

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2018

Выпуск 3 (25)

ISSN 2225-9457

Мнения авторов и редколлегии
могут не совпадать. Авторы
несут ответственность за научную
достоверность материала

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия.
Свидетельство ПИ № ФС77-56412
от 11.12.2013

Информация о журнале регулярно
размещается в объединенном каталоге
«Пресса России», подписной индекс
журнала Е43480.

Сведения о публикуемых статьях
и их тексты размещаются в базе данных
Российского индекса научного цитирования.

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11-13
Тел./факс (812) 572-25-49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: gioupm@mail.ru

© СПб АППО, 2018
© Авторы статей, 2018
Подписано в печать 27.10.2018

Научный рецензируемый журнал
Издается с марта 2012 года
Выходит четыре раза в год

Главный редактор
Крылова О. Н., д-р пед. наук, доцент

Зам. главного редактора
Шевелев А. Н., д-р пед. наук, доцент

Редакционный совет:
Вершиловский С. Г., д-р пед. наук, профессор
Захлебный А. Н., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Мамедов Н. М., д-р философ. наук, профессор
Певзнер М. Н., д-р пед. наук, профессор
Прикот О. Г., д-р пед. наук, профессор
Септо Телла, д-р пед. наук, профессор, Финляндия
Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Тарасов С. В., д-р пед. наук, профессор
Тряпцына А. П., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Ясвин В. А., д-р психол. наук, профессор

Редакционная коллегия:
Алексашина И. Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор
Вершинина Н. А., д-р пед. наук, профессор
Горшков А. С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О. Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О. Н., д-р пед. наук, доцент
Кривицына Е. А., заведующий издательством
Матюшкина М. Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И. Б., д-р пед. наук, доцент
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| <i>Ермолаева М. Г.</i> Событийная андрагогика как стратегия развития постдипломного педагогического образования | 6 |
| <i>Гальперина Е. И.</i> Биологические основы обучения взрослых: постановка проблемы | 11 |
| <i>Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н.</i> Наставничество как один из инструментов реализации непрерывного образования взрослых | 14 |
| <i>Эндзинь М. П., Горычева С. Н.</i> Развитие профессионализма молодого педагога: партнерство как стратегия успеха | 18 |

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

| | |
|--|----|
| <i>Косолапова Л. А., Новых С. Н.</i> Применение андрагогических принципов в процессе развития профессиональной компетентности учителя сельской школы | 22 |
| <i>Филипенко И. Е.</i> Феномен взаимодействия педагогических культур в современных исследованиях | 25 |
| <i>Звоненко А. Б.</i> Повышение квалификации как средство стимулирования саморазвития педагогов | 28 |

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

| | |
|---|----|
| <i>Журавлева О. Н.</i> Технология Lesson Study как инструмент развития рефлексивной компетентности педагога | 30 |
| <i>Вильчур Н. Р., Смольников В. Ю.</i> Применение бизнес-технологий в постдипломном педагогическом образовании | 37 |
| <i>Авдонина Н. С.</i> Андрагогическая модель обучения в профессиональном журналистском образовании | 40 |
| <i>Меньшикова Н. А.</i> Информационно-просветительские интернет-ресурсы как резерв развития дополнительного профессионального образования педагогов (опыт Свердловской области) | 42 |
| <i>Гехтман А. Л., Матвеева Т. Е.</i> Клиентоориентированный сервис для развития мотивации педагогов к совершенствованию профессиональной деятельности | 44 |
| <i>Малыхина Л. Б.</i> Центры подготовки компетенций как региональный ресурс развития дополнительного профессионального образования педагогов | 48 |
| <i>Колесникова В. П.</i> Повышение квалификации педагогов в условиях введения образовательного стандарта общего образования: инновационный кластер | 51 |

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

| | |
|---|----|
| <i>Сергеева Н. А.</i> Библиотека как образовательная среда в обществе знаний XXI века | 54 |
|---|----|

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

| | |
|---|----|
| <i>Торхова А. В., Титовец Т. Е.</i> Принципы отбора содержания образования и организации учебного процесса при обучении взрослых | 56 |
| <i>Турченко И. А.</i> Опыт подготовки специалистов к работе со взрослыми обучающимися в республике Беларусь (на примере Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка) | 59 |
| <i>Шарабайко О. Г.</i> Комплексное учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности педагогов | 61 |
| <i>Кислякова Ю. Н., Клезович О. В.</i> Формирование инклюзивной компетентности слушателей курсов профессиональной переподготовки | 63 |
| <i>Коляго Ю. Г.</i> Подготовка педагогов-психологов к оказанию психологической помощи в инклюзивном образовательном пространстве | 66 |

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

| | |
|---|----|
| <i>Петрашевич И. И., Захарова Ю. В.</i> К вопросу о профессиональной подготовке учителя на территории Беларуси в начале XX века | 68 |
|---|----|

| | |
|------------------------------------|----|
| ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ | 71 |
|------------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ | 73 |
|--------------------------------|----|

| | |
|------------------------|----|
| АННОТАЦИИ | 77 |
|------------------------|----|

| | |
|----------------------------------|----|
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 84 |
|----------------------------------|----|

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

| | |
|---|----|
| <i>Ermolaeva M. G.</i> Event-driven andragogy as a strategy for the development of postgraduate pedagogical education | 6 |
| <i>Galperina E. I.</i> Biological basis of adult education: problem statement..... | 11 |
| <i>Roytblat O. V. Surtayeva N. N.</i> Mentorship as one of the tools for the implementation of continuing adult education | 14 |
| <i>Endzin M. P., Gorycheva S. N.</i> Development of a young teacher's professionalism: partnership as a success strategy | 18 |

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

| | |
|---|----|
| <i>Kosolapova L. A., Novykh S. N.</i> Application of andragogical principles in the process of developing the professional competence of a rural school teacher | 22 |
| <i>Filipenko I. E.</i> The phenomenon of interaction of pedagogical cultures in modern research | 25 |
| <i>Zvonenko A. B.</i> In-service teacher training as a means of stimulating the self-development of teachers | 28 |

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

| | |
|--|----|
| <i>Zhuravleva O. N.</i> Lesson Study technology as a tool for the development of a teacher's reflexive competence | 30 |
| <i>Vilchur N. R., Smolnikov V. Yu.</i> Application of business technologies in postgraduate pedagogical education | 37 |
| <i>Avdonina N. S.</i> Andragogical learning model in professional journalistic education..... | 40 |
| <i>Menshikova N. A.</i> Information and educational Internet resources as a reserve for the development of teachers' additional professional education (the experience of the Sverdlovsk region) | 42 |
| <i>Gekhtman A. L., Matveeva T. E.</i> Customer-oriented service for the development of teachers' motivation to improve their professional activities | 44 |
| <i>Malykhina L. B.</i> Competence training centers as a regional resource for the development of additional professional education for teachers | 48 |
| <i>Kolesnikova V. P.</i> In-service teacher training in the context of introduction of educational standard of General education: innovation cluster | 51 |

PERSON'S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

| | |
|---|----|
| <i>Sergeeva N. A.</i> Library as an educational environment in the knowledge society of the XXI century | 54 |
|---|----|

FOREIGN EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

| | |
|--|----|
| <i>Torkhova A. V., Titovets T. E.</i> Principles of educational content selection and organization of educational process in adult education | 56 |
| <i>Turchenko I. A.</i> Experience in training specialists for work with adults studying in the Republic of Belarus (on the example of the Institute of in-service training and retraining of the Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank) | 59 |
| <i>Sharabayko O. G.</i> Integrated educational and methodological support for the formation of teachers' professional competence | 61 |
| <i>Kislyakova Yu. N., Klezovich O. V.</i> Formation of the inclusive competence of professional retraining course participants..... | 63 |
| <i>Kolyago Y. G.</i> Training of educational psychologists to provide psychological assistance in an inclusive educational environment | 66 |

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

| | |
|--|----|
| <i>Petrashevich I. I., Zakharova Yu. V.</i> On the issue of teacher training in Belarus at the beginning of XX century | 68 |
| ACADEMIC LIFE CHRONICLE | 71 |
| OVERVIEWS AND REVIEWS | 63 |
| SUMMARIES | 77 |
| INFORMATION ABOUT THE AUTHOR | 84 |

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.83

М. Г. Ермолаева

СОБЫТИЙНАЯ АНДРАГОГИКА КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Продолжающееся формирование нашей новой школы сохраняет актуальность развития профессиональной компетентности учителя, которая бы отвечала современным вызовам времени. Учитель был, есть и в обозримом будущем останется ключевой фигурой образовательного процесса в школе, а качества его личности и уровень профессиональной подготовки становятся приоритетными факторами успеха модернизации образования, результативности применения новых технологий и средств обучения.

В то же время усложнение педагогического труда на современном этапе требует повышения степени его осмысленности, более глубокого осознания учителем своих профессиональных действий и сути того процесса познания, который он организует для обучающихся. Самоосуществление и самореализация педагога обусловлены наличием у него профессиональных смыслов, идей, замыслов, потребностей, то есть ценностно-смыслового отношения к своему профессиональному делу. Только осознанная педагогическая позиция дает возможность действительно улучшить образовательную практику, именно поэтому важно разобраться с тем, как помочь действующим учителям в осознании тех ценностей, которые они передают в своей ежедневной практике.

Очевидно, в этой связи возрастает и меняется роль постдипломного педагогического образования. В последнее десятилетие проведены разнообразные научные исследования, посвященные системе повышения квалификации, проблемам ее функционирования на федеральном

и региональном уровнях, вопросам содержания деятельности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования (В. В. Беляков, В. Н. Введенский, М. Б. Есаулова, Н. А. Иванищева, А. М. Иванов, Г. А. Игнатьева, Н. В. Мартишина, М. Д. Матюшкина, А. М. Митина, Л. П. Реутова, Э. В. Хачатрян и др.).

Анализ сложившихся традиций и инновационных процессов в постдипломном педагогическом образовании, выполненный с позиций историко-культурологического, личностно-деятельностного и феноменологического подходов, позволил сформулировать ряд проблем, требующих решения. Рассмотрим основные из них.

Во-первых, стратегия реформирования постдипломного педагогического образования призывает общее повышение профессионально-педагогической культуры работников образования, непереносимое их личностно-профессиональное развитие, однако реализуемые сегодня в постдипломном педагогическом образовании содержательные модели не обеспечивают всей полноты этих процессов.

Во-вторых, известно, что личностное развитие человека носит индивидуально-творческий характер, предполагает обретение им смыслов собственной жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности в частности. Но в образовательной практике сами учителя обнаруживают свою неготовность к проектированию и организации смыслопорождающего и событийного процесса обучения, доминирует стереотипное построение образовательного процесса, актуализирующее

скорее реактивную активность и репродуктивные действия обучающихся.

В-третьих, сегодня довольно широко представлена идея целостности человека, значимости его ценностно-смыслового самоопределения, развития его субъектных свойств, личностного опыта, мировоззренческих структур сознания. На практике же в постдипломном образовании учителей по-прежнему реализуется подход к обучению, обеспечивающий преимущественно формирование элементов предметного опыта (знаний и умений). Не существует научно обоснованной, методологически аргументированной системы обучения, создающей условия для таких аспектов личностно-профессионального развития педагога, как актуализация его авторской, ценностно-смысловой позиции и продуктивной самореализации в профессиональной сфере.

В-четвертых, в пространстве постдипломного педагогического образования имеет место разнообразие ценностных ориентаций участников – субъектов образования (преподавателей-андрагогов, педагогов и учителей), но пока отсутствуют модели и механизмы для их оптимального согласования, недостаточна научная проработанность конструктивно-технологического применения имеющихся новаций для продуктивной совместности всех участников процесса.

И еще один аспект. Сегодня существенно ослаб среди большинства педагогов поиск продуктивных, жизни – и культуросообразных образовательных решений, угас интерес к конструированию нестандартных учебных ситуаций, в рамках которых происходят обучающие погружения, тематические фестивали, образовательные путешествия, подлинные проекты-исследования и многое другое. Учителя отмечают, что это трудоемко, затратно по времени, а главное, при этом не всегда понятно, какой будет результат. Педагоги согласны с тем, что развитию свойственна нелинейность, и подлинная жизнедеятельность складывается из неплановых событий и ситуаций, но всего этого по возможности стараются избегать в своей профессиональной деятельности.

Итак, в постдипломном педагогическом образовании сегодня необходим открытый, нелинейный процесс обучения, чтобы каждый учитель имел возможность проявлять себя как индивидуальность, был готов инициировать и организовывать свой уникальный процесс освоения профессионального бытия. Становление новой модели постдипломного педагогического образования связано с новым пониманием бытия учителя как носителя индивидуально-личностной самостоятельности, новых форм мировосприятия и самовосприятия, его ценностно-смыслового

самоопределения. Такую стратегию модернизации постдипломного педагогического образования (ППО) мы хотели бы обозначить как *событийная андрагогика*. Она строится на основе *образовательной событийности* с применением технологий смыслообразования, побуждающих учителя к смыслообразующей активности и инициативе, опирающихся на полилог разных позиций; раскрытие неочевидных установок и других процедур, характерных для практической философии учителя, с применением методов самоанализа и самопрогнозирования.

Следует отметить, что сегодня в нашем образовании уже проявляется особый интерес к идее событийности [1–3]. В частности, О. И. Генисаретский пишет, что событийность лежит в коммуникационной плоскости: это всегда встреча с человеком, с идеей, с какой-то ситуацией, но важно, что это *твоя* встреча. Л. В. Горюнова рассматривает событийность в связи с формированием профессиональной мобильности специалиста в развивающемся образовании. Она подчеркивает, что образовательная среда должна быть наполнена значимыми образовательными событиями. Такая среда может оказать резонансное воздействие на обучающихся, и на этой основе дать возможность им выбирать направления своего непрерывного профессионального становления и развития [2].

Как отмечают авторы, событийность – явление вероятностное, поэтому можно утверждать, что каждое событие в процессе обучения вырастает из учебной ситуации, но не каждая такая ситуация превращается в событие. Условия возникновения образовательной ситуации, которая может стать образовательным событием, включают в себя и специально продуманные, подготовленные усилия организатора занятий, и непредсказуемые элементы.

В качестве *ключевых характеристик события* обычно называют:

- диалоговое (полилоговое) взаимодействие преподавателя и участников;
- многоаспектность и многозначность обсуждаемой темы или вопроса,
- индивидуальную и коллективную рефлексию участников [4].

Иначе говоря, настоящая событийность потенциально живет в любой учебной ситуации, но обнаруживает себя только при условии активного и деятельностного понимания участниками занятия предлагаемого содержания и взаимодействия их личностных смыслов с предложенным полем его значений. Чтобы обсуждаемая тема обрела событийный и смыслообразующий потенциал для участников, она должна порождать ситуацию

выбора, раскрытие личностных смыслов учебного содержания и переживание.

Таким образом, процесс обучения в постдипломном педагогическом образовании можно отнести к событийной андрагогике, когда:

- роль ценностно-целевых ориентиров достижения современного качества постдипломного педагогического образования выполняют критерии личностно-профессионального роста учителя в контексте его продуктивной самореализации;
- реализация процесса обучения в системе постдипломного образования идет на основе андрагогических принципов, дополненных принципами *центрации на смысле и событийности*;

- проектирование, организация и проведение учебных занятий происходит в формате событийности, а именно:

а) участники вовлечены в инициативную активную деятельность, ориентированную на получение авторского продукта; действие на занятии организуется как «пространство компетентностных проб»;

б) задания, предлагаемые участникам, имеют принципиально «недоопределенный» характер, оставляя место для проявления их субъектности;

в) открытость и высокая интенсивность событийного действия обуславливают энергетику, «вызов», инициирующие авторство участников как субъектов дальнейшей образовательной деятельности;

г) импровизационный характер действия задается и поддерживается благодаря не только содержанию, но и особой игровой атмосферой [5].

Для исследования статуса событийности по отношению к постдипломному образованию педагогов мы обратились к феноменологическому описанию прецедентов организации разнообразных форм интерактивных занятий на курсах повышения квалификации в АППО. В работе мы опирались на методики гуманитарного исследования, разработанные Г.Н. Прозументовой: методику феноменологического описания образовательных инноваций и методику типологизации образовательной реальности [6].

Анализ организации и проведения занятий на курсах повышения квалификации, построенных с применением интерактивных форм, позволил сформулировать *представление* и о целостном курсе обучения как *образовательном событии*, поскольку такой процесс обучения сопровождался образовательными эффектами, которые сегодня относят к существенным признакам феномена событийности: открытием себя и других в общении и отношениях, открытием возможностей совместной деятельности, открытием себя в отношении

к педагогическому делу, к педагогической профессии [7].

На основе *методики реконструкции опыта* были выделены эмпирические признаки и характеристики курса обучения как образовательного события. В рефлексивных работах (самоотчетах) обучающихся учителей анализировались высказывания участников. В частности, мы обратили внимание на тот факт, что ряд признаков повторяется для каждой группы, которая проходила обучение преимущественно на основе интерактивных учебных занятий: изменение личностного отношения к педагогической деятельности; открытие у себя новых возможностей и профессиональных качеств; изменение представлений о некоторых знаковых моментах в построении педагогического взаимодействия «учитель – ученик», изменение представлений участников о возможностях совместной деятельности; новые, сильные переживания; рождение нового педагогического опыта.

Выбранные методики исследования на основе обобщения повторяющихся признаков дали возможность выявить следующие *характеристики образовательной событийности*.

Во-первых, образовательное событие – это **концентрация изменений**, происходящих с человеком в пространстве и времени (причем, короткого отрезка времени), что обозначают как «образовательный скачок». Эта характеристика находит свое выражение в нескольких группах признаков, связанных с разными изменениями, а именно:

а) *расширение и углубление представлений участников о себе, о своих возможностях и способностях*;

б) *актуализация в себе (или изменение представлений о, открытие...) педагогических способностей, профессиональных качеств*;

в) *изменение представлений о развивающемся человеке*;

д) *изменение представлений о своем образовании и самообразовании*;

е) *изменение представлений о возможностях совместной деятельности*.

Изменения происходят с участниками событий, но сила и характер этих изменений зависят от опыта человека, от его субъективного восприятия происходящего и тех смыслов, которые он сам извлекает из произошедшего с ним в ходе учебных занятий. В этом плане, каждый человек создает свой «событийный горизонт» деятельности и жизнедеятельности, который и стал для нас основным предметом анализа.

Во-вторых, образовательное событие – это **пространство** новых, **сильных переживаний**, характеризующихся многообразием и полярностью.

Эта характеристика раскрывается в следующих признаках-описаниях: «ощутила огромную эмоциональную отдачу; яркий, эмоциональный, позитивный поворот в сознании; удовольствие от всего, что происходило; участники были на удивление открыты и искренни, поделились сокровенными мыслями; ощутила эмоциональную сопричастность, переживание; удивительную атмосферу доверия всех и каждому; никогда не видела ничего подобного; классное общение!; жаль, что все закончилось так быстро.

В-третьих, образовательное событие – это пространство, где **профессиональная педагогическая деятельность** начинает рассматриваться как предмет личностного отношения и действия. Данную характеристику составляют для нас следующие признаки: «изменилось отношение к педагогике; изменилось мое представление о традиционной организации педагогической деятельности; в ходе занятий возникло целостное представление о педагогической деятельности; встречи помогли мне в осмыслении педагогической деятельности; поняла, что важно предоставлять ученикам возможно большее пространство для выбора, создавать условия для их творческой реализации; поняла необходимость теоретических знаний педагогики и психологии; поняла, что реальное педагогическое взаимодействие с учащимися гораздо богаче и сложнее того, что видится на первый взгляд...»

В-четвертых, образовательное событие – это пространство, характеризующееся **полнотой связей и отношений**. Эта характеристика находит свое выражение в признаках, имеющих отношение к общению и, в целом, к взаимодействию между участниками курса обучения: «замечательное неформальное общение с коллегами – другими педагогами; широкие возможности общения с людьми, близкими мне по духу; свободное общение с интересными людьми; диалогичность общения; ощущение пребывания в сообществе единомышленников...»

В-пятых, образовательное событие – это **концентрация значимого педагогического опыта**. Данная характеристика проявляется в следующих признаках: «получила интересный опыт; представленный опыт дает уверенность в своих силах; новый и разный опыт; вбираю важный

профессиональный опыт (иной по сравнению с привычной общеобразовательной школой); полученный опыт бесценен для моей профессиональной педагогической деятельности; пополнила свой профессиональный педагогический опыт; огромный опыт общения с участниками...»

Таким образом, на основании исследования рефлексивных описаний («событийных горизонтов») участников курсов мы выделили пять ключевых характеристик образовательной событийности, к которым отнесли следующие:

- *концентрация изменений*, происходящих с человеком в пространстве и времени;
- *пространство новых, сильных переживаний*, многообразных и полярных;
- пространство, характеризующееся *полнотой связей и отношений*.
- пространство, где *педагогическая деятельность* начинает рассматриваться как предмет личностного отношения и действия.
- *концентрация* (в пространстве и времени) значимого профессионального опыта.

В заключение отметим, что проблема научного обоснования особенностей событийной андрагогики и реализации событийно-смыслового подхода в процессе обучения в постдипломном педагогическом образовании как условия содействия личностно-профессиональному росту учителя в постдипломном педагогическом образовании является новой для современной педагогической науки, представляющей интерес и значимость для ее совершенствования. Мы принимаем событийность как *ценность* современного образовательного процесса в постдипломном педагогическом образовании и, опираясь на понимание психологического феномена событийности, где важны категории переживания, эмоционально-ценностного отношения, концентрации на смысле, полагаем важным развивать представление о событийности как актуальной характеристике процесса обучения на постдипломном этапе. Сделать это реальностью нашей системы постдипломного педагогического образования можно только при условии высокого андрагогического профессионализма, жизненного и личностного опыта, культуры преподавателей нашей системы, их способности устанавливать в процессе обучения личностно значимое и ценностно-смысловое общение.

Список литературы

1. *Генисаретский О. И.* Развитие событий в личностно-родовом и мыследеятельностном отношении. URL: <http://www.prometa.metod.ru> (дата обращения: 13.03.2018).
2. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. ... д-ра пед. наук / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д, 2006. 44 с.
3. *Прозументова Г. Н.* Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // *Переход к Открытому образовательному пространству* / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций. С. 15–138.
4. *Крылова Н. Б.* Условия проявления событийности образования // *Событийность в образовательной и педагогической деятельности*. 2010. Вып. 1 (43). С. 147–155.
5. *Ермолаева М. Г.* Потенциал событийно-смыслового подхода к постдипломному педагогическому образованию // *Science Time*. 2015. № 12 (24). С. 234–245.
6. *Прозументова Г. Н.* Типологизация образовательной реальности инноваций: стратегия и методика гуманитарного исследования // *Переход к Открытому образовательному пространству* / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2009. Ч. 2. Типологизация образовательных инноваций. С. 37–41.
7. *Волкова Н. В.* Образовательная событийность: признаки и характеристики // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*. 2010. Т. 7. № 1. С. 78–82.

УДК 374.7

Е. И. Гальперина

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Педагогика ассоциируется с детьми. Мы говорим: «педагогика», подразумеваем: «дети». Практически на всем протяжении истории человечества каждого индивида обучение происходило в детстве и юношестве. Человек овладевал каким-то навыком, в зрелые годы он совершенствовал свои навыки, набирался опыта, мастерства, затем становился мастером своего дела и затем мог обучать этому навыку молодых. Одаренные и талантливые могли привнести что-то свое, новое в когда-то освоенный навык, то есть навык трансформировался, но в целом схема обучения была именно такой – в молодости учишься, в старости учишь сам (если доживешь). Соотношение скорости развития цивилизации и средней продолжительности жизни было таковым, что усвоенных в молодости навыков хватало для успешного проживания одной жизни. За время одной человеческой жизни не происходило глобальной смены мироустройства, а происходившие изменения не влияли радикально на однажды усвоенный жизненный уклад. Возникавшие за время жизни одного поколения технические и другие нововведения вполне могли быть подхвачены следующим поколением, оставляя для «взрослой» части населения возможность существовать в привычном ей укладе. Индустриальная революция XIX века резко ускорила процесс развития, приведя к экспоненциальному росту технической модернизации.

Нынешняя скорость развития научно-технического прогресса в корне изменила ситуацию. С таким человечество сталкивается впервые: сегодня уже почти не остается надежды, что можно усвоить необходимые для всей жизни навыки в молодости и пользоваться этими навыками всю жизнь. Развиваются новые технические приспособления и среды, требующие специальных знаний и навыков, исчезают совсем одни профессии и стремительно появляются другие [1]. Все чаще от нас требуется мгновенное реагирование на появление новых сфер жизни – от смены привычных гаджетов, осваивать которые требуется практически мгновенно, до полной смены профиля профессиональной деятельности [2].

Следовательно, в самое ближайшее время огромному количеству взрослых людей придется постоянно обучаться новым навыкам.

Среда вынуждает нас реагировать на изменения, которые, к слову, создаются самим человеком. При этом от способности к обучению и от скорости этого процесса зависит успешность существования человека. Ситуация обостряется резким ростом населения (следствие прогресса, связанное с повышением выживаемости и продолжительности жизни) и не менее резким повышением безработицы.

Сложность в том, что эволюционно человечество плохо приспособлено к постоянным и быстрым изменениям во взрослой жизни. Вся биологическая машинерия, обслуживающая процесс обучения, наиболее активно работает в детстве и юности, постепенно снижая активность с возрастом. Физиологически процесс обучения является очень затратным, поэтому вполне естественно, что эволюция стремится снизить эти затраты, «выключая» неиспользуемые (или используемые неэффективно) функции.

Способность обучаться в своей основе имеет помимо всего прочего еще и пластичную (в юности) нервную систему, которая гибко, быстро и адекватно может подстраиваться под требования среды [3]. С годами человеческий мозг частично утрачивает эту пластичность, что сказывается на скорости и субъективной сложности процесса обучения [4]. Хорошая новость в том, что пластичность утрачивается не полностью, во-первых, а во-вторых, может быть в определенных пределах восстановлена с помощью специальных тренировок. Однако, вследствие естественного снижения пластических свойств нервной системы, затраты возрастают, а временные показатели и динамика обучения серьезным образом могут варьировать у разных индивидуумов и плохо поддаются стандартизации. То есть возникает естественный разброс в популяции по скорости обучения. Кроме того, процесс усвоения материала совсем не линейный, может, например, наблюдаться застой, связанный с накоплением информации, который проявляется внешне в отсутствии прогресса в обучении, чередующийся с периодами бурного роста накопленных знаний. Вариантов траектории обучения огромное множество, и скорость – не единственный фактор, который траекторию определяет.

С возрастом индивидуальные отличия усиливаются [5]. Это касается не только физиологических особенностей памяти, динамики когнитивных процессов, но и эмоциональных реакций, репертуара стратегий обучения, флуктуации настроения, мотиваций, поведенческих реакций. Следовательно, и требования к вновь усваиваемому материалу, и способу его подачи во взрослом возрасте более индивидуально зависимы, чем в юношеском [6].

Еще одной особенностью молодого возраста по сравнению со зрелым является пониженная критичность (повышенное доверие) к усваиваемому материалу. То, что человек усваивает в детстве, является основой, базой, незыблемо, и именно с этой базой сравнивается все, что он получает в качестве знаний потом. Следовательно, по умолчанию все, что с этой базой конфликтует, трактуется как неправильное и отвергается в более старшем возрасте. То есть в зрелости принятие усваиваемого материала происходит сложнее, «пробиваясь» сквозь фильтры ранних установок, критичность к радикально новым сведениям повышена.

Те психологические механизмы, которые обеспечивают обучение в детстве и юности, не просто не работают в зрелом возрасте, но, зачастую, мешают взрослым. Так, в структуре потребностей человека в разделе биологических потребностей существует потребность в компетентности, под которой подразумевается желание субъекта достичь определенных внутренних и внешних результатов, стремление быть эффективным в чем-либо. Она заставляет индивидуума желать соответствовать требованиям, которые к нему предъявляет общество, в том числе осваивать какие-то навыки и умения. В детском возрасте это заставляет ребенка пытаться кататься на велосипеде, например, когда сверстники вокруг уже умеют. Но именно эта потребность в зрелом возрасте мешает учиться чему-то новому. Потому что мы не просто хотим что-то уметь, мы хотим уметь это делать ХОРОШО. Мы хотим в зрелом возрасте хорошо уметь водить машину, говорить на иностранных языках (желательно в количестве не меньше пяти), готовить потрясающие торты, разбираться в поломках сложной техники, с легкостью отжиматься пятьдесят раз и т. д. Но мы не хотим (даже в качестве этапа обучения) жалобно блеять на рынке или в отеле в чужой стране на непонятном языке, подыскивая нужные слова в памяти; не хотим являться причиной задержки потока машин, медленно пытаюсь припарковаться в сложном месте; не хотим признаваться в том, что не знаем, как починить выключатель. Нам не позволяет выглядеть неумелыми наша потребность в компетентности. Проще совсем

отказаться от желания освоить новый навык и придумать сложное и благородное объяснение нашему отказу.

Еще одной особенностью сегодняшнего момента с точки зрения обучения является то, что в большинстве случаев сегодня нам нужно не совершенное владение навыком, а быстрое его освоение на минимальном уровне, это дает гораздо больше преимуществ, чем совершенное, но длительное освоение. Все чаще преимущество на рынке труда отдается работнику с большим списком компетенций, качество владения которыми отходит на второй план. Процесс поверхностного, ознакомительного освоения материала серьезным образом отличается от традиционного глубокого подхода.

Существенно отличается с возрастом и мотивация к обучению. В детском возрасте ее может не быть совсем, тогда как у взрослых она как правило ярко выражена и точно сформулирована. Учет мотивации серьезным образом влияет как на структуру обучения, так и на динамические показатели процесса. Работа с мотивацией, апелляция к ней в процессе обучения становятся ведущей силой обучения взрослого человека [7].

Еще один фактор: с возрастом меняется структура отношений ученик-учитель. Если в детстве учитель всегда старше и опытнее, то в зрелости ученик и учитель могут быть равны, а может быть так, что учитель моложе ученика. Таким образом, отношения ученик – учитель не могут быть однонаправленными от учителя ученику, они становятся партнерскими. Такой вид отношений гораздо более затратный для учителя, он подразумевает совсем другой способ подачи материала.

Все вышесказанное приводит к выводу о том, что способы и методы обучения взрослых должны кардинально отличаться от таковых для детей и юношества. На бытовом уровне это не вызывает ни у кого возражений, однако глубоких фундаментальных физиологических основ для разработки подходов обучения взрослых на сегодняшний момент практически нет. Есть эмпирические наблюдения, которые скорее свидетельствуют о наличии отрицательного опыта в этой сфере, во многом устаревшие педагогические наработки в области образования взрослых, в основном касающиеся высшего образования рабочей молодежи и огромный пул тренингов, усиленно развивающийся, но тоже не вполне систематизированный.

В свете вышеизложенного требования, которые должны предъявляться к новым педагогическим подходам, лежащим в основу методик обучения взрослых, следующие:

1. Они должны быть индивидуально подстраиваемы. Один из вероятных механизмов такой подстройки может разрабатываться по аналогии с индивидуальными запросами в поисковых системах типа Google, Яндекс и т. д., т. е. основываться на анализе характера когнитивной активности индивидуума. Стратегии обучения обсуждаются с учеником и могут меняться в ходе обучения по согласованию с ним.

2. Временные границы усвоения навыка серьезным образом могут варьировать у разных индивидуумов и плохо поддаются стандартизации. По этой причине временные нормативы усвоения материала также индивидуальны.

3. Необходимо учитывать мотивацию обучающегося. Она является движущей силой, схема обучения должно строиться вокруг мотивации.

4. Уровень овладения навыком обсуждается и окончательно определяется обучающимся. Степень овладения преподаваемым навыком должна быть регулируема в широких пределах. Должна

существовать возможность ее изменять в процессе обучения.

5. Специфические партнерские, а не менторские взаимоотношения учителя и ученика.

6. Способ подачи материала учитывает имеющийся у обучающегося опыт, объем знаний и предпочтительный канал получения информации.

7. Аргументация подаваемого материала должна быть убедительной. В случае конфликта с уже имеющимися установками и знаниями вновь подаваемая информация должна иметь шанс пробиться к обучающимся.

8. Практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков;

Данный список требований не окончательный, скорее призывает к серьезному всестороннему междисциплинарному обсуждению проблемы, чем претендует на окончательный готовый рецепт решения.

Список литературы

1. Атлас новых профессий. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 12.08.2018).
2. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований. М.: ООО «Вариант», 2015. 234 с.
3. Макаренко Н. В., Лизогуб В. С., Борейко Т. И. Сенсомоторные функции в онтогенезе человека и их связь со свойствами нервной системы // Физиология человека. 2001. Т. 27. № 6. С. 52–57.
4. Пальцын А. А., Комиссарова С. В. Возрастные изменения мозга // Патологическая физиология и экспериментальная терапия. 2015. Т. 59. № 4. С. 108–116.
5. Небылицын В. Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 153–159.
6. Ames D. L., Fiske S. T. Cultural Neuroscience // Asian J. Soc. Psychol. 2010. Vol. 13. № 2. P. 72–82.
7. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.

УДК 371.311.1

О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Вопросы непрерывного образования взрослых, остаются актуальными для исследователей много десятилетий. В России этот аспект усиливается еще и в связи с происходящей пенсионной реформой, которая обозначает проблемы взаимодействия в профессиональной среде людей старшего возраста, более зрелых, способных переучиваться, находится в ситуации непрерывного образования, для этого необходимы различные формы, в том числе и наставничество. Проблема сохранения активной профессиональной деятельности в предпенсионный и пенсионный периоды, приобретают все большую значимость в реальной жизнедеятельности и научных исследованиях. Поиск инструментов реализации непрерывного образования остается приоритетным направлением в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования. В статье Ж.Б. Марголиной справедливо отмечается необходимость непрерывного образования взрослых, которая диктуется глобальными изменениями в мире, определяющими такие тенденции как: «повышение качества образования, ориентированного на все слои общества, возрастные группы населения и отказ от элитарного образования; углубление международного сотрудничества в области подготовки специалистов для образования взрослых, развития сферы образования, в том числе сферы образования взрослых, увеличение гуманитарной составляющей, ориентированной на общечеловеческие ценности; рассмотрение процесса образования, охватывающего всю жизнь человека и др.» [1, с. 63].

Наставничество – один из эффективных инструментов, который может быть использован в реализации непрерывного образования, в том числе и людей зрелого возраста. Неслучайно в 2017г в Москве прошла первая международная конференция по наставничеству GlobalMentori, организованная национальным ресурсным центром «Ментори» при поддержке Агентства стратегических инициатив (АСИ). На конференции приняли участие более 1500 человек (представители

Истинно премудр не тот, кто учит словом, но кто наставляет делом.

Авва Иперхий

органов власти, некоммерческих организаций, педагогов, вузов и центров карьеры, социальные работники, hr-специалисты, руководители и владельцы бизнеса), где рассматривались вопросы, как наставничество помогает решать социальные и экономические проблемы. Участие приняли представители разных стран России, Венгрии, Голландии, Испании, Казахстана, США и Чехии, что говорит о том, что интерес к проблеме наставничества существует и за рубежом.

Явление наставничества известно в истории человечества давно, ему придавались различные функции (обучающая, воспитывающая, поддерживающая, развивающая, компенсаторная и др.).

Создание наставничества как социального института вызвано как социально-демографическими проблемами, происходящими в обществе в различных странах, как стремительной трансформацией профессиональных сред, так и растущими потребностями общества в создании специальных образовательно-воспитательных организаций, в теоретическом осмыслении и обобщении стихийно складывающегося опыта обучения и воспитания как взрослых, так и молодежи в условиях интенсивных изменений, происходящих, в том числе, под действием повсеместно, внедряемых ИКТ. Это обстоятельство требует специальной подготовки к жизни в условиях информатизации всех сфер общества.

Наставничество рассматривалось в философии с позиций развития человечества. В философской литературе мы обнаруживаем попытки с давних времен определить основные задачи наставничества. Так, Сократ одной из главных задач наставничества считал пробуждение мощных душевных сил ученика. Его беседы (получившие название «Сократовский диалог») были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании обучающегося. В поисках этой истины ученик и наставник должны находиться в равном положении (субъект-субъектный характер взаимодействия), руководствуясь установкой «я знаю только то, что ничего не знаю». Главным

дидактическим достижением этих бесед называют появление – майевтики («повивальное искусство») диалектического спора, подводящего к истине посредством продуманных наставником вопросов.

Обнаруживаем отдельные суждения, связанные с наставничеством и у Платона, который утверждал, что воспитание надо начинать с раннего возраста, для обеспечения постепенного восхождения ученика к миру идей, инструментом этого процесса Платон называл наставничество. Он считал, что осуществлять подобное воспитание способен, прежде всего, наставник преклонных лет.

Интересна позиция Ж.-Ж. Руссо, который рассуждая о наставничестве, полагал, что наиболее сложное искусство наставника – уметь ничего не делать с учеником.

В начале XX века, размышляя о наставничестве, К. Д. Ушинский отмечал, что нельзя гордиться своей опытностью, высчитывая по пальцам годы своей воспитательной деятельности. При таком подходе педагог превращается в машину, которая задает и спрашивает уроки и наказывает тех, кто попадает под руку. Ученый обращает внимание на необходимость теоретической подготовки наставников, отмечает, что нельзя быть убежденным, в том, что профессиональный опыт компенсирует полное отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать.

Современное значение понятие «наставничество» приобрело в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как эффективная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с богатым жизненным опытом, хорошей профессиональной подготовкой.

Наставничество в СССР существовало как форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах, передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками. В различных формах наставничество существовало с 30-х годов, особенно распространилось с 70-х годов XX века.

Позднее этот метод профессиональной адаптации оказался забытым, а сегодня наставничество опять вызывает повышенный интерес, как со стороны теоретиков, так и практиков. В современных педагогических воззрениях за рубежом наставничества как метод и способ адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности интенсивно исследуется и данному методу уделяется большое значение. Так в позиции Г. Льюиса, понятие «наставничество» рассматривается как

система отношений и ряд процессов, при котором один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому. Наставник понимается как человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией.

Сегодня наставничество рассматривается как педагогический процесс, явление, дидактический инструмент, как метод, технология, педагогическая система, система отношений. Наставничество рассматривается в разных условиях и направлено на различные субъекты (наставничество молодежи, наставничество методистов, наставничество молодых специалистов, наставничество воспитателей и т. д.). Повышенный интерес к проблеме наставничества показывает различные аспекты исследования этого явления и разные подходы к его определению. Приведем несколько позиций, которые мы обнаруживаем в различных источниках, раскрывающих отдельные стороны наставничества.

Наставничество в словаре С. И. Ожегова определено как «1. Наставить, 2. Настоятельный совет, поучение. 3. Руководство, инструкция» [2, с. 386]. Если взять за основу определения понятия «наставничество» как поучение, то можно при этом обозначить следующие проблемы для исследования: «кого поучать, как поучать, чем должен владеть „пучитель“, какие инструменты использовать в процессе поучения, всегда ли одни и те же инструменты и приемы наставничества могут использоваться в работе с разными обучающимися и т. д. ». При ответе на эти вопросы можно обнаружить, что наставник, должен находиться в состоянии непрерывного образования для осуществления эффективной организации процесса наставничества. Приведем еще несколько определений наставничества, показывающих отдельные стороны этого процесса.

Наставничество – кадровая технология передачи знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника к менее опытному сотруднику.

Наставничество – обучение на рабочем месте с целью оперативного вовлечения новых сотрудников в выполнение должностных обязанностей и деятельность организации.

Наставничество – тип подготовки к работе, обеспечивающий занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике и в широком диапазоне [3].

Наставничество – планомерная работа по передаче навыков от начальника к подчиненному. Как инструмент обычно существует

в крупных компаниях. Возведенное директорами в ранг философии, оно становится инструментом воспитания подрастающих кадров [3].

Наставничество – непрофессиональная педагогическая сфера деятельности, осуществляемая на производстве на общественных началах людьми, не имеющими специального педагогического образования.

Наставничество – обучение личным примером, практическая передача профессиональных и иных навыков, знаний от старшего субъекта к младшему, от более опытного, к менее опытному субъекту (обучение в процессе деятельности);

Наставничество – эффективная форма адаптации и обучения нового персонала и развитие кадрового резерва компании;

Наставничество – желаемая модель поведения для нового сотрудника; «помощь одного человека другому в совершении значимых качественных переходов на иной уровень знаний, профессиональных навыков или мышления и сознания» (Д. Клаттербак, Д. Мэггинсон). Наставничество исходя из анализа приведенных определений, на уровне ключевых слов можно представить как – модель поведения, помощь, форма, обучение, сфера деятельности, инструмент, работа, подготовка, технология, поучение, руководство, все эти позиции объединяет одно обстоятельство – наличие наставника.

Наставничество является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой стороны деятельность обучаемого, этот процесс носит субъект-субъектный характер при длительном взаимодействии этих субъектов, создаются предпосылки непрерывному образованию, постепенному переходу обучающегося в ранг наставника. Рассматривая различные подходы к определению наставничества можно отметить совпадение позиций в аспекте наличия более опытного человека, более профессионально владеющего тем, что нужно передавать, чему нужно научить. А далее выводя наставничество в ранг процесса, явления, системы, технологии описываются различные элементы, характерные для описываемых рангов.

Так, основными категориями рассмотрения наставничества как процесса выступают развитие, воспитание и профессиональная адаптация человека в трудовой производственной деятельности. Под развитием человека понимается процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, а под воспитанием – целенаправленная деятельность по формированию интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному

участию в трудовой деятельности, адаптации в условиях системных изменений [3].

При рассмотрении наставничества с процессуальной стороны выделяются этапы реализации этой деятельности, которые открывают фрагмент непрерывности в образовании. По данному вопросу можно выделить разнообразные подходы как в количественном плане (от трех до 7 этапов), так и в содержательном (диагностический, адаптационный, проектировочный, демонстрационный и т. д.). Так при работе с молодыми педагогами выделяют такие этапы как *адаптационный*, когда наставник определяет круг обязанностей и полномочий молодого специалиста, проводит диагностику профессиональных затруднений, выявляет недостатки в его умениях и навыках, чтобы выработать программу адаптации; *основной (проектировочный)*, когда наставник разрабатывает и реализует программу адаптации, осуществляет корректировку профессиональных умений молодого учителя, помогает выстроить ему собственную программу самосовершенствования и *контрольно-оценочный*, на данном этапе наставник проверяет уровень профессиональной компетентности молодого педагога, определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей. Есть и такая точка зрения, согласно, которой в наставничестве выделяют пять этапов:

1. «Я расскажу – ты послушай!».
2. «Я покажу – ты посмотри!».
3. «Сделаем вместе!».
4. «Сделай сам – я подскажу!».
5. «Сделай сам и расскажи, что сделал».

В процессе наставничества в условиях системных изменений профессиональной среды выделяют семь этапов – целевой, диагностический, рефлексивный, компенсаторный, практический, коррекционный, примерочно-оценочный.

В качестве принципов наставничества как педагогического процесса и дидактической системы, направленных на образование взрослых выделяют: добровольность и целеустремленность работы наставника; морально-психологический контакт наставника и подшефного; личный положительный пример наставника; доброжелательность и взаимное уважение; уважительное отношение к мнению молодого специалиста; согласованность содержания работы наставника по профессиональному становлению обучаемого с содержанием календарно-тематического плана и плана работы методического объединения; направленность плановой деятельности наставника на воспитание и профессиональное становление молодого специалиста, непрерывность образования самого наставника и др. в последнее время интенсивно развивается вопрос видов, форм и технологий

наставничества в различных профессиональных средах [4]. Так среди видов наставничества выделяют: *коучинг* который направлен на активизацию процессов самообучения и саморазвития взрослого; *менторство* данный вид наставничества сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности; *наставничество* как вид, делает акцент на практическую часть передаваемого опыта, *баддинг* (от англ buddy – приятель) – разновидность наставничества нацелена на поддержку вновь принятого в организацию работника [3]. Все эти виды и формы наставничества имеют одну общую составляющую – активизацию процессов самообучения и саморазвития, что является значимым для осуществления непрерывного образования взрослого человека. Интенсивно разрабатывается на современном этапе и вопрос технологий наставнической деятельности. Получают распространение такие технологии, как сторителлинг, шедоунг, технология ротации, технология репертуарные решетки и др. [5]. В плане использования возможностей наставничества как инструмента

реализации непрерывного образования взрослых могут быть полезны создание центров наставничества. Создание Центров наставничества, где бы могли быть объединены усилия и обобщены разработанные и прошедшие успешную апробацию формы и технологии наставничества, где происходил бы обмен опытом самих наставников, выступая при этом инструментом непрерывного образования. Структурно центры могут иметь несколько подразделений (наставничество школьного учительства, наставничество специалистов социозащитных учреждений, наставничество воспитателей, наставничество в профессорско-преподавательской среде, наставничество новаторов в образовательных организациях, наставничество андрагогов, наставничество молодежи и т. д.). Центр может быть организован в учреждениях при кафедрах дополнительного профессионального образования, или высших учебных заведениях, возможно интересным может быть интеграционная деятельность на условиях сотрудничества, партнерства.

Список литературы

1. Марголина Ж. Б., Шумилова Н. А. Неформальное образование в контексте организации непрерывного профессионального образования в современных условиях // Вестник Нижегородского гуманитарного университета. 2018. № 2. С. 62–68.
2. Ожегов С. И., Шведов Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.
3. Зиннатова Н. Р. Наставничество. URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2017/05/10/nastavnichestvo> (дата обращения: 22.08.2018).
4. Козлова Е. Г. Организация разных форм наставничества в образовательном учреждении. URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/organizatciya_raznih_form_nastavnichestva_v_obrazovat_064246.html (дата обращения: 22.08.2018).
5. Марголина Ж. Б. Проблемы методов образования взрослых на современном этапе // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Матер XIX междунар. научно-практ. конф. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 149–153

УДК 371.311.1

М. П. Эндзинь, С. Н. Горычева

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: ПАРТНЕРСТВО КАК СТРАТЕГИЯ УСПЕХА

Важнейшим социально-экономическим параметром развития системы образования является ее обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами. Развитие системы образования в значительной степени зависит от ценностных ориентиров, квалификации и мастерства педагогов, профессиональных и человеческих качеств каждого из них, профессиональной идентичности педагогов.

Молодые специалисты – это стратегический ресурс развития системы образования. Не потерять начинающих педагогов, заинтересовать профессией, дать поверить в успех, создать условия для того, чтобы сработала формула «успешный старт = успешный результат» – одна из задач муниципальной методической службы. От того, как сложится начало педагогической карьеры, зависит «долгожительство» в профессии.

Не секрет, что в начале профессионального пути любой человек испытывает затруднения из-за отсутствия необходимого опыта. Становление педагога происходит сложнее, чем у представителей другой профессии, потому что само наличие педагогического образования не гарантирует успех молодому специалисту. Помимо обладания профессиональными педагогическими умениями и навыками, владения инновационными технологиями обучения и воспитания, не менее важны личностные качества: педагогическая позиция, отношение к жизни, коллегам, детям и людям вообще. Речь в данном случае идет о сформированности профессиональной идентичности педагога.

Так, с точки зрения Ю. П. Поварёноква, профессиональная идентичность рассматривается в трех аспектах:

- как тенденция становления профессионального пути и критерий профессионального развития человека;
- как эмоциональное качество или чувство, которое возникает на основе отношения к профессиональной деятельности как средству удовлетворения потребностей личности и отношения к себе как профессионалу;
- как некоторая функциональная система, нацеленная на достижение профессиональной идентичности [1].

В зависимости от стадии профессионального пути профессиональная идентичность имеет разное содержание, в основу которого входят качества субъекта: потребности, интересы, установки и другие компоненты мотивационной сферы личности, которые реализуются и удовлетворяются в процессе профессионального пути.

Средствами достижения профессиональной идентичности выступают знания, приобретенные в вузе, общение во время прохождения практик с мастерами своего дела, а также способности личности в выбранной профессиональной сфере.

Профессиональная идентичность – интегративное образование личности, в котором конструируется представление человека о значимых признаках, разделяемых ценностях и целях профессиональной группы, о своем месте в этой группе. Это образование сопровождается чувством принятия своей профессиональной принадлежности и служит одним из критериев профессионализма. Достижение профессиональной идентичности во многом определяется тем, насколько развита система наставничества в образовательных организациях.

Молодым специалистам было бы легче начинать свою педагогическую деятельность, если бы старшее поколение педагогов стремилось передать им свой опыт, а они были бы готовы его принять.

Муниципальная система образования – самая крупная социальная отрасль Великого Новгорода. В образовательных организациях работают высококвалифицированные профессиональные кадры. Это более 5 тысяч человек, из них 2827 – педагогические работники. Педагоги до 35 лет составляют 23,1% (в прошлом году 22%). За последние годы в систему образования прибыли 392 молодых специалиста (около 14% всего педагогического состава). Педагоги со стажем работы до пяти лет в детских садах составляют 11,2 (10,8% в 2016 г.), в школах и гимназиях – 15% (13,3% в 2016 г.). Продолжают работать в муниципальных образовательных организациях 78,48% молодых специалистов. Этому в немалой степени способствует сложившаяся в городе система адаптации и закрепления педагогических кадров.

В образовательных организациях города сложилась система наставничества: опытные

педагоги оказывают постоянную оперативную помощь молодым коллегам, обеспечивают систематическое методическое сопровождение их педагогической деятельности.

На сегодняшний момент система наставничества работает в 24 школах Великого Новгорода (77,4%) для 56 молодых специалистов и в 32 детских садах (62,7%) для 69 молодых специалистов. Консультируют, сопровождают и помогают молодым коллегам наиболее опытные педагоги, люди, хорошо известные педагогическому сообществу Великого Новгорода, имеющие авторитет, достигающие высоких результатов в обучении и воспитании детей и юношества. В качестве наставников в учреждениях выбираются не только педагоги, но и заместители директора и заведующего, старшие воспитатели, педагоги-психологи. Для организации деятельности наставников разрабатывается нормативная база:

- положение «О системе наставничества в ОО» и/или приказ «Об организации наставничества»;
- раздел «Работа с молодыми специалистами» в плане работы заместителя директора с педагогическими кадрами;
- раздел «Работа с молодыми специалистами» в плане методической работы школы и в планах работы предметных методических объединений;
- раздел в положении «Об организации научно-методической работы в ОО»;
- раздел в положении об организации и проведении стажировок педагогов;
- индивидуальный образовательный маршрут педагога.

Наставники проводят собеседование и диагностику затруднений молодых специалистов, наблюдают их в деятельности. Вместе проектируют возможные пути профессионального роста начинающего педагога. Это может быть совместное с администрацией планирование обучения на курсах повышения квалификации, посещение занятий городской Школы молодого специалиста, семинаров, проводимых структурами ММС, тренингов, индивидуальное консультирование.

Завершает учебный год анализ совместной деятельности, который позволяет молодому педагогу вместе с наставником подвести некоторые итоги, наметить шаги дальнейшего продвижения на пути профессионального роста. Если уже есть определенные наработки, позитивный опыт, результаты, можно планировать участие в городских конкурсах, конференциях, фестивалях, издании пособия «Первые шаги в науке и практике». Либо подобрать интересующую и необходимую тематику, разрабатываемую структурами ММС и посещать проводимые ими семинары и мастер-классы.

На наш взгляд, институт наставничества может существовать в самых разнообразных формах:

- через организацию педагогических мастерских, проводимых наиболее успешными педагогами города;
- через организацию пар взаимобогащения внутри ОО, педагогических часов «Вопрос – ответ»;
- через занятия школы молодого специалиста;
- через участие в работе стажировочных площадок и пр.

Наставничество в образовательных организациях способствует вовлечению молодого специалиста в совместную деятельность – экспериментальную, исследовательскую, творческую. Педагогический коллектив решает некую общую задачу, а каждый вносит свой вклад в общий успех, сильные стороны каждого будут приняты всеми.

Дальнейшее совершенствование системы наставничества в муниципальных образовательных организациях возможно через создание актуальных информационных баз «Молодые специалисты» и «Педагогические наставники» и банка инновационных форм наставничества. Знакомство с базой данных даст возможность молодым педагогам выбирать себе наставника самостоятельно, учитывая не только преподаваемый предмет, но и личностные качества, увлечения и пр. А наставники смогут познакомиться с новыми формами и методами взаимодействия и обучения взрослых.

В течение ряда лет муниципальная методическая служба Великого Новгорода, понимая актуальность проблемы, активно поддерживает молодых специалистов. Работа с начинающими педагогами в муниципальной системе образования Великого Новгорода начинается со знакомства на пленарном заседании ежегодной августовской педагогической конференции. Выступая перед собравшимися, председатель комитета по образованию Администрации Великого Новгорода анализирует достижения и проблемы прошлого учебного года и обозначает перспективы развития и задачи на год наступающий. Мэр города, лучшие представители педагогической общественности обращаются к молодым коллегам, стоящим на сцене, с добрыми пожеланиями и напутствием. В сентябре на Форуме молодых дается старт работы Школы молодого специалиста, начинающие педагоги знакомятся со структурой муниципальной методической службы, с возможностями профессионального роста и построения профессиональной карьеры.

Школа работает в ММС Великого Новгорода уже более 15 лет. Ее целью является создание условий для профессионального роста и совершенствования молодых специалистов, способствующих

снижению проблем адаптации и успешному вхождению в профессиональную деятельность молодого педагога. В 2016–2017 учебном году в деятельности городской ШМС участвовал 51 педагог (33 – ОО, 18 – ДОО), в 2015–2016 году – 61 педагог (40 педагогов из 18 ОО, 20 – из 14 ДОО), в настоящее время – 66 педагогов. Занятия Школы молодого специалиста проходят ежемесячно на базах различных образовательных организаций, включают в себя теоретический и практический блоки. Практическую часть представляют опытные педагоги в форме мастер-классов и методических семинаров. Завершающее учебный год занятие ШМС традиционно проходит на базе одного из оздоровительно-образовательных центров Великого Новгорода, где молодые педагоги в неформальной обстановке проходят обучение по организации работы с детьми в летний период.

Как правило, в начале своей профессиональной деятельности молодой педагог сталкивается с определенными трудностями. Это и неумение точно рассчитать время на занятии, логично выстроить последовательность этапов занятия, и затруднения при объяснении материала, и отсутствие взаимопонимания с детьми и коллегами, – вот далеко не полный перечень невзгод, подстерегающих новичка. Часто начинающие педагоги испытывают и чувство неуверенности в своих действиях, вследствие чего возникают проблемы. Городская ШМС представляет собой постоянно действующую форму повышения методической грамотности начинающего педагога: пропедевтическая адаптационная работа, мониторинговые исследования, сопровождение начинающего педагога; организация профессиональной коммуникации, приемы построения эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, индивидуальные консультации по межличностному общению и решению конфликтных ситуаций. Занятия проходят в различных организационных формах: семинары, тренинги, консультации, анкетирование, самообразование и др.

Последние два года в ММС Великого Новгорода хорошо зарекомендовала себя работа ШМС на базе стажировочных площадок (далее – СП). СП создаются на базе образовательных организаций, которые имеют современную материально-техническую базу, кадры соответствующей квалификации и показывают существенные положительные результаты в методической разработке приоритетных для образования Великого Новгорода направлений деятельности. Сопровождение педагогов по разрабатываемому СП аспекту педагогической деятельности осуществляется посредством включения их в практику образовательной организации – носителя инновационного опыта,

организации тьюторского сопровождения индивидуальных практик стажеров. До начала работы с молодыми специалистами для руководителей СП и педагогов, задействованных в деятельности площадки, сотрудниками МАОУ ПКС «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов» была проведена серия обучающих семинаров по активным и интерактивным методам обучения взрослых.

Для молодых педагогов из дошкольных образовательных организаций ШМС работала на базе стажировочной площадки «Методика организации образовательной деятельности, ориентированной на интересы и возможности детей» (МАОУ «Детский сад № 86 «Кораблик»). В прошлом году было проведено 6 обучающих семинаров по вопросам организации образовательной деятельности в процессе различных видов детской деятельности, планирования образовательной деятельности. В ходе работы молодые специалисты получили практический опыт в организации деятельности в центрах активности.

СП для молодых специалистов ОО по теме «Проектирование урока в контексте ФГОС» работала на базе МАОУ «Первая университетская гимназия имени академика В. В. Сороки» и МАОУ «Гимназия № 2». Мероприятия проходили отдельно для учителей начальной школы и для учителей основной и старшей школы. Проведено всего 11 мероприятий по вопросам:

- разработка рабочей программы;
- современный урок, требования к его организации;
- виды контроля;
- современные образовательные технологии и т. д.

В ходе работы педагоги получили рекомендации по моделированию уроков в рамках системно-деятельностного подхода, приобрели практические навыки по составлению рабочих программ и календарно-тематического планирования по предмету.

Ежегодно молодые специалисты участвуют в различных конкурсных мероприятиях. С 2012 года в рамках городского конкурса педагогического и управленческого мастерства проводится номинация «Педагогический дебют», как правило, самая многочисленная. В конкурсных испытаниях 2017 года приняли участие 33 педагога (14 из ОО, 19 из ДОО). Большое количество участников номинации говорит о желании попробовать себя в конкурсах городского уровня, обменяться с коллегами, пусть и небольшим, но уже имеющимся позитивным опытом в профессии. Цифры говорят сами за себя: увеличилось количество конкурсантов из числа молодых

специалистов, отработавших в ОО от 1 года до 2 лет, с 14,4% от общего количества данной целевой группы до 15,9% (в сравнении с предыдущим конкурсом), а также отработавших от 2 до 3 лет – от 13,5% до 43,8% от общего количества участников конкурса в номинации «Педагогический дебют»; возросло количество участников из дошкольных образовательных организаций с 48,6% до 50%.

Не менее активно молодые специалисты участвуют в городских фестивалях мастер-классов, цифровых образовательных ресурсов «Детство – это ты и я!», что дает возможность обогащать теоретическую базу практическими приемами, которые демонстрируют опытные педагоги. Около 30% участников фестивального движения – это молодые педагоги.

Традиционно молодые специалисты участвуют в Форумах молодых педагогов России, в Днях науки, научно-практических конференциях, которые организуются силами НовГУ имени Ярослава Мудрого (кафедры педагогики и психологии) и МАОУ ПКС «ИОМКР». Ежегодно проходят круглые столы с участием молодых педагогов уже практикующих в ОО города и магистрантов, которые еще только планируют свою работу в образовательных организациях.

Информационно-издательский отдел МАОУ ПКС «ИОМКР», используя библиотечный фонд и интернет-ресурсы, проводит подборку

материалов по индивидуальным запросам молодых педагогов. Молодые специалисты имеют возможность публиковать свои наработки в городском научно-методическом журнале «Ментор» и печатных сборниках. Начиная с 2015 года, в одном из номеров журнала обязательно размещаются статьи молодых специалистов: № 3, 2015 год – 1 статья, № 1, 2016 год – 2 статьи, № 3, 2016 год – 1 статья, № 3, 2017 год – 1 статья. Традиционным стал выпуск сборника «Первые шаги в науке и практике», который содержит опыт работы молодых специалистов образовательных организаций и магистрантов психолого-педагогического факультета НовГУ имени Ярослава Мудрого. Интерес к данной форме трансляции своего опыта среди молодых специалистов постоянно возрастает: в 2016 году 10 авторов разместили свои материалы в сборнике, в 2017 году – 15. За три последних года педагогическая общественность города познакомилась с работой 59 молодых специалистов.

Вариативность предлагаемых форм, сетевое взаимодействие, использование ресурса социального партнерства, возможность выбора актуального методического сопровождения позволяют каждому молодому педагогу вместе с наставником разработать и реализовать индивидуальную траекторию профессионального развития, которая способствует успешности в профессии, становлению профессиональной идентичности.

Список литературы

1. *Поварёнков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.14

Л. А. Косолапова, С. Н. Новых

ПРИМЕНЕНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В связи с введением в России профессионального стандарта педагога вопросы повышения *профессиональной компетентности* учителя на *рабочем месте* посредством организации методической работы в школе становятся особенно актуальными. Профессиональной компетентностью можно считать адекватную требованиям профессии совокупность профессиональных, личностных, коммуникативных свойств учителя, позволяющую достигать качественных результатов в педагогической деятельности.

Учитель сельской школы работает в особых условиях, существенным среди них является удаленность, ограничивающая возможности профессионального общения, личного участия в конференциях, проблемных семинарах, круглых столах не только с учеными и практиками края, России, но и со своими коллегами – педагогами района [1–2]. Замкнутость социального окружения отнюдь не стимулирует профессиональный рост педагогов.

Очевидно, что педагогам сельской школы (среди которых преобладают «стажисты») необходимо создать особые методические условия для развития профессиональной компетентности.

Принимая во внимание тот факт, что речь идет об образовании взрослых, важно при организации методической работы школы опираться на *принципы андрагогики* [3]: приоритет *самостоятельного обучения* в сочетании с возможностью обмена опытом с коллегами (*принципы совместной работы* и *опоры на жизненный и профессиональный опыт обучающегося*); ориентацию на жизненно важные для обучающегося цели (*принципы контекстности*

и *актуализации результатов*); принцип *развития образовательных потребностей* взрослого обучающегося. Важно обеспечить единство принципов *элективности*, предполагающего свободу выбора содержания, форм и методов, темпа, времени и места обучения, и *системности*, гарантирующего соответствие целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов.

Особое внимание стоит обратить на реализацию принципа **индивидуализация обучения**, в соответствии с которым предполагается создание и реализация взрослым обучающимся индивидуальной образовательной программы [4].

Очевидно, что сопровождение образования взрослого человека предполагает реализацию организатором образования иной – *тьюторской* – позиции, основанной на поддержке и стимулировании инициативности, рефлексии, ответственности обучающегося.

В деятельности тьютора, сопровождающего процесс повышения профессиональной компетентности учителя, проявляются сущностные характеристики тьюторской деятельности: опора на принцип индивидуализации, работа в открытом образовательном пространстве, реализация индивидуальной образовательной программы [5–6].

Можно предположить, что использование тьюторских технологий обеспечит повышение компетентности учителей сельской школы, если будет сопровождать разработку и реализацию педагогом «индивидуального исследовательского проекта», направленного на решение актуальных для учителя проблем профессионально-педагогической деятельности.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 10 педагогов (71%) Антонятской основной общеобразовательной школы Карагайского района Пермского края.

Этапы работы с учителями соответствовали логике работы тьютора:

- 1) проблематизация (диагностирование проблемных моментов в организации образовательного процесса в школе);
- 2) выбор темы в рамках исследовательских проектов педагогов;
- 3) сбор информации, оформление индивидуального педагогического проекта;
- 4) выбор формы тьюторского сопровождения;
- 5) проведение тьюториалов (индивидуальных и коллективных): консультации, круглый стол, внедрение в образовательный процесс индивидуальных педагогических проектов;
- 6) методическая поддержка (индивидуально для каждого педагога);
- 7) диагностика результатов тьюторантов;
- 8) коррекция деятельности педагога;
- 9) рефлексия и анализ полученных в ходе эксперимента результатов.

Особенностью тьюторского сопровождения является специально организованная работа с вопросом тьюторанта или собственные вопросы тьютора, задаваемые им во время реализации каждого из этапов тьюторского сопровождения.

Первоначально администрацией школы был проведен анализ учебно-воспитательного процесса, по итогам которого были выявлены проблемы обучения и воспитания у учащихся 5 класса.

В дальнейшем анализ учебно-воспитательной работы в данном классе был проведен каждым педагогом-предметником и классным руководителем с целью выявления *индивидуальных затруднений педагогов*, работавших в данном классе в рамках своего предмета.

Педагогам было предложено написать и реализовать индивидуальный исследовательский педагогический проект по своему предмету на базе данного класса в целях повышения качества образования. Учителя-предметники согласились единогласно. Это было интересно педагогам и по причине недостающих знаний для решения проблем пятого класса проблеме, и в связи с новизной данного вида деятельности.

К группе педагогов, работающих с пятым классом, присоединились учителя начальных классов с исследовательскими проектами по своим проблемам. Выбор темы в рамках исследовательских проектов педагогов подразумевал тщательный анализ собственных педагогических проблем. На данном этапе были проведены консультации с каждым из педагогов по выбору темы.

Индивидуальное сопровождение педагогов осуществлялось с учетом опыта и с опорой на инициативу, активное действие самого педагога. С педагогами проводились индивидуальные консультации как по написанию проекта, так и по его реализации – по мере необходимости и по желанию педагога. При этом особое внимание уделялось развитию компетенций педагога сельской школы.

Во время реализации проекта развивалась одна из важных для педагога компетентностей – готовность и способность проектировать не только работу обучающегося, но и свою, педагогическую. Учителя были вынуждены обратиться к теоретическим основам проектной деятельности, находить информацию по данной проблеме, искать пути решения. Умение применять рефлексивные технологии на каждом этапе своего проекта получалось не у всех педагогов. Самообразовываясь, педагоги развивали специальные (методические) и личностные компетенции.

Приведем примеры тематики индивидуальных исследовательских проектов педагогов и полученных ими профессиональных и личностных результатов (на основе соотнесения самооценки и экспертной оценки).

Так, темой проекта учителя С. Л. Н. стала тема «Корректирование межличностных отношений учащихся 5 класса», а целью – создание условий для формирования доброжелательных взаимоотношений между учащимися класса. Удалось добиться сплочения детского коллектива; отношения в классе стали доброжелательными. У учителя отмечена готовность анализировать, проектировать деятельность; способность к саморазвитию, построению собственной индивидуальной образовательной траектории.

Учитель О. М. В. реализовывала проект «Составление индивидуальной траектории обучающихся при обучении английскому языку» с целью организовать процесс обучения английскому языку с учетом индивидуальных способностей детей, чтобы повысить качество знаний. В результате повысился уровень сформированности навыков чтения на 20%. Вместе с тем, учитель отметила, что было мало времени на реализацию проекта; больше требуется подготовки к уроку. В плане сформированности профессиональных компетенций отмечена положительная динамика готовности действовать, исходя из анализа ситуации; способности получать обратную связь; умения слышать ученика.

Педагог Ш. Ю. О. разрабатывала проект «Самостоятельная работа на уроке технологии в 5 классе» с целью научить обучающихся работать на уроках технологии самостоятельно. Отмечены положительные изменения. У педагога сформировалось умение планировать самостоятельную работу

учащихся; вести поиск информации по интересующей профессиональной проблеме.

В конце учебного года был организован круглый стол по итогам реализации индивидуальных исследовательских педагогических проектов. Учителя проанализировали реализацию собственных проектов, результатами поделились с коллегами. Было отмечено, что ситуация в 5-м классе существенно улучшилась: повысилась учебная мотивация, исчезла неуспеваемость, отношения между детьми стали доброжелательными. Более конструктивным стало взаимодействие учителя и обучающихся. Осуществлялось сотрудничество с родителями.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что:

1) педагоги освоили и внедряют в практику индивидуальные исследовательские педагогические проекты;

2) педагоги умеют проводить рефлексию своего педагогического труда;

3) у педагогов проявляются компетенции, необходимые для личностного и профессионального роста;

4) педагоги стремятся к повышению своей профессиональной компетентности через участие в конкурсах, олимпиадах, курсах повышения квалификации и т. д.;

5) педагоги обобщают свой опыт работы на конференциях, семинарах;

6) реализация собственного методического проекта стимулирует повышение квалификационных категорий педагогов.

Оценивание осуществлялось путем сопоставления результатов наблюдения и оценки деятельности педагогов экспертами (заместитель директора по учебной работе, заместитель директора по воспитательной работе), самооценки педагогов (на основе анкетирования), анализа документации (сертификаты о прохождении курсовой подготовки, об участии в конференциях, аттестационные материалы).

Список литературы

1. Шушакова Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов сельских школ // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. № 19 (45). С. 449–455.
2. Щербакова Е. В. Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 107–109. URL: <http://khutorskoj.ru/be/2006/0911/index.htm> (дата обращения: 19.08.2016).
3. Вершиловский С. Г. Андрагогика: учебно-метод. пос. СПб.: СПб АППО, 2014. 148 с.
4. Жилина Н. В. Индивидуальное сопровождение педагогов в условиях внедрения профильного обучения. URL: <http://festival.1september.ru/articles/550071/> (дата обращения: 14.06.2016).
5. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.
6. Лецких Л. А. Как организовать тьюторское сопровождение учителя? URL: <https://multiurok.ru/ludmilaleckih/files/kak-orghanizovat-t-iutorskoie-soprovozhdeniie-uchitelia> (дата обращения: 14.11.2016).

Все участники опытно-экспериментальной работы реализовали свои проекты и выступили с анализом их результативности на круглом столе в своем образовательном учреждении. 90% педагогов школы, которые в 2015–2016 учебном году начали работу по индивидуальным педагогическим проектам, продолжили данную работу в 2016–2017 учебном году, признав ее эффективной; в основу своей методической работы они положили реализацию индивидуальных педагогических проектов, класс и решаемую проблему выбирали самостоятельно.

В анкетах по результатам реализации проекта педагоги проанализировали свои профессионально-личностные проблемы и сумели оценить степень их решенности.

Три педагога школы прошли дистанционное обучение по вопросам, в которых они испытывали затруднения в процессе работы над проектом. Дистанционное обучение педагогами пройдено впервые. Выбор тем осуществлялся совместно с тьютором. Три педагога приняли участие в районной научно-практической конференции (в предыдущие периоды участие ограничивалось одним педагогом). Повысилась категоричность педагогов: с 7,5% до 31%.

Таким образом, реализация индивидуально-исследовательского педагогического проекта в сочетании с тьюторским сопровождением открыла перед учителями новые профессиональные возможности.

Педагоги смогли преодолеть свои методические затруднения, приобрели опыт самообразования, проявили умение проектировать свою педагогическую деятельность. Разработанный и внедренный в систему методической работы Антонятской основной общеобразовательной школы Карагайского района Пермского края алгоритм тьюторского сопровождения учителя может быть использован в условиях сельской школы в процессе организации деятельности по повышению профессиональной компетентности педагога.

УДК 37.01

И. Е. Филипенко

ФЕНОМЕН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В конце XX – начале XXI века в обществе вообще и в системе образования в частности произошли обусловленные глобализацией кардинальные перемены. Важной особенностью этой эпохи является взаимодействие универсальности и мультикультурализма, с одной стороны, и уникальности, самобытности жизни каждого народа, с другой. Невозможно представить ни одну цивилизацию вне связи с остальным миром. Мировая история давно свидетельствует, что способность одного народа осваивать достижения другого является одним из главных показателей жизнеспособности и развития его культуры. Это не только обогащает саму нацию, но также позволяет ей делиться своими духовными ценностями с другими, обеспечивая взаимное обогащение.

В конце XX века многие страны испытывали потребность в тесной экономической и политической интеграции при сохранении культурных традиций и национальных особенностей. В этой связи, наряду с использованием достижений отечественной педагогики востребованным для российского образования оказался зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики, который доказал свою продуктивность в процессе взаимодействия с различными педагогическими культурами. Это повлияло на особенности развития российского образования, которое с началом перестройки перестало быть закрытой, изолированной от международного опыта системой. Опыт образования за рубежом (особенно в Западной Европе, США и странах Восточной Азии) способствовал эффективному участию современной России в интеграционных образовательных процессах. Но интеграционные процессы в образовании имели для отечественной школы как позитивные, так и негативные эффекты. Изучение зарубежного опыта обогащало профессиональную культуру российских педагогов, поскольку установки мыслящих в парадигме одной педагогической культуры учителей ограничивают их профессиональный кругозор и понимание многих проблем в образовании, что является препятствием для развития образования в соответствии с новыми требованиями и мешает повышению его конкурентоспособности. Однако в процессе диалога педагогических культур

неоднозначной становилась оценка западных идей и взглядов на теорию и практику российского образования, поэтому широкая общественность и научно-педагогическое сообщество выражало беспокойство по поводу некритичного внедрения западных педагогических концепций в отечественную теорию и практику образования, ибо такое внедрение могло способствовать привнесению ценностей, не всегда приемлемых для российской школы. Из данной коллизии следует, что процессы проникновения в теорию и практику отечественного образования идей, представлений о ценностях, подходах к изучению различных педагогических культур требуют разносторонних научных исследований. Для проведения таких исследований необходимо рассмотреть сущность понятий «педагогическая культура», «взаимодействие педагогических культур», а также разработать типологию взаимодействия педагогических культур.

Рассмотрим более подробно понятие «педагогическая культура». Педагогическая культура есть составляющая универсальной культуры, развивающийся в проекции личностной культуры на профессионально-педагогическую деятельность субъекта педагогического труда. По своей сути она является своего рода «наложением» личностной культуры на план педагогической деятельности и возвращается в профессиональное самосознание учителя решением о самокоррекции своих личностных проявлений относительно задач профессиональной деятельности [1, с. 88, 93]. Следует отметить, что педагогическая культура является интегральным качеством личности, включающим в себя широкий спектр различных качеств и свойств, таких как творческая активность, нравственные качества, культура общения, потребность в совершенствовании педагогического мастерства и др.

Педагогический словарь определяет понятие «педагогическая культура» как:

- часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взрелости и становления) личности;

- сущностную характеристику целостной личности педагога, способного к диалогу культур в индивидуально-личностном плане;

- динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя, в которую входят: педагогическая позиция и личностные качества; профессиональные знания и культура педагогического мышления; профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога [2].

Представляет также интерес ряд определенных педагогической культуры, сформулированных Е. В. Бондаревской. По ее мнению, педагогическая культура – это:

- часть общечеловеческой культуры, «в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов» [3, с. 224–225];

- динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя, которая характеризуется на основе аксиологического, интегративного, деятельностного, культурологического и личностного подходов [4, с. 29].

В нашем исследовании мы опираемся на определение Е. В. Бондаревской педагогической культуры как «части общечеловеческой культуры, интегрирующей историко-культурный педагогический опыт и регулируемую сферу педагогического взаимодействия» [3, с. 319], поскольку, на наш взгляд, оно наиболее полно отражает процесс взаимодействия педагогических культур в условиях глобализации системы образования.

Далее раскроем собственно понятие «*взаимодействие*». Согласно философской энциклопедии и ряду других научных публикаций, взаимодействие – это процесс, отражающий взаимосвязь различных объектов друг с другом, их взаимную обусловленность, изменение состояния и взаимный переход [5, с. 18].

В наши дни опубликовано много исследований, раскрывающих проблему взаимодействия культур Запада и Востока и особую роль в этом процессе России. В современных

культурологических исследованиях наибольшее распространение получила идея «диалога культур» М. М. Бахтина, который придерживался герменевтической традиции. Так, Бахтин писал, что, «при диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [6, с. 353–354]. Также анализ научной литературы показал, что в исследованиях современных авторов (О. Б. Даутовой [7], О. Н. Крыловой [8], Т. Н. Поляковой и др.) используется термин «процесс педагогического взаимодействия», который отражает изменения педагогической деятельности и педагогической культуры в условиях внедрения ФГОС общего образования. Однако собственно понятие «взаимодействие педагогических культур» не получает строго дефинитивного определения и четкой формулировки, поскольку исследователи рассматривали его в основном как сугубо вспомогательное при изучении интересующих их проблем.

При взаимодействии педагогических культур субъект этого процесса в открытом образовательном пространстве развивает свою культуру, обогащая собственный культурологический и педагогический опыт. В конце XX века под воздействием западной педагогической культуры важнейшим аспектом обновления содержания общего образования стала гуманизация, направленность на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей, высоких общественных идеалов. В открытом образовании во взаимодействии педагогических культур проявляются также признаки гуманизации профессионального самосознания субъектов: интенсивность процессов личностно-профессионального саморазвития педагогов, развитие ценностного отношения к детству, возрастание мотивации и способности к диалогичным формам педагогического общения с другими педагогическими культурами [9, с. 12].

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате диалога различных педагогических культур отечественная система образования сохранила специфические российские черты, но в то же время приобрела наиболее ценные элементы других педагогических культур. Таким образом, взаимообогащение, взаимовлияние и взаимодействие педагогических культур стали факторами развития российского образования в конце XX – начале XXI века.

Список литературы

1. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М. Н. Певзнера. М.: [Б. и.], 2000. 262 с.
2. *Певзнер М. Н.* Конструирование международных образовательных программ: логика отбора и организации содержания // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование. 2013. № 3 (36). С. 72–76.
3. *Бондаревская Е. В.* Воспитание как встреча с личностью: избр. пед. тр.: в 2 т. Ростов н/Д: изд-во РГПУ, 2006. Т. I. 420 с.
4. Введение в педагогическую культуру: учеб. пос. / под общ. ред. Е. В. Бондаревской. Ростов н/Д: РГПУ, 1995. 170 с.
5. *Корнетов Г. Б.* Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе. М.; Тверь: Научная книга, 2009. 184 с.
6. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
7. *Даутова О. Б.* Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. 2013. № 4 (37). С. 10–15.
8. Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. тр. СПб.: Ленингр. обл. ин-т развития образования (ЛОИРО), 2005. 474 с.
9. *Врублевская Е. Г.* Взаимовлияние детской и педагогической культуры в современном отечественном образовании: автореф. ... д-ра пед. наук / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2011. 56 с.

УДК 371.14

А. Б. Звоненко

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

В свете происходящих в России социально-экономических изменений, политики государства, пенсионной реформы, у людей возникает необходимость развивать новые компетенции, искать иные методы деятельности, стремиться к постоянному саморазвитию.

Было бы ошибкой считать, что полученного образования и опыта будет вполне достаточно, чтобы считаться профессионалом и быть успешным на протяжении всей жизни с учетом смены мест работы и изменения содержания профессиональной деятельности. Ведь даже выход на пенсию не отменяет того, что человек должен повышать свой интеллектуальный, моральный, психологический, и наконец, профессиональный уровень развития.

Продолжение образования, «образование через всю жизнь» (лозунг ООН), постоянное саморазвитие личности – необходимость сегодняшнего времени.

Ю. А. Громаковский справедливо утверждает, что реализовать потребность человека в саморазвитии можно при помощи активного самопознания, обеспечивающего формирование точных представлений о реальном уровне саморазвития, его оценку, пути и методы самосовершенствования [1, с. 1].

Если рассматривать профессиональное саморазвитие как «процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека», то это процесс должен определяться самим человеком, а профессиональная деятельность должна быть значима для него. Только при условии единства развития профессионализма и развития личности возможно становление профессионала, так как в профессиональной деятельности практически невозможно отделить личностное начало от профессионального [2, с. 116].

В. А. Пономаренко характеризует профессионализм как категорию человеческого бытия, представляющую систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств, образ жизни [3, с. 187]. Профессионал, осуществляет свою профессиональную деятельность, стремясь к более высокому уровню, осуществляет свои действия

сознательно, рефлексивно и совершенствуя их и свою личность.

Условия современной школы, изменения в образовательной системе требуют от педагога непрерывного развития самого себя и как личности, и как профессионала. Педагог обязан самостоятельно поддерживать свой профессиональный рост и личное развитие. Задача педагога не только учить, но и постоянно учиться самому. Саморазвитие для педагога является важным фактором его личностного роста и профессиональной востребованности: он должен быть способен к методической, научно-исследовательской, профессионально-педагогической и другим видам деятельности. Он должен быть готов к самоизменению, саморегулированию, обладать организаторскими, коммуникативными и многими другими способностями, которые позволят менять характер педагогической деятельности в зависимости от условий и контингента обучающихся.

В педагогической деятельности преподавателей, можно выделить мотивационный, информационный и методический компоненты [4, с. 51].

Мотивационный компонент предполагает профессиональную и личностную готовность педагога к собственно педагогической работе. Его деятельность связана с необходимостью изменения привычной среды. Поэтому педагог может столкнуться со сложностями различного характера. Опыт разработки и реализации программ повышения квалификации, а также анкетирование преподавателей высшей школы показали, что значительная часть преподавателей вуза, в частности технической направленности, испытывают недостаток знаний о психолого-педагогических особенностях обучающихся (например, особенностях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ – более 25%). Также возникают трудности психологического и методического характера (более 20%) [4, с. 51].

Информационный компонент предполагает, во-первых, знание нормативного правового обеспечения образования, правового поля педагогической деятельности. Исследования показывают, что большинство педагогов не знакомы с законодательными актами, регулирующими государственную политику в области образования. Преподавательский состав зачастую не в полной мере

знаком с современными технологиями обучения, учитывающими возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, средствами обучения [4, с. 53]. В итоге обнаруживаются недостаток профессиональных компетенций, а также наличие психологических барьеров и стереотипов. Поэтому педагоги нуждаются в информационной и методической поддержке.

Методический компонент предусматривает овладение педагогами методами, способами, технологиями, формами и организации образовательного процесса, что, несомненно, требует расширения арсенала учебно-методических средств. Следовательно, это должно найти отражение в учебно-методическом обеспечении преподаваемых предметов.

Современное образование невозможно себе представить без электронного образования (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). ЭО и ДОТ позволяют разнообразить процесс обучения, привносят разнообразие в формы предоставления информации, снимают территориальные барьеры и т. д., их организация требует от преподавателя соответствующей компетентности, времени и сил. Как показывает практика, более половины преподавателей не готовы использовать ЭО и ДОТ в процессе обучения в силу незнания того, что же такое ЭО и ДОТ или недостаточного уровня технической подготовки [4, с. 52].

Все три компонента педагогической деятельности влияют на качество непрерывного образования и характеризуют уровень саморазвития педагога, поэтому требуется мотивационная,

информационная и методическая поддержка педагогов. Такая поддержка может быть обеспечена повышением квалификации и переподготовкой педагогических кадров.

Однако педагоги не всегда осознают необходимость обновления теоретических и практических знаний и совершенствования имеющихся навыков. Так, например, более 50% преподавателей технического вуза Санкт-Петербурга считают, что им необязательна специальная подготовка в области инклюзивного образования для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Возможно, это связано с возрастом опрошенных преподавателей. Исследования А. К. Марковой, Л. М. Митиной, показывают, что чем больше стаж работы и возраст педагога, тем ниже уровень его профессиональной рефлексии [5, с. 204]. Снижение интереса к психологической информации (информационный компонент), закрепление привычных стереотипов деятельности (мотивационный компонент), использование узкого арсенала учебно-методических средств (методический компонент) ведут к снижению уровня профессионального и личностного саморазвития.

Проблема может быть решена за счет программ повышения квалификации, направленных на стимулирование саморазвития и получение новых компетенции, необходимых для профессиональной деятельности педагогов, или повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Повышение квалификации – это, одновременно, и право, и обязанность педагога, что сегодня закреплено на законодательном уровне.

Список литературы

1. *Громаковский Ю. А.* Повышение квалификации как средство стимулирования саморазвития руководителей вуза. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/gromakovskii.pdf> (дата обращения: 12.08.2018).
2. *Якушева С. Д.* Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учеб. пос. 3-е изд. М.: Неолит, 2017. 416 с.
3. *Пономаренко В. А.* Психология духовности. М.: Магистр, 1998. 162 с.
4. *Харитонова О. В., Звоненко А. Б., Суходоева К. С.* Подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. С. 50–54.
5. Педагогическая психология / под ред. В. А. Гуружапова. М.: Издательство Юрайт, 2016. 493 с.

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК 37.02

О. Н. Журавлева

ТЕХНОЛОГИЯ LESSON STUDY КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Если нет рефлексии... то невозможно данный объект квалифицировать как развивающийся.

П. Г. Щедровицкий

Профессиональное образование и становление профессиональной компетентности специалиста – процессы, безусловно, взаимосвязанные, но не тождественные. Смысловая ценность образования, ориентация на новое качество образовательных результатов обуславливают сложность содержания профессионально-педагогической деятельности педагога, требуют условий и возможностей для саморазвития личности учителя. Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального и общего образования задают определенные рамки компетентности учителя (*competence-based education*). Но от современного учителя требуется не просто воспроизведение ранее освоенных образцов и способов деятельности, а постоянное освоение новых подходов, саморазвития в профессиональном и личностном плане.

К сожалению, существует разрыв между качеством подготовки выпускников в системе высшего образования и реальными запросами общества к педагогу. По данным международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013), 94,6% российских учителей получили педагогическое образование, что больше, чем в среднем по полученным данным (90%). Однако почти половина опрошенных директоров

полагают, что в школах не хватает квалифицированных учителей, а 10% убеждены, что их не хватает значительно (официальные цифры о нехватке учителей и, например, данные Общероссийского народного фронта расходятся). До 60% руководителей школ, особенно в малых и средних городах не удовлетворены качеством подготовки учительского корпуса, уровнем компетентности кадров, и эти цифры существенно выше в сравнении с западными странами-участницами опроса [1, с. 29].

Сохраняется противоречие между острой потребностью в специалистах, способных к эффективному решению профессиональных задач в динамично изменяющихся условиях, и недостаточно разработанными теоретическими и, главное, практическими (методическими) аспектами формирования компетентности специалистов.

Зарубежными авторами профессиональная компетентность в 80–90-х годах XX века определялась как «способность к актуальному выполнению деятельности», «состояние адекватного выполнения задачи» (G. K. Britell, R. M. Jueger, W. E. Blank и др.). В статье В. Ландшеера «Концепция „минимальной компетентности“» говорилось о профессиональной компетентности личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или

освоенное умение» [2, с. 32]. Американский исследователь Р. Мейерс под компетентностью подразумевает соответствие определенным деятельностным критериям, демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве [3, с. 54], а Г. Москович, Р.Л. Оксфорд и Р.С. Скарселла, Е. Тароне и другие делают упор на проявлении определенных социальных ценностей и качеств специалиста [4]. Однако такие трактовки не в полной мере раскрывают содержание этого достаточно широкого, емкого понятия. На наш взгляд, наиболее точное определение компетентности – «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи... профессиональной деятельности» [5, с. 21].

Компетентность характеризует самого субъекта деятельности, в том числе его личностные качества, ценности. Так, И.А. Зимняя определила следующие аспекты компетентности: «готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект), эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [6, с. 24–25].

В.Ю. Кричевский еще в середине 1980-х годов, характеризуя деятельность директоров школ, выделил виды профессиональной компетентности:

1. Функциональная – характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать.

2. Интеллектуальная – выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей.

3. Ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией.

4. Социальная – наличие коммуникативных и интегративных способностей [7, с. 27].

Эти характеристики можно отнести к компетентной деятельности любого специалиста, конкретизировав и дополнив их способностью решать различного рода профессиональные проблемы, задачи на основе имеющегося опыта, знаний и ценностей; совокупностью профессиональных и личностных качеств педагога, необходимых для осуществления эффективной трудовой деятельности и измеряемыми результатами.

В настоящее время требования к уровню подготовки педагогических кадров основываются на компетентностном подходе, который активно исследуется в работах по педагогике В.А. Болотова, И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, А.К. Марковой, Э.М. Никитина, Н.В. Кузьминой, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Т.И. Шаповой, Е.Н. Шиянова и др. Данный подход предполагает, что цели и содержание образования теснейшим образом связываются с запросами рынка труда.

Выводы российских ученых по данному вопросу представляются более аргументированными, последовательными и четкими по сравнению с суждениями западных авторов. Однако отечественный опыт реализации теоретических разработок в массовой практике подготовки специалистов нередко уступает зарубежному.

Подготовкой специалистов к профессиональной деятельности в системе образования занимаются не только педагогические вузы, но и система дополнительного профессионального образования (ДПО). В нашей стране при смене образовательной области для преподавания другого предмета необходима как минимум профессиональная переподготовка, поэтому образовательные программы профессиональной переподготовки по-прежнему востребованы и представляют собой мощный ресурс для успеха образовательной политики по обновлению педагогических кадров и решению насущных практических задач в образовании, а также являются средством самореализации специалистов, пришедших из смежных профессий или предметных областей и пополняющих учительство. Сильной стороной программ переподготовки в учреждениях ДПО является значимая доля практического компонента обучения, более тесные, по сравнению с учреждениями высшего профессионального педагогического образования, связи с образовательными организациями, что проявляется и на уровне профессорско-преподавательского состава, и на уровне обучающихся: и те, и другие знают школьную систему «изнутри», являются, как правило, носителями собственного опыта преподавания в школе. Именно «обучение в действительности», практика (стажировка) непосредственно на рабочем месте учителя не только позволяют систематизировать, закрепить знания в области теории и методики обучения и воспитания, но и способствует осознанному овладению необходимыми рефлексивными навыками, адекватной самооценке профессионального уровня. В этом плане профессиональная переподготовка педагога в системе ДПО обладает эффективным образовательным инструментарием развития рефлексивной компетентности: учебно-профессиональное сотрудничество

как форма и условие развития рефлексии основано на едином проблемном поле, что позволяет актуализировать профессиональный опыт всех участников образовательного процесса, снимает межличностные барьеры при организации коллективной мыследеятельности. Такая рефлексивная среда в полной мере способствует личностной включенности обучаемых, коллективному взаимодействию и побуждает их к обогащению профессионального и личностного опыта, расширению компетентности и самосовершенствованию.

Понятие «профессиональная компетентность» теснейшим образом связано с понятием «профессионализм». Педагога называют профессионально компетентным, если он успешно осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, а его ученики достигают высоких образовательных результатов. При этом профессионализм учителя, совершенствование педагогического мастерства невозможны без сформированной *рефлексивной позиции* (термин Г.П. Щедровицкого), без достижения высокого уровня *рефлексивной компетентности*.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – неотъемлемый, универсальный компонент любой эффективной деятельности, координирующая, организующая и интегрирующая «метакомпетентность» (О.С. Анисимов, Л.П. Качалова, В.А. Метаева, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), с которой и необходимо начинать формирование профессиональной компетентности в целом.

На методологическом уровне проблемы рефлексии, ее значимости для профессиональной деятельности рассматривали К.А. Абульханова-Славская, С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Г.П. Щедровицкий, Г.И. Щукина и др. Само понятие введено в научный оборот О.А. Полищук (1995): в результате исследования феномена компетентности на примере управленческих кадров госслужбы автор определила рефлексивную компетентность как профессиональное качество личности, что вполне применимо как основа для понимания сущности рефлексивной компетентности педагога. Однако различные ее аспекты постоянно уточняются. Так, И.А. Стеценко, Г.А. Полякова определили этот феномен как «интегративное качество личности, характеризующее степень усвоения совокупности рефлексивных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности» [8]. Отмечены и такие условия процесса педагогической рефлексии, как активная исследовательская позиция субъекта по отношению к своей деятельности, к себе с целью анализа, осмысления и оценки ее эффективности, рефлексивная среда образовательного

учреждения; заявлена связь рефлексивной компетентности с достижениями высших результатов в личностном и профессиональном развитии, то есть актуализирован ее акмеологический характер [9, с. 35].

Безусловно, рефлексия необходима для осознанного отношения педагога к результатам профессиональной деятельности, преодоления стереотипов. Результаты теоретических исследований обусловили глубокое понимание данного явления, но актуальными остаются вопросы критериев уровня сформированности, показателей проявления рефлексивной компетентности, описание конкретных средств, методик, технологий ее формирования и развития в процессе подготовки педагогов. Поскольку развитие рефлексивных умений специалиста – сложный процесс, требующий целенаправленного профессионального сопровождения обучающегося, необходимо использование рефлексивно-деятельностного подхода на всех этапах обучения. Это важно и в силу того, что профессиональное образование, повышение квалификации – это работа со взрослыми людьми, и андрагогический принцип при разработке образовательных программ, в отношении к обучающемуся взрослому как сознательной личности требует «штучной работы» преподавателя [10, с. 81; 11, с. 54].

Работая над формированием рефлексивной компетентности педагога в процессе его подготовки к профессиональной деятельности, необходимо учесть разнообразные функции рефлексии (организаторскую, мотивационную, коммуникативную, смыслотворческую, проектировочную, коррекционную, контрольную) и задействовать ее основные формы: ситуативную рефлексия, представленную в виде «самооценок» и осмысления происходящего в данный момент, координирующую элементы деятельности в соответствии с изменяющимися условиями; перспективную рефлексия, ориентирующую на размышление о предстоящей деятельности, планирование, выбор и конструирование ее наиболее эффективных способов (эта форма может служить для выявления и коррекции возможных ошибок, причин неудач); ретроспективную рефлексия, которая служит для анализа уже выполненной деятельности и направлена на более полное осознание, понимание и обобщение полученного опыта. Продуктивными считают и такие формы, как лекции-дискуссии, проблемные лекции и семинарские занятия с обсуждением материалов и рефлексивным анализом профессионально-педагогического текста, рефлексивные практикумы по разнообразным ситуациям, методы кейсов и проектов, контекстные задачи и др. [12, с. 263]. Тем не менее методические аспекты,

средства формирования и развития рефлексивного мышления во взаимодействии «преподаватель – обучающийся» применяются на практике недостаточно. Многие описанные в литературе рефлексивно-деятельностные модели, технологии обучения все еще существуют на уровне декларации, и важно перевести их на технологический уровень, сделать непереносимым условием качественной подготовки педагогов. Например, так называемые «рефлексика и рефлепрактика» широко применяются при обучении психологов, и этот опыт необходимо широко использовать и в подготовке педагогов.

«Искусство преподавания и успешность обучения в большей мере связаны с тем, „что случается после“, то есть с реакцией педагога на то, как ученик интерпретирует и применяет навыки, соотносит новый материал с уже усвоенными знаниями и использует его...», – рассуждает Джон Хэтти [13, с. 14]. Обучение студентов, педагогов рефлексии в действии в полной мере обеспечивает реализация Lesson study (LS; Исследование, или изучение, урока) – технологии, набирающей в настоящее время все большее количество сторонников в разных странах (истоки данного подхода в японской начальной школе 1970-х годов). По мнению Пита Дадли, Lesson study представляет собой педагогический подход в форме командного исследования в действии на уроках для совершенствования методических знаний, практики преподавания, удовлетворения потребностей обучающихся, а также помогает увидеть ошибки учащихся и учителей, понять, как их избежать и повысить качество преподавания и обучения [14, с. 2; 15]. На наш взгляд, правомерно и более точно использовать для определения формата LS термин «технология».

Lesson study реализуется в русле компетентностного подхода: значимое место отводится проектированию и реализации ситуаций непосредственного включения обучающихся в разные виды рефлексивной деятельности, в реальной практике отрабатываются рефлексивные навыки, осознаются их необходимость для высокопрофессиональной деятельности. На вопрос, занимались ли они совместной учебной или исследовательской деятельностью с другими учителями, российские учителя ответили так же, как их зарубежные коллеги: положительных ответов всего 26% [1, с. 11–12]. Цифры говорят сами за себя... Тем не менее, целенаправленное профессиональное общение, совместное педагогическое исследование и взаимная экспертиза полезны и интересны и для обучающихся, и для педагогов-наставников. Свежий взгляд «со стороны» помогает увидеть, акцентировать проблемы школьного преподавания:

стереотипы нередко не дают принять те или иные необходимые инновации в образовательном процессе, а опыт может быть «отрицающим» и даже мешать на пути восприятия критической информации, освоения новых подходов и технологий.

По сути логика «развертывания» LS перекликается с этапами процесса самой рефлексии, которые впервые выделил Г.П. Щедровицкий: 1) исследование ситуации; 2) выявление затруднений в деятельности; 3) установление причин затруднений; 4) критика старой нормы; 5) выработка новой нормы. В данном контексте «прежние деятельности выступают... в качестве *материала анализа*, а будущая деятельность – в качестве *проектируемого объекта*» [16, с. 275].

Проследим пошагово реализацию технологии LS для развития рефлексивной компетентности учителя в блоке обучающих коучинг-занятий.

Компетентностный подход не должен полностью подменять, вытеснять традиционный академический подход. Освоение механизмов рефлексии, отработка рефлексивных компетенций невозможны без системного усвоения комплекса теоретических знаний. Еще в начале 1990-х годов английский исследователь Р. Барнетт отмечал риск повсеместного использования компетентностного подхода в высшем образовании в силу некоторых его «приоритетов»: в погоне за результативностью, предприимчивостью, социальной мобильностью выпускников образование может уступить в таких позициях как понимание (осмысленность; критическое, ценностное отношение), рефлексивность [17]. Информация необходима как инструмент, чтобы действовать, и, конечно, знать, как ее применять на практике. Поэтому в начале обучающиеся должны быть ознакомлены с рефлексией как научным понятием, как проблемой в педагогической науке и практике и ориентироваться в вопросах:

Какова суть понятий «рефлексия», «рефлексивная деятельность»?

Каковы функции педагогической рефлексии?

Какие выделяются этапы процесса рефлексии?

Какие существуют формы (типы), виды рефлексии?

Роль и значение рефлексии в педагогической деятельности и т. п.

Важно осмыслить и основные характеристики технологии:

В чем цель Lesson study?

Каково отличие данного подхода от наиболее известных подходов к повышению квалификации педагогов?

Условия (принципы) успешной реализации технологии «Исследование урока» (готовность работать в команде, осуществлять объективную

рефлексию. Уважительное отношение друг к другу, взаимодействие, обмен своими педагогическими находками. Умение формулировать цели образовательной деятельности, диагностировать и прогнозировать результаты и др.).

В тренинговых (вводных) упражнениях важно предложить арсенал заданий аналитического характера, способствующих выработке более объективной оценки своих профессиональных качеств (ситуативная рефлексия), путей их совершенствования. Приведем примеры.

1. Напишите 5 положительных и 5 отрицательных, на Ваш взгляд, своих профессионально-личностных качеств, затем ранжируйте их в зависимости от уровня проявления (от 1 до 10). Какие качества требуют особого внимания? Сформулируйте пути их развития или коррекции:

Выберите 2–3 качества, состояние которых вы намерены улучшить.

Какие изменения вы бы хотели увидеть через 1–2 месяца?

Что вы предпримете, чтобы эти изменения произошли?

(Можно представить названные профессионально-личностные качества и уровни их проявления в виде «Колеса баланса», «Колеса ожиданий»: см. пример: [https://goal-life.com/tool/wheel_life?from=article.](https://goal-life.com/tool/wheel_life?from=article))

2. Группа разбивается на пары. Один из участников говорит фразу, выражающую его мнение о недостатках или успехах в собственной педагогической деятельности, например: «Я заметила за собой, что не умею выстраивать работу со слабоуспевающими учениками»; «Я думаю, что лучше всего у меня получаются уроки-семинары»... Второй должен задавать ему вопросы (не менее 4–5), чтобы уточнить и выяснить детали.

Упражнение считается выполненным, если на вопросы получено не менее трех утвердительных ответов – «да».

Обсуждение итогов выполнения подобных заданий сопровождается анализом причин успеха или затруднений в их решении. Для поддержки ситуации успеха можно акцентировать внимание на том, что любые изменения – это процесс, а не событие, поэтому мгновенного успеха быть не может.

Для организации перспективной рефлексии можно предложить вопросы:

Каковы могут быть методические результаты использования Lesson study?

Каким образом возможно развивать данный педагогический подход для повышения качества школьного обучения; профессионального образования учителя?

Какие проблемы школьных уроков может решить, а какие проблемы останутся?

Как мне это пригодится? Готов ли я включиться в эту деятельность? Что для меня представляет сложным? Как можно будет преодолеть трудности? и т. п.

Обсуждение с участниками ряда подобных вопросов обязательно должно повториться по окончании цикла (ретроспективная рефлексия).

Далее технология Lesson study предполагает ряд последовательных действий.

Выявление и изучение проблемы. Группа после посещения урока определяет некоторую проблему, связанную с преподаванием. Изучаются теоретические основы вопроса, причины данной проблемы.

Согласование идеи исследования. Выделяется ключевая идея исследования в виде вопроса, например: «Как мы можем научить учащихся N-п класса более эффективно использовать возможности работы в группе для формирования коммуникативных умений?».

Определение объектов исследования. Выбирается конкретный урок. В классе, где будет проходить занятие, выбирают трех учеников из разных групп (с высоким, средним и низким уровнем успеваемости – А, В, С). Важно кратко сформулировать критерии успеха, ожидаемые изменения по трем ученикам А, В, С, то есть составить прогноз о предполагаемой динамике достижения поставленной цели обучения на уроке каждого из них по окончании блока LS.

Планирование и проведение урока. Совместно разрабатывают план урока, ставят цели и критерии достижения цели и задач урока. При обсуждении плана будущего урока задаются вопросы сложного порядка: «Что? Зачем? Как? Почему?». Один из участников (или педагог-наставник) проводит разработанный урок, другие разделяются на три фокус-группы (от 3 чел.) и в ходе педагогического наблюдения фиксируют реакции, успехи и затруднения учеников А, В, С, то есть то, как ученик обучается во время урока. Наблюдатели должны иметь план (этапы) проводимого урока для записей суждений. Возможно краткое интервьюирование «исследуемых» учащихся после урока. *Что тебе больше всего понравилось на уроке? Чему ты научился? Что ты сейчас можешь делать из того, что не мог делать прежде? Что ты можешь сделать лучше? Если этот же урок будет проводиться в другой группе, что бы ты в нем изменил?*

Обсуждение результатов. Обсуждение «исследуемого» урока – это углубленная рефлексия. Очень важно не просто давать оценку действиям учителя, а проанализировать результаты наблюдения группы за обучением трех «исследуемых» учеников на основе сопоставления

с предварительными прогнозами, сделанными в процессе планирования. При этом выяснить, что удалось или нет, что повлияло на обучение школьников из всех групп:

- результаты обучения класса в целом;
- влияние процесса преподавания на результативность;
- постановка цели следующего исследуемого урока.

Пример таблицы для записи обсуждения по итогам урока

| | ученик А | ученик В | ученик С |
|---|----------|----------|----------|
| Какого прогресса достиг каждый из учащихся? Был ли он оптимальным? Какие результаты показывают? | | | |
| Как помогал или мешал используемый метод, прием, технология? | | | |
| Какие аспекты преподавания нуждаются в корректировании для повышения качества обучения? | | | |

Далее определяются предложения по улучшению качества преподавания при проведении следующих уроков (как правило, группа проводит три урока).

Заключительная презентация результатов, обсуждение. Полученные в ходе Lesson study результаты согласуются и обобщаются как рекомендации по совершенствованию методики обучения.

Важно отметить и оценить то, что участники и консультанты (кураторы, коучи, наставники) представили в ходе работы. На организованной «стене обучения» (в общем кабинете, сайте) группа может представить итоги работы (фотографии, заметки, наблюдения, опросы учащихся, предварительные выводы, рекомендации и т. п.). Это способствует активности и продолжению обсуждений в коллективе после формального представления результатов.

Г. С. Сухобская подчеркивала важность проблемно-рефлексивного мышления и выделяла три типа рефлексии: предваряющую («прогностическую»), сопровождающую («позиционную») и оценивающую результат по отношению к прогнозу – «ретрорефлексию» [18, с. 22–23]. Все три типа рефлексии органично сочетаются в технологии Lesson study. При этом субъектом рефлексии выступают как отдельный индивид, так и группа коллег. Технология LS, несомненно, обладает не только исследовательским, но и образовательным потенциалом: для специалиста, не имеющего опыта преподавания, участие в Lesson study является своеобразной позиционной пробой, погружением в профессиональные проблемы; рефлексивные же умения имеющего опыт учителя эффективно отрабатываются, развиваются, а его рефлексивная позиция укрепляется или корректируется с помощью интерактивных способов осмысления и достижения целей образовательного процесса, различных форм анализа и самоанализа. Таким образом, технология «Исследование урока» (Lesson study) расширяет, качественно обновляет рефлексивную образовательную среду, расширяет инструментальный ряд программ высшего, дополнительного, послевузовского педагогического образования.

Список литературы

1. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с.
2. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. 1998. № 1. С. 27–34.
3. Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. 2008. № 7. С. 54–59.
4. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. 2009. № 1. С. 42–44.
5. Кузьминов Я. И., Матросов В. Л., Шадриков В. Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. 2007. № 7. С. 20–34.

6. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
7. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. М.: Педагогика, 1987. 166 с.
8. *Стеценко И. А., Полякова Г. А.* Компетентностная модель выпускника как основа формирования рефлексивной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Концепт. 2012. Апр. URL: www.covenok.ru/koncept/2012/1238.htm (дата обращения: 14.08.2018).
9. *Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В.* Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога. Новосибирск: [Б. и.], 2013. 158 с.
10. *Браже Т. Г.* Рефлексивная культура педагога: способы ее выявления и развития // Человек и образование. 2012. № 1. С. 80–84.
11. *Полякова Т. Н.* Андрагогический принцип рефлексии в разработке программ постдипломного образования педагога // Непрерывное образование. 2017. № 2. С. 54–56.
12. *Качалова Л. П.* Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 262–264.
13. *Хэтти Дж. А. С.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 млн школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. М.: Изд-во «Национальное образование», 2017. 496 с.
14. *Дадли П.* Lesson Study: руководство. Учеб. пос. // Университет Бетлехема: «Центр педагогического мастерства, преподавания и обучения», 2011. URL: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/> (дата обращения: 14.08.2018).
15. *Чернобай Е. В.* Action research и Lesson study как инструменты развития учительского сообщества // I международная летняя школа для учителей «Новые технологии и инструменты в образовании» (Москва, июль 2018 г.). URL: www.youtube.com/watch?v=bVvqPdKHHCE (дата обращения: 14.08.2018).
16. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы; Принципы возможного научно-теоретического подхода к рефлексии // Щедровицкий Г. П. Избр. тр. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. С. 271–278; 485–495.
17. *Barnett R.* The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1994. 207 p.
18. *Есаулова М. Б., Сухобская Г. С., Шадрина Т. В.* Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению / под ред. М. Б. Есауловой. СПб.: СПб ГУТД, 2010. 159 с.

УДК 378.046.4

Н. Р. Вильчур, В. Ю. Смольников

ПРИМЕНЕНИЕ БИЗНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПОСТДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Существующие проблемы в постдипломном педагогическом образовании могут быть решены за счет обращения к опыту схожих по своим задачам структур [1]. Этот опыт необходим для «освежения крови» в педагогико-андрагогическом пространстве, возможного изменения не только форм, но и содержания деятельности преподавателя. Обособление педагогических наук от процессов, происходящих в окружающем мире, не позволяет своевременно и достойно отвечать на изменения, происходящие в обществе в крайне короткие сроки. Впрочем, это касается и содержания некоторых педагогических дисциплин или пограничных с ними: не самое приятное ощущение возникает при знакомстве с приходящими извне в нашу педагогическую практику методиками, в основе которых лежат работы российских исследователей прошлого и настоящего времени. Воистину, что имеем – не храним... При обращении к бизнес-технологиям необходимо учитывать некоторые особенности работы педагога. Во-первых, требуется смягчение «жесткости» формулировок, присутствующих в бизнес-структурах, и часто неадекватно воспринимаемых в педагогическом сообществе. Во-вторых, необходимо учитывать смысловые и целеполагающие установки, учитывающие специфику труда педагога, в частности, понятие «миссии» и гуманистическую составляющую этого труда. В-третьих, важно принимать воспитывающую составляющую труда педагога.

В нашем случае интерес представляет возможность применения инструментария бизнес-технологий в постдипломном педагогическом образовании.

1. Различие в мотивации обучения

Рассматривая обучение как детей, так и взрослых с позиции бизнеса, достаточно очевидным представляется различие в базовой мотивации этих двух групп. В упрощенном виде это различие выглядит следующим образом:

- дети заинтересованы в том, чтобы было интересно и увлекательно;
- взрослые – чтобы было полезно и необременительно.

Это не говорит о том, что увлекательность изложения для взрослых не имеет значения. Более того, игнорирование этого параметра при подаче материала было бы грубой ошибкой. Но, в отличие от детей, такого параметра будет недостаточно. В противном случае мы говорили бы просто о хобби, а не о повышении квалификации и приобретении новых профессиональных навыков.

Нельзя забывать и том, что фактор принуждения при обучении детей, как правило, выше. И речь идет не только о самом процессе обучения, но, прежде всего, о выборе направления, а также стиля обучения и конкретного преподавателя.

Еще одной особенностью в обучении детей является то, что, выражаясь языком бизнеса, заказчиком и получателем услуг являются разные лица – родители и дети соответственно.

И именно это сближает подходы к обучению взрослых и детей: родителей волнуют те самые два параметра, которые были указаны выше в отношении обучения взрослых: **полезность и необременительность**.

По всей видимости, из этого и родилось заблуждение о том, что с мотивацией взрослых вопрос обстоит намного легче – нужно учитывать интересы только одного участника. На самом же деле все обстоит совершенно иначе.

2. Мотивация в обучении взрослых

При рассмотрении мотивации взрослых людей к обучению зачастую учитывается только одна из сторон – так называемая внутренняя мотивация. К ней можно отнести такие цели, как:

- получение навыков, делающих работу удобнее;
- повышение своей эффективности на рынке труда. В данном случае, рынок труда учителя не ориентируется в большинстве случаев на эффективность работы: ценится скорее конформизм и «общее выражение лица». В основе такого отношения лежат прежде всего экономические причины.

Однако нельзя забывать, что это только одна группа причин, побудивших человека проходить профессиональное обучение. Другая, не менее значимая группа – это внешняя мотивация.

В самом первом приближении можно назвать два основных мотива, входящих в эту группу. Это:

- отраслевые требования;
- корпоративные требования.

Примеров и того, и другого может быть сколько угодно. Отраслевые требования к повышению квалификации существуют для врачей, учителей, аудиторов и т. д. Но эти требования большей частью носят формализованный характер, когда «лишняя бумажка» служит удобным фоном для неизменной деятельности.

Корпоративные требования часто проявляются в сферах, связанных с успешностью деятельности компании. Так, улучшение навыков сотрудников отдела продаж считается необходимым практически во всех компаниях, где есть соответствующие службы.

И здесь мы сталкиваемся даже не с двумя участниками процесса организации обучения, как в случае с детьми и родителями, а с неопределенным их количеством и составом. Причем у каждого участника будет совершенно своя мотивация, отличающаяся от других.

Данная проблема подробно описана в литературе, посвященной организации продаж крупным клиентам [2–3]. Там подчеркивается, что одной из главных особенностей взаимодействия с клиентами данного типа является то, что отсутствует конкретное лицо, принимающее единоличное решение.

Здесь же проявляется еще одна особенность принятия решения об обучении «сверху». Чем выше уровень лиц, принимающих решение, тем дальше они от тех, кто будет обучаться и тем ниже личная мотивация у последних. И именно это противоречие приходится преодолевать в процессе работы. И это же может быть очень важным для определения успешности прохождения повышения квалификации учителя: далеко не всегда руководитель соразмеряет квалификационные требования к сотруднику с его личными профессиональными интересами. В то же время, значительно влияние патерналистских отношений в работе учителя: позиция внутреннего самоустранения от заботы о своей профессиональной жизни и перекладывания ответственности за нее на руководство.

3. Задачи обучения в связи с мотивацией

Задачи обучения можно условно разделить на три группы: до, во время и после обучения.

До обучения наша основная задача – привлечь внимание слушателей и их работодателей. Основной акцент здесь делается на последних, поскольку именно они решают, чему учить и у кого учить

сотрудников. Однако совсем игнорировать обучающихся тоже неправильно, поскольку их мнение может учитываться при принятии окончательного решения.

Во время обучения мы сталкиваемся уже с совсем другой группой задач.

1. Утверждение авторитета преподавателя. Слушатели, будучи людьми взрослыми, хотят понимать, кто стоит перед ними и насколько он является экспертом в том, чем он занимается. Поэтому они не откажут себе в удовольствии проверить преподавателя «на прочность».

2. Указание на учет собственных интересов слушателей необходимо в силу того, что до начала обучения речь больше шла об интересах работодателя.

Здесь яркий пример конфликта интересов возникает, например, при обучении бухгалтеров способам снижения налогов. Работодатель заинтересован в том, чтобы платить их как можно меньше, а бухгалтер – в том, чтобы лично у него не было проблем из-за этого. И здесь акцент необходимо делать именно на интересах бухгалтера.

3. Поддержание интереса к обучению. Одной из самых распространенных ошибок является отказ от поддержания мотивации после начального момента обучения. Мотивация требует системной и регулярной поддержки. Поэтому правила предыдущего пункта должны соблюдаться на всех этапах обучения.

4. Мотивация к дальнейшим действиям зависит от целей обучения, но учитываться она должна всегда. Эти действия могут быть самыми разными – внедрение полученных навыков, получение обратной связи, продолжение обучения и т. п.

Достаточно важным является поддержание контакта *после обучения*, поскольку это позволяет:

- получить обратную связь по проведенным занятиям
- привлечь слушателей к продолжению обучения
- получить рекомендации, действенные для других слушателей.

И здесь совершенно неважно, происходит обучение в формате соответствующего бизнеса, либо это деятельность некоммерческого образовательного учреждения – цели в данном случае будут отличаться незначительно.

Здесь у системы постдипломного педагогического образования есть значительный ресурс, поскольку обратная связь по проведенным занятиям практически не существует. Преподаватель покидает аудиторию после проведения зачетного занятия и практически выключается из общения со своими слушателями за редким к тому исключением. Проводимый учет откликов на качество

занятий трудно назвать обратной связью хотя бы потому, что он не дает представления об успешности выполнения поставленных целей курсов, не учитывает личную заинтересованность педагога именно в этом ракурсе рассмотрения существующих у него проблем.

4. Подходы и бизнес-инструменты в обучении взрослых

Равенство сторон. Это базовая конструкция, необходимая для хорошего контакта с аудиторией. В некоторых вариантах бизнес-обучения, проводимых, как правило, в форме тренингов, от этого правила отходят. Там обучающихся провоцируют, подгоняют, сталкивают друг с другом. Однако это специфическая сфера, не слишком применимая в традиционном обучении. В большинстве случаев демонстрируемое неравенство лектора и аудитории вызывает только отторжение.

Из этого подхода вытекает изменение формата обучения. Оно становится больше похожим на переговоры. И здесь неважно то, что преподаватель говорит, а остальные слушают – он ведет переговоры, упреждая вопросы и возражения слушателей и учитывая их интересы.

Кстати, в литературе по организации продаж и работы с клиентами, раздел «работа с возражениями» занимает одно из центральных мест [4]. И особый акцент делается не на преодоление возражений, а на их упреждение.

Дополнительным фактором, подчеркивающим равенство сторон, является отношение к слушателю, как к клиенту. Это ни в коем случае не означает реализацию избитой фразы «клиент всегда прав». Речь совсем о другом.

Слушатель хочет получить определенный результат. Преподаватель как эксперт может этот

результат ему предоставить. И положение не преподавателя, а эксперта, с которым идут переговоры, позволяет достичь существенно лучшего взаимопонимания с аудиторией.

Но всегда может произойти ситуация, когда один из слушателей чем-то недоволен. Или он не получает ответа на свои частные вопросы, или он недостаточно мотивирован для прохождения этого обучения, или у него просто привычка во всем лидировать – причин может быть масса.

В этой ситуации полезно опять-таки обратиться к литературе по работе с клиентами [5]. Полезно сделать мысленную подстановку – преподаватель и такой слушатель пытаются убедить клиента – аудиторию в своей правоте. И, как это происходит в подобном рода переговорах, мы должны показать выигрышные стороны своей позиции. Иными словами, можно противопоставить:

- свою экспертность его отсутствию специальных знаний;
- свое следование общим интересам аудитории его стремлению достичь своих целей;
- своевременность изложения программного материала несвоевременности его указаний и т. д.

Главная задача, хорошо известная специалистам по проведению переговоров, не спорить с оппонентом, а убеждать третьего, основного участника переговоров. Нужно показать, что Преподаватель выступает перед публикой, а оппонент – на публику.

Изложенные выше положения не требуют длительного обсуждения. Скорее, это возможный сигнал к началу действия. Если не начать сейчас, то позже можно оказаться в положении проигравшего более мобильным структурам, для которых постдипломное образование представляет собой весьма интересную область.

Список литературы

1. *Бакит К.* Большие контракты. СПб.: Питер, 2011. 284 с.
2. *Конрат Дж.* Продажи большим компаниям. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 298 с.
3. *Лукич Р., Колотилов Е.* Техника продаж крупным клиентам: 111 вопросов и ответов. М.: Альпина Паблишер, 2012. 264 с.
4. *Стар Дж.* Коучинг: полное руководство по методам, принципам и навыкам персонального коучинга. М.: Бизнес Психологи, 2011. 381 с.
5. *Дауни М.* Эффективный коучинг: уроки коуча коучей. М.: Добрая книга, 2013. 279 с.

УДК 378.147

Н. С. Авдонина

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЖУРНАЛИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Одним из навыков XXI века называют способность непрерывно учиться, основу чего составляют четыре аспекта: учиться узнавать, учиться делать, учиться жить вместе и учиться быть [1]. Перечисленные умения необходимы современному человеку для успешной адаптации к жизни в целом и профессиональной деятельности в частности. Мы рассмотрим ряд предлагаемых различными авторами позиций по андрагогической модели обучения, которые вполне успешно могут быть применены в современном вузовском образовании в контексте особой интерпретации личностно-ориентированного подхода.

Назовем особенности андрагогической модели обучения, выделенные нами на основе ряда исследований [2–5]: самостоятельность, апелляция к жизненному опыту обучающихся; ориентированность педагогического процесса на получение ими практического опыта и умений, которые будут с большой долей вероятности использоваться в профессиональной деятельности; роль преподавателя не в передаче информации, а в модерации образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей обучающихся. Предполагается, что в андрагогической модели обучение в большей степени ориентировано на удовлетворение реальных профессиональных потребностей обучающихся, на необходимость решать ими реальные профессиональные задачи. Как отмечают Л. П. Овчинникова и В. Н. Михелькевич, отличительная особенность андрагогической модели состоит в наличии у обучающихся производственного и жизненного опыта.

Андрогогика – это наука об обучении взрослых, но именно здесь, на наш взгляд, заключается проблема – кого считать взрослым или с какого возраста можно говорить, что человек достиг взрослости? В момент получения паспорта или исполнения совершеннолетия? В момент получения диплома о среднем профессиональном или высшем образовании? В момент устройства на работу и/или получения первой зарплаты? В момент осознания ответственности за совершенные поступки и искреннее признание допущенной ошибки? В психолого-педагогической литературе называется средний возраст, с которого ведут отсчет взрослости – 16–25 лет.

Л. Ц. Кагермазова в периоде взрослости выделяет три стадии: ранняя взрослость (молодость),

средняя и поздняя взрослость (старение и старость). Этот же автор выделяет ряд критериев достижения взрослости:

- «новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
- способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;
- преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;
- некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение страдать и др.);
- социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т. д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости» [6].

Если андрогогику понимать только как науку об обучении взрослых, имеющих жизненный и профессиональный опыт, то обучение студентов колледжа или университета, на первый взгляд, не соответствует данному определению. С другой стороны (и в таком контексте мы уже имеем дело со взрослыми людьми), студенты уже имеют известный жизненный опыт, а некоторые из них начинают работать еще учась и могут наблюдать резкое несовпадение между преподаваемой наукой и реальной производственной практикой, что является одной из актуальных проблем современного вузовского образования. В университете очень часто воссоздают и/или имитируют профессиональную деятельность, которая приобретает приставку «квази». Мы полагаем возможным рассматривать обучение студентов не в рамках модели «преподаватель – студент», исключенных из профессионального контекста, а в рамках модели сотрудничества коллег, занятых в решении общей реальной профессиональной задачи. Наилучшей средой для реализации такой модели является проектная деятельность, а образовательным подходом – личностно-ориентированный. При этом подходе преподаватель видит в обучающемся не просто студента, человека, который пришел за знаниями или умениями, а личность, индивидуальность, независимую и самостоятельную. К студентам следует относиться как людям, пришедшим за реальным профессиональным

опытом. На этом моменте стоит остановиться подробнее.

С одной стороны, желая проводить на своих занятиях не квазипрофессиональную, а реальную профессиональную деятельность, педагог рискует отсечь важные обучающие и воспитательные аспекты образовательного процесса и сконцентрироваться только на технологическом воплощении производственной задачи. С другой стороны, педагог, основное место которого – университет или колледж, по объективным причинам не обладает достаточным профессиональным опытом в преподаваемой сфере. Принимая во внимание данные положения, мы говорим о необходимости поиска баланса между стремлением научить профессии и имеющимися возможностями педагога. В данном контексте педагога нужно рассматривать как андрагога самому себе, то есть необходимо развиваться не только в сфере образовательной, совершенствуясь как преподаватель, но и в сфере преподаваемых дисциплин. Идеальным вариантом будет поиск возможностей самореализации в соответствующей профессиональной деятельности, например, преподаватель педагогических дисциплин работает в школе, преподаватель журналистики сотрудничает с медиа, реализует себя как фрилансер, преподаватель юридических курсов работает, например, в университетской юридической клинике. Примеры подобной совмещенной деятельности по основному и «дополнительному» местам работы есть, но он, к сожалению, не велик, чему есть масса объективных и субъективных причин.

В собственной педагогической практике мы применяем описанный выше личностно-ориентированный подход при реализации разного рода проектов, как учебных, так и профессиональных. Последние имеют реальный прикладной характер и позволяют студентам самореализоваться

в решении конкретной трудовой задачи, лучше понять свои сильные и слабые стороны и осознать себя как профессионала. Поскольку автор ведет журналистские дисциплины, то проектами являются всевозможные медиапродукты. Часть из них представляет исключительно «пробу пера», оттачивание журналистских умений: альманахи, мультимедийные истории, портфолио. Другая часть работы представлена медиапроектами, выполненными «по заказу» образовательных организаций. Важно отметить, что работая над реальными проектами, возможно «закрыть» все компетенции. Студенты учатся создавать востребованные медиатексты и медиапродукты в соответствии с нормами русского (и иностранного языка), особенностями иных знаковых систем (ОПК-1), при этом учитывая тенденции развития общественных и государственных институтов для их разностороннего освещения (ОПК-2), в медиатекстах и медиапродуктах могут использовать лучшие образцы отечественной и мировой культуры (ОПК-3), учатся следовать запросам и потребностям общества и аудитории (ОПК-4), учитывают тенденции развития медиакоммуникационных систем (ОПК-5), используют современные технические средства и информационно-коммуникационные технологии (ОПК-6) и, наконец, учитывают эффекты и последствия своей профессиональной деятельности, следуя принципам социальной ответственности (ОПК-7) [7].

В заключение стоит отметить, что принципы андрагогической модели обучения успешно можно и нужно применять в отношении студентов среднего профессионального и высшего образования, поскольку сюда приходят учиться заинтересованные в своем профессиональном развитии и в получении профессионального и жизненного опыта люди.

Список литературы

1. Пискунова Е. В. Современные дидактические идеи в зарубежных образовательных практиках // Непрерывное образование. 2018. № 1 (23). С. 55–59.
2. Дудина М. Н. Образование взрослых: от педагогики к андрагогике и акмеологии // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 5. С. 13–15.
3. Овчинникова Л. П., Михелькевич В. Н. Использование принципов андрагогике в профессиональной подготовке студентов-заочников // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. № 3 (27). С. 170–179.
4. Вылегжанина О. Е., Бавтрушева М. В. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Журнал ГрГМУ. 2009. № 1. С. 141–144.
5. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 9–12.
6. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психологи (Психология развития): электронный учебник. URL: <http://ural-education.ru/wp-content/uploads/2016/12/Кагермазова-Л.Ц.-Возрастная-психология.pdf> (дата обращения: 21.08.2018).
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика (бакалавриат). URL: <https://www.fgosvo.ru/news/21/1482> (дата обращения: 26.08.2018).

УДК 378.046.4

Н. А. Меньшикова

ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК РЕЗЕРВ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ (ОПЫТ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Стремительно обновляющиеся информационные технологии сегодня оказывают значительное влияние на социокультурные процессы, происходящие в нашей стране, в российской культуре. Информационно-телекоммуникационная сеть Интернет давно уже занимает значительное место в жизни человека, являясь необходимым элементом окружающей действительности и средством развития личности.

Одним из многочисленных информационно-просветительских ресурсов сети Интернет является виртуальный концертный зал – динамично развивающийся феномен музыкальной культуры России.

«Всероссийский виртуальный концертный зал» – знаковый проект Министерства культуры Российской Федерации, одно из ключевых достижений в формировании «открытого культурного пространства» страны [1]. Его идея заключается в том, что сеть виртуальных концертных залов, охватывающая территорию всей России, выведет слушательскую аудиторию на новый коммуникативный уровень приобщения к академическому музыкальному искусству, будет способствовать созданию равных возможностей доступа к культурным музыкальным ценностям для всех граждан России. Сегодня стало реальностью, что концерты классической и современной музыки с участием и в исполнении лучших российских и зарубежных музыкантов, а также проекты, адресованные детской аудитории, смогут услышать и увидеть зрители в самых удаленных уголках нашей страны.

Специально оборудованные лучшей акустической аппаратурой и техникой залы ведут онлайн-трансляцию из концертных залов России. Так у слушателей многих регионов появилась возможность попасть на филармонические концерты, вне зависимости от их местонахождения.

В приветственном слове, адресованном организаторам, участникам и гостям церемонии открытия Всероссийского виртуального зала, Министр культуры РФ Владимир Мединский назвал это событие «прорывом в будущее». «Музыка всегда объединяла людей. И информационные технологии помогают этому творческому единению.

Они позволяют значительно расширить зрительскую и слушательскую аудиторию, привлечь к классической музыке жителей самых отдаленных поселков и деревень нашей страны», – говорится в приветствии министра [1].

Сегодня в этом проекте участвуют огромное количество российских городов, среди которых Абакан, Вологда, Екатеринбург и города Свердловской области, Ижевск, Омск, Оренбург, Пермь, Рязань, Севастополь, Саратов, Сургут, Кострома, Курган, Тюмень, Улан-Удэ, Хабаровск, Чита, Якутск.

С 2009 года на Среднем Урале региональная сеть виртуальных концертных залов активно развивается под эгидой Свердловской государственной академической филармонии. За девять лет реализации проекта удалось вовлечь в виртуальное концертное пространство даже самые удаленные населенные пункты региона. На сегодняшний день жители более тридцати территорий Свердловской области смотрят и слушают прямые трансляции музыкальных концертов и являются активными участниками жизни в едином концертном музыкально-филармоническом пространстве.

Региональный проект «Виртуальный концертный зал» – социальная инициатива Свердловской государственной академической филармонии, направленная на преодоление цифрового неравенства между «центром» и «периферией», на повышение качества жизни всех жителей Свердловской области, вне зависимости от места проживания, социального и имущественного статусов. Миссия проекта – сделать максимально доступными, в нашем случае «прослушиваемыми», стены традиционного концертного зала.

Примечательно, что данный социальный проект дал идею для создания и реализации целого цикла филармонических уроков для детей в формате музыкально-образовательных видеопрограмм, создаваемых «Виртуальным концертным залом» Свердловской филармонии для взрослых и школьников региона.

10 сентября 2015 года в Министерстве общего и профессионального образования Свердловской области состоялось совещание по вопросам организации и проведения на территории региона

цикла филармонических уроков для обучающихся образовательных организаций во взаимодействии органов управлений культурой и образованием. В ходе совещания был заслушан доклад директора ГАУК СО «Свердловская государственная академическая филармония» А. Н. Колотурского и его заместителя Я. А. Сартакова о проведении на территории Свердловской области цикла филармонических уроков для обучающихся образовательных организаций.

В ходе совещания было принято решение рекомендовать руководителям органов местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования, расположенных на территории Свердловской области, организовать посещение учащимися вторых и пятых классов «Виртуальных концертных залов» ГАУК СО «Свердловская государственная академическая филармония», действующих в муниципальных библиотеках, в рамках проекта «Областной филармонический урок». Посещение мероприятий проекта должно явиться составной частью урочной и (или) внеурочной деятельности обучающихся.

Однако методические рекомендации по организации работы с видеоматериалами филармонических уроков, раскрытию особенностей и специфики восприятия экранного продукта детьми начальной школы, младших и старших подростков остались за рамками данного совещания и за рамками реализации проекта на тот момент его реализации. Таким образом возникли опасения, что если формализовать посещение детьми данного цикла занятий лишь их физическим «приводом» в виртуальный концертный зал без профессионального психолого-педагогического сопровождения детской аудитории, то ценность информационно-просветительского интернет-ресурса как социального проекта, в лучшем случае, значительно снизится.

В педагогическом смысле филармонический урок в качестве одной из форм урочной и (или) внеурочной деятельности как коммуникативный акт предполагает механизм формирования у школьника социально значимых качеств, культурных норм и ценностей, передачи опыта социально-культурного поведения и общения. Филармонический урок направлен на создание дополнительных условий для развития интересов, склонностей, способностей школьников, социального становления личности ребенка в процессе общения и активного взаимодействия с произведениями искусства.

Авторы цикла филармонических уроков (Марина Принц, Софья Гунба, Николай Мехоношин, Артем Никольский, Борис Леднёв, Ольга Мехоношина, Ярослав Сартаков, Сергей Литовских и др.) задумывали этот проект как целостный

виртуальный филармонический концерт с развернутыми комментариями, выстроенными в логике рассказа (а по сути, лекции) о творчестве музыканта или музыкальных произведениях, который дети будут смотреть и слушать в ходе одного из урочных занятий. Продолжительность экранизации рассказа-концерта – от 40 до 60 минут, что не соответствует временному периоду урочного или внеурочного занятия.

К тому же такой подход, когда младшим школьникам и подросткам предлагается в течение всего занятия один вид деятельности – восприятие кинопроизведения, не может сегодня характеризоваться как педагогически оправданный и учитывающий требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального общего и основного общего образования. Этот документ закрепляет системно-деятельностный подход в качестве технологической основы реализации ФГОС общего образования.

Основная идея системно-деятельностного подхода в образовании состоит в том, что новые знания не «даются» обучающимся в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской или проектной деятельности. Суть образовательных отношений сегодня – не просто вооружить обучающегося фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Задача учителя при реализации системно-деятельностного подхода кардинально иная: она заключается не в том, чтобы наглядно и доступно объяснить или продемонстрировать материал на экране. Вернее, сегодня этого недостаточно. Учитель должен организовать исследовательскую или проектную работу детей на занятиях так, чтобы они сами обнаружили нехватку нового знания и в ходе решения сформулированной проблемы, смогли сами объяснить и действовать в новых условиях.

Поэтому при проведении любого филармонического урока с готовым или заданным видео материалом, который явится основой содержания занятия, необходимо выполнение педагогических условий по организации образовательного процесса в формате системно-деятельностного подхода.

С целью профессиональной подготовки педагогических кадров в рамках реализации цикла филармонических уроков в Свердловской области ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования» были разработаны и проведены обучающие семинары, адресованные учителям музыки, МХК и педагогам дополнительного

образования, реализующим дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы художественно-эстетической направленности. В рамках этих мероприятий учителями и педагогами осваивалась обновленная методика организации работы с видео материалами, изучались особенности восприятия экранного продукта детьми начальной школы, младшими старших подростков, проектировались методически грамотные урочный и внеурочные занятия.

Предложенная обновленная методика организации работы с готовыми видеоматериалами филармонических уроков обусловлена спецификой детского восприятия видеоресурса как кинопроизведения, а также спецификой выразительных средств экранных видов искусств. В содержание обучения вошло изучение возрастных ориентаций в восприятии детей кинопроизведений как по видам, так и по жанрам кинематографа. Определялся фактор оптимальности детского и взрослого восприятия в зависимости от хронометража, жанра и содержания кинопроизведения.

Ввиду того что результаты внеурочной деятельности школьников на филармонических уроках

не являются предметом контрольно-оценочных процедур, то для выявления и оценки результативности филармонических уроков как составной части внеурочной деятельности, педагогами осваивалась технология составления «Портфолио».

Методическое обеспечение обучающихся семинаров составили рекомендации автора настоящей статьи «Организация работы с видеоматериалами филармонического урока «Чайковский в сердце каждого из нас» [2].

Социальное проектирование – это инструмент положительной социализации аудитории. Часто реализация социального проекта не учитывает психолого-педагогическую его составляющую. Трансляция проектов, где целевая аудитория – дети и подростки, накладывает на его авторов дополнительную долю ответственности. Опыт реализации в Свердловской области проекта «Филармонические уроки» стал значительно совершеннее и продуктивнее, когда в его реализацию были включены подготовленные педагоги. Их методические разработки по включению готовых видеоматериалов проекта осваиваются педагогами других регионов России.

Список литературы

1. Всероссийский виртуальный концертный зал. URL: <http://meloman.ru/virtualnyj-koncertnyj-zal/> (дата обращения: 25.08.2018)
2. *Меньшикова Н. А.* Организация работы с видеоматериалами филармонического урока «Чайковский в сердце каждого из нас»: методические рекомендации. Екатеринбург: ГАОУ ДПО «ИРО», 2016. 24 с.

УДК 371.14

А. Л. Гехтман, Т. Е. Матвеева

КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННЫЙ СЕРВИС ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В социальной сфере услуг образование занимает особое место, поскольку относится к высококонтактному виду деятельности. В этом случае клиентоориентированный сервис, направленный на глубокое понимание и удовлетворение потребностей всех субъектов образовательного процесса, становится важным его элементом.

В Приказе Минобрнауки России от 5 декабря 2014 года № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» одними из критериев названы доброжелательность, вежливость и компетентность педагогов:

- положительные оценки доброжелательности и вежливости работников;
- удовлетворенность компетентностью работников учреждения [1].

Таким образом, клиентоориентированный сервис становится одним из актуальных принципов работы системы образования, в частности дополнительного профессионального педагогического образования.

В основе деятельности любого человека, и педагога в том числе, лежит мотивация, базирующаяся на потребностях. Они побуждают действовать, являясь мощным регулятором жизни и деятельности, фактором развития и самореализации. А. Н. Леонтьев определяет мотив как «определенную потребность» [2], а значит, чтобы мотивировать педагога к совершенствованию профессиональной деятельности, нужно выявить его потребности и актуализировать их.

Сотрудники информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга (ИМЦ) поставили себя на место клиента (педагога) и представили, в каких условиях он находится. Выяснилось, что у педагога масса дел, мало времени, он испытывает перманентную эмоциональную усталость, информационно перегружен неупорядоченной информацией, но при всем этом есть необходимость подтверждения значимости своего социального статуса.

Как же в таких условиях привлечь педагога к непрерывному образованию

и профессиональному развитию? ИМЦ предоставляет клиентоориентированный сервис, основанный на принципе нивелирования трудностей и обеспечения поддержки. Направления реализации сервиса описаны ниже.

Во-первых, ИМЦ создает условия для того, чтобы педагог мог справиться с массой дел в ситуации информационной перегруженности. Для этого ИМЦ на своем официальном сайте (<http://schoolinfo.spb.ru/>) создал компетентностно-ориентированные ресурсы, которые направлены на удовлетворение профессиональных потребностей педагогов и способствуют их профессиональному развитию.

Первый из ресурсов – «Профстандарт онлайн». Он представляет собой банк методических материалов, статей, презентаций и т. п., позволяющих педагогам и руководителям ориентироваться в новых требованиях в профессиональной области. Значительная часть представленных материалов – оригинальные авторские разработки сотрудников ИМЦ Василеостровского района.

Профессиональный стандарт педагога определил структуру ресурса. Он включает несколько разделов: «О профессиональном стандарте педагога», «Умения», «Компетенции», «Знания». Учитывая два приложения к стандарту, касающихся профессиональных требований к учителям русского языка и математики, в разделы выделены соответствующие районные методические объединения учителей. Содержание каждого раздела направлено на максимальное информационно-методическое сопровождение педагогов в обеспечении реализации требований профессионального стандарта. Каждый содержит рубрики, соотносимые с содержанием профессионального стандарта.

Благодаря онлайн-доступу к ресурсу, педагог имеет возможность самостоятельно и комфортно развиваться в профессиональной сфере. Разработанная технология работы с ресурсом «Профстандарт онлайн» учитывает профессиональные дефициты и возможности работников, а также обеспечивает выстраивание и наполнение индивидуального образовательного маршрута в повышении квалификации и самообразовании. В 2016 году эта технология стала победителем

конкурса при Администрации Губернатора Санкт-Петербурга «Лучшие кадровые технологии Санкт-Петербурга» в номинации «Лучшая кадровая технология в профессиональном развитии персонала».

Безусловно, любому педагогу хотелось бы найти удобный ресурс дополнительного образования, где он мог скачивать материалы, необходимые для ежедневной работы. Поэтому ИМЦ предоставляет клиентам такую возможность, разместив на сайте в разделах «умения» «Профстандарт онлайн» или на странице методических объединений лучшие зачетные работы (проекты и методические разработки уроков обучающихся на курсах). Банк актуальных разработок с каждым годом растет, поэтому среднее число уникальных посетителей (то есть заходов на сайт с разных адресов) составляет порядка 200 человек в день.

Еще один ресурс – «Найдите Ваши курсы» собрал всю информацию по возможностям повышения квалификации. Для создания каждого курса ИМЦ проводит маркетинговые исследования рынка дополнительных образовательных услуг, а также профессиональных дефицитов педагогов. Если курс перестал быть актуальным, то ИМЦ модифицирует его по запросу педагогов или разрабатывает новый. В связи с загруженностью педагогов, сегодня разработан ряд курсов объемом 18 и 36 часов, направленных на устранение конкретных профессиональных дефицитов. Это, например, курсы «Мотивация как фактор эффективной деятельности», «Эффективное использование интерактивного оборудования при обучении иностранным языкам», «Задачи повышенной сложности по математике для реализации ФГОС нового поколения».

На этом же ресурсе ИМЦ создал условия для того, чтобы педагоги самостоятельно могли диагностировать свои профессиональные дефициты и определиться с выбором курсов через анкету самодиагностики. Все курсы носят практикоориентированный характер, реализуясь часто в реальных условиях образовательных учреждений. Кроме того, после обучения ИМЦ часто осуществляет кейс сопровождения педагогов, когда сохранившиеся контакты педагог может использовать для обращения к преподавателю за консультацией, приглашением его на уроки и т. д.

Таким образом, информационные ресурсы «Профстандарт онлайн» и «Найдите Ваши курсы» создают условия для дополнительного образования педагогов.

Во-вторых, ИМЦ экономит время педагогов. Сегодня люди не только ждут более качественных услуг, но и хотят получать их быстрее и проще [3]. Поэтому разработан ряд дистанционных курсов на платформе moodle. Для удаленных слушателей

предложен режим конференции TeamViewer. Он неоднократно апробирован с педагогами городов Якутска, Казани и др. по программе курсов ФГОС.

Везде, где можно упростить и сократить процесс, ИМЦ внес корректировки: запись он-лайн на курс, выбор курса и многое другое. Чтобы не тратить время слушателей на фиксирование ими информации слайдов преподавателя, а также поиск необходимых источников, на платформе moodle и в системе ИНТЕГРАЛ (о ней информация ниже) созданы банки материалов, сопровождающие модули курсов.

В-третьих, ИМЦ поддерживает социальный статус педагога. Люди дорожат своим статусом и стремятся сохранить его. Поскольку большая часть педагогов системы школьного образования – люди опытные, имеющие высшую категорию, именно они болезненно относятся к теме непрерывного образования как угрозе своему статусу мастера. Поэтому к повышению квалификации привлекаются победители городских конкурсов педагогических достижений. Это работает как поддержка социального статуса наших победителей и как стимул другим педагогам повышать статус и продуцировать новые идеи.

ИМЦ также создает условия для участия педагогов в общественно-профессиональной экспертизе через районные конкурсы педагогических достижений, инновационных идей и проектов и других мероприятий, что способствует повышению их статуса в профессиональном сообществе.

В-четвертых, ИМЦ решает проблему эмоциональной усталости педагога: для педагогов она связана не только с высококонтактностью, но и с отсутствием механизмов психологической разгрузки в процессе работы. Поэтому для создания ярких впечатлений от общения выбран эмоциональный веб-дизайн: ИМЦ сделал главную страницу сайта яркой с улыбающимися лицами педагогов. Есть особенности и в речевых посланиях главной страницы сайта: мы апеллируем к ценностям и смыслам педагогической профессии.

В указанных элементах проявляется следование идее Дональда Нормана, автора книги «Эмоциональный дизайн», который отмечал, что привлекательные вещи заставляют людей хорошо себя чувствовать, что, в свою очередь, заставляет их мыслить творчески [4]. Разработчикам также очень хочется, чтобы после рабочего дня педагога, выйдя на сайт организации, улыбнулись нашей мотивационной кнопке. Кнопка не является элементом маркетинга, она обеспечивает эмоциональный контакт с педагогами и повышает настроение. Ведь, если посетителю сайта понравилось с нами работать, он будет заходить на сайт снова и снова.

Отдельный сервис разработан ИМЦ для руководителей образовательных организаций – это электронная система управления компетенциями персонала «ИНТЕГРАЛ». Технология управления связана с тем, что руководитель проектирует направление развития персонала (курсы повышения квалификации), а педагог может самостоятельно проектировать пространство развития, выбирая из предложенного набора модулей такие, которые в наибольшей степени «удовлетворяют» его для покрытия профессиональных дефицитов. Проектирование пространства развития коллектива в целом и педагога поддерживается электронной системой администрирования, которая имеет дружественный интерфейс и универсальный характер для решения задач на разных уровнях (районной системы дополнительного образования или локального образовательного учреждения). Этот программный продукт включает свойства системы управления не только обучением (LMS), но и взаимоотношениями (CRM). Кроме того, руководитель образовательной организации (работодатель педагога) получает возможность видеть продвижение своего сотрудника в системе дополнительного образования.

Универсальный характер системы связан с тем, что «ИНТЕГРАЛ» можно применять для управления дополнительным профессиональным образованием на любых уровнях управления: как в районной (городской) системе, так и внутри одного образовательного учреждения. Кроме того, система предусматривает изменение модулей и их содержания, если это необходимо.

Эффективность применения ИМЦ клиентоориентированного сервиса для развития мотивации педагогов к совершенствованию профессиональной деятельности подтверждается тем, что ежегодно в около 60% наших слушателей возвращается к нам на другие курсы. Они становятся «клиентами на всю жизнь», и в этом проявляется педагогический эффект нашего сервиса.

По результатам курсов, около 87% обученных педагогов применяют в своей работе новые образовательные технологии, 82% считают, что повысили эффективность своей работы. Наше исследование показывает, что после курса повышения квалификации для молодых педагогов района, все начинающие учителя остаются в профессии.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 5 декабря 2014 года № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность». URL: <http://base.garant.ru/70859410/> (дата обращения: 29.08.2018).
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пос. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
3. Сьюэл К., Браун П. Клиент на всю жизнь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 228 с.
4. Уолтер У. Эмоциональный веб-дизайн. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 93 с.

УДК 37.018.46

Л. Б. Малыхина

ЦЕНТРЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

На сегодняшний день можно констатировать, что система дополнительного образования детей вступила в период постоянного обновления своего содержания и технологий.

Так, Концепцией развития дополнительного образования детей подчеркивается инновационный характер сферы дополнительного образования и тот факт, что она фактически становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего [1].

В рамках реализации данного положения ФГАУ «Фонд новых форм развития образования» уже сегодня разворачивает целую серию масштабных проектов обновления содержания и технологий дополнительного образования, в том числе по созданию сети технопарков «Кванториумов» [1].

Приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» особое внимание уделяет росту охвата детей программами технической и естественнонаучной направленности реализации дополнительных общеобразовательных программ, в том числе в целях их профессионального самоопределения [2]. Реализация современных программ дополнительного образования по данным направленностям, в свою очередь, требует использования новых, в том числе цифровых технологий и средств обучения, и, как следствие, подготовки педагогов к работе в современной технологической среде (техносфере).

Эффективность решения данных задач обновления содержания и технологий дополнительного образования детей в условиях его модернизации напрямую зависит от организации дополнительного профессионального образования. Это, соответственно, ставит задачу формирования организационно и содержательно разнообразной инфраструктуры дополнительного профессионального образования кадров дополнительного образования детей.

Для формирования такой инфраструктуры кафедрой развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» разработано содержание и осуществляется научно-методическое сопровождение деятельности

региональных центров подготовки компетенций (далее ЦПК).

Сегодня понятие «центр подготовки компетенций» стало достаточно популярным. Используется оно наряду с такими понятиями, как «центры знаний», «центры превосходства», «ресурсные центры» и употребляется в различных значениях.

Так, в некоторых исследованиях центры компетенций ассоциируются с центрами сбора, структурирования, распространения и приращения умений, знаний и эффективных практик, которые связаны с одним из основных направлений деятельности организации [3].

Центры компетенций представляют собой центры систематизации, распространения и приумножения знаний и эффективных практик, связанных с одним или несколькими направлениями деятельности организации [4].

В исследовании Л. Д. Гетельман и М. В. Кожевникова центр компетенций определяется как структура, нацеленная на поиск новых знаний, их активный трансфер и оказание консультационных, сервисных и высокопрофессиональных услуг [5, с. 92].

В контексте необходимости решения задач профессионального самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования детей стоит отметить эффективность соревнований по компетенциям ЮниорПрофи.

ЮниорПрофи (ранее *JuniorSkills*) – это программа ранней профессиональной ориентации, основ профессиональной подготовки и соревнований школьников в профессиональном мастерстве. Компетенция ЮниорПрофи – это определенный класс профессиональных знаний, умений, действий. На сегодняшний день только в технической направленности проводятся соревнования школьников по 17-ти компетенциям.

По методике ЮниорПрофи проходит Чемпионат «Профессионалы будущего». Масштабные соревнования всероссийского уровня включают в себя: Чемпионат профессий, Чемпионат Корпораций и I Всероссийский конкурс ПрофСтарт. Участие в соревнованиях по методике ЮниорПрофи дает возможность ребенку пережить эмоции достижения высокого результата в предметной деятельности, что способствует повышению

Таблица 1

**Задачи и функциональные блоки деятельности
Центров подготовки компетенций (ЦПК)**

| Задачи | Наименование функциональных блоков | Содержание деятельности |
|---|---|---|
| Разработка и апробация и программно-методического обеспечения для подготовки обучающихся к соревнованиям ЮниорПрофи | Обучение детей | Разработка и реализация дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи в составе учебно-методических комплексов |
| Трансфер программно-методического обеспечения для подготовки обучающихся к соревнованиям ЮниорПрофи | Методическое сопровождение педагогов | Консультирование педагогов по внедрению дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи |
| Повышение профессиональной компетентности педагогических кадров в области подготовки детей по компетенциям ЮниорПрофи | Обучение педагогов | Разработка и реализация программ стажировок и мастер-классов по компетенциям ЮниорПрофи |
| Подготовка экспертов по компетенциям ЮниорПрофи | Обучение экспертов | Разработка и реализация программ семинаров подготовки экспертов по компетенциям ЮниорПрофи |
| Подготовка региональных команд к соревнованиям по компетенциям ЮниорПрофи | Тренировочная база | Разработка и реализация учебно-тренировочных сборов для подготовки региональных команд к соревнованиям по компетенциям ЮниорПрофи |
| Управление информационным обеспечением деятельности центра подготовки компетенций | Информационное обеспечение | Распространение информационных материалов о деятельности Центра подготовки компетенций, организация доступа к информационным ресурсам для заинтересованных лиц, формирование навигатора дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи. |
| Организация партнерства с социальными и бизнес-партнерами, включая работодателей и предпринимателей | Привлечение социальных и бизнес-партнеров, включая работодателей и предпринимателей | Привлечение современного технологического оборудования, участие социальных и бизнес партнеров в подготовке конкурсных заданий, участие в работе экспертных сообществ. |

его мотивации в отношении избранной им деятельности.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в системе дополнительного образования детей Центром подготовки компетенций может являться образовательная организация, которая выполняет функции по обеспечению интеллектуальной и кадровой поддержки проектов, связанных с профессиональным самоопределением обучающихся и их подготовкой к соревнованиям в профессиональном мастерстве.

В рамках реализации Дорожной карты по развитию ЮниорПрофи в Ленинградской области было создано пять региональных Центров подготовки компетенций ЮниорПрофи на базе пяти инновационных площадок научно-технического творчества в системе дополнительного образования детей Ленинградской области:

1. МБУДО «Центр развития творчества», г. Сосновый Бор (компетенции: мультимедийная журналистика; электромонтажные работы).

2. МБОУДО «Центр информационных технологий» Кировского муниципального района (компетенции: сетевое и системное администрирование, мехатроника).

3. МБОУДО «Информационно-методический центр» Гатчинского муниципального района (компетенция: инженерный дизайн).

4. МАОУ ДОД «ЦДОД «Компьютерный центр» Лужского муниципального района (компетенция: прототипирование).

5. МОБУ «Средняя общеобразовательная школа «Центр образования Кудрово» (компетенции: интернет вещей, мобильная робототехника).

Организационно-методическая деятельность ЦПК по профессиональному самоопределению обучающихся системы дополнительного образования детей делает необходимым решение основных задач и разработку соответствующих им функциональных блоков деятельности (см. выше табл. 1):

Из описания функциональных блоков видно, что значимым направлением ЦПК является работа с педагогами – методическое сопровождение по внедрению дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи, реализация программ стажировок и мастер-классов по компетенциям ЮниорПрофи, формирование экспертного сообщества педагогов по компетенциям ЮниорПрофи.

Таким образом, наличие целого ряда функциональных блоков, связанных с методическим сопровождением и обучением педагогов, позволяет рассматривать ЦПК как региональный ресурс дополнительного профессионального образования. Данный ресурс позволяет создать организационно и содержательно разнообразную инфраструктуру непрерывного профессионального развития кадров системы дополнительного образования детей, что в конечном итоге станет конкурентным преимуществом регионального института развития образования.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г. (утв. Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-п). URL: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-p-1726-g/#100008> (дата обращения: 18.08.2018).
2. Федеральный приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30 ноября 2016 г. № 11). URL: <http://legalacts.ru/doc/pasport-prioritetnogo-proekta-dostupnoe-dopolnitelnoe-obrazovanie-dlja-detei-utv/> (дата обращения: 18.08.2018).
3. Лазарева Н. В., Фурсов В. А., Ионов А. Ч. Организация управления транспортными предприятиями на основе менеджмента знаний // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2011. № 5. С. 173–176.
4. Шраер А. В., Латыпова Е. В. Инновационные кластеры и кластеры компетенций: взаимосвязь понятий // Научно-образовательный центр «Технологии товароведческой, таможенной и криминалистической экспертизы»: сб. науч. работ / под ред. Г. Д. Дроздова. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. С. 201–209.
5. Гительман Л. Д., Кожевников М. В. Центры компетенций – прогрессивная форма организации инновационной деятельности. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsentry-kompetentsiy-progressivnaya-forma-organizatsii-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.08.2018).

УДК 371.14

В. П. Колесникова

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЙ КЛАСТЕР

Введение ФГОС общего образования – сложный и многоплановый процесс. Важнейшим требованием к подготовке и обеспечению введения федерального государственного образовательного стандарта является методическое сопровождение всех участников процесса.

Введение ФГОС требует специально организованной деятельности методической службы, нового содержания повышения профессиональной компетенции педагогов. Основным фактором, обеспечивающим успешность, является системность подготовки к введению стандартов и комплексность всех видов сопровождения. Этот процесс направлен на создание разнообразных видов методической продукции. Он включает, помимо методического оснащения, такие компоненты, как совместная продуктивная работа методиста и педагога, апробация и внедрение в практику эффективных моделей, методик, технологий, информирование, просвещение и обучение кадров.

В рамках модернизационного сценария развития образования в системе образования Калининского района Санкт-Петербурга создается инновационная инфраструктура [1–2] – подсистема в структуре инновационной деятельности, которая направлена на содействие и поддержку ее осуществления. К элементам инфраструктуры относятся программы и проекты поддержки инновационной деятельности, а также реализующие их образовательные организации; эти элементы взаимосвязаны, взаимодействуют между собой и с другими элементами в структуре инновационной деятельности. В инновационном развитии системы образования наиболее важным является кластерный подход на основе взаимодействия, партнерства, сотрудничества, диалога между заинтересованными субъектами. Реализация такого подхода обеспечивает обогащение культуры взаимодействия и общения педагогов образовательных организаций района, создает условия для организации совместной деятельности, которая предусматривает взаимоизменение и взаимообогащение интеллектуальной, информационной, эмоционально-ценностной и деятельностной сфер. Эффективность кластерной интеграции

подтверждена зарубежными и отечественными учеными [2, с. 53–63]

К основным направлениям развития интеграционных процессов в сфере образования современные ученые относят [3, с. 13–21]: достижение корпоративной эффективности за счет рациональной политики управления, совершенствования внутрикорпоративных процессов; проявление синергии путем обеспечения углубления специализации образовательных процессов. Под кластерным подходом к развитию образования [4, с. 16] понимается взаимо- и саморазвитие субъектов кластера «в процессе работы над проблемой». Кластером является совокупность согласованно действующих на основе общей цели субъектов, которые объединены определенными договорными отношениями. Реализация кластерного подхода обеспечивает включение каждого педагога образовательной организации в мероприятия по внедрению ФГОС через выстраивание индивидуальной программы профессионального роста, что способствует его самореализации, коррекции практической деятельности. Ведется индивидуальное методическое сопровождение: педагоги направляются на курсы повышения квалификации, проводят открытые уроки, разрабатывают индивидуальную методическую систему, организуется наставничество.

Специалисты Информационно-методического центра Калининского района определяют следующие ключевые векторы методического сопровождения педагогов образовательных организаций по внедрению ФГОС общего образования:

- обновление содержания и технологий образования;
- реализация требований к современному уроку в практической деятельности педагогов;
- проектно-исследовательская и внеурочная деятельность (содержание, организация, диагностика результативности);
- технологии оценивания универсальных учебных действий, качества образования;
- диагностика состояния преподавания;
- освоение педагогами современных учебно-методических и информационно-методических

ресурсов, необходимых для успешного решения задач внедрения ФГОС;

- мониторинг школьных воспитательных систем.

Инновационный кластер образовательных организаций «Готовность педагога к реализации ФГОС второго поколения» включает ряд структурных компонентов. Барический центр в структуре ИМЦ – это центр координации деятельности и сопровождения инновационного кластера в системе образования района, который объединяет специалистов инновационных образовательных организаций, представителей института социального партнерства, высшей школы, экспертных сообществ.

Кластерно-сетевая группа «А» – опорные учреждения. Образовательные организации, осуществляющие диссеминацию инновационного опыта внедрения ФГОС по территориальному принципу и тематическому принципу, определяемому направлением деятельности с привлечением социальных партнеров:

- образовательные организации – инновационные площадки;
- образовательные организации – победители конкурсов районного, регионального, федерального уровней;
- образовательные организации с инновационной образовательной средой.

Кластерно-сетевая группа «Б» – информационно-методическое сопровождение. Организации и учреждения, обеспечивающие организационно-методическое и информационно-аналитическое сопровождение деятельности образовательных организаций, являющихся компонентом кластера группы «А» и образовательных организаций, готовящихся к введению ФГОС:

- методический отдел Информационно-методического центра Калининского района Санкт-Петербурга;
- районный центр информатизации образования «Информационно-аналитический центр»;
- Научно-экспертный совет Калининского района;
- Центр психолого-медико-социального сопровождения.

Кластерно-сетевая группа «В» – научно-методическое сопровождение. Организации-партнеры, осуществляющие научно-методическое сопровождение, взаимодействующие на договорной основе

с общеобразовательными организациями в реализации программ повышения квалификации педагогических работников по подготовке к введению ФГОС:

- Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования;
- Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;
- Научно-экспертный совет ИМЦ Калининского района.

Кластерно-сетевая группа «Г» – социальное партнерство. Социальные партнеры, оказывающие содействие в реализации задач нового образовательного стандарта.

Инструментом реализации задач взаимодействия в рамках кластера выступает целевая программа ИМЦ «Организационно-педагогические и информационно-методическое сопровождение образовательных учреждений по внедрению ФГОС» – лауреат городского конкурса.

Миссия методической районной методической службы в условиях внедрения Стандартов второго поколения – это сопровождение образовательных организаций по переходу от «знаниевой» модели образования к «деятельностной»; создание атмосферы заинтересованности в росте педагогического мастерства, профессиональной компетентности педагогов; поддержка творческих инициатив учителей и школьных коллективов.

В ходе мониторинга специалистами ИМЦ диагностированы позитивные изменения профессиональной компетенции педагогов образовательных организаций района:

- рост мотивации профессиональной деятельности;
- расширение представления о содержании ФГОС нового поколения;
- повышение профессионального мастерства в процессе освоения современных образовательных технологий.

Таким образом, реализация инновационного кластерного подхода обеспечивает эффективное взаимодействие субъектов образовательных отношений образовательных организаций района. Инновационный кластер является эффективным инструментом управления повышением квалификации педагогических работников в условиях внедрения и реализации ФГОС ООО общего образования.

Список литературы

1. Концепция развития системы образования Калининского района Санкт-Петербурга на 2016–2020 годы. URL: http://imc-kalina.ru/images/modern_obr/koncept/concept_2016_2020.pdf (дата обращения: 10.08.2018).
2. *Проскурина Т. Л.* Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия // *Образовательные технологии*. 2011. № 3. С. 53–63.
3. *Давыдова Н. Н., Федоров В. А.* Методологические основания управления образовательными учреждениями в условиях сетевого взаимодействия // *Казанская наука*. 2013. № 9. С. 13–21.
4. *Кривых С. В., Кирпичникова А. В.* Кластерный подход в профессиональном образовании. СПб.: ИНОВ, 2015. 140 с.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 021

Н. А. Сергеева

БИБЛИОТЕКА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЙ XXI ВЕКА

В эпоху информационных технологий появляется понятие «информационные образовательные технологии». Этот термин прочно утвердился в педагогике, однако определений его существует несколько.

Информационные образовательные технологии (ИИОТ) – это:

- дистанционное обучение, при котором преподаватель и обучаемый разделены временем либо пространством, то есть находятся на определенной дистанции друг от друга;
- компьютерная технология обучения. При данном подходе основной упор делается на применение компьютеров и программно-педагогических средств обучения;
- технологии обучения, основу которых составляют современные способы обработки информации;
- использование в обучении сети Интернет [1, с. 187].

Перечисленные выше формы обучения в той или иной степени применяются в школах, средних и высших учебных заведениях. Кроме того, особое значение такие формы обучения приобретают в контексте андрогогики. Андрогогика – раздел дидактики, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности [2]. В последние десятилетия андрогогике уделяется повышенное внимание в связи с возросшей в обществе потребностью повышения квалификации, переобучения, смены профессии. Открываются курсы и даже факультеты по обучению не только взрослых работающих граждан, но также пенсионеров. Такая тенденция вызвана возросшими культурными

запросами, определением познания нового как составляющей здорового образа жизни.

Все большую популярность приобретает концепция образования через всю жизнь, образования за пределами учебных заведений. Сегодня в роли образовательных пространств выступают музеи, выставочные центры, библиотеки.

В последние десятилетия библиотеки претерпели значительные преобразования в связи с внедрением в их традиционную структуру таких информационных продуктов, как электронные каталоги и информационные базы данных. В связи с внедрением новых информационных продуктов, изменилось и обслуживание читателей. Сегодня библиотеки приходят на дом: не приходя в библиотеку читатель (студент, преподаватель) может просмотреть каталог, выбрать и заказать книги по своей теме, ознакомиться с электронными копиями изданий. Более того, библиотечный фонд становится интерактивным. Читатели не только могут просматривать уже имеющиеся в библиотеке электронные копии печатных изданий, но и добавлять в библиотечный фонд книги и статьи в электронной форме. Модель библиотечного обслуживания, благодаря которой такая возможность доступна, получила название DDA (Demand-Driven acquisition), или PDA (Patron-Driven Acquisition), и подразумевает создание баз данных книг и статей по запросу клиента, в данном случае в роли клиента выступает читатель библиотеки. При такой модели обслуживания библиотека комплекзует свой виртуальный фонд совместно с читателем. Читатель заказывает статьи, главы, книги, которые впоследствии дополняют подписанные библиотекой тематические

электронные коллекции научных журналов и книг иностранных издательств.

Механизм доставки заказанного читателем контента (книг, глав, статей) достаточно прост и оперативен. Читатель приходит в библиотеку, подает заявку и в этот же день, в крайнем случае, в течение нескольких дней, получает готовую книгу/ статью или главу на свой адрес электронной почты. Повторно приходит в библиотеку не требуется, библиотека сама приходит к читателям на дом и помогает в реализации образовательных потребностей.

Электронная база книг Proquest Ebook Central совместно с библиотеками предоставляет читателям возможность работать с заказанными изданиями прямо из дома. Для работы с Proquest Ebook Central необходима регистрация, так как без нее не получится провести даже простой поиск по теме. При любом запросе в результатах будет ноль. Лишь после регистрации и входа в базу под своим логином и паролем возможны и поиск, и просмотр результатов. Необходимо отметить, что существуют определенные ограничения на объем загрузки и сохранения информации. Такие ограничения не носят универсального характера, для каждого издания они индивидуальны. Общей чертой можно назвать отсутствие возможности загрузки издания в полном объеме за сутки. Как правило, сохранение возможно по частям. Допустимый объем страниц для сохранения варьируется и зависит от каждого конкретного издания. Такое ограничение возможности сохранения подчеркивает преимущество работы с выбранными изданиями из дома (как правило, четко определен объем загрузки за одни сутки, 24 часа, то есть больше одной загрузки за одни сутки сделать невозможно). В такой ситуации читателям удобнее работать из дома, не высчитывая часы перед каждым приходом в библиотеку. Такие нюансы работы с Proquest Ebook Central обоснованы тем, что при работе с этим ресурсом у библиотеки есть возможность не покупать книгу, а арендовать ее на срок от одного дня до двух

недель, что существенно дешевле покупки. Как правило, такого срока аренды достаточно для загрузки арендованного издания в полном объеме. Proquest Ebook Central пользуется заслуженным спросом у читателей.

Нередки ситуации, в которых студентам или преподавателям нужны не книги целиком, а отдельные статьи (например, из сборников конференций или из энциклопедий). В этом случае заказать нужные статьи/главы можно через сервис Article Galaxy. Благодаря сотрудничеству с этим сервисом заказывать статьи/главы можно не только у конкретно определенного круга издательств (таких как Elsevier, Wiley-Blackwell, Informa Healthcare, IEEEExplore), а практически любые научные статьи/главы на иностранном языке, существующие в электронном виде, вне зависимости от того, в каком журнале и каким издательством они опубликованы.

Такое комплектование библиотечного фонда, управляемое читателем, по меткому выражению Вадима Константиновича Степанова, профессора МГУК (Московского Государственного Университета Культуры), является высшей формой Библиотеки 2.0, реализуемой в настоящее время по всему миру [3].

В информационном обществе XXI века как комплектование библиотек управляется читателями, так и образовательный процесс управляется студентами. Раньше в центре внимания был учитель, преподаватель – сегодня становится очевидным, что в центре внимания находится учащийся, студент, и для него должно быть создано иное окружение, новые ролевые отношения, новые формы контроля.

Цель новой педагогики, зарождающейся сегодня, – формирование человека, готового к практической жизни, способного на эффективную ориентацию в реальных жизненных ситуациях. Для реализации этой цели делается акцент на выработку у учащегося способности к самостоятельной ориентации в мире, критической самооценке, и, главное, способности к самообучению [4, с. 103].

Список литературы

1. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев [и др.]; под. ред. В.А. Слостёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
2. Словари и энциклопедии на академике. URL: https://current_pedagogy.academic.ru/594/ (дата обращения: 12.08.2018).
3. Библиотека 2.0 – новая философия развития. URL: <http://blog.shikate.ru/2330/#sthash.mFecxbu4.dpbs> (дата обращения: 12.08.2018).
4. *Гейхман Л. К.* Информационное общество: от педагогики преподавания к педагогике учения // Вестник Казанского технологического университета. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo-ot-pedagogiki-prepodavaniya-k-pedagogike-ucheniya> (дата обращения: 12.08.2018).

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.018.46

А. В. Торхова, Т. Е. Титовец

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

В условиях ускорения темпа социокультурных перемен, роста информации специалисту становится недостаточно знаний, полученных в процессе первоначального обучения в профессиональном учреждении образования. Образование через всю жизнь становится востребованным в информационном обществе. Однако растущая потребность в различных формах дополнительного образования, повышения квалификации и переквалификации специалиста вступает в противоречие с недостаточно разработанными теоретико-методологическими основами организации обучения взрослых, спецификой преподавания в аудитории, состоящей из представителей разного возраста, носителей различного жизненного опыта и устоявшихся ценностных ориентаций.

Первоначальные попытки исследователей определить характерные черты взрослого как субъекта образовательного процесса легли в основу нового течения в педагогическом знании – андрагогики, родоначальниками которой признаются М. Ноулз, Г. Бедер, Дж. Даркеноульд и др. В качестве психологических предпосылок к обучению взрослых были выделены такие их преимущества перед школьниками как способность к критическому осмыслению учебного материала, наличие жизненного опыта, и в особенности, опыта профессиональной деятельности, способность к метакогнитивному познанию, в основе которого лежит видение своего мышления со стороны, большая целеустремленность и потребность использовать полученные знания на практике, автономия в организации своего учения. Наряду с позитивными внутриличностными факторами,

предрасполагающими к эффективному обучению, взрослые, в отличие от детей, демонстрируют некоторые трудности в овладении учебным материалом: сложившие стереотипы восприятия впечатлений и предубеждения, повышенная уязвимость к критической оценке в силу «болезненного самолюбия», медленный темп усвоения некоторыми умениями (в особенности, психомоторными), неприятие информации, вступающей в разрез с их жизненным опытом, подверженность семейным стрессам, которые могут отрицательно сказаться на результатах учения и т. д.

Необходимость учета психологических особенностей обучаемости взрослых требует качественно иных оснований для организации образовательного процесса. На уровне отбора и структурирования содержания образования в мировом педагогическом опыте обучения взрослых выделяются следующие принципы [1–3].

1. *Принцип проблемности содержания.* В соответствии с этим принципом содержание образования концентрируется вокруг конкретных проблем, с которыми может столкнуться специалист в профессиональной деятельности. Взрослый, продолжающий обучение или повышающий квалификацию, обычно четко осознает цели своей учебной деятельности, образовательные запросы, которые ему необходимо удовлетворить во избежание ранее встречавшихся трудностей.

2. *Принцип контекстуальности содержания.* При когнитивной установке обучаемого взрослого на получение опыта решения проблем (знание – не самоцель) возникает необходимость максимального сокращения интервала между

теоретическим и практическим этапами овладения материалом, что способствует закреплению научного концепта в контексте.

3. *Принцип опоры на индивидуальный жизненный и профессиональный опыт.* Содержание учебного материала должно быть структурировано таким образом, чтобы новые идеи легко встраивались в сложившуюся концептосферу обучаемого, что вызывает необходимость в изначальной диагностики уровня его терминологической культуры и особенностей профессионального тезауруса. Такая диагностика осуществляется посредством составления концептуальных диаграмм обучаемым.

4. *Принцип аксиологической терпимости.* Поскольку представители взрослой аудитории могут оказаться людьми с разными сложившимися взглядами, профессиональными предпочтениями, концептуальные понятия должны обосновываться с позиции различных подходов и на различных уровнях теоретического обобщения.

5. *Принцип баланса негативного и позитивного трансфера.* Трансфер – результат обучения, при котором субъект способен переносить знания, умения и способы осуществления деятельности в новую ситуацию. Позитивный трансфер означает овладение новыми способами мышления с целью повышения эффективности деятельности. Негативный трансфер – преодоление прежних ошибок в мышлении и сложившемся образе действий или картине мира. В связи с тем, что взрослые – люди со сложившимся мировоззрением, которое частично может блокировать их творческую деятельность, отбор содержания их образования должен быть ориентирован на раскрытие и пояснение типичных заблуждений мировосприятия и оценивания, их пошаговую коррекцию, успешность которой зависит от глубины теоретического обоснования имеющей место ошибочности.

На уровне организации учебного процесса при обучении взрослых фиксируются следующие принципы [4–6].

1. *Принцип учебной автономии.* Согласно данному принципу, роль преподавателя сводится к фасилитации учения – создания благоприятных условий для самостоятельной работы обучаемого и принятия им ответственности за результаты обучения. Проектная деятельность наиболее соответствует данной цели.

2. *Принцип синергии группового общения.* Жизненный и профессиональный опыт каждого из студентов в аудитории взрослых – богатый ресурс обучения, если преподаватель поможет его концептуализировать, перевести на язык научных понятий, изучаемых теорий, подходов.

3. *Принцип равноценности жизненного опыта.* Основным барьером участия взрослого в обсуждении выступает их боязнь быть непонятым. В связи с этим на преподавателя возлагается особая ответственность в создании атмосферы приятия любой точки зрения, а также в синтезе различных позиций, «дирижировании» разношерстных высказываний и идей с целью их объединения в целостную систему.

4. *Принцип поливариативности в использовании образовательных технологий.* Данный принцип нацеливает преподавателя на использование различных образовательных траекторий и стратегий обучения, которые будут приемлемы для обучаемого любого когнитивного стиля.

5. *Принцип повышения дискретности обратной связи.* Взрослому необходимы точные сведения о темпах и результативности его продвижения в ходе изучения учебной дисциплины. От того, насколько конкретно, не обобщенно будет представленная оценка его учебной деятельности преподавателем, насколько своевременно будет закреплена его успешная попытка в малом, зависит готовность обучаемого к самомониторингу и самоконтролю.

Основная проблема реализации ведущих принципов андрагогики в обучении, с которой столкнулись разработчики проектов непрерывного образования, – противоречие между взаимоисключающим личностным знанием, основанным на индивидуальном опыте взрослого и необходимостью формирования концептуального дисциплинарного мышления. Это вызвано: а) ложными убеждениями и псевдоценностями, сложившимися в ходе индивидуальных особенностей социализации каждого из обучаемых; б) полярными отличиями между индивидуально выработанным когнитивным стилем и спецификой требуемого способа мышления в рамках дисциплины, созвучного логике развития науки. Идеалом познания в образовании взрослых является формирование у студента такой интерпретационной схемы, которая бы позволяла критически и во всей глубине оценивать явления в данной области знания, но при этом устанавливая их связь с собственной жизнедеятельностью, личностной направленностью и сложившимися интересами.

Комплексного исследования, решающего данную проблему, история педагогической науки не зафиксировала. Однако в настоящее время имеются научные данные, подтверждающие зависимость интеграции нового знания со сложившимся профессиональным и жизненным опытом от наличия следующих факторов учебного процесса:

1) стимулирование самостоятельного перевода эмпирически полученных знаний

(при выполнении НИР или лабораторных работ) на уровень более глубоких обобщений, авторских концептуальных выводов;

2) смещение акцента от одного универсально-инновационного метода к поиску оптимальной комбинации методов обучения для данной темы, данного контингента студентов;

3) внедрение в образовательную практику методов межличностного взаимодействия на учебном занятии;

4) широкая сеть взаимосвязей изучаемого явления с политической, социальной, культурной, экологической сфер бытия, а также психологическим и физиологическим самочувствием индивида;

5) использование возможности выбора индивидуальной траектории в освоении учебного материала, полистилистичность обучения;

6) вовлечение студентов в анализ ситуации, побуждающей их усомниться в действительности и «чистоте» сформированных убеждений;

7) использование методов, поощряющих способность задавать вопросы;

8) использование методов, активизирующих критическое и творческое мышление;

9) увлеченность преподавателя своим предметом до степени осознания личностной значимости преподаваемой дисциплины для себя, личностный рост и индивидуальная самореализация в специфике преподавания данной дисциплины.

Список литературы

1. *Cervero R. M., Wilson A. L.* Beyond Learner-Centered Practice: Adult Education, Power, and Society // *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 1999. № 2. P. 27–38.
2. *Donaldson J. F., Flannery D. D., Ross-Gordon J. M.* A Triangulated Study Comparing Adult College Students' Perceptions of Effective Teaching with Those of Traditional Students // *Continuing Higher Education Review*. 1993. № 3. P. 147–165.
3. *Draper J. A.* The Metamorphoses of Andragogy // *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 1998. № 1. P. 3–26.
4. *Merriam S. B.* Andragogy and Self-Directed Learning // *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education* / ed. by Sh. B. Merriam. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. P. 3–13.
5. *Tice E. T.* Educating Adults: a Matter of Balance // *Adult Learning*. 1997. № 1. P. 18–21.
6. *Titmus C.* Concepts and Practices of Education and Adult Education: Obstacles to Lifelong Education and Lifelong Learning? // *International Journal of Lifelong Education*. 1999. № 5. P. 343–354.

УДК 371.14

И. А. Турченко

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ СО ВЗРОСЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ (НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА)

Одна из важнейших задач современного общества – «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [1, с. 208].

Пристальное внимание к обучению взрослого населения привело к ряду вопросов, связанных с организацией процесса обучения этой категории людей. Один из основных вопросов – нужны ли андрагоги – подготовленные специалисты для работы со взрослыми. И как следствие – в чем же сущность педагогической деятельности андрагога, чем она отличается от педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы и преподавателя вуза; нужна ли особая подготовка для осуществления образовательного процесса во взрослой аудитории?

Б.Г. Ананьева отмечал, что «применение к обучению взрослых принципов и правил дидактики, методики и техники обучения, сложившихся на основе длительного педагогического опыта „детских“ школ, требует существенных видоизменений с учетом жизненного опыта взрослых людей, сформированных физически, интеллектуально и нравственно» [2, с. 9]. Следовательно этот процесс должен быть организован иначе, особым образом, что требует от преподавателей не только профессионально-предметной компетентности, но и особых умений строить педагогическое взаимодействие со взрослой аудиторией.

В Республике Беларусь, согласно Кодексу об образовании, образование взрослых выделено в отдельную систему – систему дополнительного образования взрослых, призванную обеспечить профессиональное развитие взрослого обучающегося и удовлетворение его образовательных потребностей, а также подготовку кадров для работы со взрослой аудиторией.

Педагогическая деятельность в системе дополнительного образования взрослых имеет существенные особенности, определяемые объектом

образовательного процесса – взрослым человеком – сложившейся личностью, имеющей свой достаточно богатый жизненный опыт, а самое главное, знающий, что он желает иметь по окончании обучения, осознающий цель. Следовательно, должна определенным образом отличаться и подготовка преподавателей к осуществлению данной деятельности.

В системе дополнительного образования взрослых педагогические работники зачастую имеют профессиональную подготовку, но не имеют базового педагогического образования; либо подготовлены к педагогической работе с учащимися школ, колледжей и лицеев, вузов, не владея спецификой профессиональной деятельности в обучении взрослых. В данной ситуации специалисты в определенной степени стихийно получают теоретическую, практическую и исследовательскую подготовку: приобретают опыт организации и реализации образовательного процесса со взрослой аудиторией, самообразовываются. В результате овладение профессиональной деятельностью обучения взрослых происходит методом проб и ошибок, на интуитивном уровне.

Очевидно, что одной из ключевых компетенций педагога системы дополнительного образования взрослых и высшей школы является андрагогическая компетентность. Востребованными становятся специалисты, не просто имеющие профессиональную подготовку и обладающие педагогическим образованием, а знающие специфику организации обучения взрослых; владеющие технологией, методами и формами организации образовательного процесса со взрослой аудиторией.

В Беларуси на сегодняшний день непосредственно вопросом организации обучения взрослых занимается РИВШ и АПО, разработавшие в 2011 году совместно с Институтом международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных университетов модельная программа подготовки андрагогов, осуществляемая через курсовое повышение квалификации, создающая «условия для повышения уровня владения

организационно-управленческими и андрагогическими компетенциями организаторов образовательных процессов в системе образования взрослых» [3].

Институтом повышения квалификации и переподготовки БГПУ ведется работа по созданию системы подготовки педагогических кадров для работы со взрослыми обучающимися, включающей три направления деятельности: переподготовка, повышение квалификации и стажировка.

Содержание образовательной программы переподготовки по специальности «Педагогическая деятельность специалистов» ориентировано на преподавателей, не имеющих педагогического образования, и направлено на формирование профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять реализацию образовательных программ высшего образования, дополнительного образования взрослых и учебно-методическую работу в учреждении образования в соответствии со спецификой преподаваемых учебных дисциплин. Такой вариант подготовки специалистов является наиболее фундаментальным.

Для уже работающих преподавателей учреждения дополнительного образования взрослых создают условия для повышения составляющих андрагогической компетентности посредством освоения содержания учебных программ повышения квалификации, обучающих курсов и стажировки.

Освоение содержания учебных программ повышения квалификации позволяет преподавателю погрузиться в освоение актуальной для него на определенном этапе педагогической проблемы.

Так, преподаватели, имеющие вопросы в области психологии обучения и воспитания личности, могут обратиться к освоению содержания учебной программы повышения квалификации «Психологические основы обучения и воспитания студентов», включающей такие темы, как психологические основы педагогической деятельности в учреждении высшего образования, психологические основы образовательного процесса в учреждении высшего образования: перспективы

повышения квалификации, научение как центральная психологическая категория образовательного процесса, психология создания студенческой группы как команды и др.

Целью освоения содержания учебной программы повышения квалификации «Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса» является формирование у слушателей компетенций в области применения интенсивных образовательных технологий в процессе обучения взрослых. В ходе занятий преподаватели осваивают интенсивные технологии не только на теоретическом, но и на практическом уровнях, адаптирую учебный материал занятий к преподаваемой дисциплине, включаясь в позицию активного участника процесса обучения.

Повысить уровень компетентности в области современных информационных технологий позволяет освоение содержания учебных программ «Интерактивная доска: создание образовательного продукта», «Основы дистанционного обучения», «Создание и использование мультимедийных учебно-методических материалов». Результатом данного повышения квалификации является конкретный продукт: интерактивное сопровождение лекции или семинарского занятия, дистанционный курс по читаемой дисциплине, электронный учебно-методический комплекс.

Получить конкретный опыт работы со взрослыми позволяет содержание программ стажировки. Специфика данных программ в их индивидуализации: педагогический работник на основе существующей программы стажировки может скорректировать индивидуальную программу в зависимости от своих профессиональных потребностей и целей прохождения стажировки.

Таким образом, преподаватель учреждения высшего образования или дополнительного образования взрослых имеет возможность постоянного повышения своей профессиональной компетентности, чтобы соответствовать требованиям времени и быть на шаг впереди тех, кого он обучает – взрослых обучающихся.

Список литературы

1. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. 2-е изд. М.: ПЕР СЭ, 2007. 271 с.
2. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М.: Знание, 1972. 32 с.
3. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пос. / под ред. Н. Н. Кошель. Минск: АПО, 2011. 314 с.

УДК 37.387.046.4

О. Г. Шарабайко

КОМПЛЕКСНОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Перманентное повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях непрерывно и быстро изменяющейся высокотехнологичной образовательной среды приобретает сегодня особую значимость и актуальность. Так, одним из условий успешной деятельности педагога и слушателя в процессе повышения квалификации в системе дополнительного образования взрослых является комплексное учебно-методическое обеспечение.

Вопросы, касающиеся разработки и применения учебно-методического обеспечения в образовательном процессе системы дополнительного образования взрослых достаточно широко рассмотрены в научно-педагогической литературе А.И. Жуком, С.С. Кашлевым, Н.Н. Кошель, А.В. Маковчиком, В.В. Чечетом, И.В. Шеститко, Е.С. Шиловой и др.

Анализ литературных источников показал, что в настоящее время существуют различные подходы к трактовке определений, связанных с «учебно-методическим обеспечением» обучения. Это и научно-методическое обеспечение, комплексное учебно-методическое обеспечение, комплексное методическое обеспечение, учебно-методический комплекс, электронный учебно-методический комплекс и другие.

Исследователи характеризуют «учебно-методическое обеспечение» как:

- «комплекс учебно-методических документов и средств, устанавливающих и определяющих рациональное содержание обучения и методику проведения учебного процесса» (Ю.Л. Камашева) [1, с. 12];

- «совокупность средств обучения и технологий их использования, которое формирует деятельность преподавателя по организации самостоятельной и учебно-профессиональной деятельности обучающегося, в рамках и образовательной программы» (Ю.Ю. Устькачкинцева) [2, с. 133];

- «совокупность всех учебно-методических документов (планов, программ, методик, учебных пособий и т. д.), представляющих собой проект системного описания образовательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике» (Т.В. Горбачева) [3, с. 28];

- комплект учебно-методических материалов для аудиторного и самостоятельного усвоения

обязательной и вариативной части образовательной программы (Е.Ю. Горькаева) [4, с. 538].

Определяя сущностные характеристики учебно-методического обеспечения, представим результаты рассмотрения терминов, близких с понятием «учебно-методическое обеспечение».

Так, «комплексное учебно-методическое обеспечение» понимается как:

- «система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых для проектирования и реализации образовательного процесса» (С.Е. Лузгин) [5, с. 4];

- «система, учебно-методической документации и дидактических средств обучения, необходимая для полного и качественного обучения» (В.А. Скакун) [6, с. 83].

«Комплексное методическое обеспечение» интерпретируется как «оптимальная система средств нормативного, учебно-методического обеспечения, обучения и контроля» и является частью научно-методического обеспечения [6].

«Учебно-методический комплекс» характеризуется как:

- «совокупность учебно-методических материалов и программно-технических средств, необходимых для качественной и эффективной организации учебного процесса, а также самостоятельной работы студентов» (В.Д. Стариченко) [7].

- «система дидактических средств обучения по конкретным учебным предметам и курсам, создаваемой в целях достижения требований образовательных стандартов общего среднего образования» [8];

- «система взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с учебной программой и выбранным дидактическим процессом, достаточных для реализации целей и содержания образовательного стандарта» [9];

- «упорядоченная совокупность (множество) взаимосвязанных учебно-методических материальных средств, которые необходимы и достаточны для организации и осуществления успешного освоения и содержания учебных дисциплин субъектами повышения квалификации и переподготовки при опосредованном и непосредственном

взаимодействии слушателей с преподавателями» (В.В. Чечет) [10, с. 108].

«Электронный учебно-методический комплекс» трактуется не как учебно-методический комплекс, представленный в электронном формате, а как «программный комплекс, включающий систематизированные учебные, научные и методические материалы по определенной учебной дисциплине, методику ее изучения средствами информационно-коммуникационных технологий, и обеспечивающее условия для осуществления различных видов учебной деятельности [8].

Из этого можно заключить, что синонимичными по своей сути являются три термина: «комплексное учебно-методическое обеспечение», «комплексное методическое обеспечение» и «учебно-методический комплекс». В то же время особенностью понятия «электронный учебно-методический комплекс» является методика какой-либо учебной дисциплины средствами информационно-коммуникационных технологий. Обобщая

представленные подходы, на наш взгляд, учебно-методическое обеспечение выступает с позиции комплексности.

Подводя итог, сделаем вывод, что комплексное учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности педагогов понимается как упорядоченная совокупность взаимосвязанных учебно-методических материалов, средств обучения и технологий их использования, формирующая успешную деятельность слушателя в процессе повышения квалификации при опосредованном и непосредственном их взаимодействии с преподавателями учреждения дополнительного образования взрослых.

Таким образом, очевидно, что комплексное учебно-методическое обеспечение выступает не только как фактор, усиливающий успешную деятельность образовательных субъектов в процессе повышения квалификации, но и как дополнительный ресурс для дальнейшего самообразования слушателей.

Список литературы

1. Камашева Ю.Л. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Татар. гос. гуманитар. пед. ун-т. Казань, 2009. 24 с.
2. Устькачкинцева Ю.Ю. Формирование личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Казань, 2014. 281 с.
3. Горбачева Т.В. Учебно-методическое обеспечение качества внеаудиторной самостоятельной работы студентов. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12109470> (дата обращения: 19.04.2017).
4. Горькаева Е.Ю. Особенности учебно-методического обеспечения в колледже // Молодой ученый. 2014. № 18. С. 538–539.
5. Лузгин С.Е. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса среднего профессионального образования: метод. рекомендации. Саранск: Саран. кооп. ин-т РУК, 2011. 68 с.
6. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения: учеб.-метод. пос. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 2007. 178 с.
7. Стариченок В.Д. Учебно-методический комплекс в системе высшего образования // Беларус. педаг. энцыкл.: в 2 т. Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2015. Т. 2: Н – Я. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/13350>
8. Положения об учебно-методическом комплексе на уровне дошкольного и общего среднего образования, профессионально-технического образования, среднего специального образования, высшего образования (утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 26.07.2011 г. № 167. URL: <http://www.ripo.unibel.by/oso/obespechenie2.shtml> (дата обращения: 28.08.2017).
9. Бабко Г.И., Землякова В.М., Кондратова М.В. Основы социально-гуманитарных наук: учебно-методический комплекс: учеб. пос.: в 2 ч. / под общ. ред. Г.И. Бабко. Минск: РИВШ БГУ, 2003. Ч. 1. 344 с.
10. Чечет В.В. О теоретико-методических подходах к созданию учебно-методического комплекса для системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/12417> (дата обращения: 22.01.2017).

УДК 37.018.48

Ю. Н. Кислякова, О. В. Клезович

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Общественное восприятие лиц с особенностями психофизического развития является, с одной стороны, важнейшей составляющей их успешной социальной адаптации, с другой – возможным препятствием для реализации данного процесса. Значимым в данном контексте является мотивирование социума к поиску путей и средств повышения качества социальной интеграции лиц с особенностями психофизического развития.

Одним из возможных путей решения указанной проблемы является разработка и реализация образовательных программ (их структурных частей) на уровне высшего образования по подготовке будущих педагогических работников к профессионально-педагогической деятельности в интегрированном или инклюзивном образовательном пространстве.

Одной из значимых проблем, нуждающихся в особом внимании в процессе подготовки будущих педагогов, является преобладание у них низкого уровня сформированности толерантности по отношению к лицам с особенностями психофизического развития. При этом инклюзивная толерантность определяется как профессионально значимое качество личности, обеспечивающее эффективность в условиях образовательной интеграции или инклюзивного образования [1].

В Республике Беларусь современные преобразования в области образования, в том числе и на I ступени общего среднего образования, обуславливают актуальность проблемы формирования специальной составляющей профессиональной компетентности слушателей специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» в области интегрированного обучения младших школьников с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников.

В соответствии с образовательным стандартом специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» (утвержденным и введенным в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.03.2013 г. № 103) слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими академическими компетенциями: знать психолого-педагогические

характеристики учащихся с особенностями психофизического развития; уметь осуществлять целеполагание, планирование и организацию интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания учащихся.

Данная компетентность рассматривается в психолого-педагогической и специальной литературе как инклюзивная компетентность и определяется как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе интегрированного воспитания и обучения, учитывая особенности психофизического развития учащихся и обеспечивая включение ребенка в среду учреждения образования, обеспечивая тем самым потенциальные возможности его развития и саморазвития [2–3].

Организационно-педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе переподготовки, осуществляемой на факультете повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ, являются:

- применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в условиях интегрированного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности;

- включение в содержание учебной дисциплины «Педагогика начального образования» раздела «Интегрированное воспитание и обучение на I ступени общего среднего образования», предполагающего ознакомление слушателей с особенностями психофизического развития учащихся (с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями зрения) и обеспечение ориентировки в категориях учащихся с особенностями психофизического развития; овладение слушателями нормативно-правовыми основами организации интегрированного обучения; обеспечение слушателей методическими рекомендациями по учету специфики организации

учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития при проведении урока, организации внеурочной совместной деятельности учащихся;

- включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития учащихся, актуализации принципов презумпции компетентности, индивидуального и дифференцированного подходов к обучению учащихся в условиях класса интегрированного обучения и воспитания.

В качестве примеров приведем некоторые интерактивные методы работы со слушателями:

«Веди меня – иди за мной».

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 20 минут.

Необходимые материалы: большое свободное помещение, карандаши по одному на каждого участника незаточенные.

Цель: демонстрация позиции педагога в коррекционно-образовательном процессе по отношению к ребенку с особенностями психофизического развития.

Ход работы

Упражнение выполняется в парах, молча. Ведущий просит участников группы выбрать партнеров. После того как каждый выбрал себе пару и они встали вместе, ведущий произносит инструкцию.

Ведущий. Встаньте лицом друг к другу. Подушечками указательных пальцев каждый из вас должен зафиксировать карандаш таким образом, чтобы он находился между вами и партнером, соединяя вас. Каждый участник одновременно поддерживает два карандаша – свой и партнера.

Ведущий, выбрав себе пару, может продемонстрировать, как надо встать.

Ведущий. Сейчас вам предстоит вступить в контакт с вашим партнером, пообщаться с ним необычным способом. Общение будет происходить молча, без слов. Оно будет заключаться во взаимодействии с партнером через карандаши. Вы можете делать любые движения руками (мелкие, большие, широкие), можете двигаться по комнате. При выполнении движений карандаши не должны падать. Желательно, чтобы вы смотрели не на руки партнера, а ему в глаза (так легче установить контакт). Во время упражнения обращайте внимание на чувства, ощущения, мысли, ассоциации, которые будут у вас возникать.

По команде ведущего участники начинают «общаться» в парах. Каждая выбирает свой индивидуальный темп, ритм движений, между партнерами устанавливается «свой контакт».

Это задание выполняют в течение 2–3 минут, потом ведущий предлагает каждому найти другого партнера и выполнить то же самое задание.

Если партнерам удастся установить доверительный, устойчивый контакт, то они могут выполнять достаточно сложные действия (например, не отрывая рук, не роняя карандашей, встать спиной друг к другу, при этом скрестив руки над головами). При выполнении упражнения ведущий может подсказать участникам, на что следует обратить внимание.

Ведущий. Отмечайте, в какой позиции находитесь вы и ваш партнер, кто из вас ведущий, кто – ведомый. В какой позиции вы чувствуете себя комфортно? Как происходит процесс взаимодействия? Что вы хотите ему «сказать»?

Ведущий предлагает каждому сменить от 5 до 7 партнеров. После выполнения упражнения все собираются в круг и обсуждают свои чувства, впечатления, ощущения. Ведущий уточняет кто был ведущим, а кто только ведомым. Уточняет, должен ли педагог быть только ведущим организатором образовательного процесса, или он может быть и «ведомым», специалистом, который учитывает потребности и возможности обучающегося.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание проявлений завышенных требований к учащемуся как нормально развивающемуся, так и с особенностями психофизического развития является **«Фундамент позитивной педагогики».**

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 20–40 минут.

Необходимые материалы: лист бумаги, ручка, лист А3, маркер, доска.

Цель: демонстрация ожиданий.

Ход работы

Каждый участник создает на листе таблицу из четырех столбцов. Ведущий предлагает участникам представить учащегося с особенностями психофизического развития и написать в первом столбце в течение 5 минут его 5 отрицательных качеств. После выполнения данной части задания ведущий предлагает каждому озвучить перечисленные качества и сам записывает их на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и написать во втором столбце в течение 5 минут его 5 положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить учащегося с особенностями психофизического развития

и в третьем столбце в течение 5 минут записать его 5 положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и записать его 5 отрицательных характеристик в четвертом столбце в течение 5 минут. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает отрицательные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает проанализировать общую таблицу. Уточняет у участников, перечисление каких из характеристик вызвало наибольшие

затруднения. Затем он предлагает обратить внимание на столбец, в котором перечислены положительные характеристики нормально развивающегося учащегося и обсуждает с участниками уровень их ожиданий (самостоятельный, трудолюбивый, инициативный, доброжелательный, послушный, усидчивый, дисциплинированный и др.).

Вывод: ожидания учителей в большинстве случаев достаточно и необоснованно высоки.

Таким образом, включение слушателей в процесс интерактивного взаимодействия с целью актуализации и расширения представлений о возможностях учащихся с особенностями психофизического развития и перспективах развития инклюзивного образования является актуальным и требует дальнейшей разработки в содержательном и организационных планах.

Список литературы

1. Хитрюк В. В., Пономарева Е. И. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход // Адукацыя і выхаванне. 2013. № 11. С. 35–40.
2. Турченко И. А. Развитие инклюзивного образования детей в Республике Беларусь и за рубежом // Адукацыя і выхаванне. 2014. № 9. С. 15–20.
3. Хафизуллина И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы // Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика». Астрахань: [Б. и.], 2007. С. 58–67.

УДК 371.13:159.9

Ю. Г. Коляго

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В Республике Беларусь законодательно закреплена возможность детей с ОПФР получать образование в условиях учреждений образования общего типа. И на современном этапе образовательной практики на смену интеграции, предполагающей адаптацию ребенка к требованиям системы, приходит инклюзия. Инклюзивное образование – обучение и воспитание, при котором создаются условия для удовлетворения особых образовательных потребностей и обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

Однако на данном этапе существуют психолого-педагогические проблемы инклюзивного образования заключающиеся в непринятии идеологии инклюзивного образования, трудностях социально-психологической адаптации детей с ОПФР. Эффективная реализация включения таких детей в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения.

Широкое внедрение идеи инклюзии в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс переподготовки будущих специалистов. И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности. Компетентность – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, но способен реализовывать и реализует их в работе. Инклюзивная компетентность относится к уровню специальных профессиональных

компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития. Анализ содержания ключевых компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, и этапов их формирования позволяет более детально представить результаты образовательного процесса, направленного на ее развитие, а, следовательно, более эффективно его конструировать и осуществлять.

Подготовка педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать:

- мотивационный компонент инклюзивной компетентности – способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий;
- когнитивный компонент – способность мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования;
- рефлексивный компонент – способность к рефлексии деятельности в условиях переподготовки и осуществления инклюзивного образования;
- операционный компонент – способность выполнения конкретных профессиональных задач необходимых для успешного осуществления инклюзивного образования, осуществление поисково-исследовательской деятельности [1].

В процессе профессиональной переподготовки педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности, являются: применение технологии контекстного обучения, приобретение знаний об особенностях развития, обучения и воспитания

разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, включение с этой целью в содержание обучения спецкурсов, обновление и углубление содержания психолого-педагогических дисциплин, повышение методической компетентности профессорско-преподавательского состава.

Целью такой подготовки становится формирование у педагогов-психологов готовности и способности решать профессиональные задачи [2]. В результате должна быть сформирована готовность педагога-психолога к диагностической (правильная оценка возможностей и выявление особых образовательных потребностей детей с ОПФР), коррекционно-развивающей (развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; развитие социальных навыков и социализации), профилактической и консультативной (формирование толерантности

у всех участников образовательного процесса, разработка рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей с ОПФР) работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, следует отметить, что знание компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, этапов и педагогических условий их формирования будет способствовать внесению соответствующих акцентов в программы переподготовки кадров, разработке и внедрению инновационных технологий и методик, современных эффективных подходов к организации совместного образовательного процесса обычных детей и детей с особенностями психофизического развития, расширению и углублению профессиональной компетентности педагогических работников, формированию толерантности в образовательной среде и социуме.

Список литературы

1. Романовская И. А., Хафизуллина И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 26.08.2018).
2. Кузьмина О. С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки*. 2016. № 4. С. 71–74.

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК 371.13(476)

И. И. Петрашевич, Ю. В. Захарова

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Профессиональное мастерство учителя, «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения» [1, с. 89–90], требует определенных условий для его формирования, развития и совершенствования. Наличие, однако, лишь благоприятных внешних условий не может обеспечить в полной мере развитие и совершенствование профессионального мастерства учителя. Необходимая составляющая – обоснованная внутренняя мотивация и потребность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ историко-педагогической литературы, архивных источников и материалов периодической педагогической печати начала XX века позволил нам выделить основные пути становления, развития и совершенствования профессионального мастерства в практической деятельности учителя средней школы Беларуси в предреволюционный период:

- создание условий и расширение возможностей для повышения профессионального мастерства на теоретическом и практическом уровнях;
- повышение внутренней мотивации и развития внутренних потребностей в саморазвитии и самосовершенствовании посредством соответствующей организации учебно-воспитательного процесса.

Исключительная роль в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях предреволюционной Беларуси принадлежала учителю. Для многих гимназий Виленского учебного округа вопрос об обеспечении достаточным количеством преподавателей, имеющих научную и специальную педагогическую подготовку, был особенно болезнен. Это

объяснялось отсутствием в начале XX века в округе университета, который бы осуществлял подготовку учителей.

Рост сети средних учебных заведений в начале XX века обострил проблему обеспечения их кадрами. Деятельность Министерства народного просвещения в области реформирования средней школы не имела к началу XX столетия положительного результата.

Действовавшие в 1905–1916 годах учительские семинарии (Молодечно, Полоцк, Несвиж, Свислочь, Рогачёв, Орша, Борисов, Гомель, Бобруйск) обеспечивали педагогическими кадрами лишь начальные школы. Открытые в эти годы учительские институты не являлись высшими учебными заведениями, они готовили учителей для начальных школ повышенного типа (Витебск, 1910 г.; Могилёв, 1913 г.; Минск, 1914 г.) [2, с. 179]. Минский учительский институт получил право осуществлять подготовку учителей высших начальных училищ и гимназий только в 1914 году [3, с. 64].

Анализ отчетных материалов о работе гимназий и реальных училищ показывает, что проблема укомплектования их специалистами с высшим образованием все же была в основном решена. В средних учебных заведениях Беларуси работали выпускники Петербургского, Московского, Казанского, Новороссийского, Харьковского, Варшавского, Юрьевского университетов, а также педагогических институтов, Мариинских высших женских училищ и духовных академий. Среди директоров и преподавателей учебных учреждений были кандидаты наук, известные в России ученые и педагоги-методисты.

Значительные меры в деле подготовки учителей предпринимались министром Н. П. Боголеповым. Решительным шагом с его стороны было учреждение в январе 1900 года особой комиссией с целью улучшения учебно-воспитательного дела [4, с. 35]. Ее созданию предшествовало обращение Н. П. Боголепова к попечителям округов об избрании в ее состав опытных и образованных руководителей и преподавателей. Это должно было обеспечить успешность ее деятельности и учесть потребности гимназий и реальных училищ [4, с. 35–36]. Результаты работы подкомиссии подлежали дальнейшей обработке и требовали выбора четкого направления в вопросе о реформе среднего образования и подготовке учителей средней школы.

На Всероссийском съезде преподавателей городских школ (Петербург, 1909 г.) было признано, что «учительские институты в их современном виде дают недостаточную общую и специальную подготовку для педагогической деятельности в городских школах» [5, с. 48]. Встречавшиеся в гимназических учреждениях «случайные», посредственные учителя – следствие постоянно испытываемого дефицита педагогических кадров, несовершенства организации педагогического образования учителей [3, с. 74]. Многие педагоги работали, не имея специального высшего педагогического образования.

Выработкой проекта новых правил об испытаниях на звание преподавателей средних учебных заведений занимался ученый комитет Министерства народного просвещения с ноября 1893 года по 25 сентября 1895 года. Согласно выработанному проекту, лица, желавшие получить учительскую должность, обязаны были вместе с общенаучной подготовкой иметь и педагогическую. Претенденты на учительскую должность должны были обладать знаниями по общей педагогике, дидактике, истории педагогики, школьной гигиене [6, с. 1–36].

В 1898 году Министерство народного просвещения очередной раз обратило внимание на отмеченную проблему, предложив попечителям учебных округов обсудить ее совместно с попечительскими советами. Начинающие преподаватели, отмечалось, приступали к профессиональной деятельности без «всякой специальной педагогической подготовки» [7, с. 510]. В силу отсутствия специального образования ими порой использовались неправильные педагогические приемы, не приносящие пользы ни ученикам, ни самим учителям. Отсутствие педагогической подготовки лишало начальство возможности своевременно выяснять, кто из претендентов на должность учителя обладает достаточными способностями к практической преподавательской деятельности. Назрела необходимость выработки ряда мер,

обеспечивающих достаточную педагогическую подготовку и обоснованный отбор начинающих преподавателей на учительские должности.

Частично решить проблему обеспечения педагогическим образованием в условиях дефицита подготовки педагогических кадров были призваны высшие педагогические курсы. Специальная комиссия, занимавшаяся вопросами подготовки учителей средних учебных заведений, улучшения их материального положения (в начале 1899 года), пришла к заключению:

- для подготовки учителей необходимо устроить особые учреждения в виде педагогических курсов при учебном округе;
- заведывание курсами поручить особому коллегиальному учреждению – правлению педагогических курсов из 16 членов (8 преподавателей университетов и 8 преподавателей средней школы);
- вменить в обязанность руководству курсами установление, объединение и контроль всех занятий, подбор лиц для ведения как теоретических, так и практических занятий с кандидатами [7, с. 515–516].

С 1914 году, по причине испытываемого недостатка в кадрах, стали организовываться одногодичные и краткосрочные государственные и частные педагогические курсы для учителей средних школ [3, с. 65]. Обучение на них и получение профессиональной подготовки рассматривалось гимназическим начальством как одна из мер повышения уровня учебного дела в гимназии и совершенствования профессионального мастерства учителя.

Накоплению методического опыта способствовали съезды, конференции, кружки, товарищества и повсеместная организация информационно-педагогических бюро, которые были призваны обеспечить учителей помощью, служить развитию их самостоятельности, мастерства [8, с. 3].

В 1907–1910 гг. управлением Виленского учебного округа были проведены учительские съезды, посвященные проблемам преподавания отдельных учебных предметов гимназического курса. Так, в марте 1907 года прошел съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений, в апреле 1907 года – съезд преподавателей иностранных языков. Съезд преподавателей математики, физики и географии проходил в феврале – марте 1908 года, в апреле 1910 года состоялся съезд преподавателей практических ремесел. Обсуждавшиеся на них вопросы и поднятые проблемы свидетельствовали о необходимости изменений в средней школе. Критиковались учебные программы, рассматривались наиболее острые вопросы учебно-воспитательного процесса: стимулирование самостоятельной учебно-познавательной

деятельности учащихся, осуществление межпредметных связей, учет и оценка знаний, взаимоотношения между учениками и педагогами. Особое место занимали учет индивидуальных особенностей учеников при обучении, выявление и развитие их способностей.

Нередко педагогическими съездами, собраниями и собраниями вырабатывались практические требования. Так, на педагогическом собрании Минской мужской гимназии были сформулированы следующие требования к уроку и к педагогу:

- учитель не должен увлекаться на уроке, а прилагать все усилия, чтобы увлечь своим предметом учеников;
- педагог должен преподносить материал таким образом, чтобы его понимали все учащиеся;
- преподаватель должен и обязан заинтересовать всех учащихся собственным трудом и процессом получения знаний;
- механизм преподавания должен заключаться в овладении вниманием всего класса как целого и единого коллектива;
- учебный материал должен быть настолько отработан и усвоен в классе, что «дословный ответ

по учебнику составляет уже сам по себе что-то преступное» [9, с. 30–31].

С целью повышения квалификации организовывались поездки учителей в учебные заведения России и Украины. Так, директор Полоцкой учительской семинарии Ю. Ф. Крачковский посетил Кубанскую и Дерптскую учительские семинарии, были организованы взаимные поездки делегаций этих семинарий в Полоцк, куда приезжал известный педагог Д. Д. Семёнов. Учителя Беларуси ездили в командировки в Германию, Италию и другие страны, участвовали в работе Международного конгресса преподавателей новых языков (Париж, 1909 г.), III Международного конгресса по школьной гигиене (Париж, 1910 г.), Всероссийских съездов по народному образованию (1910–1916) [2, с. 179].

Оптимальным путем повышения квалификации и обеспечения профессионального роста учителя является предоставление ему возможностей для получения дополнительных знаний и совершенствования педагогических умений. Учитель обязан переосмыслить в свете полученных знаний собственную деятельность.

Список литературы

1. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пос. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 288 с.
2. Сенькевич Г. Г., Мятельский М. С., Трухан А. В. Просвещение и педагогическая мысль во второй половине XIX – начале XX в. // Очерки истории науки и культуры Беларуси IX – начала XX века / П. Т. Петриков [и др.]. Минск: Навука і тэхніка, 1996. С. 170–187.
3. Евдокимова Е. Л. Гимназическое образование в Беларуси: исторический опыт и тенденции развития (XIX – нач. XX вв.). Минск: НИО, 1998. 140 с.
4. Краткий обзор деятельности МНП за время управления покойного министра Н. П. Боголепова (12-го февраля 1898 г. – 14-го февраля 1901 г.) // Журнал Министерства Народного Просвещения. СПб.: тип. В. С. Балашева, 1901. Ч. XXXV. С. 3–82.
5. Несупынная праца настаўніка над узвышэннем сваёй кваліфікацыі // Асвета. 1927. № 7. С. 47–51.
6. Степанов С. К вопросу о педагогической подготовке преподавателей средней школы // Журнал Министерства народного просвещения. СПб.: тип. В. С. Балашева, 1909. Ч. XX. С. 1–36.
7. Демков М. И. История русской педагогики: в 3 ч. М.: тип. Имперского Московского Университета, 1909. Ч. 3. Новая русская педагогика (XIX век). 533 с.
8. По нашему краю // Северо-Западный край. 1903. 20 июня. С. 3.
9. Снапкоўская С. В. Шляхі развіцця школы на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. Мінск: НІА, 1997. 44 с.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
Институт развития образования
Кафедра педагогики и андрагогики

ПОСТ-РЕЛИЗ

26 октября 2018 года на базе ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» состоялась **XII** научно-практическая конференция с международным участием «**Современная андрагогика: векторы развития**», посвященная памяти Семена Григорьевича Вершловского, доктора педагогических наук, профессора.

Организатором конференции выступила кафедра педагогики и андрагогики СПб АППО.

Конференция была проведена с целью общественно-профессионального обсуждения актуальных проблем современной андрагогики.

В конференции приняли участие 101 человек: руководители учреждений дополнительного профессионального образования, сотрудники ИМЦ, исследователи и преподаватели системы постдипломного и базового педагогического образования.

Основными формами работы Конференции были: пленарное заседание, свободные выступления в форме «Палитры мнений», работа дискуссионных площадок в технике «Контекст. Проблема. Действия (КПД)», творческая рефлексия, «Открытый микрофон».

На пленарном заседании были представлены доклады, затрагивающие различные аспекты развития современной андрагогики.

Игнатьева Галина Александровна, д-р пед. наук, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», в своем выступлении представила методологические аспекты институционального вектора развития опережающего дополнительного профессионального образования педагогов.

Ермолаева Марина Григорьевна, канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, выделила и охарактеризовала основные приоритеты развития современной андрагогики.

Вильчур Николай Робертович, управляющий партнер Международной консалтинговой компании «Вильчур и партнеры», руководитель проекта «Школа экономической и налоговой безопасности», в своем выступлении представил эффективные инструменты обучения взрослой аудитории, заимствованные из бизнес-технологий.

Норма Кихлер, магистр, координатор проектов в области образования центра КультурКонтакт (Австрия), кратко сообщила о совместных проектах КультурКонтакта с СПб АППО, подробнее остановилась на австрийских результатах реализации Международного российско-австрийского проекта «Развитие системы сопровождения молодых учителей» и перспективах дальнейшего сотрудничества.

Шевелев Александр Николаевич, д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики и андрагогики, представил результаты кафедрального исследования в 2017–2018 годах по сопровождению молодых петербургских педагогов.

Пленарное заседание завершилось свободным обсуждением вопросов, значимость которых для собравшихся была выявлена еще на этапе регистрации в технике «Хочу обсудить!»:

- Важно ли школьному педагогу быть андрагогом и почему?
- Насколько современное дополнительное профессиональное образование андрагогично?
- Что нужно изменить в традиционном образовании взрослых и почему?
- Взаимодействие организаций ДПО и альтернативных структур: конкуренция или кооперация?

На втором этапе конференции участники активно поработали в трех дискуссионных площадках в технике КПД:

• «Наставник молодых педагогов как андрагог». Модераторы: Даутова Ольга Борисовна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Ермолаева Марина Григорьевна, канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики;

• «Альтернативные и родственные структуры в реализации андрагогических идей». Модераторы: Смольников Владимир Юрьевич, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики, Щербова Татьяна Владимовна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики, Ахтиева Гульнара Радиковна, преподаватель кафедры педагогики и андрагогики;

• «Ресурсы развития дополнительного профессионального образования». Модераторы: Шилова Ольга Николаевна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Кузина Надежда Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики, Игнатъева Елена Юрьевна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики.

В финале конференции была организована творческая рефлексия «Работа с образом», которую провела Вершинина Надежда Александровна, д-р пед. наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики.

Личностными результатами конференции участники поделились друг с другом в форме открытого микрофона, основные итоги подвел заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Александр Николаевич Шевелев.

Участники научно-практической конференции **подчеркнули возрастающую роль постдипломного образования** в условиях продолжающейся модернизации отечественной системы образования и **выразили мнение**, что на современном этапе проведение международных и межрегиональных конференций по проблемам андрагогики становится особенно актуально, поскольку они:

- способствуют консолидации мнений педагогического сообщества о векторах развития современной андрагогики;
- помогают выявить и обсудить актуальные механизмы эффективного образования взрослых;
- расширяют возможности для профессионального и личностного развития педагогов и руководителей системы образования;
- обеспечивают условия для осмысления с разных позиций опыта эффективного взаимодействия со взрослой аудиторией, накопленного в разных структурах.

Участники научно-практической конференции **отметили важность реализации следующих позиций:**

1. Продолжить проведение конференций не реже одного раза в два года.
2. Обратить внимание на необходимость формирования андрагогических компетенций у наставников молодых учителей.
3. Продолжить обсуждение потенциала технологий бизнеса и корпоративных структур для создания мотивации и обучения взрослой аудитории в ходе непрерывного профессионального образования.
4. Изучать международный и российский опыт взаимодействия образовательных организаций в сфере эффективного развития андрагогических компетенций обучающихся с учетом современных социокультурных тенденций совершенствования профессионального педагогического мастерства.
5. Поддерживать и развивать сотрудничество в рамках ассоциации учреждений дополнительного профессионального педагогического образования с целью эффективного применения ресурсов в соответствии с национальной системой учительского роста.

Участники конференции **выразили благодарность** ректорату, кафедре педагогики и андрагогики СПб АППО за отличную организацию конференции и предоставленную возможность открытого и продуктивного диалога по проблемам развития современной андрагогики.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Обзор статей, представленный вниманию читателей, содержит материалы, опубликованные на страницах ведущих российских научных изданий по педагогике и образованию. Публикации известных ученых, научных работников, специалистов в области педагогического образования и практики посвящены вопросам непрерывного образования, образования взрослых, профессионального образования, дополнительного профессионального образования, постдипломного педагогического образования, повышения квалификации педагогических работников и отличаются научной новизной и актуальностью.

Емельяненко В.Д. Геймификация в образовании: пределы применения (ценностно-мировоззренческий подход) // *Философия образования*. 2018. № 2. С. 130–146.

С развитием информационных технологий в обществе и их активного использования в различных сферах и областях в образовании все шире стали применяться технологии геймификации. Последствия их использования исследованы пока недостаточно, хотя известно, что игровые практики не всегда положительно влияют на успехи обучающихся. Кроме того, до сих пор изучались преимущественно практические аспекты применения геймификации в сфере образования. Поэтому целесообразно рассмотреть на теоретическом уровне роль игровых технологий в обучении с учетом системного характера духовного мира людей, наличия в нем ценностно-мировоззренческих оснований.

В статье исследуется применение игровых форм в образовательном процессе, содержится попытка определения меры применимости игровых технологий в образовании в контексте специфики ценностно-мировоззренческой сферы участников образовательного процесса. Дается анализ научной литературы по проблеме, представлены точки зрения исследователей относительно геймификации; с помощью системного подхода показывается, что характер влияния игровых технологий на учащихся обусловлен уровнем и особенностями развития их ценностно-мировоззренческой сферы.

Геворкян Е.Н., Иоффе А.Н., Шалашова М.М. Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности // *Педагогика*. 2018. № 6. С. 70–77.

Статья посвящена анализу значения и роли системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров сегодня. В условиях обновления содержания образования, изменения требований к результатам обучения школьников возрастает роль учителя, отвечающего современным вызовам и трендам. «Учителю требуется система профессионального развития, которая будет ориентирована на реалии современного мира, поисковый характер работы с информацией, осознанность и целеполагание в выстраивании педагогической деятельности, а также способность к рефлексии по поводу достигнутых успехов и совершенных ошибок». Поэтому поиск новых форматов, моделей и технологий профессионального развития педагогов становится первоочередной задачей как руководителя образовательной организации, так ведущих центров/институтов повышения квалификации. В статье представлен опыт Московского городского педагогического университета по профессиональному развитию педагогических кадров.

Гуров В.Н., Гуров Д.В., Гурова Е.В. Смешанное обучение в высшем, профессиональном и общем образовании в контексте повышения качества // *Инновации в образовании*. 2018. № 7. С. 119–129.

Авторами рассмотрено смешанное (или гибридное) обучение в общем, высшем и дополнительном профессиональном образовании. Анализ литературы по проблеме показал преимущество смешанного обучения в повышении качества образования на всех ступенях обучения. Статья содержит научное понимание и практические рекомендации по проектированию и реализации смешанного (или гибридного) обучения на примере отдельных образовательных организаций.

Автор заключает, что геймификация является не всеобщим трендом, а лишь одной из форм

образовательного процесса. Новизна статьи заключается в том, что в ней показана обусловленность характера и результатов процесса геймификации ценностно-мировоззренческими основаниями духовного мира обучающихся, что преимущественно способствует развитию образного мышления. Исследование способствует активизации обсуждения темы геймификации с наиболее широких теоретических позиций.

Михайлова (Козьмина) Я.Я., Сивак Е.В. Научное родительство? Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 8–25.

В последние годы все большее распространение и развитие получает система родительского образования, появился новый термин – «интенсивное родительство». Интенсивное родительство как доминирующая сегодня идеология воспитания детей предполагает, что родителю необходимо руководствоваться экспертным знанием в том, что касается развития, воспитания, здоровья, образования ребенка. В этом контексте в настоящее время заметно растет количество различных ресурсов для родительского образования, активно развиваются образовательные программы для родителей и создаются возможности для их самообразования. Однако данных о том, отражаются ли установки идеологии интенсивного родительства в практиках российских родителей, в литературе нет. Пользуются ли родители источниками экспертного знания о детях? В какие периоды они больше всего нуждаются в информации о воспитании детей?

В статье на материале онлайн-опроса матерей и отцов детей в возрасте от одного года до 12 лет анализируются способы приобретения родителями знаний о воспитании детей: какими источниками информации они пользуются; кому доверяют; какие вопросы, связанные с детьми, их волнуют. Показано, что запрос на экспертное знание далеко не универсален. Несмотря на бум научно-популярной литературы и других источников экспертного знания, для родителей значимы традиционные способы получения информации о воспитании: друзья и родственники. Так, например, даже в вопросах лечения ребенка своим родителям доверяют 40% матерей (70% доверяют врачам). Интенсивность обращений к разным источникам информации связана с возрастом ребенка: выделяются «пики растерянности» родителей, возникающие на определенных этапах жизни ребенка – это первые полгода его жизни и период перед школой; между ними пролегает период относительного «затишья» (4–5-летний возраст ребенка).

Сенько Ю.В. Грани и границы содержания образования // Педагогика. 2018. № 6. С. 3–11.

В статье показана нетождественность содержания образования содержанию обучения, анализируются грани и границы содержания образования, показаны пути расширения пространства выбора содержания образования. Утверждается, что содержание образования дано в образовательных стандартах, анонимно, всеобщее, статично, внелично, получено кем-то и когда-то. Содержанию обучения еще предстоит стать. Оно лично, интимно, не тиражируемо, создается «здесь и сейчас», на данном учебном занятии именно этим учителем и его учениками. Содержание обучения задано самими участниками процесса обучения в ходе апробации, поиска путей выхода из неопределенных ситуаций. Содержание обучения строится в диалоге культур учащегося, педагога и «ставшей» культуры (социального опыта) и является продуктом сотворчества учителя и учащихся. Пространство выбора содержания образования определяется не только извне, «сверху», но и непосредственными участниками педагогического процесса. В этом пространстве содержание образования трансформируется в содержание обучения, определяются его действительные грани и границы.

Уваров А.Ю. Пространственно-временные границы образовательного процесса и цифровые технологии // Наука и школа. 2018. № 1. С. 24–32.

Активное использование информационных технологий за последние полвека, «новые технические возможности не оказали заметного влияния на результаты работы школ. По данным международного исследования PISA, уровень оснащенности школ компьютерами мало влияет на результативность их работы, а попытки усиленно внедрять цифровые технологии в работу учителя могут привести к снижению уровня знаний учащихся... результаты исследования PISA не дают основания утверждать, что ЦТ непригодны для решения задач повышения эффективности образовательного процесса. Они лишь подтвердили известный вывод: использование ЦТ в традиционных условиях для решения традиционных педагогических задач не влияет на образовательные результаты учащихся».

Автором предложены средства для описания возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели». Эти средства позволяют увидеть, что цифровые технологии существенно увеличивают пространство возможных учебных взаимодействий, которые нельзя использовать без изменения традиционной

организации учебного процесса и действующих норм работы школы. Изменение формальных пространственно-временных границ образовательного процесса является одной из важных составляющих необходимых в школе преобразований для использования возможностей смешанного обучения.

Яковлева И. В., Истюфеева Ж. Н. Ценностно-целевые ориентиры как основа модернизации содержания образования // Философия образования. 2018. № 2. С. 57–65.

В статье обсуждаются проблемы модернизации образования, зависящие от сложившегося духовно-нравственного базиса общества, мировоззренческих основ философского знания, интегрированных новой аксиосферой социальной жизни. Цель статьи – акцентуация ценностно-целевых ориентиров в содержании гуманитарного и естественно-научного образования, исследование проблемы формирования в российском образовании идеального типа современного специалиста.

Модернизация содержания образования, по мнению авторов, возможна при обеспечении глобального миропонимания, изменении ракурса построения образования, интеграции мировой и отечественной образовательных систем. Принципиально новое содержание в подходах «измерения человека» требует внедрения в образовательную практику культуры многовариативной оценки решения инновационных задач, а также осуществления развития индивида в аспекте социальной зрелости.

Авторы заключают, что для реальной модернизации образования необходимо осуществить модернизацию, а не реформы, поскольку реформы – это изменения по форме, а модернизация – по содержанию. Особо отмечается, что модернизацию содержания образования необходимо рассматривать не только как передачу знаний, умений, навыков, но и как внедрение альтернативных ценностно-целевых императивов, обусловленных потребностями в новом содержании образования. Сделаны выводы о специфике образовательно-аксиологической стратегии развития образования, основанной на философско-методологическом понимании гармонизации соотношений общественного сознания и ценностного знания.

Сорокина Н. Е. Сетевые формы организации методической деятельности как средство повышения мастерства педагогов // Наука и школа. 2018. № 2. С. 107–111.

В статье приводятся примеры решения задач методической деятельности в районе, показана эффективность сетевых форм организации методической деятельности. Благодаря организации

работы с педагогами, функционированию школьных и районных методических объединений, сотрудничеству с высшими учебными заведениями, анализу участия педагогов в профессиональных конкурсах, организации дополнительных учебных программ для обучения педагогов, использованию дистанционных и инновационных технологий достигается рост эффективности методической деятельности в районе. На основании всего изложенного в статье делается вывод о том, что сетевые формы организации методической деятельности являются значимыми элементами управления развитием инноваций, а также повышают эффективность методической деятельности.

Яковлева Н. И. Модернизация педагогического образования: клиенто-ориентированная модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки // Инновации в образовании. 2018. № 6. С. 84–94.

В условиях модернизации педагогического образования «возрастающие требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации на развитие профессиональных компетенций... на обеспечение условий для конструктивного решения проблем педагогической практики и реализации задач инновационного развития».

В статье представлена разработанная в МГОУ клиенто-ориентированная модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров в региональной системе образования Московской области, приводится ее содержательное обеспечение образовательными программами в соответствующих направлениях ДПО.

Федоров О. Д., Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 71–90.

В условиях необходимости совершенствования подготовки педагогов, реализации новых требований к качеству общего образования важно выявлять затруднения педагогов и актуализировать потенциал отечественной системы дополнительного профессионального образования. «Характер педагогического труда, его задачи и результаты изменяются на всех уровнях системы образования. Какой учитель востребован современным обществом? Готов ли он к образовательной деятельности в новых социально-экономических условиях? Миссия системы дополнительного профессионального образования (ДПО) усложняется:

в связи с изменениями требований к общему образованию необходимо не только ликвидировать профессиональные дефициты специалиста, но и подготовить учителя к решению вновь возникающих задач».

На основе анализа данных, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования молодых учителей, приступивших к работе в школе, авторы выявляют профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются начинающие преподаватели, и предлагают перспективные направления совершенствования программ дополнительного профессионального образования педагогов.

Стратегический подход раскрыт на основе образовательных стратегем, идея которых под- сказана древнекитайскими авторами в яркой,

афористичной форме – «Тридцать шесть страта- гем». На основе результатов исследований прак- тической деятельности молодых педагогов в раз- ных регионах нашей страны и за рубежом, ана- лиза элементов лично-профессионального портрета современного молодого учителя, авторы «обосновали ряд актуальных направлений про- ектирования программ ДПО как инструментов, позволяющих позитивно влиять на профессио- нальный уровень учителей, обеспечивать их не- прерывное профессиональное развитие», способ- ствовать повышению роли системы дополнитель- ного профессионального образования в развитии личности и профессиональных качеств учите- ля школы будущего в соответствии с вызовами времени.

АННОТАЦИИ

***Ермолаева М. Г.* Событийная андрагогика как стратегия развития постдипломного педагогического образования**

В статье рассматривается один из вариантов развития постдипломного педагогического образования на основе идей событийной андрагогики. Обозначены основные противоречия современного постдипломного образования учителей. Обоснованы позиции преобразования процесса обучения действующих учителей, условия возникновения и обеспечения в нем потенциала событийности, представлены характеристики образовательной событийности в постдипломном педагогическом образовании.

Ключевые слова: событие; смысл; образовательная событийность; событийная андрагогика; образовательное событие; постдипломное педагогическое образование; личностно-профессиональное развитие учителя.

***Ermolaeva M. G.* Event-driven andragogy as a strategy for the development of postgraduate pedagogical education**

The present article discusses one of the options for the development of postgraduate pedagogical education based on the ideas of event-driven andragogy. The article identifies the main contradictions of modern postgraduate education of teachers. The article also substantiates the position of the transformation of the teachers' learning process, the conditions of occurrence and ensuring the potential of eventfulness, presents the characteristics of educational eventfulness in post-graduate pedagogical education.

Keywords: event; meaning; educational eventfulness; event-driven andragogy; educational event; postgraduate pedagogical education; personal and professional development of teachers.

***Гальперина Е. И.* Биологические основы обучения взрослых: постановка проблемы**

Автор исследует биологические основы подхода к обучению взрослых и формулирует ряд требований к методикам обучения взрослых (должны учитывать индивидуальную траекторию обучения, мотивацию, преподавательско-студенческие отношения, настраиваемый уровень мастерства, практическую ориентацию, время, необходимое для овладения навыком, твердые аргументы и пр.).

Ключевые слова: индивидуальная траектория обучения; мотивация; преподавательско-студенческие отношения; настраиваемый уровень мастерства; время, необходимое для овладения навыком; твердые аргументы.

***Galperina E. I.* Biological basis of adult education: problem statement**

The author explores the biological basis of the approach to adult education and formulates a number of requirements for methods of teaching adults (must take into account the individual learning path, motivation, teacher-student relationships, customizable mastery level, practical orientation, time needed to master the skill, solid arguments, etc.)

Keywords: individual learning path; motivation; teacher-student relationships; customizable mastery level; time needed to master the skill; solid arguments.

***Ройтблат О. В. Суртаева Н. Н.* Наставничество как один из инструментов реализации непрерывного образования взрослых**

Вопрос наставничества рассматривается авторами в контексте реализации непрерывного образования взрослых. Приводятся различные подходы к определению понятия «наставничество», описываются этапы данного процесса, его виды.

Ключевые слова: наставник; наставничество; непрерывное образование взрослых.

Roytblat O. V., Surtayeva N. N. Mentorship as one of the tools for the implementation of continuing adult education

The issue of mentorship is considered by the authors in the context of the implementation of continuing adult education. The article presents various approaches to the definition of the concept of “mentorship”, describes the stages of this process, its types.

Keywords: mentor; continuing adult education.

Эндзинь М.П., Горычева С.Н. Развитие профессионализма молодого педагога: партнерство как стратегия успеха

Статья посвящена проблемам методического сопровождения становления молодого педагога, формирования его профессиональной идентичности в условиях работы муниципальной методической службы. Описываются пути и методы работы школы молодого специалиста в Великом Новгороде, формы сетевого взаимодействия и социального партнерства.

Ключевые слова: наставничество; профессиональная идентичность; социальное партнерство.

Endzin M. P., Gorycheva S. N. Development of a young teacher's professionalism: partnership as a success strategy

The present article is devoted to the problems of methodological support of a young teacher's formation, the formation of his professional identity in the conditions of the municipal methodological service's work. The authors describe the ways and methods of work of the School for a young specialist in Veliky Novgorod, forms of network interaction and social partnership.

Keywords: mentorship; professional identity; social partnership.

Косолапова Л.А., Новых С.Н. Применение андрагогических принципов в процессе развития профессиональной компетентности учителя сельской школы

Авторами представлен опыт методической работы с учителями одной из сельских школ Пермского края. Показано, что при реализации индивидуальных исследовательских педагогических проектов высоких результатов позволяют достичь опора на принципы андрагогики и использование тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: андрагогика; профессиональная компетентность; учитель сельской школы; тьюторское сопровождение; методическая работа; индивидуальный исследовательский проект учителя.

Kosolapova L. A., Novykh S. N. Application of andragogical principles in the process of developing the professional competence of a rural school teacher

The authors present the experience of methodological work with the teachers of one of the rural schools of the Perm region. The present article shows that the implementation of individual research pedagogical projects based on the principles of andragogy and the use of tutor support allow achieving high results.

Keywords: andragogy; professional competence; rural school teacher; tutor support; methodological work; individual research project of a teacher.

Филипенко И.Е. Феномен взаимодействия педагогических культур в современных исследованиях

В статье проводится исследование взаимодействия педагогических культур как фактора развития современной российской школы в условиях продолжающейся вестернизация российского образования. Рассматривается организация сотрудничества и диалога педагогов в парадигме взаимодействия культур.

Ключевые слова: педагогическая культура; интеграция в образовании; зарубежный опыт; взаимодействие культур.

Filipenko I. E. The phenomenon of interaction of pedagogical cultures in modern research

The present article conducts a study of the interaction of pedagogical cultures as a factor of development of modern Russian school in the context of ongoing Westernization of Russian education. The article also considers the organization of cooperation and dialogue of teachers in the paradigm of interaction of cultures.

Keywords: pedagogical culture; integration in education; international experience; interaction of cultures.

Звоненко А. Б. Повышение квалификации как средство стимулирования саморазвития педагогов

Автором рассматриваются особенности профессионального саморазвития педагогов. Показано, что именно повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров, нацеленные на мотивационную, информационную и методическую поддержку учителей, способствуют процессу саморазвития педагогических кадров.

Ключевые слова: система повышения квалификации; саморазвитие; профессиональное саморазвитие.

Zvonenko A. B. In-service teacher training as a means of stimulating the self-development of teachers

The author considers the features of teachers' professional self-development. It is shown that in-service training and retraining of teaching staff aimed at motivational, information and methodological support of teachers contribute to the process of self-development of teaching staff.

Keywords: system of in-service teacher training; self-development; professional self-development.

Журавлева О. Н. Технология Lesson Study как инструмент развития рефлексивной компетентности педагога

Статья посвящена проблемам формирования рефлексивной компетентности как интегрального качества личности и ведущей характеристики профессионализма педагога. Рефлексивная среда в процессе подготовки учителя предполагает использование интерактивных, продуктивных форм образовательного процесса. Автором изложены методические аспекты технологии Lesson study как инструмента развития рефлексивных умений обучающихся.

Ключевые слова: компетентность; рефлексия; рефлексивная компетентность; развитие рефлексивной компетентности учителя; технология Lesson study; коучинг-занятия.

Zhuravleva O. N. Lesson Study technology as a tool for the development of a teacher's reflexive competence

The present article is devoted to the problems of reflexive competence formation as an integral quality of personality and the leading characteristic of teacher's professionalism. Reflexive environment in the process of training a teacher involves the use of interactive and productive forms of educational process. The author outlines the methodological aspects of the Lesson study technology as a tool for the development of students' reflexive skills.

Keywords: competence; reflexion; reflexive competence; development of the teacher's reflexive competence; Lesson study technology; coaching classes.

Вильчур Н. Р., Смольников В. Ю. Применение бизнес-технологий в постдипломном педагогическом образовании

В статье рассматриваются особенности мотивации при обучении детей и взрослых, подчеркивается двойственный характер мотивации в профессиональном обучении. Особый акцент делается на роли преподавателя как эксперта в своей области и специалиста по переговорам. Предлагаются варианты использования бизнес-технологий при обучении взрослых.

Ключевые слова: бизнес-технологии; образование взрослых; мотивация.

Vilchur N. R., Smolnikov V. Yu. Application of business technologies in postgraduate pedagogical education

The present article discusses the features of motivation in teaching children and adults, emphasizes the dual nature of motivation in professional training. Special emphasis is placed on the role of the teacher as an expert in his field and a specialist in negotiations. The authors propose options for the use of business technologies in adult education.

Keywords: business technologies; adult education; motivation.

Авдоница Н. С. Андрагогическая модель обучения в профессиональном журналистском образовании

Автор исследует вопрос адаптации андрагогической модели обучения к современному профессиональному журналистскому образованию, выделяет ряд ключевых параметров андрагогической модели и интерпретирует личностно-ориентированный подход с их точки зрения.

Ключевые слова: андрагогика; журналистское образование; личностно-ориентированный подход.

Avdonina N.S. Andragogical learning model in professional journalistic education

The author explores the issue of adaptation of the andragogical learning model to modern professional journalistic education, highlights a number of key parameters of the andragogical model and interprets the learner-centered approach from their point of view.

Keywords: andragogy; journalistic education; learner-centered approach.

Меньшикова Н. А. Информационно-просветительские интернет-ресурсы как резерв развития дополнительного профессионального образования педагогов (опыт Свердловской области)

Статья посвящена описанию опыта трансляции регионального социального проекта Свердловской области «Филармонические уроки». Подчеркивается необходимость профессиональной подготовки педагогов для реализации проекта.

Ключевые слова: филармонические уроки; методика организации работы; видеоматериалы.

Menshikova N.A. Information and educational Internet resources as a reserve for the development of teachers' additional professional education (the experience of the Sverdlovsk region)

The article is devoted to the description of the experience of broadcasting the regional social project of the Sverdlovsk region "Philharmonic lessons". The necessity of professional training of teachers for the project implementation is emphasized.

Keywords: Philharmonic lessons; organization of work; video footage.

Гехтман А. Л., Матвеева Т. Е. Клиентоориентированный сервис для развития мотивации педагогов к совершенствованию профессиональной деятельности

В статье рассмотрены возможности электронного сервиса организации дополнительного профессионального образования с позиции мотивации педагогов к непрерывному развитию и образованию.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; педагоги; мотивация; развитие.

Gekhtman A. L., Matveeva T. E. Customer-oriented service for the development of teachers' motivation to improve their professional activities

The article deals with the possibilities of e-service for organization additional professional education from the standpoint of teachers' motivation to continuing development and education.

Keywords: additional professional education; teachers; motivation; development.

Мальхина Л. Б. Центры подготовки компетенций как региональный ресурс развития дополнительного профессионального образования педагогов

Проблема достижения задач обновления содержания и технологий дополнительного образования детей в условиях его модернизации рассматривается автором через необходимость формирования организационно и содержательно разнообразной инфраструктуры дополнительного профессионального образования ее специалистов. Представлено описание деятельности центров подготовки компетенций как ресурса развития дополнительного профессионального образования в Ленинградской области.

Ключевые слова: центр подготовки компетенций; система дополнительного образования детей; концепция развития дополнительного образования детей; дополнительное профессиональное образование; ЮниорПрофи.

Malykhina L. B. Competence training centers as a regional resource for the development of additional professional education for teachers

The problem of achieving the objectives of updating the content and technologies of additional education of children in the context of its modernization is considered by the author through the need for the formation of organizational and content-diverse infrastructure of additional professional education of its specialists. The present article describes the activities of competence training centers as a resource for the development of additional professional education in the Leningrad region.

Keywords: competence training center; system of additional education of children; concept of development of additional education for children; additional professional education; Junior Skills.

***Колесникова В. П.* Повышение квалификации педагогов в условиях введения образовательного стандарта общего образования: инновационный кластер**

Статья посвящена актуальной проблеме повышения квалификации педагогов и методического сопровождения образовательных организаций в условиях введения стандарта общего образования. Автор рассматривается применение кластерного подхода, обеспечивающего включение каждого педагога образовательной организации в мероприятия по введению стандарта через выстраивание индивидуальной программы профессионального роста

Ключевые слова: инновационный кластер; повышение квалификации педагогов; образовательный стандарт.

***Kolesnikova V.P.* In-service teacher training in the context of introduction of educational standard of General education: innovation cluster**

The article is devoted to the topical problem of in-service teacher training and methodological support of educational organizations in the context of introduction of the standard of General education. The author considers the application of the cluster approach, ensuring the inclusion of each teacher of the educational organization in the actions for the introduction of the standard through the building of an individual program of professional growth.

Keywords: innovation cluster; in-service teacher training; educational standard.

***Сергеева Н. А.* Библиотека как образовательная среда в обществе знаний XXI века**

В статье рассмотрены особенности развития библиотек как образовательной среды. Описывается новая модель обслуживания по выгрузке контента по запросу читателей, которая позволяет оперативно удовлетворять образовательные потребности студентов и преподавателей.

Ключевые слова: образование; библиотека; информационные технологии; контент; базы данных; читатели.

***Sergeeva N.A.* Library as an educational environment in the knowledge society of the XXI century**

The present article deals with the features of libraries as an educational environment. The article describes a new model of service for uploading content at the request of readers, which allows you to meet quickly the educational needs of students and teachers.

Keywords: education; library; information technology; content; database; readers.

***Торхова А. В., Титовец Т. Е.* Принципы отбора содержания образования и организации учебного процесса при обучении взрослых**

Авторами раскрываются психологические особенности обучаемости взрослых, принципы отбора содержания образования и организации учебного процесса при обучении взрослых, выделяются факторы учебного процесса, наличие которых способствует интеграции нового знания со сложившимся профессиональным и жизненным опытом обучаемого.

Ключевые слова: обучение взрослых; андрагогика; непрерывное образование.

***Torkhova A.V., Titovets T.E.* Principles of educational content selection and organization of educational process in adult education**

The authors reveal the psychological features of adults' trainability, the principles of education content selection and the organization of the educational process in adult education, highlight the factors of the educational process which contribute to the integration of new knowledge with the existing professional and life experience of learners.

Keywords: adult education; andragogy; continuing education.

***Турченко И. А.* Опыт подготовки специалистов к работе со взрослыми обучающимися в республике Беларусь (на примере Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка)**

В статье представлен опыт организации подготовки преподавателей учреждений высшего и дополнительного образования взрослых для работы со взрослыми обучающимися через создание системы обучения, включающей три направления деятельности: переподготовка, повышение квалификации и стажировка.

Ключевые слова: система дополнительного образования взрослых; переподготовка; повышение квалификации; взрослый обучающийся; учебные программы.

***Turchenko I.A.* Experience in training specialists for work with adults studying in the Republic of Belarus (on the example of the Institute of in-service training and retraining of the Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank)**

The article presents the experience of organizing the training of teachers of institutions of higher and additional education for adults to work with adult learners through the creation of a training system that includes three areas of activity: retraining, in-service training and traineeship.

Keywords: system of additional adult education; retraining; in-service teacher training; adult learner; curriculum.

***Шарабайко О.Г.* Комплексное учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности педагогов**

Статья посвящена рассмотрению различных подходов к определению понятия комплексного учебно-методического обеспечения, осмысление многомерности которого позволяет использовать его более точно при дальнейшем проектировании и разработке программ повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: комплексное учебно-методическое обеспечение; формирование профессиональной компетентности педагогов; повышение квалификации; система дополнительного образования взрослых.

***Sharabayko O. G.* Integrated educational and methodological support for the formation of teachers' professional competence**

The present article is devoted to the consideration of different approaches to the definition of the concept of integrated educational and methodological support; the understanding of its multidimensionality allows using it more accurately in the further design and development of in-service teacher training programs.

Keywords: integrated educational and methodological support; formation of teachers' professional competence; in-service teacher training; system of additional adult education.

***Кислякова Ю.Н., Клезович О.В.* Формирование инклюзивной компетентности слушателей курсов профессиональной переподготовки**

В статье анализируются пути и средства повышения качества образования слушателей курсов профессиональной переподготовки в современном контексте. Раскрываются организационно-педагогические условия и методы формирования инклюзивной компетентности слушателей специальностей переподготовки «Начальное образование», мотивационные аспекты слушателей к овладению академическими компетенциями.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность; слушатели специальности переподготовки; интерактивные методы; организационно-педагогические условия; толерантное отношение к лицам с особенностями психофизического развития.

***Kislyakova Yu.N., Klezovich O. V.* Formation of the inclusive competence of professional retraining course participants**

The article analyzes the ways and means of improving the quality of education of professional retraining course participants in the contemporary context. The article also reveals organizational and pedagogical conditions and methods for the formation of inclusive competence of course participants in the specialties of retraining "Primary education", the motivational aspects of learners to master academic competencies.

Keywords: inclusive competence; course participants of retraining specialty; interactive methods; organizational and pedagogical conditions; tolerant attitude to persons with special needs of psychophysical development.

***Коляго Ю.Г.* Подготовка педагогов-психологов к оказанию психологической помощи в инклюзивном образовательном пространстве**

Автором рассматриваются вопросы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, педагогические условия, способствующие формированию инклюзивной компетентности с целью оказания психологической помощи всем участникам образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическая помощь; инклюзивное образовательное пространство; педагог-психолог.

Kolyago Y. G. Training of educational psychologists to provide psychological assistance in an inclusive educational environment

The author considers the issues of training future educational psychologists to work in an inclusive education, pedagogical conditions that contribute to the formation of inclusive competence in order to provide psychological assistance to all participants of the educational process.

Keywords: psychological assistance; inclusive educational environment; educational psychologist.

Петрашевич И. И., Захарова Ю. В. К вопросу о профессиональной подготовке учителя на территории Беларуси в начале XX века

Статья посвящена изучению исторического опыта профессиональной подготовки учителей на территории Беларуси в начале XX века. Раскрываются направления профессиональной подготовки, условия формирования внутренней мотиваций и потребности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; учитель; территория Беларуси; начало XX века.

Petrashevich I. I., Zakharova Yu. V. On the issue of teacher training in Belarus at the beginning of XX century

The present article is devoted to the study of the historical experience of professional training of teachers in Belarus at the beginning of XX century. The article also reveals directions of professional training, conditions for the formation of internal motivation and the need for self-development and self-improvement.

Keywords: professional training; teacher; territory of Belarus; the beginning of XX century.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдонина Наталья Сергеевна, кандидат политических наук, доцент; Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова (Архангельск), доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью; e-mail: n.avdonina@narfu.ru

Вильчур Николай Робертович, Международная консалтинговая компания «Вильчур и партнеры» (Санкт-Петербург), управляющий партнер компании, руководитель проекта «Школа экономической и налоговой безопасности»; e-mail: director@vilchur.ru

Гальперина Елизавета Иосифовна, кандидат биологических наук; ФГБУН Институт эволюционной физиологии и биохимии им. И. М. Сеченова РАН (Санкт-Петербург), ученый секретарь; e-mail: galperina-e@yandex.ru

Гехтман Александра Львовна, ГБУ ДППО ЦПКС «ИМЦ» Василеостровского района (Санкт-Петербург), директор; e-mail: a.gekhtman@gmail.com

Горычева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого (Великий Новгород), заведующий кафедрой педагогики; e-mail: sngppf@mail.ru

Ермолаева Марина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: mermol@yandex.ru

Журавлева Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой социального образования; e-mail: metodist61@list.ru

Захарова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), доцент кафедры андрагогики; e-mail: julie-1970@mail.ru

Звоненко Анна Борисовна, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), старший методист; ЧОУ «Школа «ЛИДЕР», заместитель директора по УВР; e-mail: annazv07@mail.ru

Кислякова Юлия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий; e-mail: yulinakolavna@tut.by

Клезович Ольга Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), декан факультета управления и профессионального развития педагогов; e-mail: klezovicholga@tut.by

Колесникова Валентина Петровна, ГБУ ДППДО ЦПК «Информационно-методический центр» Калининского района (Санкт-Петербург), директор; e-mail: sekretarinmc@mail.ru

Коляго Юлия Георгиевна, ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), старший преподаватель кафедры андрагогики; e-mail: Julia.kolyago@gmail.com

Косолапова Лариса Александровна, доктор педагогических наук, профессор; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, заведующий кафедрой педагогики; e-mail: la_kossolapova@list.ru

Латынская Элаиза Борисовна, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), ведущий библиограф Информационно-библиотечного центра; e-mail: latinskay@mail.ru

Малыхина Любовь Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент; ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой развития дополнительного образования детей и взрослых; e-mail: lbmal@mail.ru

Матвеева Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО ЦПКС «ИМЦ» Василеостровского района (Санкт-Петербург), заместитель директора по организационно-административной работе; e-mail: matveevate@imcvo.ru

Меньшикова Наталия Анатольевна, кандидат педагогических наук; ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» (Санкт-Петербург), доцент кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых; e-mail: ya.vseok.777@yandex.ru

Новых Светлана Николаевна, Антонятская основная общеобразовательная школа (Пермский край, Карагайский р-н, д. Антонята), заместитель директора; e-mail: svetlananovich@mail.ru

Петрашевич Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), заведующий кафедрой андрагогики; e-mail: i.i.petrashevich@gmail.com

Ройтблат Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор; ГАОУ ДПО «Тюменский областной государственный институт регионального образования» (Тюмень), ректор; e-mail: info@togirto.ru

Сергеева Надежда Антоновна, ФГБУ «Российская национальная библиотека» (Санкт-Петербург), ведущий библиограф; e-mail: likalika2012@list.ru

Смольников Владимир Юрьевич, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: vysm@mail.ru

Суртаева Надежда Николаевна, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: nsurtaeva@yandex.ru

Титовец Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), доцент кафедры общей и дошкольной педагогики; e-mail: t_titovets@mail.ru

Торхова Анна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), проректор по научной работе; e-mail: atorkhova@yandex.by

Турченко Ирина Алексеевна, магистр педагогических наук; ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск), старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий факультета управления и профессионального развития педагогов; e-mail: ira.tur4enko@yandex.ru

Филипенко Игорь Евгеньевич, магистр образования; ГБОУ СОШ № 141 (Санкт-Петербург), учитель истории; ФГБОУ ВО Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого (Великий Новгород), соискатель; e-mail: mr.army@mail.ru

Шарабайко Ольга Георгиевна, магистр педагогических наук, ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (респ. Беларусь, Минск); старший преподаватель; e-mail: krit_krit@mail.ru

Эндзинь Марта Петровна, Заслуженный учитель Российской Федерации, Муниципальное автономное образовательное учреждение повышения квалификации специалистов «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов» (Великий Новгород), первый проректор; e-mail: iomkr@list.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2018

В ы п у с к 3 (2 5)

Перевод аннотаций *Е. Е. Гузова*
Редактор *Ю. А. Корневская*
Дизайн обложки *Ю. А. Корневская*

Подписано в печать 27.10.2018. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ №
