educational organizations in the Samara region [Regional'ny'e praktiki nastavnichestva na primere obrazovatel'nyh organizacij Samarskoj oblasti], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 84–91.

УДК 378.091.398

Персонализированный подход в повышении квалификации педагогических кадров

С. В. Иванова

кандидат педагогических наук
<https://orcid.org/0009-0006-3961-5418>
nisveko@yandex.ru

И. А. Сиялова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0003-1419-0696>
pushkin_cpk@mail.ru

Personalized approach in advanced training of teaching staff

S. V. Ivanova

I. A. Siyalova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности¹. Образование с трудом поспевает за достижениями цивилизации, а обучение постоянно требует наличия квалифицированных педагогов. Тем более это важно для сферы профессионального образования. Нарботанный практический опыт не всегда является гарантией педагогических успехов профессионала, имеющего внушительный производственный стаж и впервые реализующего себя в образовательной сфере. Более того, новые государственные директивы, информационные запросы молодежи, появляющиеся новые технологии, новые педагогические техники — все это определяет потребность в индивидуальном пересмотре и переоснащении дидактического арсенала. Помочь каждому педагогу

в профессиональном выборе и профессиональном росте способен персонализированный подход, реализуемый в сетевом взаимодействии при модерации профессорско-преподавательского состава, обеспечивающего дополнительное профессиональное образование.

Своевременная переподготовка и повышение квалификации позволяет поддерживать компетенции педагогов на должном уровне. Однако для того, чтобы сохранялось это соответствие, необходимо удовлетворение запросов самого педагога и выполнение условий реализации образовательной программы. Отвечать на вызовы времени в опережающем ключе — задача организаторов курсов переподготовки и повышения квалификации педагогов. Создание действенной модели и, в первую очередь, поиск ее основания стали целью исследования.

Цель исследования. *Выявление потенциала персонализированного подхода в проектировании модели маршрута профессионального развития педагога, генерируемого в ходе обучения на программах дополнительного профессионального образования.*

Методология (материалы и методы). *Анализ и синтез научной литературы по проблемам персонализированного подхода в сфере дополнительного профессионального образования (ДПО).*

¹ Статья подготовлена в рамках работы Федеральной экспериментальной площадки «Технология формирования персонализированных образовательных маршрутов педагогических работников в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях цифровой трансформации. Утверждена ФЭП на основании приказа Минпросвещения России от 28 декабря 2023 г. № 1056. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/4090>.

Мониторинг результатов реализации более 100 программ ДПО ежегодно в течение 5 лет.

Анализ востребованности слушателями факультета дополнительного образования тематики, содержания и методов проведения курсов (порядка 6000 человек ежегодно).

Проектирование моделей реализации персонализированного подхода в рамках дополнительного профессионального образования педагогов.

Включенное наблюдение за профессионально-образовательными маршрутами педагогов, прошедших программы ДПО (106 чел.).

Результаты. Проведен анализ литературы и практического опыта по реализации программ дополнительного профессионального образования педагогических работников на базе факультета ДПО ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Обоснован подход к построению модели выбора персонализированных образовательных маршрутов педагогических работников в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях цифровой трансформации.

Представлен проект модели выбора персонализированных образовательных маршрутов педагогических работников в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Заключение. Персонализированный подход актуализирован в модели дополнительного профессионального образования педагогов и может иметь развитие в его совершенствовании и цифровизации.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Education is struggling to keep up with the advances of civilization, and learning constantly requires qualified educators. This is important for the field of vocational education. The accumulated practical experience is not always a guarantee of pedagogical success of a professional who has an impressive work experience and realizes himself in the educational sphere for the first time.

Moreover, new state directives, information needs of young people, new technologies and new pedagogical techniques are determining the need for individual revision and re-equipment of didactic arsenal. Each teacher can be helped in professional choice and professional growth by a personalized approach, implemented in networking

with the moderation of the teaching staff providing additional professional education.

Timely retraining and advanced training allow to maintain the competence of teachers at the appropriate level. However, in order to maintain this correspondence, it is necessary to meet the demands of the teacher himself and to fulfill the conditions of the educational program implementation. The task of organizers of retraining and advanced training courses for teachers is to respond to the challenges of the time in an advanced manner. Creation of an effective model and, first of all, the search for its basis became the goal of the research.

The goal of research. Identification of the potential of the personalized approach in designing the model of the teacher's professional development route generated in the course of training at the programs of additional professional education.

Methodology. Analysis and synthesis of scientific literature on the problems of a personalized approach in the field of additional professional education. Monitoring the results of the implementation of more than 100 advanced training programs for 5 years. Analysis of the demand by students of the Faculty of Additional Education for the topics, content and methods of conducting courses (about 6000 people annually).

Designing models for the implementation of a personalized approach within the framework of additional professional education of teachers.

Included monitoring of the professional and educational routes of teachers who have completed advanced training courses (106 people).

Results. The analysis of literature and practical experience in the implementation of programs of additional professional education of pedagogical staff on the basis of the faculty of the Leningrad Pushkin State University is carried out.

The approach to the construction of the model of choosing personalized educational routes of pedagogical staff in the system of advanced training and professional retraining in the conditions of digital transformation is substantiated.

The project of the model of choosing personalized educational routes of pedagogical workers in the system of advanced training and professional retraining is presented.

Conclusion. The personalized approach is actualized in the model of additional professional

education of teachers and can have development in its improvement and digitalization.

Ключевые слова: *повышение квалификации педагогов, дополнительные профессиональные образовательные программы, персонализированный подход.*

Keywords: *advanced training of teachers, additional professional educational programs, personalized approach.*

Введение

Образование идет вслед за достижениями цивилизации, а потребности производства и общества выдвигают требования к опережающему обучению — подготовке кадров для будущего. Поэтому обучение на любых уровнях образования постоянно требует наличия квалифицированных педагогов. Тем более это важно для сферы профессионального образования. В частности, наработанный практический опыт не всегда является гарантией педагогических успехов профессионала, имеющего внушительный производственный стаж и впервые реализующего себя в образовательной сфере в качестве практикующего педагога.

Более того, новые государственные директивы, информационные запросы молодежи, появляющиеся новые технологии, новые педагогические техники — все это и множество других факторов определяет потребность в индивидуальном пересмотре и переоснащении средств обучения. Помочь каждому педагогу в профессиональном выборе и профессиональном росте способен персонализированный подход, реализуемый в сетевом взаимодействии при модерации профессорско-преподавательского состава, обеспечивающего дополнительное профессиональное образование.

Как опытные, так и начинающие педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью совершенствования методов (а в сфере профессионального образования — и содержания) образовательных программ. Подчас это происходит в режиме экстренной правки в связи с выходом новых стандартов, документов и распоряжений. Как наилучшим образом актуализировать содержание и методы, подчас в режиме цейтнота, при этом учесть специфику предметной области и собственные возможности в опоре на информационные технологии учреждения

и материально-технические ресурсы кабинета? Этот запрос от педагога переадресовывается организаторам программ дополнительного профессионального образования, которые педагог обязан периодически проходить и на чью помощь в решении насущных проблем он рассчитывает. Однако своевременные, оперативные ответы на актуальные вопросы могут появиться в сочетании трехстороннего, как минимум, поиска — самого педагога, профессорско-преподавательского состава, обеспечивающего дополнительное профессиональное образование, методического сообщества на уровне отрасли и региона.

Итак, на основе практики проведения программ ДПО, анализа научно-педагогической литературы, обращаясь к мониторингу трансформаций педагогической профессии, приступая к построению модели выбора персонализированного маршрута непрерывного педагогического образования, подразумеваем рассмотрение проблем на трех уровнях:

1) на государственном уровне — как оперативный ответ на нормативные и программно-методические изменения;

2) на уровне муниципальной и региональной поддержки, а также отраслевой для профессионального образования — в целях обеспечения продуктивного роста педагога в профессионально-педагогической среде региона и отрасли;

3) на личностном уровне — как ответ на потребность педагога в научно-методическом и тьюторском сопровождении устранения его собственных профессиональных дефицитов [1].

Обзор литературы

Обоснованиям современной системы работы программ дополнительного профессионального образования педагогических кадров, онтологизации опыта и информационной поддержки посвящены работы Л. В. Байбородовой [2], Т. В. Дьячковой [3], Н. Н. Суртаевой [4], Ю. А. Саурова [5], С. Д. Сыротюк [6], П. В. Кузьмина [7] и др. Направления, стратегия и идеология персонализированного подхода в дополнительном, неформальном и неформальном образовании исследованы в работах О. П. Бурдаковой [8], О. А. Ивановой, Н. Г. Миловановой, А. В. Кандауровой [9], А. А. Кошелева, О. А. Козыревой [10].

В этих работах нас интересовали подходы, наилучшим образом удовлетворяющие индивидуальные и специфические образовательные запросы обучающихся. Это позволило выявить потенциал персонализированного подхода в проектировании модели маршрута профессионального развития педагога. Прослеживая развитие идей создания условий для обеспечения наилучшего качества образования от индивидуализации, дифференциации, персонализации, мы подошли к выявлению потенциала персонализированного подхода в проектировании модели маршрута профессионального развития педагога, что позволит наилучшим образом генерировать его в ходе обучения на программах дополнительного профессионального образования.

В этом отношении нас интересовали идеи и идеология профессиональной поддержки педагогов в образовательной организации. Н. Н. Шибаева, С. В. Коновалов проанализировали и уточнили составляющие идей профессиональной поддержки педагогов, а также продвижение идеологии процесса профессионального развития [11]. Нам импонирует идея повышения качества современного дополнительного педагогического образования через уровневое решение проблем поддержки педагогов средствами:

— совершенствования маршрутов повышения квалификации,

— персонализации и унификации выбора содержания программ дополнительного профессионального образования,

— инструментов научного поиска и обобщения инноваций в создании реальных моделей профессионального сопровождения педагогов.

При этом важны акцентированные авторами принципы:

— приоритета науки и культуры в реализации основ и технологий управления качеством развития личности и непрерывного образования;

— целостности и универсальности идей научного знания в педагогике, а также корректности его применения в развитии конкретной личности в социальном, мультикультурном и профессионально-образовательном ключе [11, с. 39].

В отслеживании развития идей от индивидуализации до персонализации обучения, обратим внимание на исследование Н. Н. Суртае-

вой, О. А. Ивановой. Авторы утверждают, что адресность и индивидуальный подход — это основа профессионального роста современных педагогов, так как они позволяют не только своевременно обнаружить дефициты в профессиональном развитии, но и создать актуальный для педагога процесс повышения профессионального мастерства. Это дает возможность создавать программы, востребованные педагогическим сообществом [12].

Проведенный Н. Н. Суртаевой, О. А. Ивановой с соавторами анализ стратегий, теорий, моделей и практик профессионального развития педагогических работников в условиях быстрых изменений образовательных систем в России и за рубежом показал, что:

1) необходимо создание и реализация концепции и модели управления профессиональным развитием педагога на принципах непрерывности, персонализации, интеграции; модель должна формировать и поддерживать мотивацию педагога на самосовершенствование и карьерный рост;

2) в реализации модели должен быть цифровой ресурс — навигатор, обеспечивающий диагностику профессиональных дефицитов педагогов (по личному запросу или запросу организации), аккумуляцию имеющихся ресурсов (программы ДПО, мероприятия, общение внутри ассоциаций или клубов и др.) [12].

Выявляя потенциал проектирования модели маршрута профессионального развития педагога, обратим внимание на идеи реализации персонализированного подхода через систему наставничества, проанализированные О. П. Бурдаковой, А. А. Кошелевым, О. А. Козыревой и др.

О. П. Бурдакова, разрабатывая модели действия педагогу в повышении педагогического мастерства, предложила структурную модель системы наставничества в контексте управления знаниями. В качестве основания модель включает информационный, персонализированный, интегрированный подходы [13]. Реализация персонализированного подхода подразумевает:

— предварительное выявление профессиональных дефицитов и образовательных потребностей,

— дальнейшее индивидуальное взаимодействие и консультирование с методистами и тьюторами курсов повышения квалификации,

— мотивацию и организационно-педагогическую поддержку со стороны администрации образовательного учреждения.

Интегрированный подход включает рабочие встречи, дистанционное консультирование, мотивирующий мониторинг хода совместных исследований педагогов. В рамках информационного подхода реализуются: своевременное информирование о значимых для развития педагога мероприятиях.

Заметим, что получившая распространение Целевая модель наставничества в варианте «учитель — учитель» направлена, в основном, на взаимодействие в коллективе и на внутрикорпоративное обучение. В системе повышения квалификации на базе вуза реализация персонализированной модели представляется более мобильной, науконаполненной и практикособразной.

Выявляя потенциал персонализированного подхода, важно учесть гуманитарный компонент, а именно — систему социального выбора и формирования социального знания. В исследовании А. А. Кошелева, О. А. Козыревой эта система определяет развитие личности через условия персонализированного уточнения успешности, продуктивности, креативности, соблюдения норм культуры и деятельности [10].

Отдельного внимания в аспекте идей персонализации обучения заслуживают работы, изучающие и развивающие идеи педагогической синергетики [14; 15]. Изучаемые педагогические явления на самом деле более сложные и многогранные, чем представления о них. Открытая и динамичная образовательная система образовательного учреждения предполагает применения к ней основ теории самоорганизации. Приведем некоторые из выделенных авторами положений:

1) существование в системе неустойчивых и неоднородных состояний является потенциальным источником ее развития;

2) малые процессы, протекающие на микроуровнях, могут стать для системы определяющими;

3) управление системой должно основываться на «резонансном» воздействии, главное — не его сила, а архитектура и т. д.

Синергетическая модель образовательной системы открывает механизм ее внутренних

изменений под воздействием внешних влияний [14]. Повышение квалификации педагогов, как компонент образовательной системы учреждения, представляет собой внешнее воздействие, способное стать актором развития инноваций в образовательном процессе.

Варианты создания персонализированных образовательных маршрутов предложены А. В. Кандауровой, Н. Г. Миловановой, О. В. Ройтблат [9]. Авторами разработаны и апробированы 6 моделей персонализированных курсов повышения квалификации педагогов: заочно-очная модель, очно-заочная модель, дистанционная, сетевая, каскадная, накопительная. Все они заслуживают внимания и основательно подходят к вопросу повышения квалификации педагога, опираясь на персонализированную образовательную стратегию, в рамках которой выстраивается персонализированный образовательный маршрут при тьюторском сопровождении сотрудников методических центров и курсов повышения квалификации.

Разрабатываемая Г. Н. Подчалимовой, С. Н. Беловой методика персонализированного обновления и повышения уровня профессиональной компетентности базируется на интеграции научных представлений о человекообразующем, профессионально-творческом, практикоориентированном потенциале содержания дополнительного профессионального образования педагогов [16, с. 76]. В основе методики заложен целый комплекс подходов (системно-деятельностный, компетентностный, андрагогический и др.), которые объединяют в себе идеи различных теорий: антропологических, гуманистических, аксиологических, андрагогических, акмеологических, синергетических.

В целом это созвучно смыслам нашей работы по развитию персонализации обучения педагогических кадров на курсах повышения квалификации.

Методология (материалы и методы)

Факультет дополнительного образования ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина в направлении удовлетворения образовательных потребностей слушателей реализует более 100 дополнительных профессиональных программ в год. Мониторинг реализации образовательных программ подразумевает как анкетирование слушателей по установленным показателям, так и неформальный сбор пожеланий

об улучшении качества образования. У преподавателей курсов, как у практиков в соответствующей области образования, есть возможность вести биографические исследования профессионального развития педагогов и ситуационные включенные наблюдения за применением педагогами-слушателями полученных теоретических знаний и развитием профессиональных компетенций. На основании полученных данных проектировалась модель реализации курсов повышения квалификации на основе персонализированного подхода.

В продолжение этой деятельности реализуется проект, направленный на создание условий для совершенствования профессиональных компетенций педагогов с учетом их образовательных потребностей, выявленных профессиональных дефицитов и личностных приоритетов в режиме персонализированных образовательных маршрутов. В задачи проекта входит следующее:

1) обеспечение готовности педагогических работников, обучающихся в структуре повышения квалификации и профессиональной переподготовки, к обучению в режиме персонализированных образовательных маршрутов;

2) разработка, апробация, оценка продуктивности технологий выбора персонализированных образовательных маршрутов слушателями курсов квалификации и профессиональной переподготовки и др.

Результаты и их описание. На основании изучения научно-педагогической литературы выявлены теоретические основания построения модели выбора персонализированных образовательных маршрутов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях цифровой трансформации.

Теоретические основы выявления потенциала персонализированного подхода в проектировании модели маршрута профессионального развития педагога составляют:

1) идеи и идеология профессиональной поддержки педагогов в образовательной организа-

ции, а также продвижение идеологии процесса профессионального развития (Н. Н. Шибаева, С. В. Коновалов, Г. Н. Подчалимова, С. Н. Белова) [1; 16];

2) анализ реализации структур наставничества на основе интеграции информационного, персонализированного, интегрированного подходов (О. Н. Бурдакова) [8; 13];

3) идеи, смыслы, идеологии и методологии формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, которые определяются ресурсом и условием гарантированного сохранения потенциала личности и общества (А. А. Кошелев, О. А. Козырева) [10];

4) идеи педагогической синергетики, предполагающей построение модели образовательной системы и механизма ее внутренних изменений под воздействием внешних влияний, причем к акторам внешних влияний относится система повышения квалификации (С. В. Кривых, Н. В. Абрамов, А. М. Сукиасян) [14; 15];

5) приоритет адресности перспектив профессионального роста педагога при моделировании новых систем повышения квалификации на базе научно-методических структур региона, с учетом опыта лучших отечественных и зарубежных моделей повышения квалификации (Н. Н. Суртаева, Ю. А. Сауров, А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова, О. В. Ройтблат) [4; 9; 12].

Проведен анализ практического опыта по реализации программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников на базе факультета дополнительного образования ЛГУ им. А. С. Пушкина.

На основании изученного опыта и предшествующей практики реализации дополнительных профессиональных программ сложилась модель повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования, как это показано в таблице 1.

Таблица 1

Модель повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Стратегия	Управление знаниями, профессиональное развитие		
Подходы	Синергетический подход, а также нормативный по наставничеству	Информационный подход	Интеграционный подход

Стратегия	Управление знаниями, профессиональное развитие		
Уровень обоснования	Личностные образовательные запросы педагога	Заказ учреждения и региональной системы образования	Государственная система качества образования
Технологии	Саморазвитие, профессиональная мобильность	Информационные технологии	Модерация со стороны профессорско-преподавательского состава университета курсов повышения квалификации

Данная модель предопределяет реализацию персонифицированного подхода в удовлетворении образовательных потребностей и нивелирования профессиональных дефицитов педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации. Подходы к обучению включают не только освоение актуальной нормативной базы, привитие слушателю культуры самостоятельного отслеживания нормативных оснований деятельности, но и инициацию саморазвития в направлении устранения дефицитов профессиональных компетенций, сложившихся вследствие изменения содержания, технологий и нормативной базы образовательного процесса.

Информационный подход предполагает как самостоятельный поиск информации всеми участниками образовательного процесса, так и обеспечение функционирования дистанционных технологий обучения, что особенно важно в условиях регионов с большими труднодоступными территориями.

Благодаря возможностям информационных технологий, профессорско-преподавательский состав университета, обеспечивающий дополнительное профессиональное образование, может:

- отслеживать дефициты педагогов в конкретный период развития образования,

- модерировать взаимосвязи внутри и вне образовательных округов, а также между теми конкретными педагогами, кто имеет общие профессиональные интересы и которые при групповом взаимодействии способны генерировать продуктивные идеи и способы их применения в своей образовательной области.

Тем самым создается персонифицированный образовательный маршрут в рамках общих курсов повышения квалификации. Как результат реализации таких маршрутов появляется продукт в виде технологий, контента, дидактических средств, созданных педагогом-слушателем

самостоятельно либо в сотворчестве с коллегами. Обращаем внимание на различие представлений о персональном и персонифицированном образовательном маршруте. Персональный маршрут относится, скорее, к сфере платного образования. Он реализует образовательные запросы индивидуального слушателя. Персонифицированный маршрут предлагает общую программу обучения, которая:

- построена на принципах научности, гуманитаризации, технологичности, оптимальности, практико-ориентированности, содержит контент, работающий на устранение профессиональных дефицитов слушателей,

- позволяет параллельно уделять большое внимание модерации со стороны профессорско-преподавательского состава, организации самостоятельной и совместной, групповой работы слушателей по конструированию собственных профессиональных компетенций в конкретной сфере педагогической деятельности.

Таким образом, педагог-слушатель на таких курсах получает не просто теоретические знания о трансформациях в образовании, а готовый дидактический инструмент, устраняя тем самым сектор собственного профессионального дефицита. Представленная в таблице 1 модель, на наш взгляд, является основой для дальнейшей разработки технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогов в условиях цифровой трансформации. Залогом этого служит анализ отзывов слушателей курсов на предмет удовлетворенности результатами обучения на факультете дополнительного образования. Также результатом можно считать некоторые примеры включенного наблюдения со стороны педагогов университета, реализующих дополнительные профессиональные образовательные программы. Представлен проект модели выбора персонифицированных образовательных маршрутов

Таблица 2

Проект модели выбора персонализированных образовательных маршрутов педагогических работников в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки

Этап	Действие	
Шаг 1	Определение профессиональных дефицитов на основании: — практики преподавания, — появления новых нормативных документов, — запросов методической службы учреждения и профессионального сообщества, — администрации и родителей	Шаг 4 - Сквозное информационное сопровождение и самостоятельное обращение к информационным ресурсам
Шаг 2	Оптимизация запросов по профессиональным дефицитам и разработка программ ДПО с соответствующей тематикой	
Шаг 3	Уточнение запросов в ходе обучения на курсах, поиск источников устранения дефицитов: — в содержании курса — в диалоге и консультации с преподавателями вуза; — во взаимодействии с коллегами при выполнении практических заданий	

педагогических работников в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Соответственно предыдущей модели (табл. 1) проектируется модель сопровождения слушателей в выборе персонализированного маршрута со стороны профессорско-преподавательского состава вуза, что представлено в таблице 2. Шаг 1. В показанной модели является накопительным и аналитическим. Педагогом самостоятельно и с помощью коллег, методической службы и администрации выполняется составление перечня проблем, их ранжирование, группирование по смыслу и трудоемкости решения.

Профессиональные дефициты, которые возможно устранить собственными силами внутрикорпоративного обучения и наставничества, ликвидируются на уровне образовательного учреждения или на уровне муниципальной (либо отраслевой) методической службы. Перечень проблем, которые требуют научно-методического сопровождения, передается методистами, администрацией в управление факультетом дополнительного образования. Самими педагогами запрос может быть уточнен при формировании учебной группы через электронные инструменты опросов.

Шаг 2. Выполняется и корректируется сотрудниками факультета при составлении программ ДПО.

Шаг 3. Вписан в рамки программы обучения, но может быть скорректирован по запро-

сам слушателей при согласовании индивидуального (или группового для 2–3 участников) задания при реализации персонализированного маршрута слушателя.

В подтверждение эффективности модели, показанной в таблице 1, проиллюстрируем варианты ее реализации (примеры 1, 2, 3). На наш взгляд, представленные ниже примеры одновременно подтверждают необходимость применения персонализированного подхода в проектировании модели выбора маршрута профессионального развития педагога, генерируемого в ходе обучения на программах дополнительного профессионального образования.

Пример 1. Создание продукта по обобщению опыта и в качестве консультационного ресурса.

По окончании изучения модуля «Методика профессионального обучения» слушателям в качестве практического упражнения было предложено классифицировать традиционные и инновационные методы в собственном дидактическом арсенале, применяемом на практике.

Обеспечение информационной возможности для предъявления результатов работы слушателя было предоставлено в информационном ресурсе университета. Итоговая презентация и пробный вариант статьи с результатами осмысления современной теории и переноса ее в реализуемую практику оценивались как педагогом, так и слушателями.

Поскольку состав слушателей неоднороден, в первую очередь предлагалось выступить

с результатами своей самостоятельной работы наиболее опытным участникам курсов. Эти примеры служили для менее опытных слушателей как мотивирующий ориентир. Однако в ходе одного из парных выступлений довольно успешных слушателей сложилась ситуация, когда по независимым от университета причинам аудиосвязь была нарушена, сохранялась только видеосвязь. Педагогу модуля предстояло организовать информационную, обучающую, экспертную и мотивирующую деятельность слушателей в условиях преодоления данной технической неполадки. Слушателям курсов было предложено расположить запись выступления этой пары выступающих в мессенджере учебной группы «ВКонтакте». Оценивание производилось под руководством и при ответственности старосты группы. Таким образом, состоялась комплексная экспертная оценка: преподавателем курсов и группой слушателей-педагогов.

Кроме того, для лиц, по уважительным причинам пропустившим занятия, данное итоговое по модулю выступление слушателей послужило дидактическим средством. В продолжение идеи такого использования информационных ресурсов возможно создание банка лучших примеров практических работ слушателей. Этот массив может накапливаться не только в виде сборников и статей по итогам реализации образовательных программ [17; 18], но и в виде аудиовизуального ряда, в виде пролонгированной учебной конференции.

Пример 2. Включенная инициация консультации по насущному вопросу для конкретного слушателя.

Чат видеоконференции позволяет задать вопрос преподавателю очно — устно или письменно. Но этот же чат позволяет заинтересованным слушателям связаться друг с другом через другие каналы связи и задать вопросы на основании того контента обсуждения, который был затронут конкретным слушателем в чате. Так, заинтересовавшись темой программ в дополнительном образовании, слушательница из новых российских территорий задала после одного из вебинаров вопрос такому же слушателю, который оказался педагогом вуза. В режиме перекрестной консультации слушательница вебинара получила ответ на свой вопрос, который приблизил ее к устранению профессионального дефицита.

Пример 3. Инициация слушателя к участию в конференции. Поскольку реализация модуля профессионального обучения содержит в себе задачи освоения слушателями таких компетенций, как систематизация, интеграция, трансформация и трансляция опыта, эти компоненты профессиональных компетенций, синергетически формирующиеся в ходе освоения дополнительной профессиональной программы, могут получить внешнее воздействие, побуждающее слушателя выйти на новый уровень профессионализма. Таким иницирующим воздействием стало для одного из слушателей проведение конференции в ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Слушатель выразил желание обобщить свой опыт в ходе не только учебной конференции, но и в научно-практической конференции на уровне региона. Однако ему была необходима консультация преподавателя по составлению доклада и технологии подачи статьи в сборник.

Информационные технологии и телекоммуникация позволяют сделать это возможным в максимально кратчайшие сроки.

Удовлетворение запроса слушателя позволило ему представить свой педагогический и научно-практический опыт не только на уровне учебной группы слушателей курсов повышения квалификации, но и на более высоком уровне. Наличие сертификата участника конференции, получение сборника статей, в числе авторов которой находится слушатель — это не просто достойный пример нивелирования профессиональных дефицитов, но и пример инициации дальнейшего развития профессионально-педагогических и исследовательских компетенций.

Качество реализации и востребованность программ дополнительного профессионального образования постоянно подвергаются мониторингу на уровне руководства факультета дополнительного образования и со стороны слушателей из числа педагогических кадров, в основном Северо-западного региона (в частности, Ленинградской области).

Приведем некоторые параметры изучения мнения слушателей-педагогов, которые наиболее соответствуют реализации модели персонифицированного обучения. К таким параметрам отнесем показанные в таблице 3. Здесь также показаны уровни каждого параметра в %.

Таблица 3

Исследование удовлетворенности качеством реализации дополнительных профессиональных программ по результатам мониторинга мнений слушателей

№	Исследуемый параметр удовлетворенности	Уровень, %
1.	Содержание программы соответствует заявленной тематике	94,2
2.	Содержание программы учитывает тенденции развития наук, образования, технологий	95,2
3.	Уровень новизны знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения	87,6
4.	Уровень полезности знаний, умений, навыков для профессионального и личностного роста	86,9
5.	Уровень практической значимости программы	84,5
6.	Умение педагогов модулей мотивировать и поддерживать интерес обучающихся к теме занятий	92,8
7.	Уровень преподавателей курсов владением современными педагогическими технологиями	91,9
8.	Уровень владения информационными технологиями	91
9.	Уровень удовлетворенности отношением преподавателей к слушателям (доброжелательность, вежливость и проч.)	96,4
10.	Удовлетворенность качеством организации и проведения обучения по программам ДПО	80
11.	Обеспечение возможности коммуникаций с преподавателями и сотрудниками института по телефону, электронной почте, мессенджерам	90,2
12.	Готовность рекомендовать коллегам, родственникам, знакомым обучение в ЛГУ им. А. С. Пушкина	96,5



Рис. 1. Диаграмма удовлетворенности качеством реализации дополнительных профессиональных программ по параметрам персонализированного подхода

Безусловно, приведенные ниже показатели качества реализации программ являются реперными точками будущей системы оценивания, система оценивания подлежит дальнейшему совершенствованию [19].

Для наглядности картины удовлетворенности качеством реализации дополнительных профессиональных программ по параметрам персонифицированного подхода покажем результаты на диаграмме (см. рис. 1).

Тем не менее, как показывает проведенный мониторинг, несмотря на довольно высокий уровень качества реализации дополнительных профессиональных программ, еще есть значительный потенциал повышения их качества за счет совершенствования технологий персонифицированного подхода. Об этом свидетельствуют недостаточно высокие показатели уровня по параметрам 3, 5, 10.

Обсуждение

Потенциал персонифицированного подхода в проектировании модели маршрута профессионального развития педагога в теоретическом аспекте представляет собой интеграцию идей научно-методического сопровождения, андрагогической синергетики, наставничества, идеологии и методологии формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования.

Новизну исследования определяет проектирование моделей повышения квалификации и выбора профессионально-образовательного маршрута на основе персонифицированного подхода.

Заинтересованность в теме исследования подтверждается полностью набранным составом участников планируемого эксперимента из числа педагогов Ленинградской области, изъявивших желание реализовать свой персонифицированный образовательный маршрут.

В отличие от реализации целевой модели наставничества «учитель — учитель», модерация со стороны профессорско-преподавательского состава структур повышения квалификации за счет информационного подхода существенно расширяет состав потенциальных участников взаимобучения, предметно-методического проектирования, педагогических исследований.

Реализуя актуальную модель повышения квалификации педагогических кадров, мы об-

ращаем внимание на обладание слушателями не просто навыками владения компьютером, а непосредственно информационными компетенциями, которые можно разбить на следующие разделы, каждый из которых подразумевает деление на составляющие его компетенции, входящие, в свою очередь, в транспрофессиональные компетенции современного педагога:

- информационный блок,
- блок компьютерной и информационной техники,
- блок операционной системы (включает в себя столь важный компонент безопасности информации) [20].

Показанная на рисунке 1 востребованность программ дополнительного профессионального образования, в которых присутствует заинтересованность в персональной удовлетворенности слушателя устранением своих профессиональных дефицитов, позволяет перейти к разработке технологий создания персонифицированных образовательных маршрутов. Внедрение технологий будет содействовать динамичному решению задач научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а именно:

- повышению качества дополнительного профессионального образования педагогических работников в регионе, как результат ориентации на специфику их конкретных профессиональных дефицитов и потребностей в профессиональном развитии на разных этапах карьерного цикла педагогической профессии; обновлению содержания программ дополнительного профессионального образования;

- обновлению системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников с учетом перспективных задач и потребностей системы образования, в том числе с учетом глобальной информатизации.

Заключение

В процессе исследования были достигнуты следующие результаты.

1. Во введении было обозначено смысловое поле исследования и указана цель — выявление потенциала персонифицированного подхода в проектировании модели маршрута профессионального развития педагога, генерируемого в ходе обучения на программах дополнительного профессионального образования. Изуче-

ние подразумевает государственные, региональные (отраслевые) и личностные аспекты.

2. Анализ научно-педагогической литературы показал, что применение в дополнительном образовании персонализированного подхода предопределяется веяниями времени, влияющими на жизненный цикл педагогической профессии. Важно своевременно обнаружить дефициты в профессиональном развитии и создать актуальный для педагога процесс повышения профессионального мастерства, что позволяет создавать востребованные педагогами-слушателями программы.

3. Применяемые нами методы исследования включают в себя анализ литературы, проектирование и моделирование систем повышения квалификации, мониторинг качества реализации образовательных программ, включенное наблюдение за профессионально-образовательными маршрутами.

4. В разделе «Результаты» отмечается, что в теоретическом обзоре прослеживается развитие идей от индивидуализации, дифференциации и до персонализации обучения. Особый интерес представляют работы, в которых обозначен приоритет адресности перспектив профессионального роста педагога при моделировании новых систем повышения квалификации на базе научно-методических структур региона, с учетом опыта лучших моделей повышения квалификации (Н. Н. Суртаева, Ю. А. Сауров, А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова, О. В. Ройтблат) [4; 5; 9; 12]. Приведены результаты проектирования и моделирования, мониторинга и включенного наблюдения. Сделан вывод о том, что нивелирование рисков профессионального развития, профессиональных дефицитов педагога требует построения концепции и модели повышения квалификации, в которой интегрированы передовые идеи андрагогики и опыт профессионального развития: синергетический подход, практика и нормативные основания наставничества, информационный подход и др.

5. В разделе «Обсуждение» показано, что выстроенная и апробированная на практике модель повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования подтверждена ее востребованностью и требует своего развития и совершенствования в дальнейшем. Путь к этому мы видим в реализации персонализированного подхода, кото-

рый представляется инструментом, способным наилучшим образом развить идеи от индивидуализации, дифференциации и персонализации обучения к синергетическому взаимодействию в построении профессионально-образовательных маршрутов.

6. По мнению авторов исследования, программы на основе персонализированного подхода способны реализовать актуальные запросы педагогических кадров в поиске направлений самостоятельного профессионального развития. Полагаем, что дальнейшее развитие идей персонализированного обучения педагогов на курсах повышения квалификации лежит в области совершенствования технологий выбора персонализированных образовательных маршрутов в условиях цифровой трансформации.

Библиографический список:

1. Федоров, А. А. Жизненный цикл педагогической профессии: основы моделирования непрерывного педагогического образования / А. А. Федоров, И. Ф. Фильченкова, Е. П. Седых. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2021. — Т. 85, № 8. — С. 16–27.
2. Байбородова, Л. В. Субъектно-ориентированные технологии в педагогическом образовании / Л. В. Байбородова. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2021. — Т. 85, № 8. — С. 87–98.
3. Дьячкова, Т. В. Поиск оптимальных социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей / Т. В. Дьячкова. — Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. — 2022. — № 2 (32). — С. 220–231.
4. Суртаева, Н. Н. Наставничество: история и современность / Н. Н. Суртаева, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Косицына. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 4 (101). — С. 193–196.
5. Сауров, Ю. А. Проблема онтологизации опыта деятельности в педагогическом познании / Ю. А. Сауров. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2023. — Т. 87, № 12. — С. 5–15.
6. Сыротюк, С. Д. Концепция проектирования информационно-педагогической системы / С. Д. Сыротюк. — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2023. — Т. 12, № 3 (44). — С. 99–101.

7. Кузьмин, П. В. Академия Минпросвещения России в повышении квалификации и непрерывном профессиональном развитии работников образования: исторический аспект / П. В. Кузьмин. — Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2022. — Т. 5, № 1 (18). — С. 14–19.
8. Бурдакова, О. П. Управление персональными знаниями как механизм развития потенциала педагогического коллектива / О. П. Бурдакова. — Текст : электронный // XIX Царско-сельские чтения : материалы междунар. конф. / под общ. ред. В. Н. Скворцова ; отв. ред. Л. М. Кобрин. — 2015. — С. 129–133. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24225337> (дата обращения: 29.02.2024).
9. Кандаурова, А. В. Проектирование персонализированной образовательной стратегии педагога в условиях изменений социального взаимодействия / А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова, О. В. Ройтблат. — Тюмень : Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, 2021. — 166 с. — Текст : непосредственный.
10. Кошелев, А. А. Идеология и методология формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2023. — № 12 (декабрь). — С. 1–21. — URL: <http://e-koncept.ru/2023/231122.htm> (дата обращения: 29.02.2024).
11. Шибеева, Н. Н. Идеи и идеология профессиональной поддержки педагогов в образовательной организации / Н. Н. Шибеева, С. В. Коновалов. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 8. — С. 28–47.
12. Управление профессиональным развитием педагогов: стратегии, модели, технологии и практики : коллективная монография / отв. ред. О. А. Иванова. — Москва : ООО «А-Приор», 2023. — 165 с. — Текст : непосредственный.
13. Бурдакова, О. П. Управление системой наставничества в образовательной организации / О. П. Бурдакова. — Текст : непосредственный // Мировой Университет для глобального города — университет возможностей: развитие человеческого потенциала : сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. — Москва : А-Приор, 2023. — С. 306–312.
14. Кривых, С. В. Синергетические аспекты образования / С. В. Кривых, Н. В. Абрамов. — Изд. 2-е, перераб. — Санкт-Петербург : Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2023. — 140 с. — Текст : непосредственный.
15. Сукиасян, А. М. Педагогическая синергетика как составляющая личностно ориентированного обучения в современной школе / А. М. Сукиасян. — Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2020. — № 3 (42). — С. 13–18.
16. Подчалимова, Г. Н. Методика персонализированного повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации ДПО / Г. Н. Подчалимова, С. Н. Белова. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2021. — Т. 85, № 4. — С. 72–80.
17. Иванова, С. В. Региональная специфика дополнительного профессионального образования в развитии кадрового потенциала / С. В. Иванова, И. А. Сиялова. — Текст : непосредственный // XXIV Вишняковские чтения «Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона». — Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2021. — С. 69–72.
18. Кадровый капитал образовательных учреждений и актуальные проблемы повышения качества образования : сборник статей и методических материалов научно-педагогических работников учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области (2018–2019 гг., г. Санкт-Петербург). — Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. — 148 с.
19. Ходырева, Е. А. Особенности оценки качества реализации сетевых образовательных программ высшего образования / Е. А. Ходырева. — Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — № 6 (июнь). — С. 56–65. — URL: <http://e-koncept.ru/2019/191044.htm> (дата обращения: 29.02.2024).
20. Тихонова, И. А. Информационная компетентность как профессионально-личностное

качество в обучении / И. А. Тихонова. — Текст : непосредственный // Синергия. — 2022. — № 5-6. — С. 15–19.

References:

1. Fedorov, A. A., Filchenkova, I. F., Sedykh, E. P. *The life cycle of the teaching profession: the basics of modeling continuous pedagogical education* [Zhiznennyj cikl pedagogicheskoj professii: osnovy modelirovaniya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya], *Pedagogy*, 2021, Vol. 85, No. 8, pp. 16–27.
2. Bayborodova, L. V. *Subject-oriented technologies in pedagogical education* [Sub"ektno-orientirovannye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii], *Pedagogy*, 2021, Vol. 85, No. 8.
3. Dyachkova, T. V. *The search for optimal socio-pedagogical conditions for the development of a personal and professional position of a teacher of additional education for children* [Poisk optimal'nyh social'no-pedagogicheskikh uslovij razvitiya lichnostno-professional'noj pozicii pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya detej], *CITISE*, 2022, No. 2 (32), pp. 220–231.
4. Surtayeva, N. N., Roitblat, O. V., Kositsyna, J. B. *Mentoring: history and modernity* [Nastavnichestvo: istoriya i sovremennost'], *The world of science, culture, and education*, 2023, No. 4 (101), pp. 193–196.
5. Saurov, Yu. A. *The problem of ontologization of the experience of activity in pedagogical cognition* [Problema ontologizacii opyta deyatel'nosti v pedagogicheskom poznanii], *Pedagogy*, 2023, Vol. 87, No. 12, pp. 5–15.
6. Syrotyuk, S. D. *The concept of designing an information and pedagogical system* [Konceptsiya proektirovaniya informacionno-pedagogicheskoy sistemy], *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2023, Vol. 12, No. 3 (44), pp. 99–101.
7. Kuzmin, P. V. *Academy of the Ministry of Education of Russia in advanced training and continuous professional development of education workers: historical aspect* [Akademiya Minprosveshcheniya Rossii v povyshenii kvalifikacii i nepreryvnom professional'nom razvitii rabotnikov obrazovaniya: istoricheskij aspekt], *Modern additional professional pedagogical education*, 2022, Vol. 5, No. 1 (18), pp. 14–19.
8. Burdakova, O. P. *Personal knowledge management as a mechanism for developing the potential of the teaching staff* [Upravlenie personal'nymi znaniyami kak mekhanizm razvitiya potentsiala pedagogicheskogo kollektiva], *The XIX TsarskoyeSelo readings: Proceedings of the international conference*. Ed. by V. N. Skvortsov; L. M. Kobrin. 2015, pp. 129–133. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24225337> (accessed date: 02/29/2024).
9. Kandaurova, A. V., Milovanova, N. G., Roitblat, O. V. *Designing a personalized educational strategy of a teacher in the context of changes in social interaction: A textbook for educational organizations of additional professional education* [Proektirovanie personificirovannoj obrazovatel'noj strategii pedagoga v usloviyah izmenenij social'nogo vzaimodejstviya], Tyumen: Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, 2021. 166 p.
10. Koshelev, A. A., Kozyreva, O. A. *Ideology and methodology of formation of culture of independent work of the personality in the system of continuous education* [Ideologiya i metodologiya formirovaniya kul'tury samostoyatel'noj raboty lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya], *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2023, No. 12 (December), pp. 1–21. Available at: <http://e-koncept.ru/2023/231122.htm> (accessed date: 02/29/2024).
11. Shibaeva, N. N., Konovalov, S. V. *Ideas and ideology of professional support for teachers in an educational organization* [Idei i ideologiya professional'noj podderzhki pedagogov v obrazovatel'noj organizacii], *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2022, No. 8, pp. 28–47.
12. *Management of professional development of teachers: strategies, models, technologies and practices: monograph* [Upravlenie professional'nym razvitiem pedagogov: strategii, modeli, tekhnologii i praktiki: kollektivnaya monografiya], ed. by O. A. Ivanov. Moscow: A-Prior LLC, 2023. 165 p.
13. Burdakova, O. P. *Management of the mentoring system in an educational organization* [Upravlenie sistemoy nastavnichestva v obrazovatel'noj organizacii], *World University for a global city — University of opportunities: human potential development — Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference*. Moscow, Ed. A-Prior, 2023, pp. 306–312.
14. Krivykh, S. V., Abramov, N. V. *Synergetic aspects of education* [Sinergeticheskie aspekty

obrazovaniya], Saint Petersburg: Publishing and Printing Association of Higher Educational Institutions, 2023, Vol. 2. 140 p.

15. Sukiasyan, A. M. *Pedagogical synergetics as a component of personality-oriented learning in a modern school* [Pedagogicheskaya sinergetika kak sostavlyayushchaya lichnostno orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shkole], The vector of science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology, 2020, No. 3(42), pp. 13–18.

16. Podchalimova, G. N., Belova, S. N. *Methodology of personalized improvement of professional competence of teachers in the conditions of digital transformation of additional professional education* [Metodika personalizirovannogo povysheniya professional'noj kompetentnosti pedagogov v usloviyah cifrovoj transformacii DPO], Pedagogy, 2021, Vol. 85, No. 4, pp. 72–80.

17. Ivanova, S. V., Siyalova, I. A. *Regional specifics of additional professional education in the development of human resources* [Regional'naya specifika dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v razvitii kadrovogo potencial], The XXIV Vishnyakov readings “University science: conditions for the effectiveness of socio-economic

and cultural development of the region”. Saint Petersburg: A. S. Pushkin Leningrad State University, 2021, pp. 69–72.

18. *Personnel capital of educational institutions and current problems of improving the quality of education* [Kadrovyj kapital obrazovatel'nyh uchrezhdenij i aktual'nye problemy povysheniya kachestva obrazovaniya], Proceeding of articles and methodical materials of scientific and pedagogical workers of institutions of Saint Petersburg and Leningrad region (2018–2019, Saint Petersburg). Kirov: Interregional center of innovative technologies in education, 2020. 148 p.

19. Khodyreva, E. A. *Features of assessing the quality of implementation of network educational programs of higher education* [Osobennosti ocenki kachestva realizacii setevyh obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovaniya], Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2019, No. 6 (June), pp. 56–65. Available at: <http://e-koncept.ru/2019/191044.htm> (accessed date: 02/29/2024).

20. Tikhonova, I. A. *Information competence as a professional and personal quality in education* [Informacionnaya kompetentnost' kak professional'no-lichnostnoe kachestvo v obuchenii], Synergy, 2022, No. 5-6, pp. 15–19.

Образец для цитирования статьи:

Иванова, С. В. Персоналифицированный подход в повышении квалификации педагогических кадров / С. В. Иванова, И. А. Сиялова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 92–106.

Example for article citation:

Ivanova, S. V., Siyalova, I. A. Personalized approach in advanced training of teaching staff [Personifitsirovannyj podhod v povыshenii kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 92–106.

УДК 377.44:656.2

О современном состоянии системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта

Е. А. Скоряева

кандидат педагогических наук

<https://orcid.org/0000-0002-5445-8207>

eskoraeva@usurt.ru

Current state of advanced training system for railway transport employees

Е. А. Skoraeva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Рассматриваемая проблема касается анализа научно-исследовательских материалов и нормативного обеспечения системы повышения квалификации персонала компании «Российские железные дороги», что создает возможности построения ее структуры и актуализации значимых характеристик для организации повышения квалификации работников железнодорожных предприятий с учетом особенностей функционирования отрасли. **Цель исследования.** Выделить методологические основания и взаимосвязь между субъектами отраслевой системы повышения квалификации для персонала железнодорожного транспорта. Раскрыть современные особенности организации дополнительного образования, которые способствуют повышению профессиональных компетенций работников отрасли. **Методология (материалы и методы).** Анализ научных подходов к совершенствованию отраслевой системы повышения квалификации, нормативно-правового обеспечения и корпоративных требований, их сопоставление применительно к повышению квалификации железнодорожников; структурирование субъектов отраслевой системы повышения квалификации компании «Российские железные дороги».

Результаты. Обозначены и аргументированы характеристики и особенности отраслевой системы повышения квалификации желез-

нодорожников, проявившиеся за последние годы. Определены структура субъектов и их функции в системе. Представлены направления совершенствования системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The problem under consideration concerns the analysis of scientific research materials and regulatory support for the system of advanced training of personnel of the Russian Railways company, which creates the possibility of building its structure and updating significant characteristics for organizing advanced training of employees of railway enterprises, taking into account the peculiarities of the functioning of the industry.

The goal of the research is to identify the methodological basis and interrelationship between the subjects of the industry system of advanced training for railway transport personnel. It is necessary to reveal the modern features of the organization of additional education, which contribute to the improvement of professional competencies of industry employees.

Methodology (materials and methods). Analysis of scientific approaches to improving the industry system of advanced training, regulatory support and corporate requirements, their comparison in relation to advanced training of railway workers; structuring of subjects of the industry system of advanced training of the Russian Railways company.

Results. *The characteristics and features of the industry system of advanced training for railway workers, which have emerged in recent years, are outlined and argued. The structure of subjects and their functions in the system are determined. Directions for improving the system of advanced training for railway transport workers are presented.*

Ключевые слова: *система повышения квалификации, железнодорожный транспорт, профессиональные компетенции работника.*

Keywords: *advanced training system, railway transport, professional competencies of employee.*

Введение

Дополнительное профессиональное образование в форме повышения квалификации представляет одно из направлений национальной системы образования, позволяющее кратко-срочно повысить уровень компетентности работника на любом этапе профессиональной деятельности.

Сегодня это возможно благодаря *интеграции разных форм получения образования*, включая построение индивидуальной образовательной траектории под потребности конкретного работника, что раскрывает значение доктрины «образование через всю жизнь».

В настоящее время повышение квалификации работающего персонала во многих странах, а также нашей стране превратилось в самостоятельную сферу системы образования в соответствии с задачами быстрого обновления знаний и актуализации имеющихся компетенций работников с учетом стратегических и корпоративных интересов производственных компаний.

Для персонала железнодорожного холдинга «Российские железные дороги», объединяющего множество железнодорожных предприятий нашей страны, повышение квалификации позволяет работникам адаптироваться к технологическим особенностям отрасли и ее организационным преобразованиям, компенсировать недостаточность профессиональных компетенций и личностных качеств [1], чтобы быть более востребованными и успешными, создавая эффективность компании в целом. Таким образом, повышение квалификации для работников железнодорожного холдинга приобретает статус адресного и социально значимого образо-

вания. Необходимость в удовлетворении потребностей предприятия и работника в своем профессиональном совершенствовании, в контексте сегодняшнего времени, способствует изучению организации системы повышения квалификации, определения востребованных образовательных концепций и технологий для железнодорожников.

Рассмотрим современное состояние и особенности организации повышения квалификации в отношении работников железнодорожной отрасли.

Российским законодательством в области образования определены основы *получения повышения квалификации*, направленные на удовлетворение выявленных образовательных и профессиональных потребностей работающего персонала. Это предполагает развитие компетенций работников и обеспечение их требуемой квалификацией в условиях изменяющейся профессиональной и социальной среды¹. В современных условиях актуализация знаний и навыков у работников железнодорожного транспорта является *необходимостью*, а также *ответом* на наращивание технологий отрасли, личностной потребностью работников для достижения профессионализма.

Обзор литературы. Сегодняшние изменения в организации повышения квалификации отраслевых специалистов во многом являются следствием научных изысканий в данной области. Так, В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев полагают, что изменения в отечественном образовании, направления его развития и заимствование зарубежных образовательных моделей должны основываться на проведенных множественных исследованиях и доказательствах их эффективности с учетом имеющихся возможностей и практики российского образования [2]. Следует при организации процессов повышения квалификации усиливать приверженность принципам открытости, гибкости и адресной подготовки слушателей.

А. Г. Кислов в своей работе [3] также указывает на долговременность устоявшихся подхо-

¹ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 30.12.2015). URL: https://www.consultant.ru/docum/cons_doc_LAW_140174/.

дов в профессиональном образовании и считает, что назрела необходимость в серьезном переосмыслении монопрофессионализма как парадигмального ориентира содержания профессионального образования [3, с. 59].

Ученый высказывает суждение, что опережающий характер образования во многом может создаваться при воспитании специалистов, владеющих прогнозными и актуальными профессиональными компетенциями, способными их комбинировать, создавая новые производственные решения, что необходимо при обучении и подготовке железнодорожников.

Поддерживая представленные точки зрения, согласимся, что вопросы поиска новых педагогических методик, их научная обоснованность с учетом особенностей функционирования железнодорожной отрасли, являются сегодня актуальным аспектом в организации повышения квалификации железнодорожников. Практика данного вида образования должна соответствовать современным и нарастающим задачам отрасли, способствовать устойчивости бизнеса и безопасности.

Исследователями А. И. Наумовым и О. В. Мраморновой обосновывается, что дополнительное профессиональное образование для персонала железнодорожного транспорта сегодня образует *организованную педагогическую систему* из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих элементов [4].

Принцип системности в педагогическом процессе является определяющим аспектом, поскольку компоненты системы включают группы участников образования, характеристики качества обучения и подготовки, объединенные целями, направленными на повышение профессиональных, корпоративных и личностных компетенции работников железных дорог.

На основании изучения нормативно-правового обеспечения и анализа отраслевой системы повышения квалификации, результатов работ ученых в данной области в нашем исследовании выделены необходимые составляющие системы повышения квалификации работников отрасли, их связи и условия реализации, которые включают: установленные цели, нормативно-правовое обеспечение повышения квалификации, взаимодействие субъектов системы.

Методология (материалы и методы).

Обобщение законодательных и корпоративных требований позволяет определить, что повышение компетентности персонала компания «РЖД» считает *ключевым аспектом успешности транспортного бизнеса*².

Транспортные отраслевые вузы и учебные структуры ОАО «РЖД» предлагают большой спектр программ повышения квалификации и образовательных проектов³. При этом возрастающая роль автоматизации и цифровизации бизнес-процессов железнодорожной платформы предполагает подготовку и повышение квалификации для формирования нового поколения железнодорожников в условиях развития цифровой экономики.

Анализ современных требований к организации дополнительного профессионального образования, зафиксированный в отчетных документах и результатах исследований, позволил выявить наиболее существенные *характеристики и преимущества* повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта:

— образовательные программы повышения квалификации в большей степени содержат *профессиональные и специальные дисциплины*, ориентированные на выявленные пробелы в знаниях и навыках в связи с изменением условий труда, что позволяет «погрузиться» в среду профессиональной деятельности и сфокусироваться на получении заданного образовательного результата;

— дополнительные программы могут быть реализованы в разных *режимах присутствия* слушателей, что создает приемлемые условия для работающего персонала: с отрывом от работы, без отрыва от работы, их сочетание, дистанционный формат обучения, индивидуальный график обучения;

— вышеназванные характеристики определяют преимущества, которые проявляются

² Годовой отчет ОАО «РЖД» «Об устойчивом развитии. Обучение и развитие персонала» за 2021 год. URL: <https://sr2021.rzd.ru/ru/social-aspect/employee-development/training>.

³ Программа взаимодействия ОАО «РЖД» с университетскими комплексами железнодорожного транспорта до 2025 года. URL: <https://www.ttgdt.edu.ru/uploads/useful/progr.pdf>.

в сокращении сроков и уменьшении стоимости повышения квалификации за счет использования современных образовательных методик и возможностей электронно-коммуникационных технологий;

— законодательство дает значительную самостоятельность организациям, реализующим программы дополнительного профессионального образования, в отношении наполнения и дидактико-педагогического сопровождения такой программы⁴, что создает возможности вариативности и педагогического дизайна образовательных программ.

Современные исследования указывают, что железнодорожная отрасль имеет особые требования к безопасности транспортных процессов и обеспечению бесперебойного ритма работы всей железнодорожной платформы страны. Поэтому содержание программ повышения квалификации для железнодорожников должно учитывать условия высокотехнологичной среды отрасли и ее стратегические задачи, способствующие безопасности.

В связи с этим обязательным условием разработки образовательных программ повышения квалификации является согласование содержания программы и условий ее реализации с заказчиком-работодателем слушателей, что становится неотъемлемым инструментом развития самой отрасли, ресурсом для обновления знаний и умений согласно происходящим преобразованиям и личностному запросу железнодорожников.

Результаты и их описание. Корпоративные требования регламентируют цели подготовки и дополнительного профессионального образования персонала отрасли. Такие цели определяют развитие профессиональных, корпоративных и специальных компетенций для выполнения задач, связанных с повышением эффективности железнодорожного транспорта, уровня его безопасности, применения инновационных технологий, применения научных и экономических идей, развития риск-ориентированного мышления у работников отрасли [1].

⁴ Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48>.

Достижение поставленных целей предполагает усиление системного подхода, который проявляется во взаимодействии разнородных его элементов. Так, система отраслевого повышения квалификации железнодорожников имеет нормативно-правовую рамку, содержащую задачи холдинга и требования к образованию его работников, содержанию профессиональных и иных компетенций, требований к программам повышения квалификации, что представлено на рисунке 1. Организации, предоставляющие повышение квалификации железнодорожников, подвержены организационно-территориальным особенностям. Так, транспортные вузы и специализированные учебные центры «РЖД» прикреплены к региону присутствия предприятий железнодорожной компании, что предполагает обеспечение образовательного процесса квалифицированными преподавателями в области железнодорожных технологий, способствует соучастию в процессах повышения квалификации регионального работодателя. Совокупность целей, условий и требований к системе повышения квалификации железнодорожников, указанных выше, позволяет определить структуру и функции субъектов отраслевой системы, направленных на достижение образовательного результата и эффективности повышения квалификации.

Такая структура включает Объединение работодателей железнодорожного транспорта, службы управления персоналом и предприятия ОАО «РЖД», центры дополнительного профессионального образования. Субъекты отраслевой системы и их функции представлены на рисунке 2.

Таким образом, отраслевая система повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта представляет собой совокупность структур, компонентов, и характеристик, способных обеспечить управляемое, открытое и адаптивное состояние процесса повышения квалификации для персонала отрасли, согласованное с задачами развития профессиональной компетентности и личностных качеств работников и железнодорожной компании в целом.

Н. Г. Баженова подчеркивает уникальное свойство системы, когда в ней «беспрерывно порождаются последствия, которые являются результатом не только и не столько внешних факторов, а результатом существования и функционирования самой системы» [5, с. 218].



Рис. 1. Нормативно-правовая рамка отраслевой системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта



Рис. 2. Структура и функции субъектов отраслевой системы повышения квалификации

Анализ собранных материалов позволяет нам отнести отраслевую систему дополнительного образования железнодорожников к системе способной к организации внутренних структур, реагированию на изменения согласно преобразованиям в отрасли, ориентированной на достижение заданного результата образования. Такая система становится *неотъемлемой частью функционирования железнодорожной компании*.

Обсуждение. Тем не менее материалы о качестве повышения квалификации работников железнодорожного холдинга¹ и исследования в рассматриваемой области [1; 4; 6] позволили выявить следующие *проблемные области* отраслевой системы:

— ежегодное *планирование* повышения квалификации железнодорожников на следующий год проводится централизованно в середине текущего года, что в дальнейшем не всегда позволяет скорректировать составленное планирование; обязательное повышение квалификации железнодорожников по охране труда, электробезопасности, обновлению экологических требований занимает значительное количество часов на обучение, что не всегда позволяет повышать компетенции необходимые по специальности;

— работники железнодорожного транспорта в опросах и анкетировании о качестве повышения квалификации отмечают недостаточный объем проведения практических занятий, основанных на реальных производственных ситуациях;

— преимущественно лекционная методика преподавания во многом не устраивает обучающихся; оснащение учебных аудиторий и лабораторий, как правило, не соответствует передовым и прогрессивным технологиям отрасли;

— система оценки качества образовательной услуги не имеет единой методологии и базы данных, что не обеспечивает конкурентоспособность провайдеров повышения квалификации.

¹ Система повышения квалификации руководителей и специалистов ОАО «РЖД». Отчет о результатах социологического исследования. Департамент управления персоналом. Москва, 2017. URL: <https://universitetrzd.ru/wp-content/uploads/2017/11/Otchet-o-rezultatah-raboty-Korporativnogo-universiteta-RZHD-za-2017-god.pdf>.

Устранение выявленных недостатков следует рассматривать как направления совершенствования системы повышения квалификации железнодорожников, что будет способствовать улучшению процесса обучения.

Вместе с тем в компании постоянно предпринимается действия по качественному улучшению отраслевой системы повышения квалификации с целью повышения эффективности программ обучения. Так, изучение материалов совещаний и конференций транспортных вузов по вопросам повышения квалификации персонала компании определяют приращение отраслевой системы за последние годы по следующим направлениям:

— вовлечение в проектирование и реализацию дополнительных профессиональных образовательных программ работодателя и его ресурсов;

— преобладание технологии разработки минимальных по объему (коротких) и гибких (модульный формат) образовательных программ по выявленной потребности [1; 7];

— создание новых образовательных подразделений и центров с привязкой к региону работодателя, расширение полигонов и создание тематических центров подготовки;

— повышение разнообразия используемых педагогических форм и методов обучения за счет, прежде всего, электронно-коммуникационных технологий [8] и образовательных проектов.

Таким образом, в условиях меняющихся технологий и ускорения темпов производственных задач железнодорожного холдинга, повышение квалификации его работников, сегодня образует ресурс отрасли для синхронизации изменений технических преобразований и повышения профессиональных компетенций персонала компании.

Заключение. Опираясь на материалы исследований и установленные требования в области повышения квалификации персонала передовой железнодорожной компании, мы можем говорить о сложившейся и управляемой системе повышения квалификации для работников железнодорожной отрасли. В исследовании нами сопоставлены цели и нормативные основания системы повышения квалификации железнодорожников, а также взаимодействие ее субъектов в современной производственной

среде. Изменение представленных аспектов определяется, с одной стороны, требованиями высокотехнологичного производства и потребностью в постоянном обновлении знаний и умений работников компании, с другой стороны, соучастием работодателя в регулировании системы за счет усиления требований к повышению квалификации работников отрасли, отвечающих технологическим новациям и корпоративным ценностям железнодорожного транспорта.

Библиографический список:

1. Скоряева, Е. А. Аспекты организации и содержания программ дополнительного профессионального образования при повышении квалификации специалистов железнодорожного транспорта / Е. А. Скоряева. — Текст : непосредственный // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития : сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. — Нижний Новгород: Мининский университет, 2018. — С. 74–77.

2. Блинов, В. И. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире. Заседание бюро отделения профессионального образования РАО 12.12.2018 / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. — URL: <http://rusacademedu.ru/news/v-rao-obsudili-osnovnye-globalnye-tendencii-razvitiya-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.12.2020). — Текст : электронный.

3. Кислов, А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию / А. Г. Кислов. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2018. — Т. 20, № 1. — С. 54–74.

4. Наумов, А. И. Проблемы профессионального обучения персонала на железнодорожном транспорте / А. И. Наумов, О. В. Мраморнова. — Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. — 2015. — Т. 15, № 3. — С. 270–276.

5. Баженова, Н. Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н. Г. Баженова, И. В. Хлудеева. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 151. — С. 217–223.

6. Парахина, О. В. Современные тенденции системы дополнительного образования в России / О. В. Парахина. — Текст : электронный // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 6. — С. 445–448. — URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31531> (дата обращения: 19.01.2024).

7. Никитина, Е. Ю. Педагогические закономерности развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / Е. Ю. Никитина, З. В. Возгова. — Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. — 2011. — № 11. — С. 138–150.

8. Никулина, Т. В. Информация и цифровизация образования: понятие, технология, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 107–113.

References:

1. Skoraeva, E. A. *Aspects of the organization and content of additional professional education programs in advanced training of railway transport specialists* [Aspekty organizacii i sodержaniya programm dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya pri povyshenii kvalifikacii specialistov zheleznodorozhnogo transporta], Social and technical services: problems and ways of development: Proceedings of the IV Russian Scientific and Practical Conference. N. Novgorod: Mininsk University, 2018, pp. 74–77.

2. Blinov, V. I., Esenina, E. Y., Sergeev, I. S. *Main trends in the development of secondary vocational education in the world. Meeting of the bureau of the department of professional education RAO 12/12/2018* [Osnoynye tendencii razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v mire. Zasedanie byuro otdeleniya professional'nogo obrazovaniya RAO], Available at: <http://rusacademedu.ru/news/v-rao-obsudili-osnovnye-globalnye-tendencii-razvitiya-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed date: 12/25/2020).

3. Kislov, A. G. *From advanced to transprofessional education* [Ot operezhayushchego k transprofessional'nomu obrazovaniyu], Education and Science, 2018, Vol. 20, No. 1, pp. 54–74.

4. Naumov, A. I., Mramornova, O. V. *Problems of professional training of personnel at the railway transportation* [Problemy professional'nogo obucheniya personala na zheleznodorozhnom transporte], Bulletin of Saratov University. New

series. Series: Economics. Management. Law, 2015, Vol. 15, No. 3, pp. 270–276.

5. Bazhenova, N. G., Khludeeva, I. V. *Pedagogical conditions oriented to development: theoretical aspect* [Pedagogicheskie usloviya, orientirovannye na razvitiye: teoreticheskij aspekt], Bulletin of the Herzen State Pedagogical University, 2012, No. 151, pp. 217–223.

6. Parakhina, O. V. *Modern trends of the system of supplementary education in Russia* [Sovremennye tendencii sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossii], Fundamental research, 2013, No. 6, pp. 445–448. Available at: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31531> (accessed date: 01/19/2024).

7. Nikitina, E. Yu., Vozgova, Z. V. *Pedagogical regularities of the development of the system of continuous advanced training of scientific and teaching staff* [Pedagogicheskie zakonmernosti razvitiya sistemy nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov], Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 2011, No. 11, pp. 138–150.

8. Nikulina, T. V., Starichenko, E. B. *Information and digitalization of education: concept, technology, management* [Informaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatie, tekhnologiya, upravlenie], Pedagogical education in Russia, 2018, No. 8, pp. 107–113.

Образец для цитирования статьи:

Скораева, Е. А. О современном состоянии системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта / Е. А. Скораева. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 107–114.

Example for article citation:

Skoraeva, E. A. Current state of advanced training system for railway transport employees [O sovremennom sostoyanii sistemy` povu`sheniya kvalifikacii dlya rabotnikov zheleznodorozhnogo transporta], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 107–114.

УДК 371.14

Участие педагогов в профессиональных обучающихся сообществах как фактор профессионального роста

Н. А. Пель

<https://orcid.org/0009-0008-3895-0753>

2130893@mail.ru

Participation of teachers in professional learning communities as a factor of professional growth

N. A. Pel

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Образовательные организации уделяют пристальное внимание росту профессионального уровня педагогических коллективов. Профессиональные обучающиеся сообщества давно рассматриваются в научных исследованиях как продуктивная форма непрерывного повышения квалификации педагогов. Для понимания роли и места данной концепции в развитии мастерства педагогов важно проанализировать и систематизировать конкретные изменения в деятельности образовательных организаций и педагогических коллективов. **Цель исследования** — анализ и систематизация результатов международного опыта деятельности профессиональных обучающихся сообществ в развитии условий непрерывного повышения квалификации педагогов. **Методология (материалы и методы).** Аналитический обзор публикаций, посвященных проблематике оценки эффективности деятельности профессиональных обучающихся сообществ, за период 1997–2023 гг. Полученные данные синтезированы с использованием нарративного подхода для выявления ключевых тем и тенденций в научных работах, посвященных оценке эффективности деятельности профессиональных обучающихся сообществ. **Результаты.** На основе обобщения международного опыта изучения результатов применения профессиональных обучающихся сообществ в развитии условий непрерывного повышения квалифика-

ции педагогов были проанализированы и систематизированы результаты, которые приносит такая форма взаимодействия. Обозначенные конкретные изменения в деятельности педагогов в культурных ценностях образовательных организаций свидетельствуют о том, что профессиональные обучающиеся сообщества оказывают значительное позитивное влияние на профессиональный рост педагогов, процесс преподавания и развитие образовательной организации в целом.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. Educational organizations pay close attention to the growth of professional level of teaching teams. Professional learning communities have long been considered in scientific research as a productive form of continuous teachers' professional development. It's important to analyze and systematize specific changes in the activities of educational organizations and teaching teams to understand the role and place of this concept in the development of teachers' mastery. **The goal of research** are analysis and systematization of the results of the international experience of professional learning communities in the development of conditions for continuous professional development of teachers. **Methodology** is an analytical review of publications on the topic of evaluating the effectiveness of professional learning communities for the period 1997–2023. The findings are synthesized using a narrative approach to identify key themes and trends in research on the effectiveness

of professional learning communities. Results. Based on the generalization of international experience of studying the results of the application of professional learning communities in the development of conditions for continuous professional development of teachers, the results of this form of interaction were analyzed and systematized. These specific changes in the activities of teachers, in the cultural values of educational organizations indicate that professional learning communities have a very significant positive impact on the professional development of teachers, the teaching process and the development of the educational organization as a whole.

Ключевые слова: профессиональные обучающиеся сообщества, профессиональное развитие педагогов, ключевые аспекты деятельности, оценка результатов.

Keywords: professional learning communities, professional development of teachers, key aspects of activities, evaluation of results.

Введение

Образовательные организации прилагают значительные усилия, направленные на выполнение требований федерального законодательства по повышению успеваемости обучающихся, и уделяют пристальное внимание всем способам развития потенциала для позитивных изменений и роста профессионального уровня педагогических коллективов. Повышенный интерес руководителей образовательных организаций и органов управления образованием к внедрению профессиональных обучающихся сообществ как к способу создания и поддержания изменений в управлении педагогическими системами, развития условий непрерывного профессионального роста педагогов, требует более глубокого рассмотрения данной перспективной концепции. Помимо своей жизненно важной роли в повышении успеваемости обучающихся и успешности образовательной организации, профессиональные обучающиеся сообщества открывают огромные перспективы для профессионального роста педагогов.

На протяжении уже достаточно длительного периода изучения профессиональных обучающихся сообществ многие исследования показывают, что такие сообщества улучшают результаты работы преподавателей, улучшают образовательные результаты обучающихся.

Целью данного исследования стал анализ и систематизация результатов международного опыта деятельности профессиональных обучающихся сообществ в развитии условий непрерывного повышения квалификации педагогов.

Обзор литературы

Профессиональные обучающиеся сообщества изучаются уже на протяжении длительного периода времени. Первые упоминания относятся еще к шестидесятым годам прошлого века, когда эта концепция стала рассматриваться в рамках профессии учителя в связи с проблемой низкой эффективности работы школ, в которых учителя работают изолированно друг от друга. В 1990-е годы исследования проблематики профессиональных обучающихся сообществ стали носить более целенаправленный характер. Именно в этот период времени между словами «профессиональное» и «сообщество» утвердилось слово «обучающиеся», что означало смещение акцента внимания от процесса к цели совершенствования.

Развивая эти идеи, Питер Сенге в своей книге «Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации» [1] переопределил термин «обучающаяся организация», а Сьюзан Розенхолц в работе «Рабочее место учителя: социальная организация школ» [2] продвигала идею изменить культуру школы путем изучения влияния школьной организации на работу педагогов и их приверженность делу совершенствования школы. Другие исследователи [3; 4] приходили к выводам, что исследования, сфокусированные на условиях работы педагогов, особенно на том, как педагоги учатся друг у друга внутри образовательной организации, повлияли на их удовлетворенность своей работой и ответственность за образовательные результаты обучающихся. Эти и многие другие работы показывают историю непрерывного поиска эффективных путей использования идей профессиональных обучающихся сообществ в образовательной организации.

При всем богатстве дефиниций термина «профессиональные обучающиеся сообщества», при всей разносторонности подхода к оценке его ключевых характеристик можно с большой долей определенности отметить те из них, которые в той или иной формулировке отмечаются как наиболее важные многими авторами — как среди тех, кто стоял у истоков

формирования этой концепции, так и современных последователей [3; 4; 5; 6; 7].

К важнейшим характерным признакам профессиональных обучающихся сообществ, таким образом, можно отнести следующие:

— общие идеи, ценности, видение, культурные нормы;

— сотрудничество, коллегиальность, разделенное и делегированное лидерство;

— разный уровень знаний и навыков участников, открытые границы сообщества;

— совместную практику в смысле рефлексивного диалога для обмена личным практическим опытом.

Такая модель профессиональных обучающихся сообществ может стать важной основой, с помощью которой педагоги могут начать изменять культуру своей организации, чтобы создать потенциал для развития. Благодаря этой модели образовательные организации получают структуру для постоянного совершенствования путем создания потенциала персонала для обучения и развития, а педагоги — возможности роста способностей человека в зависимости от окружающей его среды. Исследователи отмечают, что для профессионального становления педагога необходимы структуры и практика, способствующие этому процессу, но при этом учитывающие способности, которыми каждый из них уже обладает или которые он уже развивает [7].

При этом важно отметить, что тенденция к созданию профессиональных обучающихся сообществ в образовательных организациях не обходится без трудностей. Ученые отмечают такую проблему, как то, что сегодня зачастую любые комбинации людей, которые хоть как-то заинтересованы в развитии образовательной организации, теперь называют себя профессиональными обучающимися сообществами [3; 8]. Все — от команд на уровне классов, факультетов до департаментов образования — стремятся формулировать свою работу в терминах профессиональных обучающихся сообществ. В то время как на самом деле применение термина «профессиональное обучающееся сообщество» еще не показывает, что таковое сообщество действительно существует. Для того чтобы предостеречь концепцию профессиональных обучающихся сообществ от той же печальной участи, что постигла многие другие популяр-

ные инструменты, применяемые с благими намерениями, исследователи рекомендуют педагогам постоянно обращать внимание на то, как именно они используют данные им возможности развития сотрудничества, обмена совместной практикой педагогов в культуре их организации.

Все это подтверждает заметный интерес исследователей к проблеме развития профессиональных обучающихся сообществ на протяжении значительного периода времени. Ученые разных стран уделяют большое внимание определению характерных признаков профессиональных обучающихся сообществ и моделей их реализации, их региональной специфике. Современные исследователи проявляют интерес к систематизации результатов деятельности профессиональных обучающихся сообществ, их позитивного влияния на образовательный процесс и развитие образовательных организаций в целом, и, вместе с тем, к проблемам и трудностям организации таких сообществ.

Методология (материалы и методы)

Исследование основано на методологии аналитического обзора публикаций, посвященных проблематике оценки эффективности деятельности профессиональных обучающихся сообществ, за период 1997–2023 гг.

В качестве источников для данного исследования были использованы двадцать одна научная работа, в центре внимания которых оказался опыт исследователей из Великобритании, Иордании, Малайзии, Нидерландов, России, Саудовской Аравии, США, Турции, Чили и других стран. Поиск источников осуществлялся в библиографических базах данных ResearchGate и РИНЦ.

Полученные данные синтезированы с использованием нарративного подхода для выявления ключевых тем и тенденций в научных работах, посвященных оценке эффективности деятельности профессиональных обучающихся сообществ. Это позволило систематизировать практический материал, сравнить разные точки зрения на вопросы оценки эффективности деятельности профессиональных обучающихся сообществ, провести анализ и выделить конкретные изменения в деятельности педагогов и развитии образовательной организации, которые свидетельствуют о том, что профессиональные обучающиеся сообщества оказывают

очень значительное позитивное влияние на процесс преподавания и развитие образовательной организации в целом.

Результаты и их описание

Как показывают многочисленные исследования, феномен профессиональных обучающихся сообществ представляет собой сложную социальную структуру, которую необходимо понимать не просто как собрание педагогов, работающих вместе, или социальную сеть педагогов, которые делятся историями, методическими материалами и советами [9]. Это заблуждение, которое предстоит развеять или вытеснить из образовательных организаций и научных публикаций.

При этом глубина обсуждения того, как должны выглядеть команды профессиональных обучающихся сообществ, как именно должен происходить обмен практиками, варьирует в разных авторских моделях и в большинстве случаев носит неоднозначный характер, за исключением отдельных моделей, которые предоставляют конкретное руководство для образовательных групп, которому они должны следовать [10].

В научных публикациях концепция социального обучения обсуждается не только в форме профессиональных обучающихся сообществ, но и в форме совместного профессионального обучения сообществ: практики, сетевых сообществ, краудсорсинга и в других формах. Обсуждается разница в методологии, характерных признаках и делаются выводы о проблемах и преимуществах, которые несет тот или иной формат коллективного взаимодействия педагогов [11; 12].

Однако исследователи отмечают, что концепция профессиональных обучающихся сообществ имеет большие преимущества для взаимодействия педагогов именно в широких, проницаемых границах сообщества, которые выходят за рамки отдельной образовательной организации. Это является критически важным для эффективного развития социального капитала сообщества, который может активно обогащаться только в условиях участия большого числа независимых стейкхолдеров из разных организаций и сфер деятельности [13].

В целом совершенно очевидно, что основная цель существования профессиональных обучающихся сообществ состоит в развитии взаимо-

действия педагогических коллективов и улучшении образовательных результатов обучающихся. Однако если основной целью объединения педагогов в сообщество называть «повышение качества преподавания» или «повышение качества образования», достоверно измерить и доказать, что такая цель была достигнута, будет очень сложно, она будет совершенно абстрактна и неуправляема [8].

Для успешного существования и развития профессионального обучающегося сообщества необходимо ставить конкретные, узкие цели и определять в связи с ними важнейшие функции. Некоторые исследователи прямо предлагают брать за основу профессиональные затруднения педагогов и учебные трудности обучающихся, которые были выявлены на этапе анализа.

Для понимания того, какие результаты может принести участие педагогов в деятельности профессиональных обучающихся сообществ, нужно попытаться провести декомпозицию процессов, которые происходят в ходе этой деятельности. При этом важно отметить, что мы понимаем сложность этого процесса, поскольку он может происходить и происходит в различных жизненных контекстах одновременно. И, выделяя отдельные аспекты, мы понимаем, что в действительности существует многогранное переплетение того, как эти факторы объединяются для изменения преподавательской деятельности и культуры образовательной организации. К сожалению, это тот случай, когда единственный доступный путь для анализа лежит через не совсем желательные действия, такие как упрощение и разделение того, что на самом деле является сложным и взаимозависимым. Интересным представляется пример подхода Луизы Столл из Университетского колледжа Лондона и Карен Луис из Миннесотского университета, которые в первой главе «Профессиональные обучающиеся сообщества: Разработка новых подходов» известной книги «Профессиональные обучающиеся сообщества: дивергенция, глубина и дилеммы» рассматривают результаты деятельности профессиональных обучающихся сообществ в разрезе трех ключевых аспектов:

- влияния на обучение учащихся;
- влияния на профессиональное обучение, опыт работы и моральный дух педагогов и сотрудников образовательной организации;

— степени, в которой соблюдались ключевые характерные признаки и особенности сообщества, и насколько руководство образовательной организации применяли деятельность сообщества для ее развития [14].

Вики Вешио с коллегами из Флоридского университета в своей работе «Обзор исследований о влиянии профессиональных обучающихся сообществ на преподавательскую практику и обучение студентов», в которой они обобщают и анализируют большое количество других исследований, определяют четыре категории ключевых аспектов деятельности профессиональных обучающихся сообществ:

- фокус на обучение учащихся,
- авторитет педагога,
- сотрудничество,
- непрерывное обучение педагогов [15].

Отмечая определенную схожесть в представленных подходах и опираясь на мнение прочих исследователей, автор считает оправданным выделить три общих аспекта результатов деятельности профессиональных обучающихся сообществ:

- образовательный,
- профессионально-личностный,
- социальный.

Первый аспект — образовательный — соотносится с тем базовым предположением, что профессиональные обучающиеся сообщества могут и должны играть важную роль в разработке новых подходов к преподаванию и организации учебного процесса, в развитии и внедрении новых форм и методов оценки достижений обучающихся. Иными словами, признаны прямо влиять на повышение качества преподавания и улучшать результаты обучения.

Исследователи отмечают, что у педагогов, принимающих участие в деятельности профессиональных обучающихся сообществ, образовательный процесс становится более ориентированным на индивидуальные потребности отдельных обучающихся. Совместная работа помогает педагогам определить эффективные стратегии преподавания и адаптировать занятия к потребностям их учеников [16].

Отмечается значительно возросшая активность педагогов по применению стратегий и подходов, включающих креативные техники визуализации, поэзии и т. д. [17]. Возрастает внимание к построению смысла через беседу

и развитие глубины знаний, которые имеют ценность за пределами класса, растет уровень социальной поддержки индивидуальных достижений обучающихся.

Второй аспект — профессионально-личностное развитие педагога — более сложный и менее очевидный, но он не менее значим и требует постоянного внимания и усилий. Этот аспект включает в себя не только обучение и популяризацию применения современных информационных технологий или активное внедрение современных форм организации учебного процесса, образовательной среды. Высокую значимость имеет само по себе поощрение к совместной работе и обмену практическим опытом, продвижение и поддержка идеи обучения и развития педагогов с коллективной целью повышения качества обучения учащихся.

Мотивация и вовлеченность педагогов, их социальный капитал, то есть способность педагогов разговаривать с коллегами на тему преподавания, наличие у них профессиональных отношений с коллегами играет огромную роль в эффективности их дальнейшей профессиональной деятельности. При этом вовлеченность педагогов означает не столько их вовлечение в процесс обучения в профессиональном обучающемся сообществе, сколько в социальную роль участника сообщества. Социальная роль представляет собой набор ожиданий, связанных с поведением человека в конкретной ситуации, и включает в себя социальные нормы и ценности — общие, разделяемые всеми членами сообщества.

Здесь происходит важное взаимовлияние, пересечение профессионально-личностного и социального аспекта результатов деятельности профессиональных обучающихся сообществ. Вовлечение педагогов в социальную роль позволяет им научиться взаимодействовать с другими людьми, развивать социальные навыки и укреплять свою самооценку.

Исследования показывают, что профессиональная поддержка через сотрудничество, обмен практиками и расширение социальных ролей повышают эффективность работы педагогов. При этом отмечается, что педагоги с высоким чувством собственной эффективности с большей вероятностью будут внедрять новые модели поведения в классе, а также с большей вероятностью останутся в профессии [18]. Принципиальным моментом является то, что,

когда у педагогов есть возможность проводить совместные изыскания и связанное с ними обучение, они имеют возможность получать и делиться знаниями, почерпнутыми из своего собственного опыта.

Распределенное лидерство и совместное принятие решений также способствует развитию демократизации и гуманизации в управлении педагогической системой, что также привносит позитивные изменения в работу педагогического коллектива [14].

Профессиональные обучающиеся сообщества могут создавать и развивать инновации в области образования, а также повысить коллективную и индивидуальную профессиональную эффективность педагогов [19].

Основное внимание в сообществе уделяется не только и не столько обучению отдельных педагогов, но, скорее, профессиональному обучению в контексте сплоченной группы, которое сосредоточено на коллективных знаниях и происходит в контексте взаимного доверия и обмена практиками. Обращая внимание на значительные усилия, которые в настоящее время предпринимаются во многих странах для персонализации обучения и вовлечения более широкого круга стейкхолдеров в совершенствование образовательного процесса, нельзя не отметить потенциально значительную роль, которую могут сыграть профессиональные обучающиеся сообщества в этом процессе [14].

Исследователи также уделяют внимание и развитию культурных ценностей организации, таких как честность, уважение, дисциплина, мастерство, что позволяет утверждать о фундаментальном изменении привычек мышления, которые педагоги привносят в свою повседневную работу [16]. В попытке обобщить и систематизировать конкретные аспекты культурных ценностей в образовательном процессе, на которые в той или иной степени влияет участие педагогов в деятельности профессиональных обучающихся сообществ, автор пришел к делению на три обширных категории, которые включают:

- взаимодействие,
- взаимответственность,
- стремление к саморазвитию.

Помощь педагогам в переосмыслении культурных ценностей образовательной организации требует такого профессионального разви-

тия, которое вовлекает их в двойную деятельность — преподавание и обучение — и создает новое видение того, чему, когда и как должны учить педагоги.

Вместе с тем хоть значительное число авторов и сходятся во мнении, что профессиональные обучающиеся сообщества оказывают более чем заметное позитивное влияние на процесс преподавания, некоторые авторы все же говорят о недостаточном количестве конкретных эмпирических данных, свидетельствующих о таковых благоприятных изменениях.

Авторы задают вопрос: а что именно вообще может свидетельствовать о наличии позитивного эффекта на развитие образовательного процесса? В образовательной организации, деятельность которой все больше определяется требованиями отчетности, жизнеспособность профессионального обучающего сообщества будет определяться его успешностью в улучшении ключевых показателей эффективности деятельности организации, в повышении успеваемости учащихся. Такое положение дел характерно не только для зарубежных исследований. Российская система образования также основывает оценку качества образования на критериях международных сравнительных исследований [8].

Безусловно, это накладывает обязательства на педагогов: продемонстрировать, как их работа в сообществе улучшает эти показатели. Как правило, результаты эмпирических исследований содержат в основном качественные данные такого анализа, хотя некоторые из них содержат и количественные, обычно в виде результатов опросов или результатов тестирования обучающихся (при этом многие отмечают, что результаты тестирования обучающихся оценивают очень узкий диапазон знаний и могут не отражать широту воздействия профессиональных обучающихся сообществ на образовательный процесс).

Ученые отмечают важность применения в ходе экспериментов жизнеспособных схем оценки и призывают тщательно описывать методологию исследования и источники данных. И даже при соблюдении этих условий, чтобы создать убедительную доказательную базу, следует остерегаться опасности изучения самих себя. Имеется в виду необходимость как можно более ограниченного участия организаторов

эксперимента собственно в деятельности профессионального обучающегося сообщества педагогов для получения объективных данных по эффективности его воздействия на образовательный процесс.

Кроме того, отдельные исследователи предлагают задуматься: не могут ли обнаруженные преимущества профессиональных обучающихся сообществ быть результатом Хоторнского эффекта? Не может ли сложиться такая ситуация, что полученный положительный эффект является результатом заинтересованности и вовлеченности преподавателей в процесс реализации самого эксперимента, а не быть связанным именно с участием в деятельности сообщества? Ведь необычная для педагогов деятельность, связанная с реализацией их ролей в деятельности сообщества, активный обмен мнениями и практиками, безусловно, повышает их энтузиазм в решении каждодневных задач, но вряд ли будет играть столь заметную роль в долгосрочной перспективе.

По этой причине многие авторы отмечают необходимость дальнейших исследований, которые предоставили бы достоверные количественные данные об изменениях успеваемости обучающихся в течение длительного периода времени, по мере того, как педагоги участвуют в работе профессионального обучающегося сообщества, о восприятии педагогическими работниками профессиональной культуры образовательной организации [20]. Также признаётся важность проведения углубленных тематических исследований изменений в практике преподавания и успеваемости обучающихся для выборочных групп педагогов, работающих в сообществах и не принимающих участие в их деятельности [15; 21]. Многие авторы отмечают высокую актуальность изучения региональной специфики, особенностей формирования и реализации локальных моделей профессиональных обучающихся сообществ с целью понять и систематизировать основные движущие силы профессионального развития педагогов отдельного региона — как оно планируется, осуществляется и контролируется [11; 13].

Таким образом, совокупность образовательного, профессионально-личностного и социального аспектов определяют широкий спектр выявленных результатов деятельности профессиональных обучающихся сообществ. Исследо-

ватели отмечают конкретные изменения в деятельности педагогов и внутренней культуре образовательных организаций и подробно описывают их характер. Несмотря на вынужденную декомпозицию при анализе и описании процессов, которые происходят в ходе деятельности профессиональных обучающихся сообществ, неоспоримо важным остается сложное взаимодействие этих факторов, чье возникновение ученые связывают именно с характерными признаками и принципами организации профессиональных обучающихся сообществ.

Обсуждение

Проведенное исследование показало, что профессиональные обучающиеся сообщества способны играть очень заметную роль в профессиональном развитии педагогов. Их деятельность не разрушает, а дополняет классическую систему повышения квалификации педагогических кадров. В течение многих лет феномен профессиональных обучающихся сообществ является объектом пристального внимания исследователей во всем мире. Представляя собой сложную социальную структуру, профессиональные обучающиеся сообщества ставят перед учеными и практиками вопросы разработки наиболее устойчивых моделей профессиональных обучающихся сообществ с учетом их характерных признаков, вопросы формирования общности внутри сообщества, взаимобмена практиками и оценивания результативности деятельности сообщества.

Участие педагогов в деятельности профессиональных обучающихся сообществ, активный обмен практиками и расширение их социальных ролей порождает широкий спектр результатов, которые в данном исследовании были обобщены и систематизированы в разрезе образовательного, профессионально-личностного и социального аспектов. При этом отмечается недостаточное количество эмпирических данных, которые могли бы достоверно подтвердить и измерить позитивные результаты деятельности профессиональных обучающихся сообществ, а также практические сложности адекватной оценки позитивного эффекта на развитие образовательного процесса. Обобщая вышесказанное, можно отметить глубокий интерес исследователей к деятельности профессиональных обучающихся сообществ по всем аспектам их влияния на процесс преподавания и развития обра-

зовательной организации и высокую практическую значимость систематизации и измерения результатов создания и развития профессиональных обучающихся сообществ в образовательных организациях.

Особую сложность при этом представляет получение конкретных эмпирических данных с учетом региональной специфики реализации модели профессиональных обучающихся сообществ. При этом отмечаются проблемы создания убедительной доказательной базы, опасность вовлечения организаторов эксперимента собственно в деятельность профессиональных обучающихся сообществ, важность корректной сегментации выборочных групп педагогов, работающих в сообществах и не принимающих участие в их деятельности.

Заключение

Повышение квалификации педагогов продолжает оставаться одним из важнейших направлений развития интеллектуального и человеческого капитала в сфере образования. Анализ научной литературы показал высокую актуальность развития профессиональных обучающихся сообществ, хорошую разработанность их важнейших характерных признаков, моделей их реализации, большой интерес исследователей к региональным особенностям реализации этих моделей.

В соответствии с поставленной целью исследования, на основе обобщения международного опыта изучения результатов применения профессиональных обучающихся сообществ в развитии условий непрерывного профессионального роста педагогов были проанализированы и систематизированы результаты, которые способны принести участие педагогов в работе профессиональных обучающихся сообществ. Анализ и систематизация результатов проведены в разрезе трех базовых аспектов результатов деятельности профессиональных обучающихся сообществ: образовательного, профессионально-личностного и социального.

Обозначенные в исследовании конкретные изменения в деятельности педагогов, их отношении к образовательному процессу, их мотивации, вовлеченности и социальном капитале, развитие практик распределенного лидерства и совместного принятия решений, а также известные изменения культурных ценностей образовательных организаций могут быть исполь-

зованы для дальнейшего исследования данного или смежных научных вопросов, а также в практике создания и развития профессиональных обучающихся сообществ в образовательных организациях.

Перспективы развития исследования видятся в актуализации современных моделей профессиональных обучающихся сообществ на основе достоверных эмпирических данных об их влиянии на процесс преподавания и развития образовательной организации по всему спектру результатов их деятельности, систематизированном в данном исследовании. Практическое применение эффективных моделей создания и развития профессиональных обучающихся сообществ открывает широкие возможности дополнения классической системы повышения квалификации педагогических кадров и должно стать важным фактором непрерывного профессионального роста педагогов.

Библиографический список:

1. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации / Питер Сенге ; пер. с англ. Ю. Константиновой. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 492 с. — Текст : непосредственный.
2. Rosenholtz, S. J. Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Longman, 1989. 238 p.
3. Dufour, R., Eaker, R. Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. National Education Service, 1989, 338 p.
4. Hord, S. M. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. 72 p.
5. Popp, J. S., Goldman, S. R. Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. Teaching and Teacher Education, 2016, No. 59, pp. 347–359.
6. Othman, S., Jamian, A. R., Sabil, A. M., Said, R. R., Omar, R. A professional learning community strategy towards students' achievements. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 2019, No. 7 (7), pp. 16–28.
7. Aparicio-Molina, C., Sepulveda, F. Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers. Revista Electrónica Educare, 2023, No. 27 (2), pp. 1–16.

8. Алферова, А. Б. Организация деятельности профессиональных обучающихся сообществ в общеобразовательных школах / А. Б. Алферова. — Текст : непосредственный. // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 4 (115). — С. 45–52.
9. Coburn, C. E., Russell, J. L. District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2008, No. 30 (3), pp. 203–235.
10. Murphy, C., Lick, D. Whole-faculty study groups: Creating professional learning communities that target student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. 356 p.
11. Bissessar, C. Social learning, collaborative professional learning, professional learning communities and communities of practice: Implications for praxis. *Teacher Learning and Professional Development*, 2021, Vol. 6, No. 1, pp. 1–20.
12. Кожевникова, М. Н. Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами / М. Н. Кожевникова. — Текст : непосредственный // «Человек и образование». — 2017. — № 4 (53). — С. 25–31.
13. Vickneswari, P., Marinah, A., Rosnah, I., Noredayu, A. A Systematic Literature Review on Professional Learning Community Models. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022, No. 7 (11), pp. 1–18.
14. Stoll, L., Louis, K. Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas. McGraw-Hill Education, 2007. 232 p.
15. Vescio, V., Ross, D., Adams, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 2008, No. 24 (1), pp. 80–91.
16. Матвеева, Е. Ф. Профессиональные обучающиеся сообщества в системе непрерывного профессионального развития учителей в России и Сингапуре / Е. Ф. Матвеева. — Текст : непосредственный // Известия Восточного института. — 2020. — № 3 (47). — С. 59–69.
17. Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S., Towner, A. Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2004, No. 17 (2), pp. 247–264.
18. Салыгина, И. А. Коучинг как современная технология сопровождения профессиональных сообществ обучающихся педагогов и руководителей образовательных организаций / И. А. Салыгина. — Текст : непосредственный // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 46–51.
19. Скворцова, Н. А. Профессиональное обучающееся сообщество как ресурс педагогического роста / Н. А. Скворцова. — Текст : непосредственный // Образовательная панорама. — 2022. — № 1 (17). — С. 63–66.
20. Khasawneh, Y. J. A., Alsarayreh, R., Ajlouni, A. A. A., Eyadat, H. M., Ayasrah, M. N., Khasawneh, M. A. S. An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2023, No. 10 (3), pp. 446–452.
21. Prenger, R., Poortman, C. L., Handelzalts, A. Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2017, No. 68, pp. 77–90.

References:

1. Senge, Piter M. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* [Pjataja disciplina: iskustvo i praktika obuchajushhejsja organizacii], Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2018. 492 p.
2. Rosenholtz, S. J. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman, 1989. 238 p.
3. Dufour, R., Eaker, R. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Education Service, 1989. 338 p.
4. Hord, S. M. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. 72 p.
5. Popp, J. S., Goldman, S. R. Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 2016, No. 59, pp. 347–359.
6. Othman, S., Jamian, A. R., Sabil, A. M., Said, R. R., Omar, R. A professional learning community strategy towards students' achievements. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2019, No. 7 (7), pp. 16–28.

7. Aparicio-Molina, C., Sepulveda, F. Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 2023, No. 27 (2), pp. 1–16.
8. Alferova, A. B. *Organization of professional learning communities in general education schools* [Organizatsiya deyatel'nosti professional'nykh obuchayushchikhsya soobshchestv v obshcheobrazovatel'nykh shkolkakh], Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2020, No. 4 (115), pp. 45–52.
9. Coburn, C. E., Russell, J. L. District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2008, No. 30 (3), pp. 203–235.
10. Murphy, C., Lick, D. Whole-faculty study groups: Creating professional learning communities that target student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. 356 p.
11. Bissessar, C. Social learning, collaborative professional learning, professional learning communities and communities of practice: Implications for praxis. *Teacher Learning and Professional Development*, 2021, Vol. 6, No. 1, pp. 1–20.
12. Kozhevnikova M. N. *A learning community of teachers: education facing the challenges* [Obuchayushcheesya soobshchestvo uchiteley: obrazovanie pered vyzovami], "Man and Education", 2017, No. 4 (53), pp. 25–31.
13. Vickneswari P., Marinah A., Rosnah I., Noredayu A. A Systematic Literature Review on Professional Learning Community Models. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022, No. 7 (11), pp. 1–18.
14. Stoll, L., Louis, K. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas*. McGraw-Hill Education, 2007. 232 p.
15. Vescio, V., Ross, D., Adams, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 2008, No. 24 (1), pp. 80–91.
16. Matveeva, E. F. *Professional Learning Communities in the System of Teacher Continual Professional Development in Russia and Singapore* [Professional'nye obuchajushhiesja soobshhestva v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitija uchitelej v Rossii i Singapore], *Bulletin of the Oriental Institute*, 2020, No. 3 (47), pp. 59–69.
17. Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S., Towner, A. Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2004, No. 17 (2), pp. 247–264.
18. Salygina, I. A. *Coaching as a modern technology of support for teachers and managers* [Kouching kak sovremennaja tehnologija soprovozhdenija professional'nyh soobshchestv obuchajushhihsja pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij], *Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*, 2022, No. 1 (55), pp. 46–51.
19. Skvorcova, N. A. *Professional learning community as a resource of pedagogical growth* [Professional'noe obuchajushheesja soobshchestvo kak resurs pedagogicheskogo rosta], *Obrazovatel'naja panorama*, 2022, No. 1 (17), pp. 63–66.
20. Khasawneh, Y. J. A., Alsarayreh, R., Ajlouni, A. A. A., Eyadat, H. M., Ayasrah, M. N., Khasawneh, M. A. S. An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2023, No. 10 (3), pp. 446–452.
21. Prenger, R., Poortman, C. L., Handelzalts, A. Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2017, No. 68, pp. 77–90.

Образец для цитирования статьи:

Пель, Н. А. Участие педагогов в профессиональных обучающих сообществах как фактор профессионального роста / Н. А. Пель. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 115–124.

Example for article citation:

Pel, N. A. Participation of teachers in professional learning communities as a factor of professional growth [Uchastie pedagogov v professional'nyh obuchayushihhsya soobshhestvah kak faktor professional'nogo rosta], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 115–124.

УДК 378.091.398+004.9+371.123

Формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровой образовательной среды

Е. Г. Коликова

<https://orcid.org/0000-0002-8698-5378>

kolikova75@mail.ru

Н. Ю. Хафизова

<https://orcid.org/0000-0003-3758-3839>

kursipk74@gmail.com

Formation of professional competencies of teachers in the conditions of digital educational environment

E. G. Kolikova

N. Yu. Khafizova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Качество современного образования напрямую связывают с уровнем профессионализма педагогов. При этом активное использование новых цифровых технологий способствуют обновлению набора профессиональных компетенций современного учителя, включая навыки работы с высокотехнологичным оборудованием. Изучение мнения субъектов образовательного процесса о цифровых образовательных технологиях позволяет выявить выборку респондентов, которые положительно оценивают сформированность навыков использования современных ресурсов для организации электронного обучения, проектной и исследовательской деятельности обучающихся, построения индивидуальных образовательных маршрутов и выражают готовность использовать в дальнейшем, в том числе в процессе повышения квалификации. Обобщение опыта работы с высокотехнологичным оборудованием, использования цифровых технологий в рамках работы профессиональных сетевых сообществ является основанием для выводов о совершенствовании процесса организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. **Целью исследования** является изучение мнения субъектов образовательного процесса по ис-

пользованию цифровых технологий в образовательной деятельности и обобщение соответствующего опыта для корректировки содержания и подходов к организации повышения квалификации.

Методология (материалы и методы). Для достижения поставленной цели авторы статьи использовали теоретический и эмпирический методы научного познания, анализ данных объективного контроля, проанализированы субъективные оценки и пожелания педагогов. **Результаты.** Проведенное исследование показало позитивную динамику в уровне сформированности цифровых навыков педагогов в процессе освоения существующих дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Обосновывается конструктивность объективного подхода при изучении опыта использования цифровых технологий в образовательной деятельности и формировании навыков работы с высокотехнологичным оборудованием. Таким образом, повышение цифровой компетентности педагогов, использование на уроках цифровых образовательных сервисов и контента, получение навыков работы на высокотехнологичном оборудовании способствует формированию убежденности обучающихся в необходимости развития собственных цифровых навыков, а также интереса к профессиям IT-направления.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The quality of modern education is directly related to the level of professionalism of teachers. However, the active use of new digital technologies contributes to the renewal of a set of professional competencies of a modern teacher, including the skills of working with high-tech equipment. The research of the opinion of the subjects of the educational process about digital educational technologies allows us to identify a sample of respondents who positively assess the formation of skills of using modern resources for the organization of e-learning, project and research activities of students, building individual educational routes and express their willingness to use in the future, including in the process of professional development. Generalization of the experience of working with high-tech equipment, use of digital technologies within the framework of professional network communities is the basis for conclusions about improving the process of organization of advanced training of teachers.

The goal of the research is to study the opinion of the subjects of the educational process on the use of digital technologies in educational activities and generalize the relevant experience to adjust the content and approaches to the organization of advanced training.

Methodology. Authors of the article used theoretical and empirical methods of scientific cognition, analysis of objective control data, analyzed subjective assessments and wishes of teachers to achieve the goal.

Results. The conducted research has shown positive dynamics in the level of formation of digital skills of teachers in the process of mastering the existing additional professional programs of advanced training of teachers. It substantiates the constructiveness of an objective approach in studying the experience of using digital technologies in educational activities and the formation of skills in working with high-tech equipment. Consequently, improving the digital competence of teachers, using digital educational services and content in lessons, acquiring skills of working with high-tech equipment contributes to the formation of students' conviction in the need to develop their own digital skills, as well as interest in IT professions.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, цифровая трансформация си-

стемы образования, цифровая зрелость системы образования, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, цифровая компетентность педагогов.

Keywords: advanced training of teachers, digital transformation of the education system, digital maturity of the education system, additional professional development programs, digital competence of teachers.

Введение. Глобальные изменения, происходящие в современном обществе, связанные с активным использованием новых цифровых технологий, способствуют как значительному изменению образовательной модели, так и набору профессиональных компетенций современного педагога.

Использование и развитие технологий, в том числе электронного обучения, при реализации образовательных программ — одна из целей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национального проекта «Цифровая экономика». Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определяет цифровую трансформацию национальной целью, а одним из главных ее показателей — достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, включая образование и науку.

Приоритетной задачей федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (далее — ЦОС)¹ является обеспечение ресурсов для цифровой трансформации системы образования, посредством оснащения организаций современным оборудованием и развития цифрового образовательного контента и сервисов:

- предоставления доступа к верифицированному образовательному контенту и сервисам;
- построения индивидуальных траекторий обучающихся на основе ведения цифрового профиля;
- обеспечения автоматизированной проверки знаний обучающихся.

Исходя из вышесказанного встает необходимость в определении направлений подготовки педагогов в ходе реализации дополнитель-

¹ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 12.01.2024).

ных профессиональных программ повышения квалификации с учетом их потребностей и субъективных оценок уровня сформированности цифровых компетенций.

Целью исследования является изучение мнения субъектов образовательного процесса по использованию цифровых технологий в образовательной деятельности и обобщение соответствующего опыта для корректировки содержания и подходов к организации повышения квалификации.

Обзор литературы. Цифровая образовательная среда представляет собой «совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий»². Внедрение целевой модели ЦОС³ позволяет создавать профили цифровых компетенций для учителей и учащихся.

Специалисты отмечают, что в современных условиях стоит проблема неприятия педагогами школ инноваций, в том числе использования ЦОС в образовательной практике. Так, исследователи Е. Завьялова, Д. Соколов, Д. Кучеров, А. Лисовская [1] подчеркивают, что школы, принимающие активное участие в продвижении цифровых технологий через их включение в практическую деятельность, получают конкурентные преимущества в сравнении с теми, кто не уделял этому вопросу должного внимания.

В целевой модели цифровой образовательной среды говорится, что цифровой образовательный контент должен полностью соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам. В. А. Адольф и К. В. Адольф [2] акцентируют внимание на том, что модель цифровой образовательной среды школы должна учитывать риски внедрения цифровых технологий в образовательное пространство.

² Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 16.01.2024).

³ Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» // СПС Гарант. URL: <https://base.garant.ru/73335976/?ysclid=14zq92bxun660585522> (дата обращения: 15.02.2024).

В. Г. Лапина, О. А. Ильченко и М. Э. Кушнир [8] отмечают, что ЦОС — это система ресурсов поддержки обучения и менеджмента, цельное образовательное пространство образовательной организации, которое позволяет интегрировать вокруг себя все его подсистемы и обеспечивает эффективность решения образовательных задач.

Вместе с тем исследователи Д. С. Константинова, Е. М. Вершкова, Д. А. Мезенцева, L. Huber, R. Kempkow и др. сходятся во мнении, что синтез цифровой образовательной среды и образовательных технологий оказывает влияние на развитие личности. А. Э. Рахимова и Ф. Л. Ратнер уверены в том, что цифровая образовательная среда является необходимым педагогическим условием использования современных цифровых технологий в процессе обучения [9].

Таким образом, соглашаясь с мнением С. В. Авилкиной, можно говорить, что структура цифровой образовательной среды легко адаптируется к трансформациям, происходящим в современном образовании и обществе в целом.

Методология (материалы и методы). Одной из основных задач цифровой трансформации образования является повышение уровня цифровой культуры участников образовательных отношений. Первоочередной задачей системы дополнительного профессионального образования при реализации федерального проекта является формирование и развитие у педагогов компетенций по применению ресурсов ЦОС в образовательном процессе и для саморазвития.

Основными векторами в деятельности ГБУ ДПО ЧИППКРО (в настоящее время ГБУ ДПО ЧИРО, далее — Институт) при разработке программ повышения квалификации стали необходимые умения педагогов, описанные в профессиональном стандарте «Педагог»: общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая ИКТ-компетентности⁴.

⁴ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н г. Москва. Зарегистрирован в Минюсте РФ 06.12.2013. Регистрационный № 30550 // Российская газета. 2013. № 285, 18 декабря. С. 20.

Оценка уровня сформированности цифровых компетенций педагогов осуществляется нами на основе диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ, которая проводится в начале и по окончании курсов повышения квалификации. В качестве примера представим вопрос анкеты с возможными вариантами ответов⁵: «Оцените актуальный уровень сформированности у Вас навыков использования современных ресурсов для организации электронного обучения, проектной и исследовательской деятельности обучающихся, построения индивидуальных образовательных маршрутов».

Варианты ответов:

1. Осознаю недостаточный уровень владения цифровыми образовательными ресурсами, но вполне успешно использую традиционные средства обучения.

2. Полагаю, что для развития моих профессиональных навыков необходимо освоение цифровых образовательных ресурсов.

3. Считаю достаточным уровень сформированности навыков применения современных цифровых образовательных ресурсов в моей практической деятельности.

4. Цифровые образовательные ресурсы мною эффективно применяются в педагогической практике; могу предложить поделиться опытом построения индивидуальных образовательных маршрутов, организации электронного обучения.

За последние три года мы наблюдаем изменения уровня сформированности навыков использования цифровых образовательных ресурсов в практической деятельности (рис. 1). Увеличивается количество слушателей, считающих, что освоение цифровых образовательных ресурсов необходимо для развития их профессионально-педагогических навыков.

Результаты и их описание. В Институте разработаны и реализованы 11 программ КПК, направленных на формирование цифровых навыков слушателей для разной целевой аудитории. Наиболее востребованной про-

⁵ Диагностика уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ. URL: <https://courses.ipk74.ru/diagnostika/> (дата обращения: 16.01.2024).

граммой⁶ КПК является «Методика обучения биологии (математике, физике, химии, ОБЖ, технологии) с использованием современной и безопасной цифровой образовательной среды».

Количество слушателей, прошедших обучение по данным программам в Институте за три года (с 2020 по 2023 год) составило 2020 педагогов.

В ходе реализации дополнительных профессиональных программ рассматривались вопросы, связанные со следующими цифровыми компетенциями:

— поиск и отбор учебных материалов, применение верифицированного контента;

— создание учебных материалов на основе ресурсов ЦОС для визуализации образовательного процесса;

— актуализация мультимедийного контента;

— применение возможностей социальных сетей для неформального повышения квалификации;

— создание и распространение цифрового портфолио;

— овладение компетенциями по работе с высокотехнологичным оборудованием.

Одним из направлений подготовки слушателей является внедрение современных педагогических практик через онлайн-сервисы с использованием инструментов Яндекс. В частности, на занятиях раскрываются возможности использования инструментов Яндекс. Следует отметить, что в связи с изданием Приказа Министерства просвещения РФ от 2 августа 2022 г. № 653 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» возникли ограничения в использовании различных образовательных сервисов и контента в учебном процессе.

Допущенные к использованию ресурсы размещены в ФГИС «Моя школа», которая представляет собой единую витрину данных для учителя, ученика и родителя в части доступа к проверенному цифровому образовательному и воспитательному контенту.

⁶ Перечень программ повышения квалификации Института. URL: <https://courses.ipk74.ru/programmy-povysheniya-kvalifikacii/> (дата обращения: 16.01.2024).

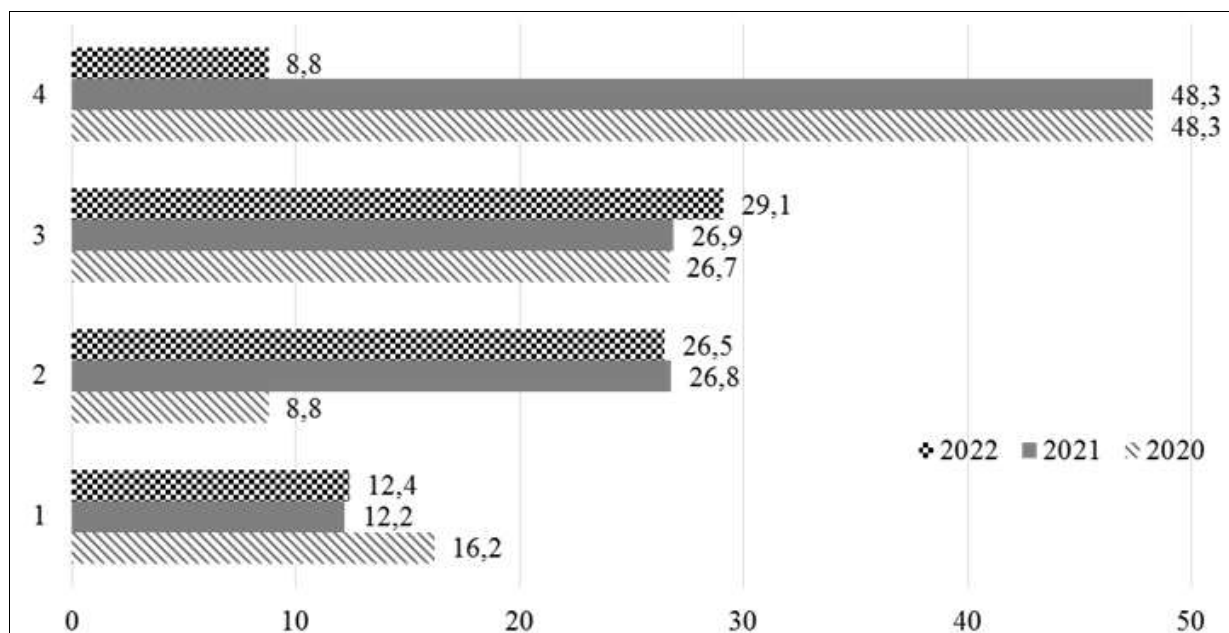


Рис. 1. Самооценка уровня сформированности цифровых компетенций слушателей, педагогов образовательных организаций

Образовательный контент платформы включает в себя задачи и упражнения для закрепления темы по учебным предметам, видео-контент, дополнительную информацию к уроку, интерактивные обучающие игры и т. д. Задачами преподавателей на курсах повышения квалификации являются:

— отбор учебных материалов, их применение при проектировании урока;

— объединение и взаимопроникновение цифровых образовательных ресурсов и образовательных технологий;

— организация представления педагогами опыта по применению цифровых образовательных ресурсов в урочной и внеурочной деятельности с учетом условий образовательных организаций.

Обсуждение. Для развития педагогов, обсуждения актуальных вопросов системы образования в рамках формального и неформального повышения квалификации широко применяются сетевые профессиональные сообщества «ВКонтакте».

Институт является создателем и модератором группы «Сетевое сообщество педагогических работников», подписчики которого — более 4300 педагогов. Данное сообщество имеет сложную структуру, и в его состав входят

14 профессиональных сообществ узкой направленности. Например, сообщество учителей технологии включает 1035 подписчиков, которыми являются, в том числе, педагоги из других регионов. Таким образом, площадки сетевых сообществ — это один из инструментов для обмена опытом.

Большое внимание на курсах повышения квалификации уделяется формированию и развитию компетенций педагогов по работе с высокотехнологичным оборудованием. Можно выделить четыре направления деятельности.

1. Использование ресурсов Института позволяет слушателям в овладении цифровыми навыками, в том числе освоение технологий 3D-моделирования и робототехники.

2. Использование ресурсов педагогического технопарка «Кванториум» ЮурГГПУ дает возможность обучать педагогов работе на современном оборудовании и рассматривать возможности их использования в учебно-исследовательской и проектной деятельности.

3. Знакомство с возможностями интеграции основного и дополнительного образования, в том числе реализации образовательных программ в сетевой форме с использованием ресурсов детского технопарка «Кванториум».

4. Взаимодействие с образовательными организациями, обладающими высокотехнологичным оборудованием (РИП, «Точки роста», являющиеся опорными площадками Института) для передачи ими опыта по применению цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе.

Такая система работы способствует комплексному использованию высокотехнологичных ресурсов региона, интеграции основного и дополнительного образования, цифровизации учебно-исследовательской и проектной деятельности, а, следовательно, формированию у обучающихся мотивации к приобретению новых знаний в области информатики и информационных технологий.

Заключение. Анализ самооценки уровня сформированности цифровых компетенций слушателей способствовал изменению учебного процесса при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки:

— введение 3D- моделирования и робототехники в программы для учителей информатики, технологии, физики;

— введение в программы КПК для учителей математики изучения возможностей применения динамической математической программы GeoGebra с целью визуализации учебного процесса;

— изучение возможностей применения цифровых лабораторий на учебных предметах естественнонаучного цикла;

— изучение возможностей использования ресурсов ФГИС «Моя школа» на уроках.

Необходимым условием реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации является научно-методическое сопровождение по применению ЦОС в образовательном процессе. Каждая программа сопровождается учебно-методическим комплексом, включающим в себя методические рекомендации, учебные и учебно-методические пособия для разной целевой аудитории, раскрывающие особенности использования цифровой образовательной среды. Методические продукты представлены в открытом доступе на сайте Института в разделе «Публикации».

Опыт по формированию цифровых профессиональных компетенций у педагогов в ходе

формального повышения квалификации публикуется в сборниках конференций и журналов. Данные материалы могут широко использоваться педагогами, наставниками, методистами образовательных организаций и муниципальными методическими службами при организации неформального и информального повышения квалификации.

Повышение цифровой компетентности педагогов, использование на уроках онлайн-сервисов и цифровых образовательных ресурсов, знакомство с работой на высокотехнологичном оборудовании способствует формированию убежденности обучающихся в необходимости развития цифровых навыков, так как цифровые технологии проникают во все сферы жизнедеятельности человека. Данное мнение подтверждается аналитическими данными по результатам проведения ГИА обучающихся по программам среднего общего образования. В 2023 году обучающиеся Челябинской области стали участниками компьютерного единого государственного экзамена (КЕГЭ) по информатике и ИКТ в количестве 3047 выпускников, что составило 21,63% от общего количества участников по региону (в прошлом году этот показатель составлял 19,29% — 2743 участника). На протяжении нескольких лет наблюдается увеличение количества выпускников Челябинской области, выбирающих КЕГЭ по учебному предмету информатика и ИКТ (в этом году рост составил 2,61%, а с 2021 года — 5,32%). Это обусловлено популяризацией профессий IT-направления, острой востребованностью на рынке труда IT-специалистов и это соответствует тренду на развитие цифрового сектора экономики в стране. Проведенные исследования и динамика выбора обучающимися экзамена по информатике в рамках ГИА, а также их результаты позволяют сделать вывод о влиянии системы дополнительного профессионального образования на формирование кадров для цифровой экономики.

Библиографический список:

1. Zavyalova, E., Sokolov, D., Kucherov, D., Lisovskaya, A. The digitalization of human resource management: Present and future. *Foresight and STI Governance*, 2022, Is. 16 (2), pp. 42–51.

2. Адольф, В. А. Цифровая среда образовательного процесса: угрозы и перспективы /

В. А. Адольф, К. В. Адольф. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики : матер. XXV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Красноярск, 07–08 апреля 2022 г. — Красноярск : Сибир. юрид. ин-т Министерства внутр. дел Российской Федерации, 2022. — С. 194–196.

3. Гайсина, С. В. Учебное сетевое сообщество как технология и модель обучения педагогов в системе повышения квалификации / С. В. Гайсина. — Текст : непосредственный // Академический вестник. Вестник СанктПетербургской академии постдипломного педагогического образования. — 2021. — № 1 (51). — С. 54–60.

4. Галустов, Р. А. Цифровая трансформация образования и анализ возможных рисков: результаты опроса педагогов общеобразовательных организаций / Р. А. Галустов, И. В. Герлах, И. Е. Копченко и др. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 446–462.

5. Григорьева, И. В. Цифровая образовательная среда (ЦОС): вызовы и возможности / И. В. Григорьева, Г. А. Болкунов. — Текст : электронный // Вестник УРАО. — 2023. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-tsos-vyzovy-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 16.02.2024).

6. Ефименко, А. А. Внедрение и использование современных технологий в дополнительном профессиональном образовании / А. А. Ефименко, Р. Б. Щетинин. — Текст : непосредственный // Вестник Томского института повышения квалификации работников ФСИН России. — 2020. — № 1 (3). — С. 132–136.

7. Крупецких, И. Р. Факторы, препятствующие и способствующие развитию цифровой образовательной среды / И. Р. Крупецких. — Текст : электронный // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. — 2022. — № 4 (62). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-prepyatatvuyuschie-i-sposobstvuyuschie-razvitiyutsifrovoy-obrazovatel'noy-sredy> (дата обращения: 16.02.2024).

8. Кушнир, М. Цифровая образовательная среда / М. Кушнир. — URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigitallearning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 12.12.2023). — Текст : электронный.

9. Рахимова, А. Э. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе / А. Э. Рахимова, Ф. Л. Ратнер. — Текст : электронный // МНКО. — 2023. — № 1 (98). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-tsifrovoy-obrazovatel'noy-sredy-v-sovremennom-pedagogicheskom-protse> (дата обращения: 16.02.2024).

10. Тарасова, Н. В. Электронные образовательные ресурсы как дидактический инструмент цифровой трансформации общего образования: проблемы использования / Н. В. Тарасова, И. П. Пастухова, С. Г. Чигрина. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 5 (59). — С. 518–532.

11. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней : аналитический доклад / Н. Б. Шугаль, Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова и др ; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : НИУ ВШЭ, 2023. — 164 с.

References:

1. Zavyalova, E., Sokolov, D., Kuchеров, D., Lisovskaya, A. *The digitalization of human resource management: Present and future. Foresight and STI Governance*, 2022, No. 16 (2), pp. 42–51.

2. Adolf, V. A., Adolf, K. V. *Digital environment of the educational process: threats and prospects* [Cifrovaya sreda obrazovatel'nogo processa: ugrozy i perspektivy], Actual problems of combating crime: issues of theory and practice: Proceedings of the XXV International scientific-practical conf.: in 2 parts. Krasnoyarsk, April 07–08, 2022. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2022, pp. 194–196.

3. Gaisina, S. V. *Learning network community as a technology and model of training of teachers in the system of advanced training of teachers* [Uchebnoe setevoe soobshchestvo kak tekhnologiya i model' obucheniya pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikacii], Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2021, No. 1 (51), pp. 54–60.

8. Kushnir, M. *Digital educational environment* [Cifrovaya obrazovatel'naya sreda], Available at: <https://medium.com/direktoria-online/thedigitallearning-environment-f1255d06942a> (accessed date: 12/12/2023).

9. Rakhimova, A. E., Ratner, F. L. *Potential of digital educational environment in the modern pedagogical process* [Potencial cifrovoy obrazovatel'noj sredy v sovremennom pedagogicheskom processe], MNCO, 2023, No. 1 (98). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-sovremennom-pedagogicheskom-protsesse> (accessed date: 02/16/2024).

10. Tarasova, N. V., Pastukhova, I. P., Chigrina, S. G. *E-Learning resources as a didactic tool of digital transformation of general education: problems of use* [Elektronnye obrazovatel'nye

resursy kak didakticheskij instrument cifrovoy transformacii obshchego obrazovaniya: problemy ispol'zovaniya], Prospects of science and education, 2022, No. 5 (59), pp. 518–532.

11. Shugal, N. B., Bondarenko, N. V., Varlamova, T. A. *Digital environment in educational organizations of different levels: analytical report* [Cifrovaya sreda v obrazovatel'nyh organizacijah razlichnyh urovnej: analiticheskij doklad], National Research University Higher School of Economics. Moscow: Higher School of Economics, 2023. 164 p.

Образец для цитирования статьи:

Коликова, Е. Г. Формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровой образовательной среды / Е. Г. Коликова, Н. Ю. Хафизова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 125–132.

Example for article citation:

Kolikova, E. G., Khafizova, N. Y. Formation of professional competencies of teachers in the conditions of digital educational environment [Formirovanie professional'nyh kompetencij pedagogov v usloviyah cifrovoy obrazovatel'noj sredy'], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 125–132.

Исследования молодых ученых

УДК 371.14+371.213.3+371.12

Технология наставничества как эффективная система профессионального сопровождения молодых педагогов

Л. Р. Мубаракшина
<https://orcid.org/0000-0002-8480-1643>
mila_1242@mail.ru

Mentoring technology as a factor in the development of young teachers' professional skills

L. R. Mubarakshina

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье рассматривается вопрос о профессиональном становлении начинающего педагога и его закреплении в образовательных организациях. Отмечается проблема формирования педагогического коллектива и повышения профессионального уровня педагогов. Несмотря на рост требований к профессиональному мастерству педагогов, уровень их квалификации остается недостаточным. Педагогический корпус нуждается в обновлении с момента вхождения в профессию. Наблюдается низкая мотивация педагогических работников к совместной деятельности, направленной на их профессиональное развитие. Ставится цель представить результаты апробации технологии наставничества как одного из организационно-педагогических условий обеспечения качественного профессионального сопровождения молодых педагогов. Проводится обзор научных исследований, позволяющий установить значимость применения технологии наставничества в работе с педагогическим корпусом. Учитывается необходимость реализации в полном объеме государственной политики в сфере образования и поиском эффективной модели управления со сто-

роны организации. Анализируются публикации, посвященные вопросу организации формального и неформального образования учителей. **Методологической основой исследования** выступают положения системного и компетентного подходов. В них рассматривается становление психолого-педагогической компетентности молодого педагога. Проведен анализ нормативных документов с целью определения показателей уровня профессионального мастерства педагога. **Описание результатов** связывается с описанием модели наставнической деятельности, которая представлена авторской Программой наставничества. Программа включает перечень мероприятий по подбору основного педагога-наставника для молодого учителя, по определению наставнических групп с целью определения профессиональной траектории развития начинающего специалиста с учетом его профессиональных возможностей. В статье описан опыт внедрения Программы наставничества. Практическая значимость представленных результатов заключается в возможности их применения при принятии управленческих решений с целью создания условий для профессионального развития педагогов-наставников и закреплении в профессии наставляемых. Обсуждается диа-

гностический инструментарий с целью выявления профессиональных возможностей и дефицитов молодых педагогов.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article deals with the issue of professional formation of a novice teacher and his/her retention in educational organizations. The problem of formation of a pedagogical team and raising the professional level of teachers is noted. Despite the growing demands on the professional skills of teachers, their level of qualification remains insufficient. The teaching staff needs to be updated from the moment they enter the profession. There is a low motivation of teaching staff for joint activities aimed at developing their professional skills. The goal is to present the results of testing mentoring technology as one of the organizational and pedagogical conditions for the development of professional skills of a young teacher. A review of scientific research is being conducted to establish the importance of using mentoring technology in working with the teaching staff. It takes into account the need for the full implementation of state policy in the field of education and the search for an effective management model on the part of the organization. The publications devoted to the organization of formal and informal education of teachers are analyzed. **The methodological basis** of the research is the provisions of the system approach. There is the formation of psychological and pedagogical competence of a young teacher. Regulatory documents were evaluated in order to identify the indicators of the professional teacher mastery's level. **The description of the results** is connected with the description of the model of mentoring activity, which is represented by the author's Mentoring Program. The program includes a set of measures to create an effective environment of mentoring couples, providing continuous professional growth and self-determination of teaching staff, contributing to the formation of professional activity of young teachers, their self-actualization and consolidation in the profession. A detailed description of the Mentoring Program's structure is given, as well as the positive results of its realization in Omsk "Secondary General Education School No. 144". The practical significance of the presented results lies in the possibility of their application in making management decisions in order to create conditions for the professional

development of mentors and the retention in the profession of those being mentees. It is worth discussing a diagnostic toolkit for identification professional deficits of young teachers.

Ключевые слова: программа наставничества, наставничество, наставник, молодой педагог, мастерство, профессиональные дефициты.

Keywords: mentoring program, mentoring, mentor, young teacher, skill, professional deficits.

Введение. Формирование педагогического коллектива и обеспечение повышения уровня квалификации учителей, который соответствует запросам общества, является одним из условий изменений системы образования. Новые требования к профессии педагога позволяют говорить об актуальности проблемы профессионального мастерства как начинающего учителя, так и педагога со стажем, а также об адаптации молодого специалиста в образовательных организациях (далее — ОО).

Опрос молодых педагогов города Омска свидетельствует о том, что одним из условий успешного профессионального сопровождения молодого специалиста является организация наставничества. Педагоги отметили, что в период вхождения в профессию в новом коллективе учителя с наставниками испытывают меньше профессиональных трудностей. В 2023 году признан особый статус педагогов, выполняющих наставническую деятельность.

Тема наставничества выступает одной из приоритетных направлений в нацпроекте «Образование», включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы». Целевым показателем Федерального проекта «Современная школа» до конца 2024 года является 70% обучающихся общеобразовательных организаций, которые должны быть вовлечены в различные формы наставничества.

Результаты опроса Профессионального союза педагогических работников в 2022 году констатируют то, что осуществляется разноплановая работа по внедрению целевой модели наставничества на всех уровнях образования. Нормативные документы образовательного учреждения содержат фрагменты целевой модели. Таким образом, наставничество должно

реализовываться на основании методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, утвержденных Минпросвещения Российской Федерации от 21.12.2021 № АЗ-1128/08. Наставничество рассматривается как одно из условий роста профессиональных достижений и организации сотрудничества учителей.

Поэтому есть потребность трансформации наставничества в регламентированный вид. Целью исследования является экспериментальная апробация технологии наставничества как одно из организационно-педагогических условий обеспечения качественного профессионального сопровождения молодых педагогов.

Обзор литературы. В результате анализа научно-педагогической литературы выявлены теоретические предпосылки исследования наставничества как одного из условий успешной профессиональной деятельности молодого учителя.

Понятие «наставничество» было изучено С. Г. Вершловским [1], С. Я. Батышевым¹. Вопросы профессионального становления отражены в исследованиях Э. Ф. Зеера [2], Л. М. Митиной [2], И. Ю. Тархановой [3]. Сопровождение молодых педагогов исследовали Н. В. Немова [4], В. А. Сухомлинский [4], К. Д. Ушинский [4], Ю. Н. Кулюткина [9], И. В. Круглова [9] и др. Исследованию компонентов педагогического мастерства посвящены исследования Н. В. Кузьминой [9], В. А. Сластенина [9].

В публикации Т. А. Магсумова [5] представлен проект комплекса организационно-педагогических мероприятий по социально-профессиональной адаптации молодого учителя, который предполагает привлечение опытных учителей школ к организации работы. Т. В. Калинина [6] обращает внимание на возможности непрерывного образования педагогических кадров. Автор отмечает то, что молодые учителя и педагоги со стажем 10–15 лет являются основной категорией, которым необ-

ходимо сопровождение в профессиональном и личностном саморазвитии.

Исследователи приводят данные о том, что наставничество рассматривается как технология, которая включает определенные условия и алгоритмы для ее реализации в любом образовательном учреждении, представляя собой единую систему деятельности с концептуальными и методологическими основами.

В ходе проведенного анализа научно-педагогической литературы были выявлены следующие противоречия:

— признание возможностей реализации модели наставничества как фактор развития профессионального мастерства молодого учителя и недостаточная разработанность единой методологической основы (наличие фрагментарных разработок);

— необходимость обновления педагогического корпуса, ориентированного на эффективную деятельность с момента начала работы в образовательных организациях и низкой мотивацией начинающих учителей к профессиональной деятельности.

В изученной научной периодике отсутствуют единые критерии реализации целевой модели наставничества, диагностический инструментарий успешности профессиональной педагогической деятельности представлен фрагментарно. Недостаточность теоретических исследований подтверждает актуальность проблемы исследования. На фоне повышенного внимания к проблеме сохранения и развития учительского корпуса определяется актуальность поиска эффективной модели сопровождения молодого учителя с целью его закрепления в системе образования.

Методология (материалы и методы). Методологической основой исследования является системный подход, в котором рассматривается профессиональное становление молодого учителя (Ю. К. Бабанский [7], В. Д. Шадриков [8]). В ходе исследования определена существующая практика наставничества в образовательных организациях, выявлены критерии и показатели профессионально-личностных качеств учителя; проведен опрос и анкетирование молодых учителей города Омска в количестве 144 человек. Целью опроса было определение критериев для осуществления трудовой деятельности в первые три года работы. Таким об-

¹ Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, переработанное. Москва : Изд-во ЭГВЕС, 2009.

разом, наличие педагога-наставника у начинающего учителя является одним из ведущих условий вхождения в педагогическую профессию. Заработную плату специалисты относят к второстепенным критериям. Если в 2019 году этот критерий был одним из главных, то сегодня, учитывая региональную политику в работе с молодыми педагогами, учитель заботится о своем профессиональном развитии. Отсутствие качественного профессионального сопровождения молодых педагогов и низкая вовлеченность руководителя образовательной организации ведет к оттоку из профессии.

В процессе анализа литературы был разработан комплекс диагностик профессиональной компетентности молодого педагога, который направлен на определение направлений и перспектив профессионального становления учителя. Диагностические методики являются одним из начальных этапов работы с учителем². Основной этап заключается в коррекции, консультации, адаптации и поддержке учителя. Диагностический инструментарий отбирался в соответствии с компетентностным подходом. Профессиональное развитие педагога рассматривается с трех позиций:

- личные качества учителя;
- сотрудничество и умение работать в команде;
- коммуникативные умения [8].

Данные умения являются востребованными на современном рынке труда.

Для определения уровня профессионального развития разработан диагностический комплекс, включающий методики, направленные на выявление умений учителя выстраивать свою профессиональную траекторию; оценку удовлетворенности работой; отношение к методической работе; определение темперамента и эмоциональной устойчивости педагога; выявление уровня творческого потенциала; определение коммуникативных и организаторских способностей.

² Профессиональная траектория развития руководящих и педагогических кадров в условиях реализации национального проекта «Образование»: учебно-методическое пособие / авт.-сост. О. Н. Рысева, И. С. Даровских, Г. А. Кобелева, С. А. Бартева, КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». Киров, 2020. 96 с.

Начинающие педагоги испытывают трудности при выполнении трудовых функций как в реализации основных общеобразовательных программ, так и в части воспитательной работы из-за формального подхода к реализации наставничества или отсутствия единых подходов к реализации Программы наставничества в учреждении.

Результаты и их описание

Для решения поставленных задач проведен анализ педагогической, психологической литературы с целью выявления успешных практик организации наставнической деятельности. Для участников наставнических пар проведена психолого-педагогическая диагностика с целью определения уровня организации условий, педагогический эксперимент, наблюдение, опрос, беседа. С управленцами была проведена беседа об опыте внедрения результатов Программы наставничества.

В исследовании приняли участие отдел кадровой политики департамента образования Администрации города Омска, общеобразовательные школы города Омска № 28, 53, 144, а именно 144 педагога и 8 наставнических пар.

Проведена апробация модели наставничества [9], проектировалась универсальная программа наставничества. Осуществлялся анализ, обобщение и сравнение полученных результатов с помощью разработанных критериев, показателей.

Авторская Программа наставничества направлена на обеспечение единых подходов к организации профессионального сопровождения молодых учителей, коррекцию профессиональных дефицитов, повышения уровня сформированных профессиональных компетенций, определение универсальных умений, необходимых для выполнения трудовой деятельности в соответствии с запросом родительской и ученической сторон. В программе прописаны условия создания системы поддержки начинающих учителей, профессионального развития педагогов со стажем. Целью программы является обеспечение комплекса мероприятий для реализации наставничества [10]. Комплекс направлен на повышение квалификации учителей (формальное, неформальное), выстраивание индивидуальной профессиональной траектории развития каждого участника образовательного процесса. Таким образом, настав-

ляемый сможет закрепиться в профессии, а наставник — самореализоваться.

Программа наставничества направлена на сопровождение молодых учителей в период их профессионального становления. Индивидуальный дневник молодого педагога является продуктом совместной деятельности наставника и наставляемого, в котором можно проследить профессиональный путь. В работе наставнических пар используются различные формы: совместные мастер-классы, круглый стол, представление проектов, подготовка видеосюжетов, скринкастов. Реверсивное наставничество зарекомендовало себя как эффективный способ обмена опытом. Педагог со стажем быстро осваивает новые цифровые образовательные технологии с помощью наставляемых. А наставляемые учатся у педагогов правильно применять изученные технологии в образовательном процессе.

После определения наставнических пар психологическая служба учреждения проводит диагностику профессиональных качеств молодого учителя. Проходит обсуждение вместе с куратором программы, наставником и наставляемым. Заполняется индивидуальный дневник молодого учителя, ставятся задачи, определяются мероприятия, направленные на коррекцию профессиональных дефицитов. При определении траектории профессионального развития учитываются возможности молодого учителя. Проходит обсуждение привлечения других представителей педагогического сообщества для обмена опытом, осуществляется подбор семинаров и мастер-классов. Программа наставничества состоит из определенных шагов, которые прописаны в индивидуальном дневнике учителя, а именно: формирование банка молодых учителей (учитывается стаж работы), педагогов-наставников и обмен опытом, определение наставнических пар, организация совместной работы под руководством куратора программы, определяются контрольные точки реализации программы, итоги реализации программы обсуждаются на августовском педагогическом совете.

Определены показатели реализации авторской Программы наставничества, а именно:

— закрепление молодых учителей в системе образования;

— участие молодых учителей в профессиональных конкурсах очных и дистанционных;

— аттестация на первую квалификационную категорию;

— готовность к реализации проектной деятельности;

— создание индивидуальной профессиональной траектории молодого учителя;

— готовность к сотрудничеству и коммуникации со всеми участниками образовательного процесса.

Программа наставничества носит универсальный характер, поэтому может быть применена в любом образовательном учреждении. Это позволит учесть риски формального отношения к организации работы с молодыми специалистами. Действия прописаны в Программе наставничества для каждого участника. Вместе с наставником модой специалист ведет дневник, где отображаются все достижения учителя. Куратором программы осуществляется контроль реализации каждого этапа с помощью предложенного диагностического инструментария. При успешной деятельности педагог-наставник теперь может получить соответствующую квалификационную категорию. В Омской области популярным является конкурс профессионального мастерства «Наставник + молодой педагог = Команда». Наставнические пары экспериментальных школ принимали участие и занимали призовые места в данном конкурсе, что подтверждает эффективность реализации программы. Наставнические пары принимают совместное участие в различных конференциях, мастер-классах, форумах, применяя форму реверсивного наставничества. В регионе создан банк лучших наставнических практик. В ходе эксперимента на сайте образовательной организации была создана отдельная рубрика по работе с молодыми педагогами, которая получила высокую оценку в конкурсе грантов. Молодым учителям после первого года работы предлагается участвовать в конкурсах профессионального мастерства в сопровождении опытных педагогов.

Положения Программы наставничества реализовывались с 2018 года в трех образовательных учреждениях города Омска: БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 28 с углубленным изучением отдельных предметов», БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 53», БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа 144». Процент за-

крепления наставляемых в системе образования составляет 98%.

Статистические данные свидетельствуют о том, что 50% молодых учителей уже к концу второго года работы аттестуются на первую квалификационную категорию, 40% педагогов аттестуются к концу третьего года, а 10% педагогов аттестуются в первый год работы. Куратор и педагог-наставник сопровождают молодого педагога в период аттестации.

Молодые учителя успешно показывают свои профессиональные навыки на различных конкурсах. Одни принимают участие в конкурсах, олимпиадах, марафонах с учениками. Результаты учеников являются показателем мастерства педагога. Среди учителей популярно участие в дистанционных конкурсах, предметных олимпиадах. Такие конкурсы помогают формировать методические навыки у учителей, ориентироваться в образовательных технологиях. Другие пробуют себя в очных конкурсах и достигают определенных успехов. Педагоги-наставники, показывая пример и поднимая имидж профессии «учитель», сами принимают активное участие в конкурсах.

Наставническая пара школы № 53 стала призером регионального конкурса «Наставник + молодой педагог = Команда», наставническая пара школы № 144 одержала победу в этом конкурсе. Наставническая пара в составе молодого учителя и ученика одержала победу в региональном конкурсе «Дебют». Два педагога-наставника школы № 144 Н. В. Лисицина и С. В. Троян стали призерами муниципального конкурса «Учитель года», финалистами регионального конкурса «Учитель года». С. В. Троян в 2023 году представляла Омскую область на Всероссийском конкурсе «Учитель года России», стала призером Всероссийской олимпиады по русскому языку для педагогов «Хранители русского языка» (Академия Минпросвещения РФ), победителем областного конкурса «Современный урок в условиях современной техносферы».

Обсуждение. Значимость исследования заключается в апробации авторской Программы наставничества с учетом современного законодательства. Программа поможет управленческой команде образовательной организации эффективно организовать сопровождение молодых педагогов:

— представлен алгоритм реализации технологии наставничества как одной из эффективных форм работы с молодыми педагогами на этапе вхождения в профессию;

— разработана и экспериментально подтверждена эффективность реализации универсальной программы наставничества с учетом современного законодательства;

— предложен, конкретизирован и обоснован комплекс диагностических методик, направленный на установление профессионального мастерства педагогов;

— результатом реализации программы является дневник молодого учителя, в котором отображается профессиональный путь его профессионального развития.

Одной из важных особенностей взаимодействия наставляемого и наставника является индивидуализированный подход к каждому участнику программы. Считаем важным, что, работая над профессиональной траекторией наставляемого и помогая преодолевать его личностные и профессиональные затруднения, нельзя забывать о педагоге-наставнике. Наставник, работая интенсивно на результат наставляемого, часто сам начинает испытывать профессиональное выгорание. Поэтому куратор, отвечающий за реализацию индивидуальных маршрутов, должен корректно осуществлять мониторинг всех участников программы наставничества.

Таким образом, единый методологический подход к сопровождению молодых педагогов в период их профессионального становления будет способствовать их успешному закреплению в педагогической профессии.

Заключение. Организация психолого-педагогического сопровождения в период профессионального становления молодых учителей является одной из задач кадровой политики любого образовательного учреждения. В результате опроса молодых учителей можно сделать вывод о том, что существует необходимость в модернизации системы образования в области организации наставнической деятельности, учитывая кадровый дефицит в системе образования и низкую заинтересованность выпускников педагогических вузов к осуществлению трудовой деятельности. Проведенный обзор исследований показывает важность обновления педагогического корпуса,

готового к эффективной деятельности, путем использования технологии наставничества. Анализ существующих практик позволяет говорить о том, что появляется больше мероприятий, направленных на обмен опытом организации системы наставничества, но наблюдается неопределенность методологических и нормативных оснований реализации наставничества, а также отсутствуют критерии оценивания наставничества.

В этой связи был представлен опыт внедрения Программы наставничества «Вместе к успеху», которая включает критерии, показатели и диагностики профессионального мастерства педагогов. Разработанный инструментарий соответствует установленным квалификационным характеристикам профессионального стандарта, утвержденный Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. От 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог“»³. Результативность эффективности внедрения Программы наставничества определялась по результатам входных и итоговых диагностик.

Наставничество рассматривается как технология передачи профессионального опыта. Таким образом, одним из условий развития профессионального мастерства молодого учителя является наставничество, которое обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение начинающего специалиста.

Закрепление в профессии, присвоение квалификационной категории, результаты участия в конкурсах учеников и учителей, представление опыта педагога-наставника и молодого учителя свидетельствуют об успешности реализации Программы наставничества в базовых школах.

Библиографический список:

1. Игнатъева, Е. В. Формирование автономной личности молодого учителя: роль наставника / Е. В. Игнатъева, Н. Д. Базарнова, А. В. Лабазо-

³ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» от 18 октября 2013 года № 544н. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 20.12.2022).

ва. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. — Серия: Педагогика и психология. Вып. 77-2. — Ялта : РИО ГПА, 2022. — С. 193–195.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Академия, 2013. — 416 с. — Текст : непосредственный.

3. Тарханова, И. Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / И. Ю. Тарханова. — Текст : непосредственный // Педагогика, 2018. — № 8. — С. 79–84.

4. Слостенин, В. В. Психология и педагогика : учебное пособие / В. В. Слостенин. — Москва : Академия, 2010. — 477 с. — Текст : непосредственный.

5. Магсумов, Т. А. Проектирование адаптации молодых педагогов общеобразовательной школы / Т. А. Магсумов, О. В. Ищенко, С. Д. Зливко и др. — Текст : непосредственный // Наука Красноярья. — 2022. — № 1. — С. 68–83.

6. Калинина, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников / Т. В. Калинина, Н. В. Бусарова, Н. В. Гусева. — Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 7. — С. 58–64.

7. Морозова, Т. В. Диагностика успешности учителя : сборник методических материалов / Т. В. Морозова. — Москва : Центр «Педагогический поиск», 2004 — 160 с. — Текст : непосредственный.

8. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л. М. Митина. — Москва : Дело, 1994. — 216 с. — Текст : непосредственный.

9. Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Часть 1 / Уральский государственный педагогический университет ; главный редактор Г. А. Кругликова. — Екатеринбург, 2023. — Текст : электронный.

10. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т. Н. Щербакова. — Ро-

стов-на-Дону : Изд-во ОРГУ, 2004. — 217 с. — Текст : непосредственный.

References:

1. Ignatieva, E. V., Bazarnova, N. D., Labazova, A. V. *Formation of an autonomous personality of a young teacher: the role of a mentor* [Forming the autonomous personality of a young teacher: the role of the mentor], *Problems of modern pedagogical education: Proceedings of scientific papers. Pedagogy and psychology*, 2022, No. 77-2, pp. 193–195.

2. Zeer, E. F. *Psychology of professional education: textbook for students of institutions of higher professional education* [Psihologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnyk dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya], Moscow: Publishing center “Academy”, 2013. 416 p.

3. Tarkhanova, I. Yu. *Measuring the formation of universal competencies of university students* [Izmereniya sformirovannosti universal'nyh kompetencij studentov vuzov], *Pedagogy*, 2018, No. 8, pp. 79–84.

4. Slastenin, V. A. *Psychology and Pedagogy: textbook* [Psihologiya i pedagogika: uchebnoe posobie], Moscow, Academy, 2010. 477 p.

5. Magsumov, T. A., Ishchenko, O. V., Zlivko, S. D. *Designing adaptation of young teachers of secondary school* [Proektirovanie adaptacii molodyh pedagogov obshcheobrazovatel'noj shkoly], *Nauka Krasnoyarsk*, 2022, No. 1, pp. 68–83.

6. Kalinina, T. V., Busarova, N. V., Guseva, N. V. *Psychological and pedagogical support of continuous professional development of teaching staff* [Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov], *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2023, No. 7, pp. 58–64.

7. Morozova, T. V. *Diagnostics of teacher's success: Proceedings of methodical materials* [Diagnostika uspehnosti uchitelya: Sbornik metodicheskikh materialov], Moscow: Center “Pedagogical Search”, 2004. 160 p.

8. Mitina, L. M. *Teacher as a personality and professional: psychological problems* [Uchitel' kak lichnost' i professional: psihologicheskie problemy], Moscow: Delo, 1994. 216 p.

9. *Mentoring in Education: Culture, Ideas, Technologies* [Nastavnichestvo v obrazovanii: kul'tura, idei, tekhnologii], Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Part 1. Ural State Pedagogical University; Ed. by G. A. Kruglikova. Yekaterinburg, 2023.

10. Shcherbakova, T. N. *Psychological competence of a teacher: content, mechanisms and conditions of development* [Psihologicheskaya kompetentnost' uchitelya: sodержanie, mekhanizmy i usloviya razvitiya], Rostov on Don: ORSU Publishing House, 2004. 217 p.

Образец для цитирования статьи:

Мубаракшина, Л. Р. Технология наставничества как эффективная система профессионального сопровождения молодых педагогов / Л. Р. Мубаракшина. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 133–140.

Example for article citation:

Mubarakshina, L. R. *Mentoring technology as a factor in the development of young teachers' professional skills* [Tekhnologiya nastavnichestva kak e`ffektivnaya sistema professional'nogo soprovozhdeniya molodyh pedagogov], *Scientific support of a system of advanced training*, 2024, No. 1 (58), pp. 133–140.

Современная школа

УДК 378.091.398+372.851

Совершенствование предметной компетентности учителя математики в решении профессиональных задач

И. В. Кузнецова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-1780-2953>
gits70@mail.ru

Г. Ю. Буракова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-1779-3735>
gits70@mail.ru

Т. Н. Карпова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0009-0009-1333-9576>
karpovafmf@mail.ru

Improvement of subject competence of a mathematics teacher in solving professional problems

I. V. Kuznetsova

G. Yu. Burakova

T. N. Karpova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье на основе диагностики учителей математики выделены их профессиональные затруднения в преподаваемой области, представлены рекомендации по устранению выявленных проблем, анализируется вопрос совершенствования предметной компетентности учителей математики. **Ставится цель** определения и обоснования педагогических условий совершенствования предметной компетентности учителя математики в системе повышения квалификации педагогов.

Описаны особенности формирования предметных компетенций у учителей математики в системе дополнительного образования (ДПО) с использованием различных форм и технологий обучения.

Продемонстрирована возможность организации обсуждения кейс-заданий на методических семинарах учителей.

Основной акцент сделан на обоснование эффективности применения информационно-образовательной среды (ИОС) на базе платформы Moodle в развитии предметной компетентности учителей математики.

Методологической основой исследования выступают положения компетентностного подхода в образовании, согласно которому возникает потребность формирования у учителей необходимых компетенций, и, как следствие, создание специальной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Отмечается необходимость использования синергетического подхода, обусловленная осмыслением и переосмыслением содержания предметного знания, соотносением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей учителями математики в рамках системы дополнительного образования.

Описание результатов связывается с характеристикой профессиональных дефицитов учителей математики и возможными путями их устранения в рамках системы ДПО педагогов на основе использования ИОС. Научная новизна работы заключается в определении психолого-педагогических особенностей повышения квалификации учителей математики в овладении способами решения математических задач повышенной сложности. Практическая значимость авторских предложений заключается в возможности их применения в системе повышения квалификации, центрах непрерывного повышения профессионального мастерства и других учреждениях дополнительного профессионального образования педагогических работников. Перспективы исследования связываются с разработкой программ повышения квалификации учителей математики на основе сетевых технологий, а также в разработке системы онтологий для обеспечения взаимосвязей и согласованности различных исследований, т.е. выполнение онтологического инжиниринга содержания предметной компетентности учителя математики.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article highlights professional difficulties in the teaching field on the basis of diagnostics of mathematics teachers. The article also presents recommendations to eliminate the identified problems, the issue of improving subject competence of mathematics teachers is analyzed.

The goal is to determine and substantiate the pedagogical conditions for improving the subject competence of a mathematics teacher in the system

of advanced training. The features of the formation of subject competencies among mathematics teachers in the system of additional professional education (APE) using various forms and technologies of teaching are described. The possibility of organizing a discussion of case assignments at methodological seminars for teachers has been demonstrated. The main emphasis is placed on substantiating the effectiveness of using an information and educational environment (IEE) based on the Moodle platform in developing the subject competence of mathematics teachers.

The methodological basis of the research is the provisions of the competency-based approach in education, according to which there is a need to develop the necessary competencies among teachers and the creation of a special system for training and retraining of teaching staff. The need to use a synergetic approach is noted, due to the comprehension and rethinking of the content of subject knowledge, the correlation of its essence with actual meanings, the establishment of cause-and-effect and intuitive relationships by mathematics teachers within the framework of the additional education system.

The description of the results is associated with the characteristics of professional deficiencies of mathematics teachers and possible ways to eliminate them within the framework of the system of APE for teachers based on the use of IEE. The scientific novelty of the work lies in determining the psychological and pedagogical features of advanced training for mathematics teachers in mastering methods for solving mathematical problems of increased complexity. The practical significance of the author's proposals lies in the possibility of their use in the system of advanced training, centers for continuous professional development and other institutions of additional professional education for teaching staff.

The prospects for the research are associated with the development of advanced training programs for mathematics teachers based on network technologies, as well as the development of a system of ontologies to ensure interconnections and consistency of various studies, i.e. performing ontological engineering of the content of subject competence of a mathematics teacher.

Ключевые слова: предметная компетентность, дополнительное образование педагогов, профессиональные дефициты учителя, информационно-образовательная среда, сетевое сооб-

щество педагогов, программы повышения квалификации.

Keywords: *subject competence, additional education of teachers, professional deficits of teachers, information and educational environment, network community of teachers, advanced training programs.*

Введение. Учитель математики в школе для обучающегося является источником нового предметного знания, проводником современных идей, методов, технологий, обеспечивающих формирование и развитие у учеников компетенций, ориентирующих их на более эффективные способы деятельности при решении различного класса задач. Кроме того, наблюдается рост «общественного запроса на качественное математическое образование и повышение роли математической грамотности как общественно-значимого фактора» [1, с. 245].

Для подготовки и обучения профессионалов в системе образования всегда, «в первую очередь требуется развитие их профессиональных компетентностей» [2, с. 85].

В связи с этим, уровень профессионализма учителя и будущая успешность в профессии определяются качеством его фундаментальной математической подготовки, уровнем сформированности теоретических знаний по предмету, умений и навыков оперирования с математическими объектами и др., то есть предметной компетентностью.

Предметная компетентность особенно необходима учителям для качественной подготовки обучающихся к сдаче единого государственного экзамена по математике и участия в предметной комиссии ГИА.

Результаты диагностики предметной компетентности учителей Ямало-Ненецкого автономного округа показали, что у учителей математики возникают трудности применения математических знаний при решении математических задач повышенной сложности.

В соответствии с данной проблемой цель нашего исследования заключается в определении и обосновании педагогических условий совершенствования предметной компетентности учителя математики в условиях цифровизации образования.

Поскольку предметная компетентность учителя должна постоянно совершенствоваться, то

для достижения этой цели наилучшим образом подходит система дополнительного образования педагогов. В системе повышения квалификации учителей создаются наиболее благоприятные условия для корректировки и систематизации предметных знаний учителя, компенсации его знаниевых дефицитов, связанных с недостатком когнитивных ресурсов. В этой связи для решения фундаментальной задачи повышения предметной компетентности учителей в системе дополнительного образования, отвечающей всем глобальным вызовам в сфере образования на современном этапе ее развития, с 2020 года на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского функционирует научно-методический центр сопровождения педагогов — центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика». В рамках деятельности данного центра разрабатываются и реализуются не только различные программы повышения квалификации учителей, но и новые дидактические решения, нацеленные на преодоление у действующих педагогов множества профессиональных дефицитов.

Обзор литературы. Вопросам формирования предметной компетентности будущего учителя математики еще при обучении в педагогическом вузе посвящены, например, работы Н. Л. Стефановой, Т. С. Волковой [3], Л. В. Шкериной [4] и др. исследователей.

Однако предметная подготовка будущих учителей математики в вузе не всегда в полной мере обеспечивает их качественную подготовку. Для устранения дефицитов в предметной подготовке учителей математики предлагается использовать ресурсы дополнительного профессионального образования.

Аспекты повышения профессионализма учителей математики в системе повышения квалификации рассмотрены в работах различных исследователей.

Так, А. В. Камышов предлагает к реализации в рамках системы дополнительного образования учителей математики программу повышения квалификации, посвященную решению задач с параметрами в средней школе [5].

В своей работе [6] авторы обосновывают необходимость разработки модульных программ повышения квалификации педагогов с целью обеспечения персонифицированной им

помощи в устранении профессиональных затруднений.

Выявлению существенных факторов связи профессиональных дефицитов учителей с образовательными результатами школьников посвящена работа Л. А. Новопашиной, Е. Г. Григорьевой, Д. В. Кузиной, Ю. А. Черкасовой. Авторы отмечают, что учебная результативность школьников напрямую «зависит от специфики профессиональных дефицитов, умений и компетентностей учителей» [7, с. 21].

На основе проведенного сопоставительного анализа результатов ЕГЭ по математике профильного уровня выпускников 11-х классов с результатами тестирования учителей математики, показавшего прямую корреляционную зависимость между решаемостью заданий учителями и учащимися, В. Р. Попова [8] предлагает организовать работу проектных и методических мастерских. В рамках работы проектной мастерской проектируется тематическая линия базовых задач, а в рамках методической мастерской — разложение сложной задачи на базовые с учетом возрастных способностей обучающихся.

Д. Ю. Амерева [9] утверждает, что при реализации персонализированной дополнительной профессиональной программы может быть использована стажировка учителя, в том числе виртуальная.

В работе В. П. Вейдт [10] представлены предложения по совершенствованию модели повышения квалификации педагогов через изменение содержания дополнительных профессиональных программ, процедуры выстраивания индивидуального образовательного маршрута с учетом профессионального стандарта педагога. Автор предлагает перед построением индивидуального образовательного маршрута педагога проводить входное тестирование педагога на уровень владения предметной областью.

Построение индивидуальной траектории обучения слушателей на основе сочетания различных игровых, активных и интерактивных методов обучения, в частности веб-квеста, предложено в работе [11], показана необходимость интеллектуальной и профессиональной самообразовательной работы учителя математики в межкурсовой период — гибкой и мобильной системы, которая решает задачи учебно-методического обеспечения на основе удо-

влетворения потребностей педагогов в профессиональном совершенствовании с использованием дистанционных и онлайн-технологий.

Мы разделяем позицию, сформулированную в статье [12], посвященной вопросам совершенствования системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования, согласно которой должна быть обеспечена «приоритетность неформального образования в повышении профессионального мастерства педагогических работников: мастер-классов, семинаров, стажировочных площадок и др. аналогичных мероприятий». В этом случае учитель будет выступать активным субъектом в построении личной траектории профессионального роста.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод об актуальности и значимости обучения учителей математики в центрах дополнительного профессионального образования. Следовательно, вполне логично определить и обосновать педагогические условия совершенствования предметной компетентности учителя математики в системе дополнительного профессионального образования с учетом использования различных форм и технологий обучения, в том числе, и сетевых технологий.

Методология (материалы и методы).

Методологической основой исследования выступают положения компетентностного подхода в образовании, согласно которым возникает потребность формирования у учителей необходимых компетенций и, как следствие, создание специальной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Состояние сложного образовательного пространства профессионально-педагогической подготовки учителя можно охарактеризовать терминами синергетики: аттрактор, бифуркация, флуктуация, которые соотносятся с базовыми понятиями традиционной педагогики, раскрывая их роль в развитии предметной компетентности учителя математики. Осмысление и переосмысление содержания предметного знания, соотнесение его сущности с актуальными значениями, установление причинно-следственных и интуитивных связей учителям математики в рамках системы дополнительного образования позволяет использовать синергетический подход для совершенствования предметной компетентности педагога. Во время этого процесса появляются на основе дивер-

гентности и открытости коммуникаций новые цели, методы и средства подготовки, меняется содержание образовательных конструктов, возникает нелинейность как образовательного процесса, так и педагогического результата. Увеличивающаяся насыщенность образовательного информационного пространства и его синергия выводят систему коммуникаций из устойчивого равновесия, возникают ситуации неопределенности, проблемные ситуации. При этом ситуативные проявления аттрактора наблюдаются в виде наличия относительно устойчивых возможных состояний взаимодействия при актуализации процессов проявления единства во множественных суждениях о сущности математических проблем, тогда как бифуркация присутствует в критический момент неопределенности будущего развития личности преподавателя, когда появляются альтернативные развилки веера возможностей.

Результаты и их описание

В Ямало-Ненецком автономном округе был проведен мониторинг предметных компетенций учителей математики общеобразовательных организаций, направленный на решение следующих задач:

1. Выявление учителей математики, обладающих высоким уровнем сформированности предметных компетенций и способных качественно подготовить обучающихся к сдаче ЕГЭ по математике и участия в предметной комиссии ГИА.
2. Определение предметных затруднений учителей математики.
3. Совершенствование у учителей предметных компетенций, необходимых для обеспечения высокого качества образования.

4. Создание благоприятных условий для профессионального роста педагогов посредством разработки индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников.

Всего в диагностике приняло участие 261 учитель математики.

Диагностика включала в себя следующие 13 базовых разделов школьного курса математики, которые позволяют определить уровень сформированности предметных компетенций учителей математики:

1. Действительные числа.
2. Уравнения.
3. Неравенства с параметром.
4. Неравенства.
5. Финансовая математика.
6. Начала математического анализа.
7. Координаты и векторы.
8. Планиметрия.
9. Планиметрия (высокий уровень).
10. Стереометрия.
11. Тригонометрия.
12. Элементы комбинаторики и теории вероятностей.
13. Числовые задачи (последовательности).

В тестировании использовались следующие формы ответов: выбор одного варианта ответа, ввод численного ответа, установление соответствия и упорядочивание.

В соответствии с количеством набранных баллов были определены следующие уровни сформированности предметных компетенций учителя: недопустимый; базовый; повышенный и высокий. Результаты диагностики учителей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики предметных компетентности учителей общеобразовательных организаций Ямало-Ненецкого автономного округа

Компетенции	Справились с заданием, %	Частично справились, %	Не справились, %
Действительные числа (повышенный уровень)	91	5	4
Уравнения (базовый уровень)	70	0	30
Неравенства с параметром (повышенный уровень)	66	0	34
Неравенства (повышенный уровень)	55	25	20
Финансовая математика (базовый)	79	16	5
Начала математического анализа (повышенный уровень)	56	3	41
Координаты и векторы (повышенный уровень)	56	30	14

Компетенции	Справились с заданием, %	Частично справились, %	Не справились, %
Планиметрия (базовый уровень)	89	0	11
Планиметрия (высокий уровень)	43	0	57
Стереометрия (высокий уровень)	29	42	29
Элементы комбинаторики и теории вероятностей (повышенный уровень)	84	0%	16
Тригонометрия (повышенный уровень)	74	0	26
Числовые задачи (последовательности) (повышенный уровень)	65	0	35

Результаты анкетирования показали, что у учителей достаточный уровень базовых знаний и умений, которые связаны в большей степени с базовыми знаниями содержания предмета, но в тоже время вызвали затруднения задачи по началам математического анализа и неравенства с параметрами, так как данные задачи были высокого уровня сложности.

Анализ работ учителей показал, что наибольшие затруднения вызвали следующие виды задач:

— *Неравенства (повышенный уровень), в том числе неравенства с параметрами.*

— *Начала математического анализа (повышенный уровень).*

— *Координаты и векторы (повышенный уровень).*

— *Планиметрия (высокий уровень).*

— *Стереометрия (высокий уровень).*

Приведем примеры перечисленных выше видов задач, включенных в КИМы, и некоторые методические комментарии к их решению.

Начала математического анализа

Задание на выбор одного варианта ответа

Каково наименьшее расстояние от точки $A(2; 0)$ до точек графика функции

$$y = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{27(x-2)}}$$

Определите, в каком из промежутков находится ответ на вопрос задачи и укажите его номер:

- 1) $[1; 7]$; 2) $[0,9; \sqrt{3}]$;
 3) $(0,3; 0,6)$; 4) $[0,25; 0,3]$; 5) $\left(\frac{1}{3}; \frac{2}{3}\right)$.

В конус, высота которого равна 1 и угол при вершине осевого сечения равен $\frac{\pi}{3}$, вписываются всевозможные цилиндры. В каких пределах изменяется при этом объем цилиндра?

Выберите верный вариант ответа и укажите его номер:

- 1) $\left(0; \frac{3\pi}{80}\right)$; 2) $\left(0; \frac{4\pi}{81}\right)$;
 3) $\left(0; \frac{\sqrt{2}\pi}{36}\right)$; 4) $\left(0; \frac{\sqrt{3}\pi}{81}\right)$;
 5) *другой вариант.*

Приведенные задачи могли вызвать затруднения у учителей в связи с тем, что по условию требуется составить функции для исследования и, при этом, использовать знания как из раздела алгебры и начал анализа, так и по геометрии.

При исследовании составленной функции, являющейся математической моделью ситуации, описанной в условии задачи, учителю стоило обратить внимание на то, что требование задачи может быть сформулировано по-разному:

— найдите наибольшее (наименьшее) значение функции;

— найдите область значений функции;

— определите, в каких пределах изменяется оптимизируемая величина.

Планиметрия

Задание на выбор одного варианта ответа

Найдите радиус окружности, проходящей через точку пересечения диагоналей равнобедренной трапеции и касающейся большего основания и боковых сторон трапеции с основаниями 1 и 8. Выберите верный вариант ответа и укажите его номер:

- 1) $\frac{4\sqrt{2}}{3}$; 2) $\frac{2\sqrt{2}}{3}$;
 3) $\frac{4\sqrt{3}}{\sqrt{2}}$; 4) $\frac{4}{3}$;
 5) *другой вариант.*

При решении задачи требуется выполнить дополнительное построение — провести прямую, параллельную основаниям и проходящую через точку пересечения диагоналей трапеции; после чего рассмотреть окружность, вписанную в равнобедренную трапецию. Далее использу-

ется подобие треугольников; свойство касательных, проведенных к окружности или свойство четырехугольника, описанного около окружности. Возможно найти высоту трапеции (диаметр окружности), зная ее стороны; или найти радиус, проведенный к боковой стороне трапеции, как высоту прямоугольного треугольника. Требуемые для решения задачи знания разных разделов курса планиметрии не выходят за рамки базовых. Задачу необходимо разбить на типовые подзадачи, что, возможно, и вызвало затруднения при ее решении.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что предметные знания учителей математики нуждаются в дальнейшей корректировке.

Как справедливо отмечает Л. В. Шкерина, одной из причин профессиональных дефицитов учителя математики является недостаточность распространения «адресного повышения квалификации учителя, направленного на устранения конкретных пробелов в знаниях педагога» [13, с. 87].

Полагаем, что наиболее благоприятные условия для корректировки и систематизации предметных знаний учителя математики, компенсации его профессиональных дефицитов создаются при реализации системы комплексного непрерывного повышения компетентности педагога, включающей курсы повышения квалификации, построение индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, проведение стратегических сессий, практикумов, методических семинаров, обмен опытом педагогов и трансляцию эффективных практик по проблемным вопросам.

Таким образом, перед системой ДПО ставится актуальная задача адресной поддержки педагогов на протяжении всей педагогической деятельности. Доминирующим направлением в адресной поддержке педагогов с целью повышения их предметной компетентности являются программы повышения квалификации учителей, в том числе и в дистанционном формате.

На основе диагностики учителей математики и выявленных затруднений необходимо в программу курсов повышения квалификации педагогов включить следующие вопросы.

1. Выполнение действий с геометрическими фигурами, решение задач на координатный метод.

2. Решение неравенств с параметрами.

3. Построение и исследование простейших математических моделей.

4. Планиметрические понятия и методы при решении стереометрических задач.

5. Метод координат при решении стереометрических задач в ЕГЭ по математике.

В рамках методических семинаров для учителей математики возможно организовать обсуждение методических подходов к работе с одаренными детьми, аспекты подготовки обучающихся к ГИА в 9-х и 11-х классах, выполнение различных кейс-заданий. Приведем пример кейс-задания и результат его обсуждения учителями.

Кейс-задание. На уроке обобщения и систематизации знаний по теме «Уравнения и неравенства, содержащие переменную под знаком модуля. Урок одной задачи» в 10-м классе предложено решить неравенство разными способами. В результате «мозгового штурма» были выявлены некоторые способы решения данной задачи. Класс разделился на группы, каждая из которых выбирает определенный способ решения и выполняет его.

Задания:

— решите данное неравенство одним из найденных учащимися способов;

— перечислите положительные стороны применения групповой работы на уроке одной задачи;

— опишите, как организовать работу групп и всего класса в целом;

— укажите, как происходит учет индивидуального вклада каждого;

— опишите, как можно организовать подведение итогов работы групп.

Вам необходимо ознакомиться с представленными способами решения неравенства и написать комментарии по каждой из указанных выше позиций.

Решите неравенство:
$$\frac{4x-2}{|x+1|} \geq |x-2|$$

1-й способ. Метод интервалов или раскрытие знака модуля по определению.

2-й способ. Учитывая то, что неравенство может иметь решение только при условии $4x-2 \geq 0$, то есть при $x \geq \frac{1}{2}$, замена исходного

неравенства равносильным: $\frac{4x-2}{x+1} \geq |x-2|$

(почему?) и решение методом интервалов или раскрытием знака модуля по определению.

3-й способ. Замена неравенства $|x-2| \leq \frac{4x-2}{x+1}$ равносильной ему системой.

4-й способ. Возведение обеих частей неравенства в квадрат.

5-й способ. Графический (2 способа).

Результат обсуждения учителей может быть представлен в формах ответов (табл. 2).

К особенностям формирования предметных компетенций у учителей математики в системе ДПО с использованием различных форм и технологий обучения отнесем проведение стратегических сессий, построение индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, реализацию персонифицированного учета и консультирование учителей по различным вопросам на основе использования информационно-образовательной среды (ИОС).

Таблица 2

Результаты

Выполнение задания	Комментарии
Приведено правильное решение неравенства одним из способов	Способ решения — на выбор экзаменуемого. Ответ: [1; 5]
Перечислены положительные стороны применения групповой работы на уроке одной задачи	— создание благоприятных условий для обобщения и систематизации в условиях совместного обсуждения; — возможность самостоятельно найти разные способы решения задачи в результате групповой работы; — создание ситуации успеха для каждого участника группы; — совместная работа способствует выявлению собственных ошибок и их причин; — групповая работа повышает познавательную активность каждого и способствует формированию учебной мотивации; — урок одной задачи с использованием групповой работы содействует развитию математического мышления школьников и исследовательских учебных умений
Описано, как организовать работу групп и всего класса в целом	1. В группах учащиеся могут распределить роли: — ведущий, который в завершении будет представлять результат работы группы; — консультант, который помогает понять и уточнить все шаги решения и отвечает на вопросы при защите; — технические секретари, оформляющие решение. 2. Участники группы обсуждают план решения, выполняют его самостоятельно и совместно анализируют полученные результаты, формулируют выводы о результатах проделанной работы. 3. Учитель в начале напоминает о правилах поведения в группах, формах подведения итогов работы групп и класса в целом. 4. Учитель консультирует группы в случае необходимости, способствует созданию комфортной работы на уроке, следит за временем
Указано, как происходит учет индивидуального вклада каждого	Учет, с одной стороны, ведет учитель из наблюдений за работой групп. С другой стороны, по завершении работы группы производится оценка участниками группы ее работы и самооценка каждого. При этом оценивается не личность участника группы, а его деятельность при работе в группе
Описано, как можно организовать подведение итогов работы групп	Каждая группа представляет у доски свой способ решения задачи, остальные обсуждают предложенный способ и фиксируют его. Ведущий рассказывает решение, консультант отвечает на вопросы. Общий итог работы учащиеся подводят самостоятельно после выступления всех групп, обобщая полученные выводы по результативности проведенной работы

Под ИОС будем понимать систему инструментов, ресурсов и средств, способствующих эффективному совместному информационному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, познавательной деятельности на основе использования различных распределенных информационных ресурсов.

Для организации ИОС в рамках системы ДПО наилучшим образом подходит платформа Moodle, реализующая философию «педагогика социального конструкционизма» и предоставляющая «существенное расширение возможностей традиционных форм обучения» [14, с. 22], интерактивного доступа ко всем образовательным ресурсам в любом месте и в любое время.

С использованием платформы Moodle в личном кабинете педагога возможен различный набор элементов индивидуальной траектории обучения с учетом степени подготовленности учителя, скорости усвоения материала и др.: теоретический материал, задания, глоссарий, форум, тест и др.

Формой интеграции фундаментальной и профессионально-педагогической составляющих в развитии предметной компетентности учителя математики являются сетевые сообщества педагогов, участники которых объединены по интересам и их взаимодействие способствует актуализации личностного опыта, профессиональному развитию учителя. В сетевом сообществе возможно организовать стратегические сессии по обсуждению методических подходов к работе с одаренными детьми, обсудить аспекты подготовки обучающихся к ГИА в 9-х и 11-х классах и др. вопросы, связанные с освоением сложного математического знания.

Совершенствование предметной компетентности учителя математики в сетевом сообществе должно происходить за счет осуществления методической деятельности педагогов при решении учебных и учебно-методических разноуровневых задач; поэтапного «фундирования опыта личности и актуализации индивидуального стиля деятельности педагога» [15, с. 7]. Принцип фундирования процесса повышения квалификации учителя, по мнению Д. И. Прохорова, «определяет основные направления становления личности учителя математики в опоре на спиралевидное обогащение, расширение и углубление предметно-методических профессиональных компетенций» [16, с. 220].

На основе проведенного теоретического исследования, анализа диагностики сформированности предметной компетентности у учителей математики определим и обоснуем педагогические условия совершенствования предметной компетентности учителя математики с использованием ресурсов системы ДПО.

1. Педагогическое условие — *актуализация группы мотивационных установок* на совершенствование профессионального мастерства учителя и формирование мотивационно-ценностного компонента предметной компетентности учителя математики. Педагоги должны быть заинтересованы в осуществлении учебной деятельности, в повышении своего профессионализма. С этой целью в содержание курсов ДПО должны быть включены разнообразные педагогические кейсы, в которых описаны реальные учебные ситуации из профессиональной деятельности современного учителя математики.

2. Обеспечение непрерывного и целостного развития предметной компетентности учителя математики в течение всей его профессиональной деятельности на основе обучения в ИОС.

3. Обеспечение единства предметной, операциональной и профессионально-педагогических характеристик содержания и технологий изучения методов решения математических задач на основе коммуникативной деятельности учителей в сетевом сообществе. Реализация этого условия позволяет развить у педагога представления о возможных способах поведения, ценностях профессиональной деятельности и собственной роли в ней и рассмотреть процесс обучения математике как формирование опыта продуктивной учебной деятельности учителя через накопление индивидуального, личного педагогического опыта.

Обсуждение

Основная часть исследования состояла в анализе профессиональных дефицитов учителей математики и определении возможных путей их устранения в рамках дополнительного профессионального обучения педагогов. В процессе исследования были определены и обоснованы педагогические условия совершенствования предметной компетентности учителя математики в овладении способами решения математических задач повышенной сложности с использованием ресурсов системы

ДПО. Перспективным направлением дальнейшей исследовательской работы нам представляется в разработке программ повышения квалификации учителей математики на основе сетевых технологий, а также разработке системы онтологий для обеспечения взаимосвязей и согласованности различных исследований, то есть выполнение онтологического инжиниринга содержания предметной компетентности учителя математики, что будет способствовать структуризации основных понятий и разработке методологических основ этого процесса. Рассмотренные в статье актуальные вопросы требуют широкого обсуждения не только в научном сообществе преподавателей системы ДПО, но и в педагогической среде учителей математики.

Заключение

На основе проведенного исследования заключаем, что рост общественного запроса на качественное математическое образование и повышение роли математической грамотности как общественно значимого фактора в настоящее время позволяет актуализировать одну из самых важных проблем в современном образовании — повышение предметной компетентности учителя математики.

Результаты предметной диагностики учителей показали, что большинство из них не справляются с заданиями по математике высокого уровня сложности.

Для корректировки и систематизации предметных знаний учителя, компенсации его знаковых дефицитов, связанных с недостатком когнитивных ресурсов, наиболее благоприятные условия создаются в системе дополнительного профессионального образования на основе синергетического подхода через осмысление и переосмысление содержания предметного знания, соотнесение его сущности с актуальными значениями, установление причинно-следственных и интуитивных связей при решении математических задач.

К особенностям формирования предметных компетенций у учителей математики в системе ДПО отнесены следующие: проведение стратегических сессий, построение индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, реализация персонифицированного учета и консультирование учителей по различным вопросам на основе использования информационно-

образовательной среды, например платформы Moodle, а также взаимодействия педагогов в сетевом сообществе.

На основе проведенного исследования заключаем, что для устранения профессиональных дефицитов и совершенствования предметной компетентности учителей математики целесообразна реализация следующих условий:

— разработки модульных программ повышения квалификации учителей с обеспечением их методическими материалами;

— актуализации группы мотивационных установок на совершенствование профессионального мастерства учителя на основе включения в содержание курсов ДПО разнообразных педагогических кейсов, в которых описаны реальные учебные ситуации современного учителя математики;

— активного использования ИОС, в том числе сетевых сообществ педагогов;

— адресной поддержки педагогов на протяжении всей педагогической деятельности.

В качестве перспектив мы рассматриваем обогащение методического инструментария проведением онтологического инжиниринга содержания предметной компетентности учителя математики, что будет способствовать структуризации основных понятий и разработке методологических основ этого процесса.

Библиографический список:

1. Кожухова, С. Н. Выявление взаимосвязи между профессиональными затруднениями учителей математики с результатами сдачи ЕГЭ обучающимися по математике профильного уровня / С. Н. Кожухова, А. С. Майорова, Е. П. Тронза и др. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XXIX Международной научно-практической конференции. — Пенза, 2023. — С. 244–247.

2. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2017. — № 12. — С. 85–91.

3. Волкова, Т. С. Структура и содержание подготовки учителя математики, ориентированной на формирование его предметной компетентности / Т. С. Волкова, Н. Л. Стефано-

ва. — Текст : непосредственный // Проблемы теории и практики обучения математике : сб. науч. работ, представл. на Междунар. науч. конф. «67 Герценовские чтения». — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — С. 34–37.

4. Шкерина, Л. В. Моделирование математической компетенции бакалавра — будущего учителя математики / Л. В. Шкерина. — Текст : непосредственный // Вестник КГПУ имени В. П. Астафьева. — 2010. — № 2. — С. 97–102.

5. Камышов, А. В. О программе повышения квалификации учителей математики «Задачи с параметрами в обучении математике в средней школе» / А. В. Камышов. — Текст : непосредственный // Некоторые вопросы анализа, геометрии и математического образования. — 2018. — № 8. — С. 150–151.

6. Тумашева, О. В. Профессиональные дефициты учителей математики: анализ результатов регионального исследования / О. В. Тумашева, М. Б. Шашкина, Е. А. Аёшина — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — Т. 10. — № 1 (34). — С. 264–268.

7. Новопашина Л. А. Факторы связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников / Л. А. Новопашина, Е. Г. Григорьева, Д. В. Кузина, Ю. А. Черкасова — Текст : непосредственный // Science for Education Today. — 2021. — Т. 11, № 6. — С. 7–30.

8. Попова, В. Р. Использование результатов оценочных процедур по выявлению педагогических дефицитов в повышении квалификации учителей математики / В. Р. Попова. — Текст : непосредственный // АПК: инновационные технологии — 2022. — № 4 (59). — С. 103–109.

9. Амерева, Д. Ю. Персонализированное повышение уровня методической компетентности учителя математики в системе ДПО / Д. Ю. Амерева. — Текст : непосредственный // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы : материалы IV Международной научно-практической конференции. — Минск, 2021. — С. 45–52.

10. Вейдт, В. П. Профессиональный стандарт педагога как вызов системе дополнительного профессионального образования. Вопросы и ответы / В. П. Вейдт. — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 443.

11. Прохоров, Д. И. Общедидактические принципы цифровой дидактики повышения квалификации учителей математики / Д. И. Прохоров. — Текст : непосредственный // Университетский педагогический журнал. — 2022. — № 2. — С. 31–37.

12. Барсукова, А. И. Непрерывное профессиональное развитие педагога в цифровой образовательной среде / А. И. Барсукова, С. С. Жукова, Е. Г. Грищенко и др. — Текст : непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. — 2023. — № 1(27). — С. 22–40.

13. Шкерина, Л. В. Профессиональные дефициты учителя математики и их причины / Л. В. Шкерина. — Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2021. — № 2 (56). — С. 82–92.

14. Волкова, Е. А. Применение Moodle для организации информационной образовательной среды по математике / Е. А. Волкова, Е. В. Вязовова. — Текст : непосредственный // Colloquium-Journal. — 2019. — № 3-3 (27). — С. 20–22.

15. Смирнов, Е. И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога : монография / Е. И. Смирнов. — Ярославль : Канцлер, 2012. — 655 с. — Текст : непосредственный.

16. Прохоров, Д. И. Дидактические принципы фундирования, оптимальной информационной насыщенности и опережающего характера содержания повышения квалификации учителей математики / Д. И. Прохоров. — Текст : непосредственный // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы : материалы II Всероссийской научной конференции (с международным участием). — Санкт-Петербург, 2023. — С. 218–224.

References:

1. Kozhukhova, S. N., Mayorova, A. S., Tronza, E. P., Rukina, M. V. *Identification of the relationship between the professional difficulties of mathematics teachers and the results of passing the Unified State Exam by students in mathematics at the profile level* [Vyavlenie vzaimosvyazi mezhdu professional'nymi zatrudneniyami uchitelej matematiki s rezul'tatami sdachi EGE obuchayushchimisya po matematike profil'nogo urovnya], Modern science:

current issues, achievements and innovations: Proceedings of the XXIX International Scientific and Practical Conference. Penza, 2023, pp. 244–247.

2. Khutorskoy, A. V. *Methodological grounds for applying the competency-based approach to education design* [Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya], Higher education in Russia, 2017, No. 12, pp. 85–91.

3. Volkova, T. S., Stefanova, N. L. *Structure and content of mathematics teacher training, focused on the formation of his subject competence* [Struktura i sodержanie podgotovki uchitelya matematiki, orientirovannoy na formirovaniye ego predmetnoj kompetentnosti], Problems of theory and practice of teaching mathematics: Proceedings of International scientific conference “67 Herzen Readings”. Saint Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen, 2014, pp. 34–37.

4. Shkerina, L. V. *Modeling the mathematical competence of a bachelor — a future mathematics teacher* [Modelirovaniye matematicheskoy kompetencii bakalavra — budushchego uchitelya matematiki], Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 2010, No. 2, pp. 97–102.

5. Kamyshov, A. V. *The program for advanced training of mathematics teachers “Problems with parameters in teaching mathematics in secondary school”* [O programme povysheniya kvalifikatsii uchitelej matematiki “Zadachi s parametrami v obuchenii matematike v srednej shkole”], Some questions of analysis, geometry and mathematical education, 2018, No. 8. pp. 150–151.

6. Tumasheva, O. V., Shashkina, M. B., Ayoshina, E. A. *Professional deficits of mathematics teachers: analysis of the results of a regional study* [Professional'nye defitsity uchitelej matematiki: analiz rezul'tatov regional'nogo issledovaniya], Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 2021, Vol. 10, No. 1 (34), pp. 264–268.

7. Novopashina, L. A., Grigorieva, E. G., Kuzina, D. V., Cherkasova, Yu. A. *Factors connecting teachers' professional deficits with schoolchildren's learning outcomes* [Faktory svyazi professional'nyh defitsitov uchitelej s rezul'tatami obucheniya shkol'nikov], Science for Education Today, 2021, Vol. 11, No. 6, pp. 7–30.

8. Popova, V. R. *Using the results of assessment procedures to identify pedagogical deficits in*

advanced training for mathematics teachers [Obschedidakticheskie principy cifrovoi didaktiki povysheniya kvalifikatsii uchitelei matematiki], AIC: innovative technologies, 2022, No. 4 (59), pp. 103–109.

9. Amereva, D. Yu. *Personalized increase in the level of methodological competence of mathematics teachers in the additional vocational education system* [Personalizirovannoe povysheniye urovnya metodicheskoy kompetentnosti uchitelya matematiki v sisteme DPO], Continuing education of teachers: achievements, problems, prospects: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. Minsk, 2021, pp. 45–52.

10. Veidt, V. P. *Professional standard of a teacher as a challenge to the system of additional professional education. Questions and answers* [Professional'nii standart pedagoga kak vizov sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya. Voprosy i otveti], Modern problems of science and education, 2015, No. 5. 443 p.

11. Prokhorov, D. I. *General didactic principles of digital didactics for advanced training of mathematics teachers* [Obschedidakticheskie principy cifrovoi didaktiki povysheniya kvalifikatsii uchitelei matematiki], University pedagogical journal, 2022, No. 2, pp. 31–37.

12. Barsukova, A. I., Zhukova, S. S., Grishchenko, E. G., Lukhanina, M. V. *Continuous professional development of a teacher in a digital educational environment* [Neprevrivoe professionalnoe razvitiye pedagoga v cifrovoi obrazovatel'noy srede], Bulletin of the Belgorod Institute for Educational Development, 2023, No. 1 (27), pp. 22–40.

13. Shkerina, L. V. *Professional deficits of mathematics teachers and their causes* [Professional'nye defitsity uchitelya matematiki i ih prichiny], Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V. P. Astafieva, 2021, No. 2 (56), pp. 82–92.

14. Volkova, E. A., Vyazovova, E. V. *Application of Moodle for organizing an information educational environment in mathematics* [Primeneniye Moodle dlya organizatsii informatsionnoy obrazovatel'noy sredy po matematike], Colloquium-Journal, 2019, No. 3-3 (27), pp. 20–22.

15. Smirnov, E. I. *Funding experience in professional training and innovative activities of a teacher: monograph* [Fundirovaniye opyta v profes-

sional'noj podgotovke i innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga], Yaroslavl: Chancellor, 2012. 655 p.

16. Prokhorov, D. I. *Didactic principles of funding, optimal information richness and advanced nature of the content of advanced training for mathematics teachers* [Didakticheskie principy fundirovaniya, optimal'noj informacionnoj

nasyshchennosti i operezhayushchego haraktera sodержaniya povysheniya kvalifikacii uchitelej matematiki], Continuing education: problems, solutions, prospects: Proceedings of the II All-Russian scientific conference (with international participation). Saint Petersburg, 2023, pp. 218–224.

Образец для цитирования статьи:

Кузнецова, И. В. Совершенствование предметной компетентности учителя математики в решении профессиональных задач / И. В. Кузнецова, Г. Ю. Буракова, Т. Н. Карпова. — Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 1 (58). — С. 141–153.

Example for article citation:

Kuznetsova, I. V., Burakova, G. Yu., Karpova, T. N. Improvement of subject competence of a mathematics teacher in solving professional problems [Sovershenstvovanie predmetnoj kompetentnosti uchitelya matematiki v reshenii professional'nyh zadach], Scientific support of a system of advanced training, 2024, No. 1 (58), pp. 141–153.

Сведения об авторах

ИЛЬЯСОВ Динаф Фанильевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

БУРОВ Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

СЕВРЮКОВА Алла Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

ЧЕТЫРБОК Наталья Петровна, кандидат экономических наук, доцент, первый проректор ГУО «Брестский областной институт развития образования», Республика Беларусь, г. Брест.

ГРОШЕВА Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель ГАОУ ДПО «Корпоративный университет московского образования», г. Москва.

ИВАНЦОВА Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель ГАОУ ДПО «Корпоративный университет», г. Москва.

ЗАДОРИН Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела сопровождения конкурсных мероприятий и целевых проектов ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

КИСЛЯКОВ Алексей Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

ШУШАРИНА Галина Сергеевна, старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

ДЕВЯТОВА Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доктор философии (PhD), член-корреспондент международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования», Донецкая Народная Республика, г. Донецк.

БЕТКЕР Людмила Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и управления образованием АУ ДПО ХМАО — Югры «Институт развития образования», ХМАО — Югра, г. Ханты-Мансийск.

ЕРМАКОВА Полина Павловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и управления образованием АУ ДПО ХМАО — Югры «Институт развития образования», ХМАО — Югра, г. Ханты-Мансийск.

КАРПОВА Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, руководитель Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО СО ИРО, г. Самара.

ИВАНОВА Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург.

СИЯЛОВА Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург.

СКОРАЕВА Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, помощник проректора по учебной работе и связям с производством ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург.

ПЕЛЬ Николай Александрович, директор Института открытого дистанционного образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск.

КОЛИКОВА Елена Георгиевна, и. о. заведующего кафедрой естественно-математических дисциплин ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

ХАФИЗОВА Наталья Юрьевна, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск.

МУБАРАКШИНА Людмила Рафаэловна, директор БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 144», г. Омск.

КУЗНЕЦОВА Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

БУРАКОВА Галина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

КАРПОВА Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Information about authors

ILYASOV Dinaf Fanilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

BUROV Konstantin Sergeevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

SELIVANOVA Elena Anatolievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

SEVRYUKOVA Alla Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

CHETYRBOCK Natalia Petrovna, Candidate of Economic Sciences, Docent, First Vice-Rector of Brest Regional Institute of Education Development, Republic of Belarus, Brest.

GROSHEVA Anastasia Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Corporate University of Moscow Education, Moscow.

IVANTSOVA Elena Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Lecturer, Corporate University, Moscow.

DEVYATOVA Irina Evgenievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Elementary Education Department, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

ZADORIN Konstantin Sergeevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department for Support of Competitive Events and Targeted Projects, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

KISLYAKOV Alexey Vyacheslavovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

SHUSHARINA Galina Sergeevna, Senior Lecturer of the Department of Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

VOLOBUEVA Tatiana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Doctor of Philosophy, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, Donetsk Republican Institute of Education Development, Donetsk People's Republic, Donetsk.

BETKER Ludmila Mikhailovna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Education Management, Institute of Education Development, Khanty-Mansiysk.

ERMAKOVA Polina Pavlovna, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Education Management, Institute of Education Development, Khanty-Mansiysk.

KARPOVA Yulia Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff, Institute of Education Development, Samara.

IVANOVA Svetlana Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Continuing Professional Education, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg.

SIYALOVA Iryna Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Continuing Professional Education, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg.

SKORAEVA Elena Alekseevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant to the Vice-Rector for Academic Affairs and Industrial Relations, Ural State University of Railway Engineering, Yekaterinburg.

PEL Nikolay Aleksandrovich, Director of the Institute of Distance Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

KOLIKOVA Elena Georgievna, Acting Head of the Natural and Mathematical Disciplines Department, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

KHAFIZOVA Natalia Yurievna, Senior Lecturer of Natural and Mathematical Disciplines Department, Chelyabinsk Institute of Education Development, Chelyabinsk.

MUBARAKSHINA Lyudmila Rafaelovna, Director of Secondary School No. 144, Omsk.

KUZNETSOVA Irina Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Geometry and Algebra, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl.

BURAKOVA Galina Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis, Theory and Methodology of Mathematics Education, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl.

KARPOVA Tatiana Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis, Theory and Methodology of Mathematics Education, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl.

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 № ФС77-86923 от 16 февраля 2024 г.

Журнал включен в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)**.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru).

Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

Функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризации научных знаний среди учителей общеобразовательных школ

Д. Ф. Ильясов

доктор педагогических наук, профессор
<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>
dinaf_chel@mail.ru

О. А. Ильясова

кандидат педагогических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0003-2463-1870>
ilyasova.olga.2018@gmail.com

Educator's functions of additional professional education in the implementation of scientific knowledge popularization among teachers of educational schools

D. F. Ilyasov

O. A. Ilyasova

Аннотация. Проблема исследования и обоснование ее актуальности. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (2–3 предложения).

Цель исследования. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (указывается только в случае, если не повторяет название статьи — 1 предложение).

Методология (материалы и методы). ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным — 2–3 предложения).

Результаты. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано — 3–4 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.

** Аннотация должна состоять не менее чем из 200 слов!!!*

*** Название каждого блока аннотации должно быть выделено полужирным шрифтом! Изменение названий данных блоков не приемлемо!*

Abstract. The problem of research and justification of its relevance (2–3 sentences).

The purpose of the research (only if it does not repeat the title of the article — 1 sentence).

Methodology (materials and methods) — 1 sentence; text block on materials and methods of research should be brief and informative.

The results (it is written about what has happened, not what will be done — 1–2 sentences). The main theoretical and experimental results are presented.

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология “Hansei”.

Keywords: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, “Hansei” technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий %	средний %	высокий %
Контрольные (44 чел. — 100%)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. — 100%)	2,2	3,7	80,44

Библиографический список:

1. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. — Москва : Олимп-Бизнес, 2011. — 417 с. — Текст : непосредственный.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. — Москва : Гардарики, 2000. — 333 с. — Текст : непосредственный.
3. Брейем, Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. — Санкт-Петербург: Нева, 2003. — 121 с. — Текст : непосредственный.
4.

References:

1. Senge, P. *The Fifth Discipline: Art and Practice of Learning Organization* [Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii], Moscow, 2011. 417 p.
2. Pedler, M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], Moscow, 2000. 333 p.
3. Braham, B. J. *Creating of self-training organization* [Sozдание samoobuchayushcheysya organizatsii], Saint Petersburg, 2003. 121 p.
4.