

Непрерывное педагогическое образование

№ 1/2020

научно-практический журнал



Курган

Департамент образования и науки Курганской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования и социальных технологий»

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-практический журнал

*Издается с декабря 2018 года
Выходит два раза в год*

№ 1 (4)

Учредители:

Департамент образования и науки Курганской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования и социальных технологий»

Главный редактор:

Н.А. Криволапова – первый проректор – проректор по науке и инновационной деятельности ГАОУ ДПО ИРОСТ, д-р пед. наук, профессор

Заместители главного редактора:

А.Б. Кочеров – директор Департамента образования и науки Курганской области

Б.А. Куган – главный научный сотрудник научно-инновационного отдела Центра сопровождения проектов и программ ГАОУ ДПО ИРОСТ, д-р пед. наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н.Н. Войткевич – проректор по учебно-методической работе ГАОУ ДПО ИРОСТ, канд. пед. наук, доцент

А.В. Шатных – руководитель Центра непрерывного развития профессионального мастерства ГАОУ ДПО ИРОСТ, канд. пед. наук, доцент

Л.Г. Бобкова – директор ГБПОУ «Курганский педагогический колледж», канд. пед. наук, доцент

А.Р. Дзиов – ректор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», канд. филол. наук, доцент

Е.В. Лунева – заведующая кафедрой организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», канд. биол. наук, доцент

Макет:

А.В. Белоногова – заведующая информационно-библиотечным отделом ГАОУ ДПО ИРОСТ

А.В. Толчинская – методист информационно-библиотечного отдела ГАОУ ДПО ИРОСТ

Адрес редакции и издателя:
государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и социальных технологий»
640000, Российская Федерация, г. Курган, ул. Пичугина, 38.
Тел. 8(3522) 23-53-18,
факс 8(3522) 23-53-07.
Сайт <http://irost45.ru/>.
E-mail: KIPK@yandex.ru.



В номере:**МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ
НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ****Криволапова Н.А.**

Наставничество как эффективная технология профессионального развития педагогических работников 3

Ячменев В.Д.

Управление профессиональным развитием руководящих и педагогических кадров с использованием технологии наставничества «Школа – школе» 11

Волобуева Т.Б.

Актуальные акценты научно-методической поддержки профессионального развития руководителей 22

Михалищева М.А.

Технология наставничества в формате непрерывного профессионального образования 27

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ****Улитко В.В.**

Взаимосвязь образовательного пространства методиста и образовательной среды педагога 34

Корягина О.В., Власенко С.В.

Управление формированием нравственно-ценностных ориентаций в условиях дополнительного профессионального образования 40

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ****Честюнина Н.Д.**

Проектная деятельность на основе кейс-технологии 47

Кулешова О.Т.

Технология наставничества «Учитель – учителю» как эффективная модель поддержки и профессионального развития учителя математики на рабочем месте 54

Мицула А.А., Гросул Т.П.

Педагогические технологии и методики 60

**ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА
С МОЛОДЕЖЬЮ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ****Гоголева Г.С.**

Решение вопросов непрерывного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья при переходе на новый уровень образования 63

МИР НАУКИ:**УЧИТЕЛЮ О НОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ****Пермякова Е.С.**

Теоретические основания определения самообучающейся организации 70

Сведения об авторах 76

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Н.А. КРИВОЛАПОВА

Материал статьи раскрывает опыт реализации технологии наставничества в практике работы образовательных учреждений и перспективы применения технологии наставничества для профессионального развития педагога и педагогических коллективов.

Ключевые слова. *Технология наставничества, основные модели наставничества: традиционное, групповое, целеполагающее, флеш-наставничество, виртуальное.*

Современные условия предъявляют к педагогу высокие требования: педагог должен быть компетентен, информирован о последних достижениях науки, должен уметь перестраивать свою деятельность в соответствии с меняющимися требованиями и потребностями заказчиков образовательных услуг, постоянно совершенствовать педагогические технологии, используемые в учебном процессе. Только в этом случае педагогическая деятельность может быть результативной, продуктивной, значимой, а образовательная деятельность – качественной.

Одной из эффективных форм развития профессиональной компетентности педагога является реализация горизонтального обучения «равный – равному».

В соответствии с национальным проектом «Образование» и проектом «Учитель будущего» одной из современных практик профессионального развития педагогических работников является наставничество, и к 2024 году 50% учителей должно быть вовлечено в национальную систему профессионального роста, 70% учителей в возрасте до 35 лет – в различные формы *поддержки и сопровождения*

в первые 3 года работы [Национальный проект «Образование» web].

Наставничество как помощь начинающему учителю старшими коллегами рассматривали в отечественной педагогике С.Г. Вершловский, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, Л.Н. Лесохина, Ю.Л. Львова, А.А. Мезенцев и др. [Габова 2019]. Данные авторы определяли **наставничество и как метод оказания поддержки в процессе учебы и развития карьеры.**

Наставничество в системе образования – разновидность индивидуальной учебной и воспитательной работы с педагогическими работниками (далее – наставляемые), имеющими трудовой стаж педагогической деятельности в образовательных организациях от 0 до 3-х лет, или со специалистами, назначенными на должность, по которой они не имеют опыта работы, или педагогами, имеющими профессиональные затруднения, выявленные по результатам внешней или внутренней оценки их деятельности.

О роли наставника в становлении личности писали В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский и др. Размышляя о проблемах наставничества, К.Д. Ушинский писал, что нель-

зя гордиться своей опытностью, высчитывая по пальцам годы своей воспитательной деятельности. Так педагог превращается в машину, которая только задает и спрашивает уроки и наказывает тех, кто попадает под руку. Нельзя быть убежденным, что профессиональный опыт полностью компенсирует полное отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать. Исходя из этого, можно сделать вывод, что профессиональная адаптация молодого педагога напрямую зависит от уровня профессионального мастерства, знаний и опыта наставника.

Целью наставничества является оказание адресной (методической, педагогической) помощи наставляемым, в отношении которых осуществляется наставничество, в приобретении необходимых профессиональных навыков выполнения должностных обязанностей, адаптации в коллективе, а также воспитание дисциплинированности и заинтересованности в результатах труда.

Наставничество может быть коллективным (например, за одним опытным педагогом закрепляется несколько молодых учителей) и индивидуальным; прямым (при непосредственном контакте с человеком не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке) и опосредованным (опосредованно путем советов, рекомендаций, но личные контакты сводятся к минимуму). Для опытного педагога наставничество является эффективным способом повышения своей собственной квалификации, освоения инновационного содержания деятельности и выхода на новый, более высокий уровень профессиональной компетенции. В школе кандидатура наставника выбирается на заседании методического объединения из числа наиболее опытных педагогов, согласовывается с администрацией школы и утверждается приказом директора школы. При определении наставника необходимо учитывать следующие факторы: место проживания, общность интересов, общую увлеченность конкретной педагогической проблемой. Назовем основные требования к самому наставнику:

- умение четко и грамотно ставить цели и задачи своей деятельности;

- умение разрабатывать оптимальную программу педагогической помощи каждому молодому педагогу с учетом его индивидуальных особенностей;

- умение налаживать продуктивный межличностный контакт и предлагать оптимальные формы и способы взаимодействия;

- умение диагностировать, наблюдать, анализировать деятельность подопечного;

- моральная и административная ответственность за подготовку молодого специалиста;

- способность креативно, творчески организовывать процесс поддержки, предоставлять обучающемуся простор для самостоятельной деятельности;

- способность к самоанализу, желание самосовершенствоваться, постоянное самообразование.

Как форма обучения педагогов наставничество может осуществляться по разным моделям. Преимущества этой формы организации помощи очевидны: педагогическое наставничество имеет более широкую направленность, менее теоретизированно, обладает большей гибкостью, отличается многообразием форм и методов работы с наставляемыми в условиях реальной трудовой деятельности. Наставничество педагога будет эффективным только при условии, что эта работа ведется планомерно, систематично и целенаправленно. Наставничество над молодыми педагогами позволит руководителям образовательных организаций быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых учителей, оказывать им помощь в профессиональном саморазвитии, повышать их профессиональную компетентность.

Основное содержание педагогического наставничества заключается в оказании помощи педагогу в:

- изучении нормативно-правовых документов;

- изучении и внедрении в практику образовательной организации передового педагогического опыта;

- совершенствовании теоретических знаний и практических умений, педагогического мастерства;

- ознакомлении с новыми достижениями психолого-педагогических наук и методики преподавания предмета;

- изучении и анализе учебных программ, учебников, пособий, методических рекомендаций;
- овладении учебным материалом и организации собственного учебно-познавательного процесса;
- овладении новыми формами и методами оценивания учебных достижений учащихся;
- изучении индивидуальных особенностей школьников и т.д.

Наставничество должно стимулировать потребности педагога в самосовершенствовании, способствовать его профессиональной и личностной самореализации. Всесто-

роннее рассмотрение эффективности системы наставничества позволит руководителям образовательных организаций, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых специалистов, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышать их профессиональную компетентность.

На основе анализа проблемы наставничества и имеющегося опыта выделены следующие основные модели наставничества [Криволапова, Ячменев, Кулешова 2019, 17-18].

Таблица 1

Основные модели наставничества

Модель наставничества	Определение	Преимущество
Традиционное наставничество	Наставник, более опытный педагог, работает с молодым педагогом для его профессионального роста	1. В центре – профессиональное развитие молодого педагога. 2. Наставник передает знания, свой педагогический опыт, оказывает методическую помощь, дает конструктивную обратную связь и советы, как достичь успеха. 3. Педагог-наставник имеет возможность понять и оценить, насколько его подопечный способен к дальнейшему профессиональному развитию. 4. Молодой педагог быстрее осваивает новые функции, роли, ценности и традиции
Партнерское наставничество: целеполагающее, ситуационное («равный – равному»)	Наставником является педагог, равный по уровню подопечному, но с опытом работы в предметной области, которым не обладает партнер	1. Педагог-наставник помогает партнеру в улучшении качества выполнения работы, методики преподавания, взаимодействия с детьми и др. 2. Эффективный наставник слушает, собирает информацию, консультирует, обучает, организует обратную связь, мотивирует подопечного к практическим действиям. 3. Наставник помогает партнеру отслеживать прогресс в достижении конкретных карьерных целей
Групповое наставничество	Связь более опытных педагогов с группой подопечных («круги наставничества»)	1. Команда одного образовательного учреждения выступает в роли наставника для другой школы или группы школ. 2. Группа наставников позволяет преодолеть методические затруднения, решить профессиональные проблемы в разных формах взаимодействия. 3. В рамках коротких встреч происходит обмен опытом, передача знаний и умений «из рук в руки», даются рекомендации для решения педагогических проблем
Флеш-наставничество	Наставничество через одноразовые встречи или обсуждения, коммуникацию	1. Наставник-педагог помогает подопечным учиться. 2. Flash-наставники обычно предоставляют ценные знания и опыт работы, но в ограниченном временном интервале
Виртуальное наставничество	Обучение, советы и методические рекомендации педагогом-наставником предоставляются в режиме онлайн	1. Наставник работает с использованием ИКТ. 2. Наставничество может осуществляться несколькими наставниками

Среди наиболее распространенных моделей индивидуального и группового наставничества в Курганской области используются:

- командное наставничество: школа эффективного менеджера образования «Школа-лидер – школе» (<http://irost45.ru/shkola-shkole/>);
- целеполагающее наставничество: педагогическая мастерская «Учитель – учителю» (https://vk.com/molodye_pedagogi45);
- ситуационное наставничество: педагогический клуб «Диалог» (22 клуба) (<https://sites.google.com/site/II20121974/>);
- виртуальное наставничество: «Виртуальная школа педагога» – виртуальный наставник (преподаватель, методист Института развития образования и социальных технологий) (<http://doirost.ru/course/view.php?id=306#section-4>).

С 2019 года реализуется модель командного наставничества «Школа – школе», в которую включены 7 школ-лидеров и 30 школ, имеющих низкие результаты обу-

чения и функционирующих в сложных социальных условиях. При этом осуществляется **флеш-наставничество (flash mentoring)**, когда команда одного образовательного учреждения выступает в роли наставника для другой школы или группы школ и в разных формах взаимодействует с их педагогическими коллективами, исходя из выявленных в рамках первичного взаимодействия образовательных потребностей. В рамках коротких встреч происходит обмен опытом, передача знаний и умений «из рук в руки». Такая модель позволяет реализовать возможность целеполагающего наставничества как индивидуального, при котором для решения конкретной педагогической проблемы взаимодействуют наставник и наставляемый педагог, передавая опыт при взаимодействии как «равный – равному», реализуя модель горизонтального обучения, так и группового, когда педагог-наставник работает с группой педагогов.

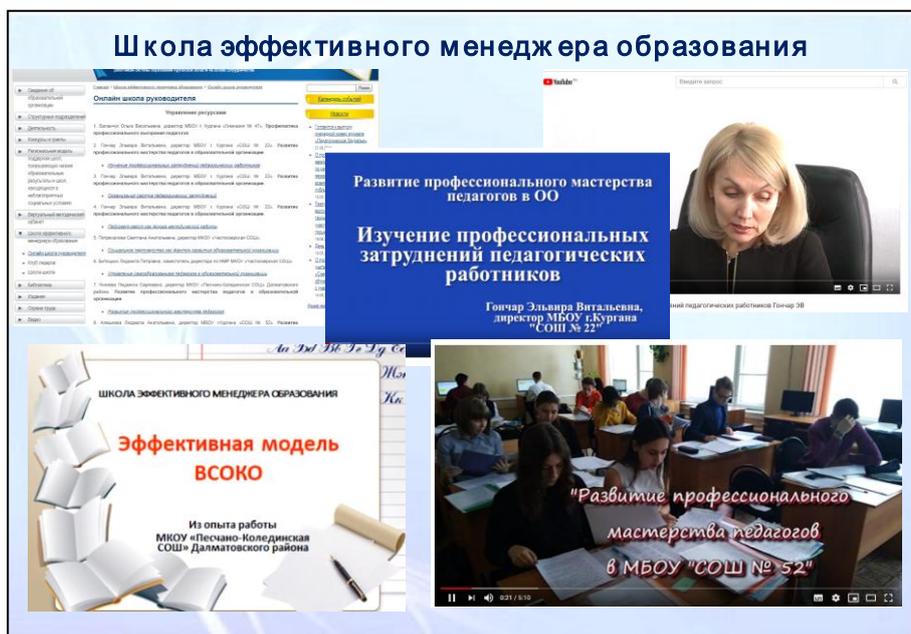


Рис. 1. Модель командного наставничества «Школа – школе»

При этом флеш-наставничество реализуется в различных формах:

- Стандартная сессия флеш-наставничества, когда проходит одноразовая встреча, очно или с помощью телекоммуникационных технологий, между более опытным педагогом-наставником и менее опытным педагогом, которая может продол-

жаться от нескольких минут до нескольких часов.

- Последовательное флеш-наставничество, когда педагог обращается за методической помощью к двум и более наставникам, с каждым из которых он встречается, например, еженедельно в течение месяца.
- Групповое флеш-наставничество, когда педагог-наставник работает с неболь-

шой группой подопечных. Эта техника может быть реализована как групповое скоростное наставничество.

Опыт Курганской области по применению технологии флеш-наставничества «Школа – школе» (технология наставничества для школ с низкими результатами обучения) был представлен Гончар Эльвирой Витальевной, директором Курганской средней общеобразовательной школы №22 на международном телемосте в Международном методическом центре «Академия педагогического мастерства: навыки XXI века» г. Омска.

Еще одна модель наставничества – это **целеполагающее наставничество**, реализуется в рамках педагогической мастерской «Учитель – учителю», в которой участвовали 21 наставник из числа эффективно работающих учителей – победителей фестиваля педагогического мастерства, педагогов, ученики которых имеют высокие результаты обучения, и 87 учителей из школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях. Данное взаимодействие было организовано с конкретной целью и направлено на преодоление выявленного профессионального затруднения, решение определенных педагогических ситуаций. Учителя, имеющие высокий уровень профессиональной компетентности, передают педагогический опыт через авторские школы и педагогические мастерские, мастер-классы и др. А работники образования, испытывающие затруднения в организации образовательного процесса, имеющие низкий уровень специальной подготовки, могут удовлетворить свои профессиональные потребности, преодолеть свои профессиональные проблемы.

Модель **ситуационного наставничества** реализуется при взаимообучении педагогических клубов. Наставником становится клуб, который имеет большой опыт, обладает знаниями или навыками в определенной сфере педагогической деятельности, предметной области, требующимися другому педагогическому клубу. Для этого клуб-наставник создает образовательный контент из обучающих видеоматериалов, организует педагогический де-

сант и передает эффективный педагогический опыт в ходе методического занятия своим коллегам – подшефному педагогическому клубу. Таким образом, движение педагогических клубов может стать многофункциональной системой, обеспечивающей возможность самообразования педагогов, оказания методической помощи коллегам в рамках курсов ПК, распространения инновационного опыта участников клуба или клуба в целом.

Модель **виртуального наставничества** реализуется через деятельность сетевых сообществ, в которых созданы виртуальные школы педагогов. Оказывает мобильную педагогическую помощь виртуальный наставник, в качестве которого выступает преподаватель или методист Института развития образования и социальных технологий. При этом используются информационно-коммуникационные технологии, такие как видеоконференция, платформы для дистанционного обучения, онлайн-сервисы социальных сетей, сетевые сообщества.

Практика показала значительные изменения в восприятии ценности таких обучающих программ для наставляемых, которые ориентированы на обмен знаниями, что позволяет использовать электронные учебные ресурсы для освоения новых знаний и навыков в любое удобное время, обеспечивает постоянное и творческое общение, привлечение разных специалистов и получение разнообразной информации. Такая модель может быть использована, если нет возможности постоянного очного взаимодействия.

Традиционная модель наставничества (или **наставничество «один на один»**) – это взаимодействие между более опытным и молодым педагогом в течение определенного периода времени (3/6/9/12 месяцев), которое реализуется в рамках проекта «Скорая педагогическая помощь», когда за каждым молодым педагогом закрепляется педагог-наставник. На региональном уровне создается ассоциация наставников, организуется их обучение; и сообщество молодых педагогов, для которых проводятся методические мероприятия, конкурсы («Мой педагогический старт», «Педагогический дуэт»).



Рис. 1. Проект «Скорая педагогическая помощь»

Обычно подбор наставника и его подопечного осуществляется по определенным критериям, при этом учитываются опыт, навыки, личностные характеристики и др. Как правило, между наставником и подопечным устанавливаются тесные личные отношения, которые помогают обеспечить заинтересованность в индивидуальном подходе к молодому педагогу, создавая комфортную обстановку для его развития. Наставник должен оперативно реагировать на проблемы в ходе подготовки, поощрять достижения, что не только позволяет более полно раскрыть способности молодых специалистов, но и содействует их профессиональному росту.

В 2020-2022 году в Курганской области в рамках проекта **«Десять шагов к качеству образования»** (Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения) предполагается реализация вариативных моделей наставничества в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций региона: «Школа – школе», «Учитель – учителю», «Руководитель – руководителю».

Так, для организации адресной поддержки школ предполагается:

- идентификация школ по результатам анализа внешних и внутренних причин низких результатов и их кластеризация;
- *определение наставников и выбор модели наставничества, определение тьютора от ГАОУ ДПО ИРОСТ и школы-наставника;*
- *организация сетевого взаимодействия между школами-наставниками и школами с низкими результатами обучения;*
- командное повышение квалификации по дополнительным профессиональным программам, в котором будет принимать активное участие школа-наставник;
- разработка программ адресной поддержки для каждого муниципального образования, каждой школы (школы, демонстрирующие стабильно низкие результаты обучения; школы, демонстрирующие отрицательную динамику результатов обучения) (рис. 2);
- проектирование индивидуальных маршрутов профессионального развития с учетом выявленных профессиональных дефицитов руководителей и педагогов школ (рис. 3).

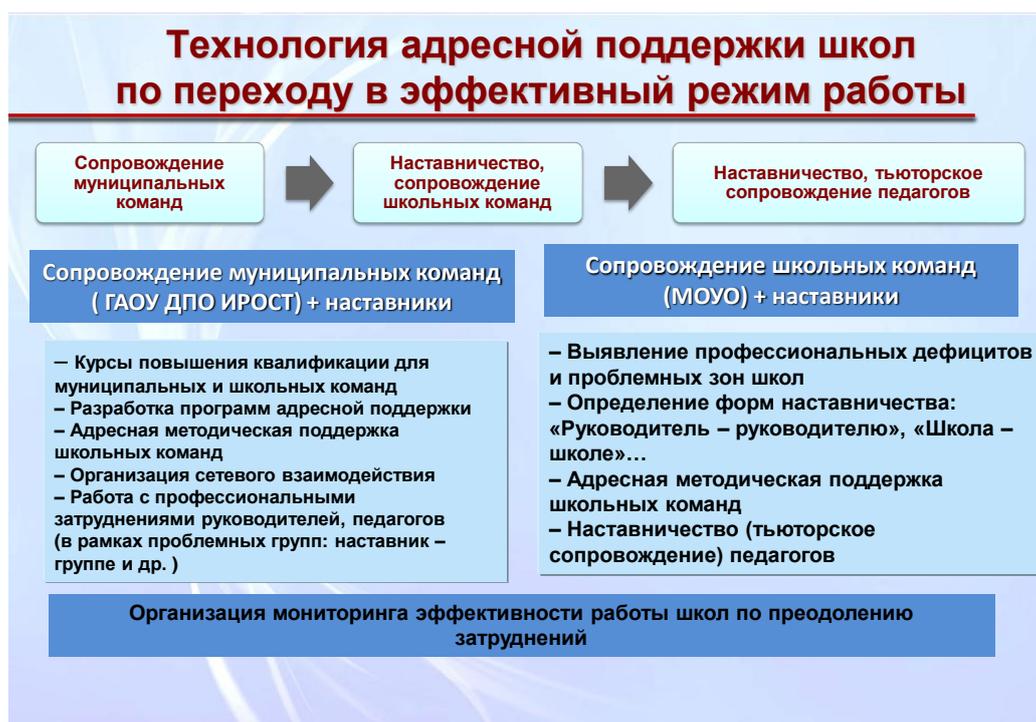


Рис. 2. Технология адресной поддержки школ



Рис. 3. Технология проектирования индивидуального маршрута профессионального развития педагога

Наиболее эффективными технологиями работы с коллективами общеобразовательных организаций являются: технология экспертной оценки деятельности управленческой команды, технология управления школой по результатам, технология командного обучения (организация повышения квалификации команды школы), технология наставничества («Школа – школе»,

«Учитель – учителю», «Руководитель – руководителю»), технология адресной поддержки школ на основе анализа выявленных профессиональных затруднений.

Образовательный эффект наставничества во многом будет определяться мотивированностью участников на взаимное сотрудничество и профессиональное развитие, межличностным общением между

наставниками и обучаемыми в процессе взаимодействия.

Очень важно, что внедрение данной технологии на региональном уровне поддерживается, так как приказом Департамента образования и науки Курганской области от 18 июня 2019 года №817 утверждено положение о звании «Педагог-наставник», и каждый год данное звание присваивается наиболее высококвалифицированным педагогам, которые оказывают конкретную адресную помощь моло-

дым учителям и способствуют их профессиональному развитию.

Таким образом, возврат к наставничеству в современном образовательном процессе как форме работы с педагогами, педагогическими коллективами указывает на недостаточность других используемых управленческих и образовательных технологий и возможность применить этот тип отношений как резерв успешного управления профессиональным развитием педагога и педагогических коллективов.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Национальный проект «Образование» web – Национальный проект «Образование», утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года №16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 10.12.2019).

2. Габова 2019 – *Габова, М. А.* Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций по организации наставничества в образовательной организации / М. А. Габова. – Киров: ГОУ ДПО «КРИПО», 2019. – 55 с.

3. Криволапова, Ячменев, Кулешова 2019 – *Криволапова, Н. А., Ячменев, В. Д., Кулешова, О.Т.* Технология наставничества: опыт использования вариативных моделей наставничества : сборник методических рекомендаций для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / Н. А. Криволапова, В. Д. Ячменев, О. Т. Кулешова ; ГАОУ ДПО ИРОСТ. – Курган, 2019. – 56 с.

4. *Чеглакова, Л. М.* Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций / Л. М. Чеглакова // *Экономическая социология*. – 2011. – Т. 12. – No2. – С. 80-98.

MENTORING AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Nina A. Krivolapova

The article reveals the experience of mentoring technology implementing in the practice of educational institutions and the prospects for using mentoring technology for the professional development of teachers and teaching teams.

Keywords. Technology of mentoring, main mentoring models: traditional, group, goal-setting, flash mentoring, virtual.



УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РУКОВОДЯЩИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА «ШКОЛА - ШКОЛЕ»

В.Д. ЯЧМЕНЕВ

В статье рассматривается технология наставничества «Школа – школе». Сегодня наставничество в России очень актуально и переживает новый подъем. Управление профессиональным развитием руководителей и педагогических кадров как форма межкорпоративного обучения активно используется в рамках деятельности образовательных организаций. В статье описывается реализация технологии наставничества в школе, определяются пути его дальнейшего развития и оптимизации.

Ключевые слова. Наставничество, наставник, развитие и саморазвитие профессиональной и индивидуальной творческой деятельности руководителей и учителей школ, супервизи, межкорпоративное обучение.

Современные социально-экономические условия развития образования требуют изменения подходов к подготовке и росту кадрового потенциала педагогических работников на основе системы непрерывного образования.

В современной школе остро востребованы образованные и компетентные руководители и педагоги, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за результаты образовательной деятельности, умеющие самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

Таким образом, и руководителям, и педагогическим работникам для достижения успешности в сложной профессиональной полифункциональной деятельности необходимо постоянное профессиональное обучение и развитие, которое является целостным, длительным и непрерывным процессом, ориентированным на формирование личностных качеств, профессиональных способностей, знаний, умений и навыков, адекватных как личностным потребностям, так и квалификационным требованиям.

В решении этой стратегической задачи существенная роль принадлежит системе наставничества, которая способна интенсифицировать процесс профессионального роста работников образования.

Основная цель организации наставничества – поиск и использование способов методического сопровождения руководителей и педагогических работников, дополнение сектора формального образования в процессе повышения квалификации сетью неформального и информального образования.

В современной науке актуально рассмотрение системы наставничества как наиболее эффективного пути использования человеческого ресурса для решения стратегических задач.

Сущность понятия «наставничество» раскрыта в трудах С.Г. Вершловского, С.Я. Батышева, И.В. Зиминной и др.

По мнению современного российского педагога, профессора С.Г. Вершловского, понятия «наставник» и «наставничество» приобрели современное значение, прочно вошли в жизнь с середины 60-х годов XX века и рассматривались как действенная форма профессиональной подготовки, по-

литического и нравственного воспитания молодежи [Круглова 2007, 12].

С.Я. Батышев рассматривает наставничество как специфический процесс обучения в условиях производства [Батышев 1983].

Ю.О. Канева, И.В. Зимина видят наставничество как технологию, предполагающую передачу знаний, навыков и умений, трансляцию культурных ценностей организации от более квалифицированного сотрудника к менее квалифицированному посредством индивидуальной учебной и воспитательной работы с ним [Канева 2014].

Наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования рассматривали А.Р. Масалимова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.

Так, А.Р. Масалимова дает следующее определение наставничества: «Форма обучения на рабочем месте, направленная на формирование корпоративных и развитие профессиональных компетенций молодых работников для преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности и их социально-профессиональной адаптации, а также раскрытие потенциала молодых кадров с целью определения и сопровождения траекторий их индивидуального профессионального развития» [Масалимова 2013].

Современная педагогическая наука под наставничеством понимает поддержку учащегося, студента, начинающего рабочего, при помощи которой осуществляются более эффективное распределение личностных ресурсов, самоопределение в профессиональном и культурном отношении, формирование гражданской позиции.

Е.Н. Фомин, трактуя понятие наставничества, определяет его как «лично ориентированный педагогический процесс», призванный помочь начинающему работнику овладеть профессией, определить для себя ее значимость в своей жизни. Наставничество способно создать условия, при которых приобретаются широкий ряд профессиональных компетенций и индивидуальный опыт решения ощутимых задач производства. Автором выделяется од-

на из перспективных форм наставничества, заключающаяся в том, что молодой человек ориентирован на пример своего наставника. Указанная форма способствует стимуляции молодого работника приобретать навыки, которые присущи его наставнику, способствует адаптации на производстве, в организации [Фомин 2012, 6-8].

Ю.Л. Львова при раскрытии понятия «педагогическое наставничество» указывает, что оно является процессом «творческого сотрудничества», «парного содружества», которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение [Педагогика наставничества 1981]. Многогранность данного понятия подразумевает и достижение более отдаленных целей. Например, на Западе употребляют более широкий термин «mentoring», то есть содействие обучению с долгосрочными целями, такими, как развитие кадрового резерва.

С понятием «наставничество» тесно связано другое – «наставник». По определению современных отечественных исследователей, наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия, поднимая дух ученика, делясь с ним своим энтузиазмом, посредством своих действий и своей работы, помогая другим людям реализовывать свой потенциал [Сазонова 2008, 12].

Анализ научных работ показывает, что имеются различия относительно понимания слов «наставничество» и «наставник». Одни исследователи рассматривают наставничество как процесс обучения на рабочем месте, другие как технологию передачи знаний, третьи – процесс сотрудничества. Однако можно выделить универсальное свойство наставника, признаваемое в различных сферах. Это наличие высокой квалификации, опыта; а наставничество рассматривается как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования компетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве. Нам наиболее близка позиция А.Р. Маса-

лимовой, которая говорит о форме корпоративного обучения на рабочем месте. Технология наставничества «Школа – школе», предлагаемая нами, – это совокупность методов и инструментов межкорпоративного обучения, направленная на развитие профессиональных компетенций руководящих и педагогических работников с целью преодоления информационных и методических дефицитов, а также раскрытие профессионального потенциала работников для решения практических задач. Без соответствующей квалифицированной профессиональной поддержки с большим объемом деятельности руководителю и учителю справиться сложно. Своевременная поддержка и грамотно спланированная система информационно-методического сопровождения создают условия для успешного овладения профессиональными компетентностями [Ячменев 2018, 22-31].

В современной интерпретации существуют разные формы наставничества. Их можно условно разделить на две группы: традиционные и инновационные. В Курганской области применяется эффективное сочетание этих форм. Наставничество в форме сетевого взаимодействия как технология совершенствования профессиональной компетентности и повышения квалификации руководителя и педагога занимает среди всех форм работы обособ-

ленную позицию. Технологию наставничества в форме сетевого взаимодействия «Школа – школе» мы считаем наиболее эффективной формой помощи руководителям и педагогам школ, испытывающим затруднения в достижении качественного образования всеми учениками. Дело в том, что эта деятельность включает в себя все формы, дополняет их и наполняет новым смыслом – оказание профессиональной помощи и поддержки как руководителям, так и педагогам, испытывающим затруднения в профессиональной деятельности. При этом решается ряд задач:

- создаются необходимые условия для организации наставничества (организационные, кадровые, методические);
- определяются методология деятельности и структура наставничества, в том числе командное обучение;
- выявляются затруднения в деятельности руководителей и педагогов;
- устанавливаются доверительные отношения между наставником и наставляемым;
- изучаются результаты наставничества.

Для решения этих задач требуется последовательность определенных действий, которые преобразуются в процесс наставничества. Процесс наставничества в форме сетевого взаимодействия «Школа – школе» состоит из шести компонентов, которые графически представлены в табл. 1.

Таблица 1

Процесс наставничества в форме сетевого взаимодействия «Школа – школе»

Компоненты	Работа с наставником	Работа с наставляемыми
Целевой	Развитие и саморазвитие профессиональной и индивидуальной творческой деятельности руководителей и учителей школ	
Направления		
Организационный	Разработка нормативной базы наставничества (положения, договоры и др.)	
	– подбор компетентных руководителей-наставников и получение наставляемых; – создание базы наставников; – согласование выявленных проблем; – обеспечение наставников методическими материалами	– определение наставляемых; – выявление и систематизация затруднений в деятельности руководителей и педагогов (выяснение дефицитов, запросов и потребностей наставляемых)
	Планирование совместной деятельности «Школа – школе» (планирование наставнических практик)	
	Разработка механизма реализации технологии наставничества «Школа – школе»: создание сети «Школа – школе»	

Содержательный	Организация супервизий. Реализация программ (планов) наставнических практик (проведение мероприятий по обмену опытом)
Технологический	Основные используемые технологии: – интерактивные технологии; – тренинговые технологии; – проектные технологии; – командное обучение (при активном сочетании тренингов, семинаров-практикумов и др. с интерактивными и проектными, в том числе с использованием дистанционных технологий)
Оценочно-диагностический	Мониторинг и оценка: – организационных условий (системная планируемая деятельность); – научно-методических условий (наличие методической базы и обеспеченность кадрами); – личностных изменений (мотивация и включенность в процесс наставнических отношений; умение сохранять отношения и др.); – получения обратной связи от наставников (подведение итогов); – разработки и реализации системы поощрения лучших наставников; – достижений периода взаимодействия; – обмена информацией
Результативный	Продуктивное развитие личности и профессиональных компетенций наставляемого, передача опыта наставника наставляемому

Технология наставничества «Школа – школе» включает совместную деятельность:

- школ, испытывающих затруднения (по результатам анализа независимых оценочных процедур, анализа факторов низких результатов обучения, сформулированных проблем, сформированного заказа на оказание методической помощи, заключенных договоров с эффективными школами);

- эффективных школ (согласование заказа на оказание информационной и методической помощи школам, испытывающим дефицит ресурсов и методического обеспечения, планирование совместной деятельности на обозримый отрезок времени);

- Департамента образования и науки Курганской области (издание приказа о наставничестве и закрепление наставников за школами);

- Института развития образования и социальных технологий (координирующая и информационно-методическая функция).

Вся информация размещается на официальном сайте ГАОУ ДПО ИРОСТ (<http://irost45.ru/shkola-shkole/>).

Наставничество закреплено приказом Департамента образования и науки Курганской области в рамках реализации регионального проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ,

функционирующих в неблагоприятных условиях.

Цель наставничества – развитие и саморазвитие профессиональной и индивидуальной творческой деятельности руководителей и учителей школ. Поэтому работа наставников направлена в первую очередь на педагогических работников школ, испытывающих затруднения в организации образовательного процесса, через оказание систематической адресной помощи с учетом их потребностей и индивидуальных качеств. Наставничество «Школа – школе» в настоящей статье рассматривается как двусторонний процесс, где руководители и педагоги школ, испытывающих затруднения, выступают в роли субъектов отношений.

Чтобы эффективно организовать систему наставничества, школе важно разобраться, какие конкретные цели она преследует. Например, одним образовательным организациям нужно выстроить отношения с проблемными учениками, другим – поднять общую успеваемость, третьим – освоить современные образовательные технологии. В зависимости от целей выбирается форма наставничества: индивидуальная или групповая.

Ожидаемая эффективность наставничества заключается в том, что:

- этот метод помощи руководителям и педагогам школ, испытывающим затруднения, предполагает гибкость в организации: нет набора правил и требований, может реализовываться в различных ситуациях различными методами;
- в основе наставничества «Школа – школе» – взаимодействие, ценностно-ориентированная мотивация обоих субъектов, взаимный интерес;
- наставничество направлено на повышение профессионализма в сфере практической деятельности руководителей и педагогов;
- это одна из эффективных форм профессионального обучения, имеющая «обратную связь»;
- наставник может координировать процесс наставничества, управлять им, используя дополнительно любые другие методы обучения.

Наставничество включает в том числе неформальные коммуникации в длительном периоде, что также обеспечивает достижение результата.

Наставник-руководитель – активный, опытный руководитель общеобразовательной организации, профессионально успешный (победитель различных конкурсов профессионального мастерства, человек, занимающийся общественной деятельностью). Он проводит систематическую работу с группой наименее успешных руководителей, осуществляет тесное сотрудничество с Институтом развития образования и социальных технологий.

Наставник-предметник – опытный педагог того же предметного направления, что и учитель, испытывающий профессиональные затруднения, способный осуществлять всестороннюю методическую поддержку.

Процесс реализации технологии наставничества в форме сетевого взаимодействия включает следующие **компоненты**:

Целевой – определение цели наставничества.

Организационный компонент:

1) нормативное сопровождение наставничества включает разработку при-

мерных положений «О сетевом взаимодействии образовательных организаций» и «Положение о наставничестве «Школа – школе», которые предполагают использование ресурсов нескольких образовательных организаций, дополнение сектора формального образования в процессе повышения квалификации сетью неформального и информального образования. Это обеспечивает возможность руководителям и педагогам школ, испытывающим затруднения, повышать профессиональные компетенции в целях перевода школ в эффективный режим работы. Между эффективными школами и школами, испытывающими затруднения, заключаются договоры о сетевом взаимодействии и сотрудничестве. Предметом договора является совместная деятельность сторон, направленная на оказание информационной и методической помощи школам с целью повышения профессиональных компетенций руководящих и педагогических работников, качества общего образования посредством организации совместных методических мероприятий (семинаров, вебинаров, консультаций, практикумов, открытых уроков и др.) в соответствии с планом совместной работы. Договор является рамочным, т.е. определяющим структуру, принципы и общие правила отношений сторон. В процессе сетевого взаимодействия и сотрудничества в рамках договора стороны составляют и согласовывают совместные планы работы, которые являются неотъемлемой частью договора;

2) направления работы с наставниками и наставляемыми включают подбор и согласование наставников, выявление проблем наставляемых.

От выбора наставника зависит дальнейшая эффективность деятельности школы, испытывающей затруднения, поэтому к данному выбору необходимо подходить внимательно, с психолого-педагогической грамотностью: наставником становится не просто административный работник успешной школы (директор, заместитель директора) и не только человек, имеющий солидный опыт управления, а человек, схожий с субъектом отношений по темпераменту, по мировоззрению и мироощу-

щению, для того чтобы их дальнейшая совместная деятельность приносила высокие результаты. Наставник должен быть психологически настроен на работу со своими коллегами и должен обладать навыками консультирования и оценивания. Важно при этом быть открытым и готовым к диалогу, понимать потребности и образ мыслей коллег, обладать терпением и спокойствием, а также быть примером для подопечного в отношениях с учащимися, с учительским сообществом и с родителями. Таким образом, психологической совместимости наставника и его «стажера» необходимо уделять особое внимание. Одним из важнейших качеств, которое характеризует профессиональную компетентность руководителя-наставника, является инициатива.

Анализ опыта наставничества позволяет сформулировать основные принципы формирования системы наставничества «Школа – школе»:

- добровольность и целеустремленность работы наставника;
- морально-психологический контакт наставника и подшефного, неформальные, близкие и уважительные отношения;
- личный положительный пример наставника;
- доброжелательность и взаимное уважение;
- уважительное отношение к мнению коллег;
- длительное взаимодействие;
- согласованность содержания работы наставника по профессиональному становлению подшефного с содержанием плана работы школы, календарно-тематического плана по предмету и плана работы методического объединения учителей;
- анализ процесса.

Далеко не каждый способ передачи своего опыта в каком-то виде деятельности может являться наставничеством. Для этого нужно, чтобы и наставник, и его подопечный прежде всего договорились о своем взаимодействии и совместно выработали его нормы: согласовали способы, регламенты взаимодействия и т.д. Отметим, что для наставничества очень важно уважительное, свободное и доверительное отношение субъектов друг к другу.

Подбор руководителей-наставников происходит с учетом следующих профессиональных и личностных качеств:

- профессиональная компетентность. У наставников должны быть знания и навыки, необходимые для работы с подопечными. Они должны поддерживать профессиональную компетенцию. Стаж работы в должности – не меньше трех лет;
- исполнительская дисциплина. Одна из функций наставников – подавать личный пример. Поэтому наставниками нужно назначать ответственных руководителей, у которых нет дисциплинарных нарушений, которые будут в установленные сроки выполнять совместно разработанный план;
- личное желание. Руководители-наставники должны не только понимать суть роли наставника и преимущества этого положения, но и иметь желание заниматься этой деятельностью, иначе выбранный наставник может считать наставничество обузой и из-за этого негативно относиться к своей новой обязанности;
- авторитет в управленческом и педагогическом сообществе. Руководители, которые по профессиональным или личным причинам не смогли добиться авторитета, не подходят на роль наставника. Нужно выбирать наставников из лидеров руководящего состава (в нашем случае это члены «клуба лидеров» образования Курганской области и эффективные менеджеры образования);
- коммуникативные способности. Наставники вынуждены регулярно общаться с подшефным, уметь доступно доносить информацию. Нужно назначать наставниками руководителей, которые могут дать эмоциональный отклик на состояние партнеров общения;
- организованность. Наставники выполняют свои должностные обязанности и дополнительно ведут подшефных, поэтому кандидаты в наставники подбираются с учетом умений расставлять приоритеты, распределять рабочее время и работать с повышенной нагрузкой, имеющие организаторские способности, при необходимости способные привлекать свой коллектив к выполнению плана мероприятий с подшефными;

- эмоциональная уравновешенность. Кандидат на должность наставника должен уметь поддерживать оптимальное состояние, быстро адаптироваться к изменениям и принимать обдуманное решение в ситуации информационной перегрузки;

- позитивный эмоциональный настрой. Эмоционально «выгоревшие» наставники не смогут быть эффективными, им самим нужны помощь и поддержка.

После подбора руководителей-наставников на основе анкетирования в ходе личной встречи происходил процесс их согласования с подопечными с учетом профессиональных и личностных качеств, территориальной доступности образова-

тельных организаций, сформулированных проблем в управлении.

Таким образом, по результатам сформулированных проблем были созданы 8 сетевых объединений с учетом территориального расположения учреждений, выбраны 8 наставников-руководителей успешных школ и 27 руководителей школ, испытывающих затруднения. Каждая успешная школа объединяет от 2 до 4 школ в одну сетевую группу. Организационным и методическим ядром сети стали эффективные школы с наставником (руководителем-лидером) или эффективным руководителем образовательной организации (рис. 1).

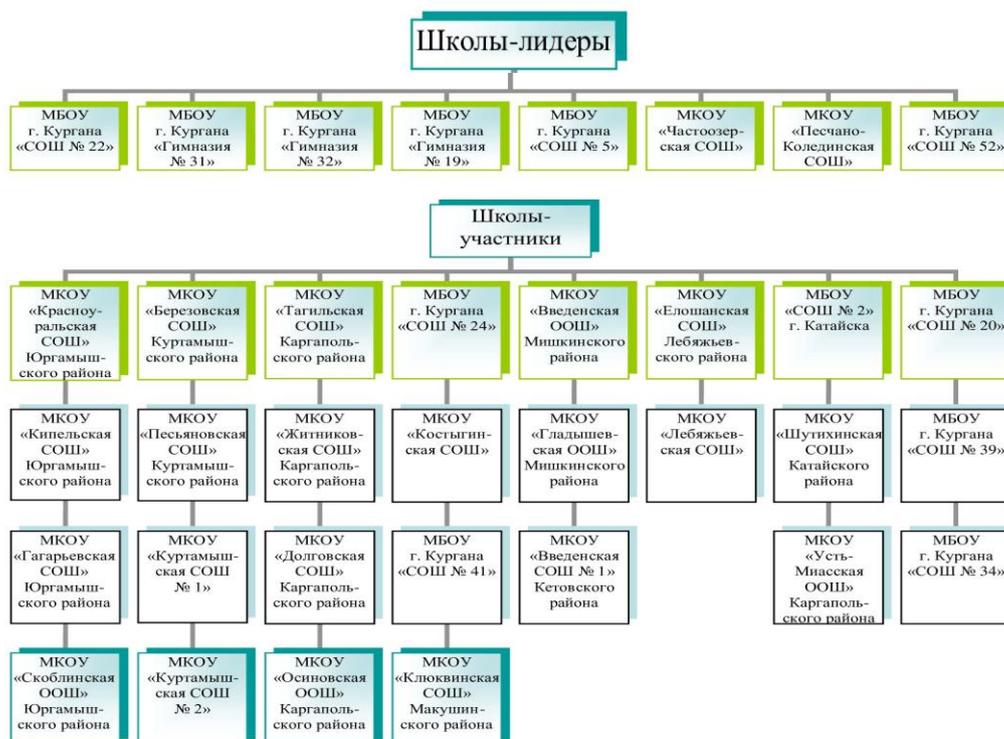


Рис. 1. Сетевые объединения: наставники – школы-лидеры и школы-участники (подопечные школы)

Мы считаем эту модель оптимальным механизмом организации результативного взаимодействия для обеспечения практико-ориентированного характера работы, обмена эффективными практиками управления и организации образовательного процесса с последующим их успешным внедрением. Такой подход позволил уйти от традиционной формы создания сетевых объединений, когда только одна школа является «донором» идей и практических разработок.

Назначение руководителей-наставников (по согласованию), как уже было сказано выше, осуществляет Департамент об-

разования и науки Курганской области по рекомендации Института развития образования и социальных технологий. При назначении наставника необходимо учитывать следующие показатели:

- территориальная расположенность: хорошо, если школы расположены недалеко друг от друга (в транспортной доступности);
- общая увлеченность конкретной управленческой проблемой: если наставник не заинтересован в ее разрешении, если эта проблема «не его конек», оказываемая помощь не будет эффективной.

Содержательный компонент технологии наставничества «Школа – школе» основан на организации супервизий, т.е. реализации методов профессиональной подготовки, которые помогают профессиональному росту руководителей и педагогов образовательных организаций. Это не обучающий процесс в его прямом значении. Данный метод заключается в анализе работы наставляемого, в результате чего наставник получает от коллег обратную связь. Результатом становится более объемная и полная картина профессиональной практики руководителей и педагогов, осознаются детерминанты возникших сложностей, дополнительно выявляются сильные и слабые стороны работы, а также обозначаются дальнейшие направления совместной деятельности, вносятся коррективы в согласованные программы (планы) работы. Выявление дефицитов школ в ходе супервизий, выстраивание отношений взаимопонимания и доверия, определение круга обязанностей, полномочий субъектов, выявление недостатков в умениях и навыках руководителя и педагогов

школы позволяют сформировать предпочтение определенной управленческой и педагогической стратегии, составить оценку эффективности такой стратегии.

Реализация программы (плана) взаимодействия включает корректировку профессиональных умений наставляемого, выстраивание собственной программы самосовершенствования. Для того чтобы школа стала эффективной, ей необходимы обмен опытом и профессиональное взаимодействие руководителей и педагогов образовательных организаций, что является одним из самых важных ресурсов улучшения качества преподавания и образовательных результатов учащихся. Межшкольное партнерство играет важную роль в ликвидации очагов низкого качества образования, а одно из приоритетных направлений деятельности руководителя школы-лидера – не допустить ресурсного голода в школах, испытывающих затруднения.

Ресурсное наполнение методической поддержки наставляемых школ включает методическое, нормативное и информационное направления (табл. 2).

Таблица 2

Ресурсное наполнение методической поддержки школ с низкими результатами обучения

Направления методической поддержки школ		
Методическое	Нормативное	Информационное
Подготовка методических рекомендаций для работы школ в ходе внедрения профессионального стандарта и ФГОС общего образования	Развитие горизонтальных и вертикальных связей на основе Положений: всестороннее партнерство со школами (руководитель – руководителю, учитель – учителю, психолог – психологу)	Осуществление прямого контакта участников друг с другом
Проведение семинаров для руководителей и педагогов по организации эффективной работы школы; поддержка руководителей неэффективно работающих школ посредством информационной литературы, семинаров, конференций, выездных мастер-классов и других форм работы	Заключение партнерских договоров сетевого взаимодействия	Использование общего ресурса сети для нужд каждого конкретного участника
Проведение открытых уроков по актуальным вопросам обучения для учителей школ	Привлечение всех педагогических работников в рамках сетевого взаимодействия к решению проблем	Создание информационно-образовательных ресурсов «с обратной связью» для поддержки руководителей (на сайте ГАОУ ДПО ИРОСТ)
Проведение совместных педагогических советов по актуальным вопросам управления	Привлечение всех педагогических работников в рамках сетевого взаимодействия	Создание отдельной страницы «Школа – школе» (на сайте ГАОУ ДПО ИРОСТ)
Выстраивание многообразных возможных путей взаимодействия		

Технологический компонент состоит из используемых технологий, включающих интерактивные, тренинговые, проектные технологии.

При активном сочетании используемых технологий (тренинги, семинары-практикумы и др.) с интерактивными, в том числе применении дистанционных образовательных технологий, формируются механизмы наставничества, исходя из специфики тех проблем, с которыми столкнулась школа. Разработанные планы сетевого взаимодействия включают прове-

дение семинаров, практикумов, мастер-классов, тематических консультаций, открытых учебных и внеклассных занятий, научно-методических конференций, творческих встреч, совместных педагогических советов, дискуссий, которые мы называем наставническими практиками.

Под наставническими практиками мы понимаем комплекс мер, направленный на преодоление неуспешности школ, организуемый наставниками в форме сетевого взаимодействия.

Наставнические практики



Рис. 2. Наставнические практики

Основными направлениями деятельности в рамках наставнических практик стали:

1. Изучение и внедрение в работу школ лучших моделей управления образовательным процессом, обеспечивающих переход школ на эффективный режим работы.

2. Изучение и активное использование в образовательном процессе школ результативных педагогических практик.

3. Отработка новых моделей содержания образования, позволяющих повысить уровень достижения образовательных результатов учащимися.

4. Индивидуальное профессиональное совершенствование педагогов.

5. Поддержка культурно-образовательных инициатив педагогических коллективов. Все возникающие сетевые проекты будут продуктом творчества и инициативы самих педагогов и педагогических коллективов.

6. Развитие инновационной деятельности среди педагогических коллективов сетевого объединения.

Наставнические практики реализуются в разных формах: семинары, семинары-практикумы, выездные семинары, консультации ведущих педагогов школ-наставников, мастер-классы, педсоветы и др. Тематика наставнических практик определена с учетом выявленных затруднений: семинар-практикум «Средства достижения

планируемых результатов по математике в условиях реализации ФГОС ООО», мастер-класс «Использование современных образовательных технологий при подготовке обучающихся к ГИА и ВПР», выездной семинар-практикум «ВПР как инструмент внутренней системы оценки качества образования», семинар-карусель «Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ», семинар-практикум «Работа с педагогическими кадрами: обеспечение профессионального роста учителя», научно-практическая конференция «Потенциал педагогических технологий подготовки обучающихся к ГИА» и др.

Наставнические практики школам с низкими результатами обучения осуществляются посредством следующих моделей:

1. «Руководитель – руководителю».
2. «Учитель – учителю».

Модель «Руководитель – руководителю» нацелена на обеспечение персонифицированного подхода к повышению профессионализма руководителя и его методическому сопровождению и представляет следующий алгоритм действий.

На первом этапе руководитель-наставник (в ходе личной встречи) работает над выявлением индивидуальных проблем конкретного руководителя и их решением. Основная задача – выявление проблемных зон руководителя и определение его точек роста. По результатам выявленных проблем с руководителем заключается договор о взаимодействии и сотрудничестве, который реализуется при организационном сопровождении специалистов Института развития образования и социальных технологий через консультирование, согласование сроков выездных мероприятий. Руководитель-наставник на базе своей школы и школ-участниц организует семинары, посещение мастер-классов лучших учителей успешной школы.

Модель «Учитель – учителю» нацелена на вовлечение в процесс профессионального роста самих педагогов. Опыт тиражируется через проведение выездных мастер-классов, организацию консультаций, проведение открытых уроков по выявленным проблемам и запросам учителей.

С целью педагогического общения, обмена и присвоения лучших административных и педагогических практик проводятся выездные многопрофильные сессии – одна из востребованных руководителями и педагогами форма методического сопровождения школ с низкими результатами обучения. В ходе выездных сессий руководитель-наставник и педагоги знакомят и знакомятся с материально-техническим обеспечением и нормативной базой организации образовательного процесса, посещают уроки и внеклассные мероприятия учителей и анализируют их, изучают систему работы с родителями (фрагменты родительских собраний), направленную на повышение качества образования, анализируют программы и планы.

Оценочно-диагностический компонент включает оценку:

- организационных условий (системная планируемая деятельность),
- научно-методических условий (наличие методической базы и обеспеченность кадрами),
- личностных изменений (мотивация и включенность в процесс наставнических отношений; умение сохранять отношения и др.);
- получения обратной связи от наставников (подведение итогов);
- разработки и реализации системы поощрения лучших наставников;
- достижений периода взаимодействия;
- обмена информацией.

Результативный компонент включает продуктивное развитие личности и профессиональных компетенций наставляемого, передачу опыта наставника наставляемому, создание банка методической продукции.

В ходе наставнических практик создается банк методической продукции: фрагмент педсовета «Профессиональный стандарт педагога», «Схема анализа ВПР для заместителя директора», «Схема анализа ВПР для педагога», комплект локальных нормативных актов, обеспечивающих качество образования, методические рекомендации по работе школ в условиях профстандарта и ФГОС и др. (<http://irost45.ru/shkola-shkole/>).

Таким образом, система наставничества «Школа – школе» складывается из взаимообусловленных компонентов:

- заинтересованность образовательных организаций во взаимном сотрудничестве и профессиональном росте руководителей и педагогов, объединенных единой целью;
- разработанные, согласованные, реализуемые программы деятельности субъектов взаимодействия, включенных в систему наставничества;
- межличностное общение между наставниками и обучаемыми в процессе взаимодействия.

В заключение стоит еще раз отметить то, что технология наставничества «Школа – школе» является одной из наиболее востребованных в условиях обеспечения качества общего образования всеми школами. Даже в тех случаях, когда невозможно подготовить полноценную программу наставничества, потенциальные наставники могут формировать наставнические практики самостоятельно, неформальным путем. При должной поддержке такой тип наставничества может давать высокий образовательный эффект при минимальных затратах.

ЛИТЕРАТУРА

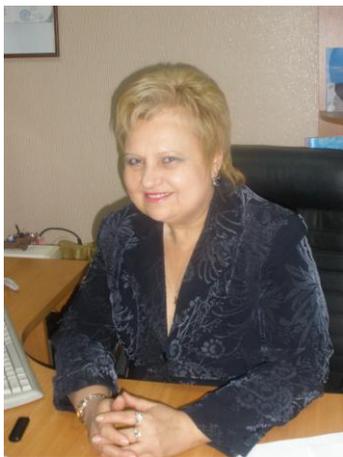
1. Батышев 1983 – *Батышев, С. Я.* Управление наставничеством [Текст] : метод. рекомендации / С. Я. Батышев. – М.: Госпрофобр, 1983. – 50 с.
2. Канева 2014 – *Канева, Ю. О.* Роль и актуальность технологий наставничества в организациях Республики Коми: Результаты исследования [Текст] / Ю. О. Канева, И. В. Зимица // Наставничество как эффективный инструмент развития кадрового потенциала Республики Коми : материалы регион. науч.-практ. конф. – Сыктывкар: Упр-е гос.-гражд. службы Респ. Коми, 2014. – 200 с.
3. Круглова 2007 – *Круглова, И. В.* Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : дис.... канд. пед. наук / И. В. Круглова. – М., 2007. – С. 12.
4. Масалимова 2013 – *Масалимова, А. Р.* Корпоративная подготовка наставников : монография [Текст] / А. Р. Масалимова. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис – XXI век», 2013. – 183 с.
5. Педагогика наставничества 1981 – Педагогика наставничества / сост. Н. М. Таланчук. – М., Советская Россия, 1981. – 192 с.
6. Сазонова 2008 – *Сазонова, З. С.* Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – С. 12.
7. Фомин 2012 – *Фомин, Е. Н.* Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста [Текст] / Е. Н. Фомин // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №7. – С. 6-8.
8. Ячменев 2018 – *Ячменев, В. Д.* Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития [Текст] / В. Д. Ячменев, Е. Г. Квашнин // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – Челябинск, 2018. – №3. – С. 22-31.

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MANAGERIAL AND TEACHING STAFF USING THE TECHNOLOGY OF THE «SCHOOL-TO-SCHOOL» PARTNERSHIP

Victor D. Yachmenev

The article discusses the technology of mentoring «school-to-school». Today, mentoring in Russia is very relevant and experience a new rise. Management of professional development of managerial and pedagogical personnel as a form of inter-corporate training is actively used in the activities of educational organizations. The article describes the implementation of mentoring technology at school and identifies ways to further develop and optimize it.

Keywords. Mentoring, development and self-development of professional and individual creative activities of school leaders and teachers, supervisions, inter-corporate training.



АКТУАЛЬНЫЕ АКЦЕНТЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Т.Б. ВОЛОБУЕВА

В данной статье актуализируется проблема научно-методической поддержки развития профессионализма руководителей в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров. Конструируется модель поддержки, аргументируются ее структура и содержательные акценты. Анализируются данные, полученные в процессе обучения руководителей с помощью аналитико-диагностических процедур и рефлексии управленческой практики. Проверяется готовность руководителей к исследовательскому управлению. Представлен SWOT-анализ научно-методической поддержки непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова. Руководитель, поддержка, менеджмент, профессиональное развитие, качество.

Шаги реформирования образования ориентируют образовательные организации на повышение соответствия обучения запросам личности, общества, государства при эффективном использовании ресурсов. Для этого необходимы не только обновление целей, содержания образования, совершенствование педагогических технологий, но и непрерывное профессиональное развитие руководителей. От них требуются деловая активность, профессиональная, коммуникативная и информационная компетентности, управленческая инициатива. Кроме того, они должны грамотно ориентироваться в современных тенденциях, концепциях, стратегиях.

Актуальность проблемы усиливают и существующие **противоречия** между:

- возрастающими требованиями к управленческой деятельности и реалиями общего образования;
- ориентированием руководителей на непрерывное личностно-профессиональное совершенствование и загруженностью их административной работой;
- потребностью практики современной образовательной организации в управлен-

цах-менеджерах и недостаточной специальной подготовкой руководителей.

Научно-методическая поддержка в работах исследователей часто рассматривается как сопровождение (В.П. Ларина, А.П. Тряпицына, Е.И. Казакова, В.С. Лазарев и др.); как механизм управления процессами развития в образовательном учреждении (М.М. Поташник, Е.С. Заир-Бек, О.Г. Прикот и др.); как целевая работа по повышению квалификации кадров (М.Н. Певзнер, Е.Р. Блинова, Н.В. Немова, В.И. Зверева, В.М. Лизинский, С.В. Кульневич, В.М. Лизинский, Т.П. Лакоценина и др.). Есть и другие трактовки этого понятия (Л.Г. Тарита, Е.В. Шушакова, С.В. Кирдянкина и др.). Неоднозначность подходов к определению научно-методической поддержки требует уточнения ее структуры и содержания в системе дополнительного профессионального образования.

Проблеме профессионального развития руководителя посвящены работы многих педагогов в таких аспектах, как влияние личности на процесс управления (Р.Х. Шакуров, Т.Ю. Базаров, А.В. Филиппов, А.А. Дергач, А.Н. Пригожин,

Ю.Н. Емельянов, Н.В. Кузьмина, Р.Л. Кричевский и др.), ресурсы развития личности (С.С. Фролов, Р.Л. Кричевский, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев и др.), средства профессионального роста (Т.И. Шамова, И.В. Бестужев-Лада, В.В. Черепанова, Г.Г. Габдуллин, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, Я.М. Моисеев и др.), личностные модели руководителя (В.С. Лазарев, О.М. Зеленин, Л.Д. Кудряшова и др.), значимые в управлении качества (А.М. Омаров, О.В. Горлов, Г.А. Нефедов, А.И. Китов, А.Л. Журавлев и др.).

Сравнительный анализ теоретических основ данной проблематики позволяет сделать вывод о недостаточной ее изученности в ракурсе непрерывного обучения.

Цель статьи состоит в обосновании продуктивности региональной модели непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций.

Мы рассматриваем научно-методическую поддержку непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций как адаптивную динамическую систему взаимодействия, оказания практической и интеллектуальной помощи, создания условий для управленческого и личностного совершенствования.

Основными **направлениями** поддержки являются:

- компенсация дефицитов управленческих компетенций;
- сопровождение профессионального становления: от успешного руководства к управленческому мастерству и творчеству;
- продвижение актуальных достижений науки и практики;
- организация взаимообогащения авторскими управленческими технологиями;
- формирование информационно-развивающей среды для самообразования;
- содействие в преодолении управленческих барьеров.

Научно-методическая поддержка проектируется в единстве личностного, системно-деятельностного, компетентностного, культурологического подходов с учетом современных требований к руководителю, анализа кадрового состава и образовательных запросов.

Синтез исследовательских моделей [Гришина 2001], [Коротков 2018], [Кнорринг 2009], [Свиридова 2009] и квалификационных характеристик позволяет выделить ключевые характеристики современного руководителя: готовность к прогрессивным изменениям, креативность, ясно выраженная личная позиция, индивидуальный стиль управления, понимание запросов социума и адекватная реакция на них, стремление к саморазвитию, к профессиональным акме-вершинам.

Для усиления развивающего потенциала научно-методической поддержки руководителей в нее включены диагностические материалы. Особый интерес вызывают разноплановые **самодиагностические пакеты**, общедоступные на сайте института. Компетенции современного руководителя (по Р. Каплану) [Каплан, Нортон 2003], как показали самоисследования, у большинства директоров общеобразовательных организаций и их заместителей развиты в достаточной мере. Наибольшие показатели присутствуют в психоэмоциональной группе компетенций:

- навыки эффективного межличностного взаимодействия, конструктивной коммуникации, продуктивного сотрудничества (88%);
- ориентация на успех (настойчивость в достижении цели, высокая работоспособность, упорство, способность к риску) (82%);
- социальная зрелость (92%);
- креативность, интеллектуальная гибкость, способность к целеполаганию и поиску оптимальных решений (90%);
- готовность к решению сложных задач (способность выстраивать приоритеты и рационально распределять время, каскадировать задание на небольшие подзадачи, стрессоустойчивость) (92%);
- социальная адаптация (толерантность, готовность работать в команде, выполняя разные роли, способность к межкультурному взаимодействию) (88%);
- лидерство (90%).

Для руководителей дошкольных образовательных учреждений и образовательных учреждений дополнительного образо-

вания детей более высокие показатели выявлены в социальной группе компетенций:

- способность мотивировать подчиненных на достижение поставленных целей (92%);
- способность оказывать сильное влияние на сотрудников, выстраивать эффективное общение в коллективе (90%);
- умение соизмерять индивидуальные и коллективные интересы, грамотно координировать совместную деятельность (94%);
- способность рационально формировать рабочие группы, повышать их продуктивность (96%).

Аналитическая группа компетенций имеет самые высокие показатели у руководителей Республиканских многопрофильных лицеев: способности выстраивать дерево целей (96%), определять ключевые характеристики внешней среды и стержневые факторы развития организации (92%), управленческая гибкость, готовность к изменениям (94%) и др.

Опираясь на данные самодиагностики, формируются целевые формы научно-методической поддержки развития профессионализма руководителей. Среди них тренинги, практикумы, деловые игры, симуляции, ситуативное моделирование и др.

Ключевые содержательные векторы поддержки в формальном и неформальном дополнительном профессиональном образовании руководителей обеспечены таким образом:

- организационно-методическое сопровождение внедрения новых Государственных стандартов (44%);
- сохранение и укрепление здоровья участников педагогического процесса (16%);
- внедрение современных управленческих ИТ-технологий (12%);
- управленческий аспект гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания (12%);
- использование менеджмента (в том числе инновационного и проектного) в управлении образовательной организацией (10%);
- другие (6%).

В процессе обучения проводились **аналитико-диагностические процедуры**, рефлексия управленческой работы. Четко

проявились ценностные ориентации руководителей. Директора назвали наиболее важными саморазвитие и творчество. Молодые руководители считают самыми значимыми такие ценности, как «активная деятельность», «уверенность в себе», «созидание». Наиболее эффективными управленцами выступают мужчины до 55 лет и женщины после 45 лет, в приоритеты выдвигающие ценность «работа».

Результаты диагностики в ходе обучения позволили определить ряд индивидуальных характеристик руководителей:

- по признаку «износостойкость» эффективными проявили себя лишь 44,4% руководителей;
- самые высокие показатели отмечены у женщин-директоров (62,4%) и у заместителей директоров по воспитательной работе (52,4%);
- утомляемость проявили при выполнении интеллектуальной деятельности 13% руководителей, при творческой работе – 6,6%, при аналитической – 8,6%;
- по признаку «профессиональная активность» эффективными были заместители директоров по учебно-воспитательной работе;
- по признаку «креативность» особенно высокие показатели были у заместителей директоров по научно-методической работе и достаточно низкие – у директоров специальных общеобразовательных организаций;
- по признаку «упорство в достижении цели» лидерами стали заведующие дошкольными образовательными учреждениями.

Руководители, проходившие курсы повышения квалификации и активно участвовавшие в межкурсовых мероприятиях, отметили положительную динамику в развитии их профессионально значимых качеств:

- умение собрать высокоэффективную управленческую команду (на 8%);
- способность развиваться, оперативно реагировать на изменения (на 12%);
- готовность к самостоятельному поиску оптимального решения (на 6%);
- ориентирование на успешное развитие организации (на 16%);

- инновационная готовность, творческая инициатива (на 6%);
- уверенность и энергичность в решениях и поступках (на 14%);
- другие (в среднем на 4%).

Руководители отметили, что интенсивность изменений их профессиональной деятельности и профессионального самосознания при научно-методической поддержке возрастает в **условиях творческой тревожности образовательно-методических событий (92%), интерактивного обучения (96%), управленческого моделирования (84%), конкурентного партнерства с коллегами (76%).**

В течение года проводились исследования (экспертная оценка, самодиагностика) по набору компетенций, характеризующих **креативного менеджера** (рис. 1) или менеджера исследовательского типа (928 респондентов) [Коротков 2003, с. 26-27]. По результатам только пятая часть руководителей и четвертая часть заместителей директоров готовы к **исследовательскому управлению**. Обобщенные данные, включающие руководителей всех ступеней общеобразовательных организаций, показывают потенциал креативного менеджмента.



Рис. 1. Анализ компетенций креативного менеджера

Наибольшие показатели отмечены у таких компетенций, как:

- способность правильно истолковать информацию при ее неполноте (64%);
- готовность к обсуждению альтернативных точек зрения для нахождения оптимального решения (58%);
- умение организовать работу без материальных стимулов и принуждения (56%);
- управленческая гибкость, способность быстро адаптироваться в новых условиях или решать новые задачи оперативно (52%);

- глубокое и цельное восприятие реальности, системный анализ процессов развития объекта управления (48%);

- способность делегировать полномочия и авторитет, готовность сделать свои идеи достижением других (42%).

Не менее важны, но недостаточно сформированы такие компетенции, как:

- способность к фоновому (скрытому) управлению (40%);
- готовность к нестандартным решениям, преодолению стереотипов (38%);
- психологическая интуиция, способность увидеть потенциал в каждом подчиненном (36%);
- способность к саморегуляции (32%).

Слабо представлены:

- способность к моделированию стержневых процессов (22%);
- способность к прогнозированию всех рисков (18%);
- умение разглядеть скрытые проблемы (12%).

SWOT-анализ научно-методической поддержки непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций позволил увидеть перспективы совершенствования этого направления (табл. 1).

Таблица 1

SWOT-анализ научно-методической поддержки непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций

Сильные стороны	Слабые стороны
100% охват управленческих кадров общеобразовательных организаций различными формами научно-методической поддержки	Снижение результативности тренингов, практикумов из-за большой наполняемости учебных групп (25-30 человек)
Целенаправленность, системность, полнота, вариативность, доступность поддержки, оказание адресной, персонифицированной помощи в развитии	Отсутствие востребованных финансовых и юридических консультационных пунктов
Разнообразное использование веб-технологий, мультимедийной визуализации, взаимообучения	Малый тираж печатных изданий из-за проблемной компенсации издательских затрат
Применение новейших аналитико-прогностических техник, продвижение управленческих новаций	Неиспользование некоторых новых освоенных управленческих технологий на практике из-за устаревшей техники
Потенциальные возможности	Потенциальные угрозы
Освоение новых форм электронного обучения, в том числе массовых открытых on-line курсов для руководителей	Перегрузка руководителей дополнительными заданиями
Применение супервизии и коучинга как инструментов профессионального развития	Снижение качества веб-мероприятий из-за слабой скорости сети Интернет
Усиление психологической поддержки профессионального развития руководителей	Отсутствие нормативно закреплённых механизмов сетевого взаимодействия

Выводы

Профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций относится к числу важнейших государственных задач, так как оно непосредственно влияет на уровень управления, качество образования, а значит – на стабильное развитие общества.

В Донецком республиканском институте дополнительного педагогического образования реализуется действенная научно-методическая поддержка непрерывного

профессионального развития руководителей образовательных организаций. Базовыми элементами поддержки являются:

- образовательный процесс, направленный на развитие управленческих компетенций и мотивацию к саморазвитию;
- многовекторная развивающая и развивающаяся образовательная среда;
- стимулирующие психолого-педагогические условия, интерактивные технологии и формы взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина 2001 – *Гришина, Н. Н.* Развитие профессионализма руководителя социальной сферы : дис. канд. псих. наук / Н. Н. Гришина. – М., 2001. – 154 с.
 2. Каплан, Нортон 2003 – *Каплан, Р., Нортон, Д.* Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию / Р. Каплан, Д. Нортон. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 214 с.

3. *Коротков, Э. М.* Исследование систем управления / Э. М. Коротков. – М.: ООО Издательско-консалтинговое предприятие «ДеКА», 2003. – 336 с.
 4. *Коротков 2018 – Коротков, Э. М.* Менеджмент : учебник для СПО / Э. М. Коротков. – 3-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 566 с.

5. Кнорринг 2009 – *Кнорринг, В. И.* Основы искусства управления : учебное пособие / В. И. Кнорринг. – М.: Дело, 2009. – 328 с.

6. Свиридова 2009 – *Свиридова, Л. В.* Проблемы формирования профессиональных управленческих команд в условиях инновационного развития организации : монография / Л. В. Свиридова. – Нижний Новгород. – 2009. – 208 с.

CURRENT EMPHASIS ON SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MANAGERS

Tatyana B. Volobueva

In this article the problem of scientific and methodological support for the development of professionalism of managers in the system of additional professional education of teachers is actualized. Support model is being designed. Its structure and substantive accents are argued. The data obtained in the process of training managers with the help of analytical and diagnostic procedures and management practice reflection are analyzed. Managers' readiness for research management is checked. The SWOT-analysis of scientific and methodical support of continuous professional development of heads of educational organizations is presented.

Keywords. Manager, support, management, professional development, quality.



ТЕХНОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМАТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. МИХАЛИЩЕВА

Материал статьи раскрывает технологию наставничества, его современную сущность в формате непрерывного образования. Представлены возможности развития традиционных форм наставничества в профессиональном образовании. Выявлены современные актуальные формы предъявления и распространения педагогического опыта в рамках регионального подпроекта «Молодые профессионалы».

Ключевые слова. *Технология наставничества, формы наставничества, непрерывное образование, профессиональное образование, региональный проект «Молодые профессионалы».*

Одним из ключевых условий инновационного развития и конкурентоспособности российской экономики является формирование и развитие кадрового потенциала [Башарина 2018].

Профессиональные образовательные организации зачастую не могут предусмотреть все происходящие изменения и постоянное обновление технической и технологической составляющей совре-

менного инновационного производства. Необходима система, своего рода программа формирования человека, который будет не только технически грамотным специалистом, но и морально преданным тому производству или профессии, которой он посвящает время. Такой системой является система наставничества.

Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Однако анализ опыта осуществления наставнической деятельности в профессиональных образовательных организациях (далее – ПОО) выявил наличие следующих проблем:

- отсутствие нормативно-правовой базы, регламентирующей работу наставников и их подопечных;
- отсутствие выстроенной системы взаимодействия профессиональных образовательных организаций и организаций-работодателей при формировании системы наставничества;
- отсутствие адекватных систем мотивации наставников;
- отсутствие специальных мероприятий по развитию навыков наставников: курсов повышения квалификации, семинаров и др.

Возникновение подобных проблем объясняется тем, что в наше время система наставничества находится в стадии коренных перемен, вызванных многообразием воздействующих на нее факторов: социально-экономических, политических, социокультурных, педагогических, методических и индивидуальных.

Актуальность внедрения системы наставничества неоднократно подчеркивалась в выступлениях Президента Российской Федерации В.В. Путина: «Считаю необходимым подумать, как нам возродить институт наставничества. Многие из тех, кто сегодня успешно трудится на производстве, уже проходили эту школу, и сего-

дня нам нужны современные формы передачи опыта на предприятиях» [ГосМенеджмент 2018 web].

В Указе Президента РФ от 07 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» указывается, что Правительству РФ при разработке национального проекта в сфере образования следует исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить создание условий для развития наставничества.

Проект «Молодые профессионалы», утвержденный проектным комитетом по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 года №3, направлен на модернизацию профессионального образования.

Региональный проект Курганской области «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)», утвержденный проектным комитетом Курганской области от 13 декабря 2018 года, протокол №15, предусматривает, что в 2020 году в Курганской области должна быть внедрена методология наставничества в системе среднего профессионального образования, в том числе посредством привлечения к этой деятельности специалистов-практиков.

Внедрение методологии наставничества позволит к концу 2024 года вовлечь в различные формы наставничества не менее 70% обучающихся системы среднего профессионального образования, что обеспечит привлечение в роли наставников работников предприятий и организаций, в том числе из реального сектора экономики.

Анализ, проведенный специалистами Центра развития профессионального образования Института развития образования и социальных технологий, показал, что от общего количества студентов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях Курганской области, сегодня различными формами наставничества охвачены 1308 человек, из них наставников на предприятии имеют 229 студентов (рис. 1).

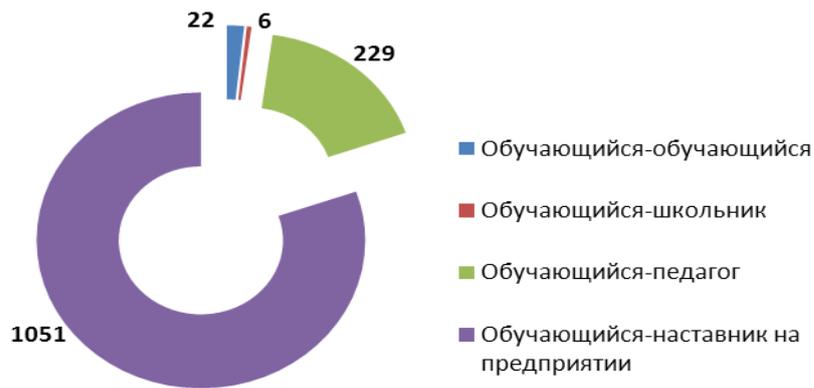


Рис. 1. Охват обучающихся различными формами наставничества

Наиболее распространена в профессиональных образовательных организациях такая практика наставничества, как работа с начинающими педагогами. Однако в современных динамичных условиях развивается и такая практика наставничества, которая охватывает не только начинающих педагогов, но и, в идеале, всех участников образовательного процесса.

Интересен опыт организаций, в которых наставничество развернуто как широкая практика подготовки и развития кадров, которая охватывает школьников, студентов и педагогов образовательной организации.

Наставничество используется в обучении и развитии разных категорий сотрудников и с различными целями:

- со старшеклассниками – для целей профориентации;
- со студентами – для задач углубления профессионального образования и подготовки к возможной будущей профессиональной специализации;

- с молодыми педагогами – для задач адаптации в профессиональной образовательной организации, ускоренного освоения норм и требований, вхождения в полноценный рабочий режим;

- с руководителями – для задач подготовки к развитию управленческой карьеры, переходу на более высокие уровни управления.

Непрерывность технологии наставничества в образовании можно рассматривать как ступенчатый рост профессионального самоопределения личности (рис. 2).

В области разработан проект «Скорая педагогическая помощь», целью которого является создание системы наставничества для молодых педагогов образовательных учреждений.

Проект предполагает объединение усилий всей системы образования Курганской области (лучших учителей-предметников, педагогов-наставников, муниципальных и региональных методических служб) для помощи молодым педагогам.



Рис. 2. Непрерывная технология наставничества

Проект призван решать текущие затруднения молодых специалистов, обеспечить условия для их профессионального роста и поддержки на пути саморазвития, постепенного погружения в педагогическую среду.

Целью федерального проекта «Молодые профессионалы» является обеспечение к 2024 году глобальной конкурентоспособности российского образования, создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы профессионального образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами, в том числе стандартами Worldskills Russia, и передовыми технологиями.

Для того чтобы приблизиться к решению проблемы выстраивания взаимоотношений между профессиональными образовательными организациями и организациями работодателей при формировании системы наставничества в учреждениях на уровне области, разработана модель вовлечения работодателей в управление ПОО (рис. 3).

В профессиональных образовательных организациях Курганской области действуют коллегиальные органы управления, к которым относятся: конференция работников и обучающихся, педагогический совет, совет учреждения и др. С целью содействия развитию учреждения создается попечительский совет.

Структура, порядок формирования, компетенции коллегиальных органов управления определяются уставом образовательной организации в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Проанализировав уставы профессиональных образовательных организаций Курганской области, мы увидели, что представители общественно-деловых объединений (далее – ОДО) и работодатели входят чаще всего в состав совета учреждения и попечительского совета, но степень и формы (ступени) участия разные и в каких-то случаях недостаточно эффективные.

В модели участия общественно-деловых объединений и представителей рабо-

тодателей в управлении ПОО мы предлагаем более точечную вовлеченность ОДО и работодателей в управление образовательной организацией за счет расширения их функций внутри коллегиальных органов управления ПОО и закрепления их в уставе организации. Это может быть участие в рассмотрении программ развития ПОО, содействие в развитии ресурсной базы, принятие решений по вопросам создания учебных мест на предприятии, вопросы организации производственной практики на базе предприятий, закрепление выпускников на рабочих местах, трудоустройство, вопросы выплат стимулирующего характера и др.

Результаты расширения функций ОДО и работодателей в коллегиальных органах управления ПОО:

- развитие системы независимой оценки качества подготовки выпускников;
- развитие структуры, содержания и технологий реализации основной профессиональной образовательной программы;
- развитие партнерства в части улучшения материально-технической и учебно-методической базы;
- сопровождение профессионального роста (развития) выпускников и педагогических работников;
- развитие института наставничества;
- совершенствование системы профориентации, в т.ч. ранней профориентации.

Не менее чем в 70% профессиональных образовательных организаций Курганской области к концу 2024 года будет внедрена целевая модель вовлечения общественно-деловых объединений и представителей работодателей в управление ПОО, в том числе через представительство в коллегиальных органах управления, что позволит повысить уровень среднего профессионального образования, его конкурентоспособность, усовершенствовать механизмы управления профессиональными образовательными организациями.

Внедрение эффективных механизмов взаимодействия с работодателями позволит создать новую модель конкурентоспособной региональной системы профессионального образования, обеспечивающей потребности региональной экономики в высококвалифицированных специалистах.

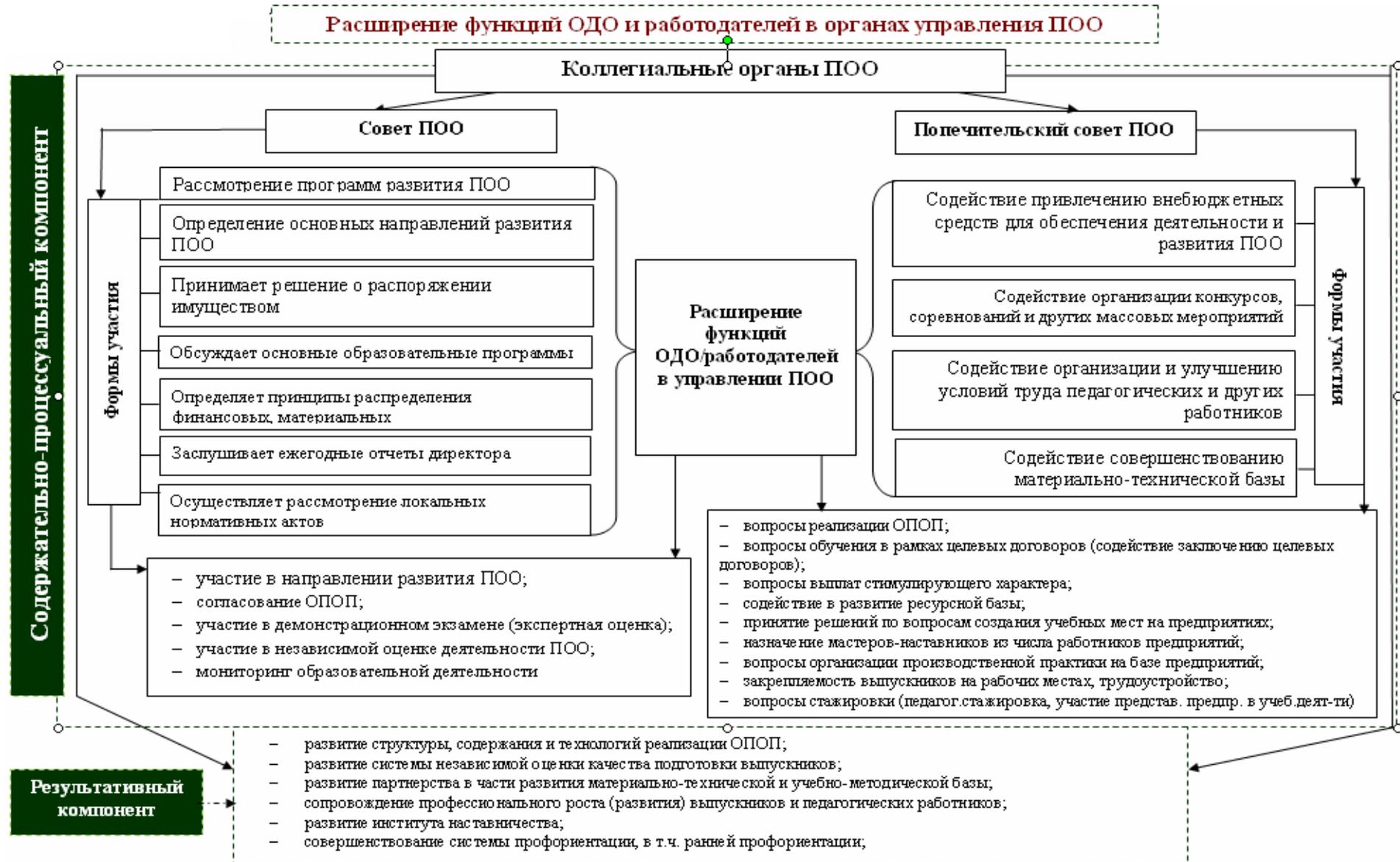


Рис. 3. Целевая модель вовлечения общественно-деловых объединений и представителей работодателей в управление ПОО

В профессиональных образовательных организациях Курганской области уже с 2018-2019 учебного года ведется работа по внедрению технологии наставничества.

В Курганском техникуме строительных технологий и городского хозяйства разработан и реализуется проект по использованию технологии наставничества в работе по профориентации и профессиональному становлению «От профессиональной пробы – к профессиональному выбору», целями которого являются: способствование более осознанному выбору профессиональной деятельности (для школьников); оказание помощи в профессиональном становлении, трудоустройстве (для студентов техникума); предоставление возможности попробовать себя в профессиональной деятельности под руководством наставника.

Работа по реализации данного проекта будет способствовать внедрению технологии наставничества посредством привлечения к этой деятельности педагогов, специалистов-практиков, работников предприятий и организаций, в том числе из реального сектора экономики, а также студентов старших курсов; получению обучающимися необходимых знаний, более осознанному выбору профессии, а также на реальном примере специалистов-практиков формированию личных и профессиональных компетенций; повышению процента обучающихся, педагогов, специалистов-практиков, студентов, вовлеченных в различные формы наставничества.

Шумихинский аграрно-строительный колледж с 2018 года реализует социальную практику «ЗУН (Знаю. Умею. Научу)», основной задачей которой является сопровождение подготовки обучающихся к конкурсам профессионального мастерства: студенты-старшекурсники, призеры и победители конкурсов прошлых лет помогают психологически настроить младших товарищей, подсказывают решения по рациональному распределению времени, организации труда, участвуют в контроле качества выполнения работ. При этом закрепляется несколько наставников, их состав меняется в ходе подготовки групп студентов. Например, участника регио-

нального чемпионата «Молодые профессионалы» Worldskills Russia по компетенции «Электромонтаж» в 2018 году сопровождали при подготовке, в том числе победительницы конкурса профессионального мастерства «Славим человека труда» по профессии «Штукатур». При кажущемся отсутствии любых пересечений между этими профессиями именно советы наставников помогли выбрать темп работы, распределить последовательность действий, психологически настроиться.

В образовательных организациях разработаны нормативно-правовые акты, соглашения о партнерстве с предприятиями, договоры о дуальном обучении, положения о наставничестве, дневники по практике, планы работы совместной деятельности наставника и наставляемого, планы профессионального саморазвития и др.

Кроме того, во всех профессиональных образовательных организациях Курганской области работодатели входят в состав государственных аттестационных комиссий, участвуют в образовательной деятельности колледжей и техникумов в части разработки и (или) экспертизы образовательных программ, проведения семинаров, форсайт-сессий, деловых встреч со студентами выпускных групп. В последние годы наблюдается тенденция возрастания роли работодателей в реализации образовательных программ.

Например, профессиональные образовательные организации по предложению работодателей включают в учебные курсы вопросы, связанные с реальными потребностями предприятий. В настоящий момент в колледжах ведется довольно активная работа по внедрению механизмов, форм и методов в планировании, реализации и оценке образовательных программ профессионального образования с участием работодателей.

Правильно организованная система наставничества в профессиональных образовательных организациях позволит повысить профессиональный уровень всех субъектов наставничества, включая самого наставника, предоставит дополнительные возможности для повышения профессионального статуса.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Башарина 2018 – *Башарина, О. В.* Теоретические основы проблемы кадрового обеспечения региональной экономики [Текст] / О. В. Башарина // *Инновационное развитие профессионального образования.* – 2018. – №2 (18). – С. 19-28.

2. ГосМенеджмент 2018 web – Материалы совместного заседания Государственного совета и Комиссии при Президенте по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономичес-

кого развития России от 23 декабря 2013 года [Электронный ресурс] // *ГосМенеджмент.* – 2018. – №8. – Режим доступа: <http://www.gosman.ru/politics?news=33753>.

3. *Коликова, Е. Г.* Создание в образовательной организации предметно-развивающей среды через двухуровневую систему наставничества [Текст] / Е. Г. Коликова // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2017. – №4 (33). – С. 57-63.

TECHNOLOGY OF MENTORING IN THE FORMAT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Marina A. Mihalischeva

The material in the article reveals the technology of mentoring, its modern essence in the format of lifelong education. The possibilities of developing traditional forms of mentoring in vocational education are presented. Modern relevant forms of presenting and disseminating pedagogical experience in the framework of the regional subproject «Young Professionals» have been identified.

Keywords. Mentoring technology, forms of mentoring, lifelong education, professional education, regional project «Young Professionals».

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ



ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЕТОДИСТА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГА

В.В. УЛИТКО

В статье предпринята попытка дифференцировать понятие «образовательная среда», которое имеет неоднозначную трактовку в научной литературе, на основе субъектно-объектных отношений; рассмотрено образовательное пространство методиста, понимаемое как сложное субъектно-объектное взаимодействие, построенное на анализе профессиональных дефицитов педагогических кадров, предложен примерный алгоритм создания личного образовательного пространства методиста института развития образования; результатом его взаимодействия с образовательной средой можно рассматривать в этом контексте созданные им научно-учебно-методические продукты, обогащающие образовательную среду педагога. Аргументом в выборе того или иного элемента личного образовательного пространства становятся статистические данные, полученные в результате наблюдений деятельности педагогов, и обобщенный научно-практический опыт публикаций последних лет. Таким образом, в статье проводятся параллели между личным образовательным пространством методиста института развития образования и образовательной средой педагога, на непосредственное развитие которой ориентирована вся методическая работа специалистов институтов развития образования.

Ключевые слова. *Образовательная среда, образовательное пространство, элемент образовательного пространства, актуальная методическая тема, курируемое направление деятельности, профессиональное развитие учителя.*

Понятие «образовательное пространство» включает две составляющие: «образование» и «пространство». Первая составляющая принадлежит педагогической науке, вторая – философии.

Понимание пространства связано с попытками человека осмыслить мир вокруг себя и свою роль в этом мире. Понятие «образование» отражает область познания и умений (результата познания), сопровождающих существование человечества. Образование представляет собой реакцию человечества на новые требования неизбежно меняющегося мира.

Понимание образования как взаимосвязи процесса и результата связано с представлением об образовательном пространстве как системе: образование многообразно (его «много»), распределяется в пространстве (реальное, виртуальное) и времени, имеет четкое целеполагание.

Однако на личность падает весь груз ответственности, когда она делает выбор и решает для себя: что есть образование в ее собственной жизни? Здесь мы будем говорить об образовательном пространстве личности, которое может расширяться и сужаться и будет зависеть от рефлексии.

сивного отношения самой личности к эффектам своего образовательного движения. Образование, в основе которого лежит рефлексия (содержательная и личностная), может иметь шанс на результат в виде ответственности человека за свои поступки [Современные проблемы науки и образования 2013 web].

Словосочетание «образовательное пространство» иногда употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Оно встречается в педагогических журналах как метафора сохранения федерального единства в образовании при проведении децентрализации образования.

В научной литературе сегодня нет единого толкования понятия «образовательное пространство». Обзор отдельных публикаций позволяет провести сущностную дифференциацию этого понятия [Иванова web], [Кудряшова, Новиков, Слабкая 2018 web], [Шалаев, Веряев web].

Образовательное пространство понимается как контекст взаимодействия обучающего и обучаемого.

Такая смысловая нагрузка понятию «образовательное пространство» была дана в 1993 году И.Д. Фруминим и Д.Б. Элькониним в научной статье «Образовательное пространство как пространство развития», понятие было впервые введено в педагогический контекст [Иванова web].

Этот же смысловой оттенок понятия «образовательное пространство» можно встретить у И.К. Шалаева, А.Л. Веряева: «пространство, в котором осуществляются образовательные услуги посредством формальных и неформальных связей субъектов взаимодействия (учителя, ученика, родителя)» [Шалаев, Веряев web].

Образовательное пространство рассматривается как совокупность отношений, межличностных взаимодействий и практик их организации в монографии «Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований» [Прямикова (ред.) 2014 web].

Термин «единое образовательное пространство» объясняется С.К. Бондыревой

как особое социокультурное явление, решающим фактором которого может выступить взаимодействие индивидуализирующихся в своих позициях субъектов [Иванова web].

Образовательное пространство понимается как субъектно-объектное взаимодействие.

Иной точки зрения придерживается А.М. Новиков: «образовательное пространство – совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [Иванова web].

Р.Е. Пономарев отмечает, что к базовым элементам образовательного пространства необходимо отнести человека, образовательную среду и их взаимодействие [Кудряшова, Новиков, Слабкая 2018 web].

В поиске смысла понятия «образовательное пространство» И.К. Шалаев, А.Л. Веряев предлагают его понимать как осознанное взаимодействие человека с окружающим миром [Шалаев, Веряев web].

В Википедии дано следующее объяснение: «образовательное пространство – вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры обучающегося» [Википедия web].

Образовательное пространство понимается как объектный мир (система институтов).

Б.Л. Вульфсон вводит понятие «мировое образовательное пространство» и трактует его как совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах <...> их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни [Иванова web].

Рассмотрим примерную модель построения образовательного пространства методиста, сочетающую формальную и неформальную образовательную среду, обеспечивающую развитие его профессио-

нальных компетенций. Вместе с тем, учитывая, что основная задача деятельности методиста – создание условий по развитию профессионализма педагогов, выявим влияние результатов освоения методистом личного образовательного пространства на образовательную среду педагога.

В этой связи мы будем придерживаться понимания образовательного пространства как субъектно-объектного взаимодействия, результатом которого станет индивидуальное профессиональное совершенствование [Иванова web], [Кудряшова, Новиков, Слабкая 2018 web], [Википедия web], [Шалаев, Веряев web].

Обратившись к результатам исследований в области дефицитов профессиональных компетенций учителя в отдельных странах, выделим следующие проблемы профессиональной деятельности:

- управление поведением обучающихся на уроке;
- мотивация обучающихся;
- организация работы на уроке;
- индивидуальные проблемы учеников или отношения с их родителями и др. [Vaillant web].

Мы констатировали аналогичные профессиональные дефициты, исследуя проблемное поле профессиональной деятельности педагогов Приднестровья (2013-2018 гг.). Результаты анкетирования показали: 40,5% респондентов затрудняются в проектировании урока, соответствующего требованиям деятельностного подхода; 26,2% не дифференцируют учебные задания предметного и метапредметного уровней. Однако анализ уроков выявил иную ситуацию: отсутствие условий для формирования универсальных учебных действий практически у 94% учителей, которые не владеют приемами, побуждающими ученика осознать границы знаний, и приемами вовлечения в целеполагание; у 90% педагогов преобладает фронтальная работа, что препятствует развитию коммуникативных умений обучающихся, или применяемые интерактивные формы не соответствуют возрастным возможностям; около 76% этих учителей не используют самооценку и взаимооценку; до 87% педагогов смешивают критерии оценки личной про-

дуктивности (объем выполненной работы), правильности выполнения работы, сложности и индивидуального эмоционального отклика на предложенное задание. Это затрудняет самоконтроль, формирование объективной самооценки ученика, проведение самокоррекции. В содержании уроков преобладают репродуктивные задания, а учебно-практические и учебно-познавательные используются редко, что препятствует формированию опыта осознанного применения предметных знаний и умений.

Описанные проблемы профессиональной деятельности учителя становятся предметом изучения методиста, таким образом, выделим первый элемент его образовательного пространства.

1 элемент – определение актуальной (для курируемого направления) методической темы.

Цель – развитие (совершенствование) теоретической компетенции.

Задачи:

1) проанализировать текущую ситуацию и выявить специфическое проблемное поле курируемого направления.

Содержание деятельности:

- анализ посещенных уроков педагогов;
- обсуждение передового педагогического опыта в рамках муниципальных и школьных методических объединений, республиканских научно-методических советов;
- беседы с практиками (или анкетирование) на курсах повышения квалификации;
- 2) изучить теоретическую и практическую разработанность выявленной методической проблемы в научно-методических источниках.*

Содержание деятельности:

- изучение научно-методических источников;
- участие в тематических вебинарах, семинарах.

Совершенствование методистом личной теоретической компетенции позволяет включить второй элемент в его образовательное пространство. Отметим, что на данном и последующих этапах продукт освоения личного образовательного пространства методиста непосредственно или опосредованно влияет на обогащение об-

разовательной среды педагога, которому сегодня требуется:

- организовывать проекты и участвовать в них;
- планировать образовательную деятельность, учитывая познавательные способности и мотивацию обучающихся;
- уметь отслеживать и направлять развитие индивидуальных успехов своих учеников;
- интегрировать детей со специальными потребностями;
- работать в открытом образовательном пространстве, принимая родителей как участников образовательных отношений;
- давать профессиональные консультации родителям и др.

Однако проведенные нами исследования и авторитетные мнения ученых дают право утверждать, что имеющихся профессиональных знаний в области дидактики и наличествующих методических компетенций в сегодняшних условиях работы недостаточно, этот факт поднимает вопрос качества и направлений дополнительной подготовки практикующего учителя. Авторами подчеркивается, что неудача или успех всей системы образования в значительной степени зависит от уровня профессионализма учителя [Nemiña, Ruso, Mesa 2009 web], [Schulmeyer web].

Вместе с тем исследователями констатируется и тот факт, что после 10 лет рутинной работы с повторяющимися процессами у учителей снижается мотивация учиться, а после 25 лет – фиксируется полное ее отсутствие, напоминающее профессиональное выгорание [Nemiña, Ruso, Mesa 2009 web]. Считаем существенным наблюдение исследователей, касающееся того, что опытный учитель, в отличие от новичка, игнорирует базовое теоретическое знание в угоду чрезмерной зависимости от опыта, придавая опыту приоритетную роль в личной профессионализации.

Согласимся с этим наблюдением, подтверждая его результатами проведенного нами анкетирования педагогов – слушателей курсов повышения квалификации. Так, презентацию теоретических аспектов демонстрируемого педагогического опыта как важное условие саморазвития отмеча-

ют лишь 23,5% педагогов-слушателей КПК, а просмотр урока или демонстрацию практического педагогического опыта выделяют 64,4% респондентов. Вместе с тем выявление ведущих мотивов педагогов республики при посещении ими курсов повышения квалификации показало, что требование накопления документов в профессиональном портфолио при аттестации отмечают 23,5% респондентов и 61% опрошенных (*приведены результаты двух независимых изучений общественного мнения*), в то время как общий профессиональный интерес к курсовой подготовке проявляют 68,2% и 68% педагогов (практически полное совпадение результатов двух анкет).

Для методиста информация о познавательных способностях, приоритетах и мотивах профессионального развития педагога со стажем важна: она позволит эффективно действовать в следующем элементе своего образовательного пространства.

2 элемент образовательного пространства методиста – разработка модульной дополнительной профессиональной образовательной программы курсов повышения квалификации или программы спецкурса (спецсеминара) на основе актуальной методической темы.

Цель – рефлексия приращений в теоретической компетенции; формирование элементов образовательной среды для педагогов курируемого направления.

Задачи:

1) *обобщить теоретический аспект выбранной актуальной методической темы с учетом потенциальной аудитории (имеющегося методического опыта учителя);*

2) *определить содержание практического блока программы (просмотр уроков, презентация передового педагогического опыта в Институте, решение практических задач, деловые игры и др.);*

3) *выбрать наиболее эффективные формы организации учебного процесса (с учетом целевой аудитории), предусмотреть варианты (для индивидуализации образовательной среды педагогов);*

4) *спланировать оперативную обратную связь (анонимное анкетирование, рефлексия, тест).*

Третий, четвертый и пятый элементы личного образовательного пространства методиста непосредственно создают условия для достижения профессионального мастерства учителем ввиду того, что методические подходы, заложенные в деятельностной модели образования, приходят на смену методическим подходам знаниевой модели, они должны находить свое отражение в ежедневной практике профессионала:

- в умении встраиваться в рабочую команду, умении эффективно взаимодействовать с коллегами;

- в понимании ценности приобретенного обучающимися знания как способе познания нового и развитии способности применять это знание в многочисленных ситуациях и с разными целями;

- в поощрении универсальных ценностей и культурной самобытности каждого человека, в стимулировании обмена способностями между обучающимися;

- в мотивации обучающихся на развитие языковой компетенции посредством обсуждения своих мыслей и идей на родном языке и, возможно, на втором языке;

- в принятии критерия, что совершать ошибки – значит открывать пространства для того, чтобы мыслить и учиться, что ошибка не должна рассматриваться ни как синоним неодобрения, ни как ярлык [El Currículo organizado en competencias web]. Роль методиста – открыть эти умения в практическом опыте учителя-мастера, обобщить их и спланировать формы диссеминации позитивного опыта.

Таким образом, **3 элемент образовательного пространства методиста – формулировка темы и организация изучения передового педагогического опыта, воплощающего перечисленные аспекты.**

Цель – развитие (совершенствование) методической компетенции; создание условий для профессионального роста педагогов.

Задачи:

1) выявить организации образования (отдельных педагогов, обладающих позитивным практическим опытом по актуальной методической теме, который основан на перечисленных выше особенностях);

2) определить аспекты позитивного педагогического опыта, важные для курируемого направления и его популяризации;

3) согласовать с педагогом план совместных действий по изучению / систематизации;

4) вести работу по распространению позитивного педагогического опыта.

4 элемент образовательного пространства методиста – подготовка методических материалов (пособий, рекомендаций, инструкций, диагностических материалов и др.) для курируемого направления по актуальной методической теме.

Цель – рефлексия приращений в методической компетенции; выявление возможной неполноты теоретической компетенции; формирование элементов образовательной среды для педагогов курируемого направления.

Задачи:

1) проанализировать методические затруднения педагогов по актуальной методической теме;

2) систематизировать (укрупнить в блоки) выявленные методические затруднения;

3) разработать комплекс мер по устранению укрупненных блоков методических затруднений;

4) спрогнозировать и предвосхитить возможные затруднения деятельности практиков в перспективе.

5 элемент образовательного пространства методиста – популяризация наиболее важных / неоднозначных вопросов актуальной методической темы (с учетом имеющегося передового педагогического опыта практиков).

Цель – оценка собственной профессиональной динамики; формирование элементов образовательной среды для педагогов курируемого направления.

Задачи:

1) готовить выступления на различных научно-практических, научно-методических площадках республики;

2) публиковать статьи / тезисы по актуальной методической теме;

3) оказывать консалтинговые услуги на уровне УНО, организации образования, отдельных педагогов.

Таким образом, системная методическая работа, направленная на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства учителя, на развитие и повышение его творческого потенциала, становится личным образовательным пространством методиста, состоящим из ус-

ловных пяти элементов. Мы постарались показать взаимосвязь образовательного пространства методиста и образовательной среды педагога на основе целей и задач каждого вида системной методической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Иванова web – *Иванова, С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaia-sreda-v-poiskah-otlichii> (дата обращения: 30.01.2020).
2. Кудряшова, Новиков, Слабкая 2018 web – *Кудряшова, Н. А., Новиков, А. В., Слабкая, Д. Н.* Образовательное пространство и образовательная среда как сферы самоактуализации личности в условиях современного общества [Электронный ресурс] // Педагогический журнал. – 2018. – Т.8. – №1А. – С. 311-317. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/754073048/> (дата обращения: 30.01.2020).
3. Википедия web – Образовательное пространство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 02.02.2020).
4. Прямикова (ред.) 2014 web – Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований. Коллективная монография / под ред. Е. В. Прямиковой ; С. В. Франц [Электронный ресурс] // Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2014. – 244 с. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/754073048/?page=1&> (дата обращения: 01.02.2020).
5. Современные проблемы науки и образования 2013 web – Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2013. – №4. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9999> (дата обращения: 28.01.2020).
6. Шалаев Веряев web – *Шалаев, И. К., Веряев, А. Л.* От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://old.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html (дата обращения: 02.02.2020).
7. El Currículo organizado en competencias web – El Currículo organizado en competencias. Fundamentos del Currículo [Электронный ресурс] // Ministerio de Educacion Guatemala. Guatemala, junio de 2010. – Режим доступа: <https://educra.cl/el-curriculo-organizado-en-competencias/> (дата обращения: 15.11.2019).
8. Nemiña, Ruso, Mesa 2009 web – Nemiña, R. E., Ruso, H. M., Mesa, L. M. Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, n. 2 (2009), pp. 1-13 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3res.pdf> (дата обращения: 07.01.2018).
9. Schultmeyer web – Schultmeyer, A. Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://disde.min.edu.gob.pe/handle/123456789/3092> (дата обращения: 12.08.2018).
10. Vaillant web – Vaillant, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, no 5, pp. 5-21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055> (дата обращения: 04.10.2019).

RELATIONSHIP OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE METHODIST AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE TEACHER

Valeria V. Ulitko

The article attempts to differentiate the concept of «educational environment», which has an ambiguous interpretation in the scientific literature, on the basis of subject-object relations; the educational space of the methodologist is considered, understood as a complex subject-object interaction based on the analysis of professional deficits of pedagogical personnel, an approximate algorithm for creating a personal educational space of the methodologist of the institute for the development of education is proposed, the result of the interaction of which with the educational environment can be considered in this context the scientific and educational methodological products enriching the educational environment of the teacher. The argument in the choice of this or that element of personal educational space is the statistical data obtained as a result of observations of the activities of teachers and the generalized scientific and practical experience of publications of recent years. Thus, the article draws parallels between the personal educational space of the methodologist of the Institute for the Development of Education and the educational environment of the teacher, whose direct development is focused on all the methodological work of the specialists of the Institutes for the Development of Education.

Keywords. Educational environment, educational space, element of educational space, relevant methodological topic, supervised area of activity, teacher's professional development.



УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. КОРЯГИНА, С.В. ВЛАСЕНКО

В новых социально-экономических реалиях учреждения дополнительного профессионального образования принимают на себя компенсаторные функции развития личности в условиях кризиса общего и профессионального образования, то есть располагают значительными возможностями для формирования и развития личности. Следовательно, на первое место выходят проблемы, связанные с различными аспектами эффективной организации педагогического процесса и управления им в учреждениях дополнительного профессионального образования. Одной из таких проблем является проблема управления формированием нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся.

Ключевые слова. *Дополнительное образование, управление, формирование, личность, нравственно-ценностные ориентации.*

Управление педагогическим процессом в условиях дополнительного профессионального образования является слож-

ной, динамичной, многообразной социально-педагогической системой, ориентированной на развитие личности, раскрытие

творческого потенциала, удовлетворение культурных запросов подрастающего поколения, организацию досуга, формирование нравственно-ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса.

Дополнительное профессиональное образование как один из важнейших социальных институтов выполняет следующие функции:

- развивает профессиональные способности человека, углубляя его участие в социальных, экономических, культурных преобразованиях в обществе;
- обеспечивает уровень индивидуального профессионального соответствия современным требованиям развития рациональности социального и профессионального самоопределения молодежи;
- осуществляет избирательную передачу и трансформацию культуры, выполняет социальную функцию «выделки более одаренного и разнообразного человеческого капитала»;
- улучшает взаимоотношения между человеком, социумом и окружающей средой.

С.Ф. Анисимов отмечает, что любое общество можно охарактеризовать через свойственные именно ему ориентационно-ценностные структурные особенности, в которых отражена уникальность данной культуры [Анисимов 2014].

Так как комплекс нравственно-ценностных ориентаций, которые усваивает индивид в ходе социализации, ему «предлагает» именно общество, «... исследование особенностей формирования нравственно-ценностных ориентаций личности считается особо злободневной проблемой, так как, во-первых, отсутствует целостный подход к интерпретации понятия ценностных ориентаций, или точнее, можно отметить многоплановость трактовок; во-вторых, кардинальные трансформации в политической, экономической, духовной сферах влекут за собой решительные модификации в ценностных ориентациях и действиях людей, особенно сильно эти изменения выражены у подростков» [Анисимов 2014, 105].

Комплекс нравственно-ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса (педагогов и учащихся), который

считается В.Г. Алексеевым [Алексеев 2013], Ш.А. Амонашвили [Амонашвили 2011], Б.А. Барабанщиковым [Барабанщиков 2002] основной характеристикой социальной зрелости личности, одним из главных личностных формирований, проявляет содержательное взаимоотношение человека с социальной действительностью и в этих рамках регламентирует мотивацию его поведения, выражает значительное влияние на все аспекты его деятельности.

Как структурные компоненты личности нравственно-ценностные ориентации призваны охарактеризовать внутреннюю готовность субъекта к проявлению установленной деятельности по удовлетворению потребностей и увлечений, они же показывают и направленность его поведения.

М.К. Акимова [Акимова 2013], Д.А. Белухин [Белухин 2012], М.И. Бобнева [Бобнева 2013], А.В. Брушлинский [Брушлинский 1998], описывая проблемы формирования нравственно-ценностных ориентаций, не скрывают негативные тенденции в духовном состоянии личности, характеризуют его как неустойчивое и не обеспечивающее эффективных условий жизненного самоопределения.

К.В. Гавриловец отмечает, что ориентация – это «...процесс личностного развития, в котором формирование, видоизменение, интеграция ее компонентов ведут к более высокому единству постепенно» [Гавриловец 2012, 105].

Накапливание компонентов развития, считает А.И. Донцов, их «...хранение, обогащение и организация, разделение их функций, иерархия и структурное единство обеспечат появление новейших структурных образований и реальных функций ценностных ориентаций, обращенных на сознание Образа мира, Образа «Я», Образа будущего...» [Донцов 1999, 27].

Е.С. Волков указывает на то, что процесс ориентации следует рассматривать как «усвоение личностью ценностей социума на основании диалектического закона формирования потребностей» [Волков 2014, 97].

О.С. Газман обращает внимание на то, что педагогическая трактовка закона развития потребностей позволяет характеризовать сущность процесса ориентации

личности в мире ценностей как «независимое движение личности», установить ценностную функцию воспитания как «необходимость модификации ценностей в жизнедеятельность и актуализацию личностных потребностей с учетом персональной ситуации развития, освоенных ценностей» [Газман 2010, 46].

Следовательно, функционирование педагогического процесса в условиях дополнительного профессионального образования в настоящее время необходимо ориентировать на формирование нравственно-ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса на базе общечеловеческих и гражданских ценностей.

Нравственно-ценностные ориентации – это отображение в сознании человека ценностей, определенных им в качестве стратегических жизненных целей и всеобщих мировоззренческих ориентиров [Барабанщиков 2002]. К нравственно-ценностным ориентациям относятся общественно значимые для личности, социальной общности, одобряемые и разделяемые большинством людей суждения о том, что такое добро, верность, патриотизм. Они служат эталоном, идеалом для всех людей, на их развитие нацелен педагогический процесс.

Особенное значение имеет взаимоотношение нравственно-ценностных ориентаций с направленностью личности. Система нравственно-ценностных ориентаций устанавливает содержательную сторону направленности личности и составляет ядро ее взглядов на окружающий мир, на прочих людей, взгляд на себя самого, базу мировоззрения.

Следовательно, в зависимости от того, какие конкретные ценности включены в структуру нравственно-ценностных ориентаций личности, как они сочетаются, а также степени наибольшего или наименьшего выбора их относительно других, возможно установить, на какие цели жизни направлена деятельность человека.

Сказанное выше дает основание считать, что нравственно-ценностные ориентации, осваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какой вид деятельности включена личность.

Как отмечает Д.А. Леонтьев, индивидуальная иерархия нравственно-ценностных ориентаций традиционно представлена последовательностью довольно неплохо разделенных «блоков». Он рассматривает вероятные группировки ценностей, связанные в блоки по разнообразным исходным положениям, представляющим собой своего рода противоположные нравственно-ценностные системы [Леонтьев 2009]. Так, среди терминальных ценностей противопоставляются:

1. Конкретные жизненные ценности (здоровье, труд, приятели, семейная жизнь) и абстрактные ценности (багаж знаний, воспитание, свобода, творчество).

2. Ценности профессиональной реализации (увлекательная работа, плодотворная жизнь, творчество, активная деятельность) и ценности личной жизни (здоровье, любовь, друзья, развлечения).

3. Индивидуальные ценности (здоровье, творчество, свобода, активная деятельность, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) и ценности межличностных отношений (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других).

4. Активные ценности (свобода, продуктивная жизнь, интересная работа) и пассивные ценности (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость).

На основании анализа психолого-педагогической литературы, изучения современных требований общества к процессу формирования нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся нами были выявлены противоречия:

- между увеличившимися требованиями общества к процессу формирования нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся и недостаточной теоретической и методической разработкой возможных путей решения вопроса;

- между необходимостью организовать систематическую целенаправленную работу по управлению формированием нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся и практикой функционирования педагогического процесса в условиях дополнительного профессионального образования.

Выявленные противоречия позволили определить и проблемное поле: как эффективно управлять формированием нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся в условиях дополнительного профессионального образования?

Методологической основой исследования явились концептуальные положения общей теории управления и теории управления целостным педагогическим процессом. Для выявления сформированности нравственно-ценностных ориентаций были использованы методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича, опросник Ш. Шварца. Содержание этих методик раскрывает систему ценностных ориентаций, определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям,

к себе самой, а также основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности.

Для разработки содержательного компонента модели управления формированием нравственно-ценностных ориентаций в условиях дополнительного образования была определена иерархия универсальных нравственно-ценностных ориентаций, а также иерархия ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у педагогов и учащихся. Респондентами выступили 52 человека (учащиеся 15-16 лет) и 47 штатных педагогов учреждений дополнительного профессионального образования г. Петропавловска Северо-Казахстанской области.

Иерархия универсальных нравственно-ценностных ориентаций у педагогов и учащихся представлена в табл. 1.

Таблица 1

Иерархия универсальных нравственно-ценностных ориентаций у педагогов и учащихся

Ценности на уровне нормативных идеалов	Учащиеся		Педагоги	
	%	кол-во человек	%	кол-во человек
1. Чувство принадлежности к конкретному социуму	75	39	29,8	14
2. Благополучие	59,6	31	100	47
3. Интересная жизнь	53,8	28	23,4	11
4. Настоящая дружба	50	26	23,4	11
5. Самодисциплина	11,5	6	57,4	27
6. Социальное признание	11,5	6	12,8	6
7. Уважение традиций	23,1	12	76,6	36
8. Социальная справедливость	32,7	17	57,4	27
9. Мир на земле	67,3	35	100	47
10. Единство с природой	–	–	–	–

Данные табл. 1 указывают на то, что для учащихся основной ценностью является чувство принадлежности к группе сверстников, следующие приоритетные направления – благополучие и интересная жизнь. Такие ценностные характеристики, как социальная справедливость, уважение традиций, единство с природой, для них не приоритетны.

Относительно педагогов, основные ценности – это благополучие, самодисциплина, уважение традиций, мир на земле, социальная справедливость. Отметим,

что интересная жизнь, настоящая дружба как нравственно-ценностные ориентации не выделяются большим количеством педагогов.

Затем мы определили, согласованы ли мнения учащихся и педагогов и учащихся о нравственно-ценностных ориентациях, которые лежат в основании их жизненных принципов поведения (ценности на уровне нормативных эталонов), с ценностями, обнаруживающимися в их подлинном поведении (ценности на уровне субъективных приоритетов). Данные представлены в табл. 2.

Иерархия ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у педагогов и учащихся

Ценности на уровне нормативных идеалов	Учащиеся		Педагоги	
	%	кол-во человек	%	кол-во человек
1. Независимость	96	49	48,9	23
2. Наслаждение жизнью	80	42	40,4	19
3. Здоровье	80	42	82,9	39
4. Верность	60	31	48,9	23
5. Умение прощать	32	17	65,9	31
6. Ответственность	28	15	85	40
7. Благочестие	25	13	34	16
8. Уважение родителей, старших	20	10	95,7	45
9. Честность	20	10	87,2	41
10. Скромность	–	–	48,9	23

Основываясь на данных, приведенных в табл. 2, мы можем сделать вывод о том, что иерархия типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у учащихся проявляется несколько иначе, чем у педагогов.

Педагоги выделяют такие ценности, как уважение родителей, здоровье, умение прощать, уважение старших, тогда как для учащихся наиболее значимыми ценностями являются независимость, наслаждение жизнью, верность. И в данном случае таким нравственно-ценностным ориентациям, как независимость, наслаждение жизнью, здоровье, отводится ведущее значение. Благочестие, уважение родителей, старших, честность выражены значительно меньшим процентом выборов, а скромность как ценность подростками вообще не определяется.

Обобщив данные диагностики нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся, мы смогли определить ведущие нормативные идеалы и приоритетные ценностные ориентации личности. К этим ценностным ориентациям относятся:

- отношение к Родине;
- отношение к природе;
- отношение к миру;
- отношение к труду;
- отношение к культуре;
- отношение к другим людям;
- отношение к иным людям;
- отношение к своему внутреннему миру.

Полученные данные позволяют предполагать, что уровень сформированности нравственно-ценностных ориентаций пе-

дагогов оказывает влияние на уровень сформированности ценностно-нравственных ориентаций учащихся.

Для подтверждения этого предположения мы применили метод математической статистики – коэффициент линейной корреляции Пирсона r_{xy} .

Было установлено, что существует корреляционная связь между уровнем сформированности нравственно-ценностных ориентаций педагогов и уровнем сформированности нравственно-ценностных ориентаций учащихся, которая статистически значимо отличается от нуля. Следовательно, существует положительная корреляция между уровнем сформированности нравственно-ценностных ориентаций педагогов и уровнем сформированности нравственно-ценностных ориентаций учащихся.

Полученные результаты позволили нам сделать вывод о том, что нравственно-ценностные ориентации педагогов и учащихся необходимо формировать системно и целенаправленно.

Работа по управлению формированием нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся должна осуществляться совместно всеми субъектами педагогического процесса в условиях дополнительного образования.

В рамках управления формированием нравственно-ценностными ориентациями педагогов и учащихся нами была разработана и реализована специальная программа, включившая в себя два блока.

Содержание первого блока предполагало организацию совместной работы педагога дополнительного образования и родителей, направленной на формирование нравственно-ценностных ориентаций учащихся. Кроме того, нами была разработана программа семинара для педагогов дополнительного образования (второй блок).

Данные, полученные в результате реализации программы, позволили нам сделать вывод об изменениях в уровнях сформированности нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся.

Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся после проделанной работы

Уровень	Количество			
	Учащиеся		Педагоги	
	до	после	до	после
Высокий	7 (13,5%)	8 (15,3%)	8 (17%)	10 (21,3%)
Средний	29 (55,8%)	32 (61,5%)	30 (63,8%)	32 (68,1%)
Низкий	16 (30,7%)	12 (23,2%)	9 (19,2%)	5 (10,6%)

Таким образом, мы можем констатировать позитивные изменения в уровне сформированности нравственно-ценностных ориентаций педагогов и учащихся

в результате реализации процесса управления формированием исследуемых характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова 2013 – *Акимова, М. К.* Психологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. К. Акимова, В. П. Козлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 178 с.
2. Алексеев 2013 – *Алексеев, В. Г.* Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В. Г. Алексеев. – М., 2013. – 250 с.
3. Амонашвили 2011 – *Амонашвили, Ш. А.* Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М., 2011. – 240 с.
4. Анисимов 2014 – *Анисимов, С. Ф.* Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М., 2014. – 341 с.
5. Барабанщиков 2002 – *Барабанщиков, Б. А.* Системная организация и развитие психики / Б. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2002. – №1. – С. 28-38.
6. Белухин 2012 – *Белухин, Д. А.* Личностно-ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – М., 2012. – 303 с.
7. Бобнева 2013 – *Бобнева, М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М., 2013. – 312 с.
8. Брушлинский 1998 – *Брушлинский, А. В.* Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1998. – №6. – С. 3-11.
9. Волков 2014 – *Волков, Е. С.* Зависимость ценностных ориентаций школьников от смены видов деятельности / Е. С. Волков. – М., 2014. – 350 с.
10. Гавриловец 2012 – *Гавриловец, К. В.* Воспитание нравственной личности в школе / К. В. Гавриловец. – Минск, 2012. – 220 с.
11. Газман 2010 – *Газман, О. С.* Потери и приобретения в воспитании после десяти лет перестройки: инновационные движения в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского. – М.: Новая школа, 2010. – 413 с.
12. Донцов 1999 – *Донцов, А. И.* К проблеме ценности субъекта коллективной деятельности / А. И. Донцов // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 25-34.

13. *Каган, М. С.* Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М., 2012. – 328 с.

14. *Климов, Е. А.* Основы психологии / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, 2010. – 295 с.

15. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 2012. – 255 с.

16. Леонтьев 2009 – *Леонтьев, Д. А.* Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев. – СПб.: Питер, 2009. – 377 с.

17. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 412 с.

MANAGEMENT OF THE FORMATION OF MORAL AND VALUE ORIENTATIONS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Olga V. Koryagina, Svetlana V. Vlasenko

In the new socio-economic conditions, the activities of institutions of additional professional education take on the compensatory functions of personality development in the crisis of general and vocational education, that is, it has significant opportunities for the formation and development of personality. Consequently, problems associated with various aspects of the effective organization and management of the pedagogical process in institutions of further professional education come first. One of such problems is the problem of managing the formation of moral and value orientations of teachers and students.

Keywords. Additional education, management, formation, personality, moral-value orientations.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ



ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Н.Д. ЧЕСТЮНИНА

В статье собран материал по работе с кейс-технологией, применяемой в Кванториуме и центрах «Точки роста». Рассмотрены различные виды кейсов, их содержание и требования к ним. Материал предлагается в помощь начинающим педагогам, работающим по стандартам «Точек роста» и детского технопарка.

Ключевые слова. Кейс, проект, исследование.

Политика государства по состоянию на 2020 год направлена на технологический прорыв в развитии страны, формирование научно-технического потенциала России. Основная ставка делается на инновационные процессы, социальное, экономическое развитие человечества. Особая роль в связи с этим отводится системе образования, в которой наметилась тенденция синхронизации с потребностями реального сектора экономики. Для реализации стратегической цели разработаны Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (2018-2024 годы) и национальный проект «Образование» (2018-2024 годы) [Национальный проект «Образование» web]. Инструментами реализации указанных проектов становятся учебные курсы, связанные с проектированием и исследованиями. Кроме того, сама проектная деятельность приобрела в последние годы иной, обновленный формат.

В ходе обновления сферы образования в 2014 году была выдвинута идея создания детских технопарков «Кванториум». В настоящее время развитие детских технопарков заложено в основу национального про-

екта «Образование» [Национальный проект «Образование» web]. Кроме того, в регионах на базе школ открываются «Точки роста», представляющие собой центры образования цифрового и гуманитарного профилей [Центр «Точка роста» web]. Деятельность этих центров направлена на создание условий для внедрения на уровнях начального общего, основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение учащимися основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей.

В рамках разработки программ и учебных модулей для Кванториума и «Точек роста» появилась концепция образовательных кейсов. В данном контексте понятие кейса несколько переосмыслено, уточнено и применяется для формирования цельной структуры занятия по тому или иному профилю.

Кейс-технология – это метод обучения, который рекомендуют к использованию специалисты Кванториума, т.к. в ос-

нове кейс-технологии лежат задачи из жизни, из привычного ученику окружения. Кроме того, кейсы направлены на формирование компетенций *Soft Skills* и *Hard Skills*. Суть работы с кейсом заключается в том, что группа учащихся знакомится с ситуацией, самостоятельно диагностирует проблему, а затем представляет варианты ее решения. Группа применяет техники мозгового штурма и генерации идей для выдвижения как можно большего числа вариантов решения проблемы. Затем путем анализа или экспериментов выявляется наиболее оптимальный и эффективный вариант.

Инженерные кейсы помимо прочего предполагают создание прототипа устройства или его усовершенствование группой учащихся. Исследовательские кейсы основаны на наблюдениях, анкетировании, экспериментах. Тем не менее, у всех кейсов есть общая основа – они используют ситуации из реальной жизни, направлены на командную работу, содержат специально подготовленный информационный материал.

Если более подробно рассматривать технологию использования образовательных кейсов, можно выделить основные этапы работы:

1. По заданным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, отражающая комплекс знаний и практических навыков (*Soft Skills* и *Hard Skills*), который должны приобрести учащиеся в процессе работы.

2. Описанная ситуация должна содержать проблему, которую учащиеся диагностируют самостоятельно.

3. Учащиеся, работая в группах или индивидуально (реже), предлагают варианты решения проблемы исходя из имеющихся знаний и опыта.

4. Тьютор (учитель, педагог) выступает в роли диспетчера процесса взаимодействия учащихся.

Особенности данной технологии заключаются в следующем: она направлена на инженерно-проектировочную либо исследовательскую деятельность; для решения проблемы требуется командное взаимодействие; интегрирует технологию развивающего и проектного обучения; помо-

гает создавать ситуацию успеха на занятии. Описание кейса начинается, как правило, с текста, дающего представление о модели ситуации, подготовленной тьютором. При работе важно помнить, что кейс – это ситуация с множеством решений, а потому при отработке конкретных вариантов у учащихся формируется ощущение личного отношения к рассматриваемой ситуации. Именно поэтому важно, чтобы она была подобрана из реальной жизни (новости, наблюдения и т.п.). Рассмотрим процедуру работы с кейсом. Она подчиняется ряду базовых правил:

1. Учащимся предлагается конкретный случай, описывающий реальные события (ситуацию).

2. Информация о ситуации должна быть лаконична и информативна, может быть изложена в документальной форме или с помощью визуальных средств (видео, фото).

3. Работа идет в группах, реже – индивидуально, в установленное время, по истечении которого представляются варианты решений проблемы.

Кейсы принято условно подразделять по степени сложности:

- низкой сложности – являются иллюстрациями к теории, подразумевают разбор предложенных в кейсе вопросов, поиск ответов на них;

- средней сложности – представляют собой небольшое по объему описание ситуации, подразумевают обсуждение ее содержания и решение проблемы непосредственно на занятии;

- высокой сложности – представляют собой исследовательскую работу учащихся над содержанием кейса, занимают от нескольких дней до нескольких месяцев с последующим представлением результата работы.

Итогом работы над кейсом, независимо от степени его сложности, должен быть определенный интеллектуальный продукт (проект, модель, ответ на вопрос) как вариант решения диагностированной проблемы.

При работе над кейсом высокой и средней степени сложности учащиеся

обычно делятся на команды по 3-5 человек для эффективного исследования ситуации, сбора и анализа дополнительной информации, обсуждения вариантов решения проблемы, выработки решения. Каждая команда работает строго самостоятельно. Внутри команды возможно распределение ролей: руководитель, аналитик, дизайнер и др. На этапе межгруппового взаимодействия команды представляют свои решения в виде проекта, модели и пр.

Для оценки работы учащихся при необходимости формируется группа экспертов, приглашенных специалистов, преподавателей вузов и т.д. В роли эксперта может выступать и сам тьютор, педагог-предметник. Оценивание предложенных вариантов решений кейса осуществляется на основе заранее сформулированных критериев.

Для контроля полученных знаний, умений, развития личностных качеств учащихся по итогам работы над кейсом тьютор может предложить им дополни-

тельное задание и на основании результатов его выполнения сделать вывод об эффективности реализации кейс-технологии на занятии.

Поскольку кейсы приобретают все большую популярность среди педагогов, ценятся разработки, рассчитанные на многократное применение. Такие кейсы должны в обязательном порядке содержать материал для учителя в виде руководства по использованию кейса. Итак, компонентами кейса являются:

- руководство для педагога, тьютора;
- руководство для ученика (различно для инженерных и исследовательских кейсов);
- рабочий лист учащегося.

Различия в исследовательских и инженерных кейсах описывает образовательная программа для преподавателей и руководителей детских технопарков «Кванториум» и центров молодежного инновационного творчества [Образовательные модули Кванториума web]. Представим схему, иллюстрирующую основные различия (рис. 1).



Рис. 1. Различия в исследовательских и инженерных кейсах

Далее сравним руководство для учащегося для различных вариантов кейсов (рис. 2). Исследовательский лист руководства содержит проблему и этапы работы над ней. Здесь учащимся могут быть предложены наводящие вопросы, помогающие выделить суть проблемы, и представлен примерный план работы. Инженерный ва-

риант руководства для учащегося содержит цель (SMART), список вопросов, помогающий в правильной ее постановке и формулировке. Также учащемуся даны примерные этапы работы, которые включают разработку и тестирование образца, прототипа изделия.

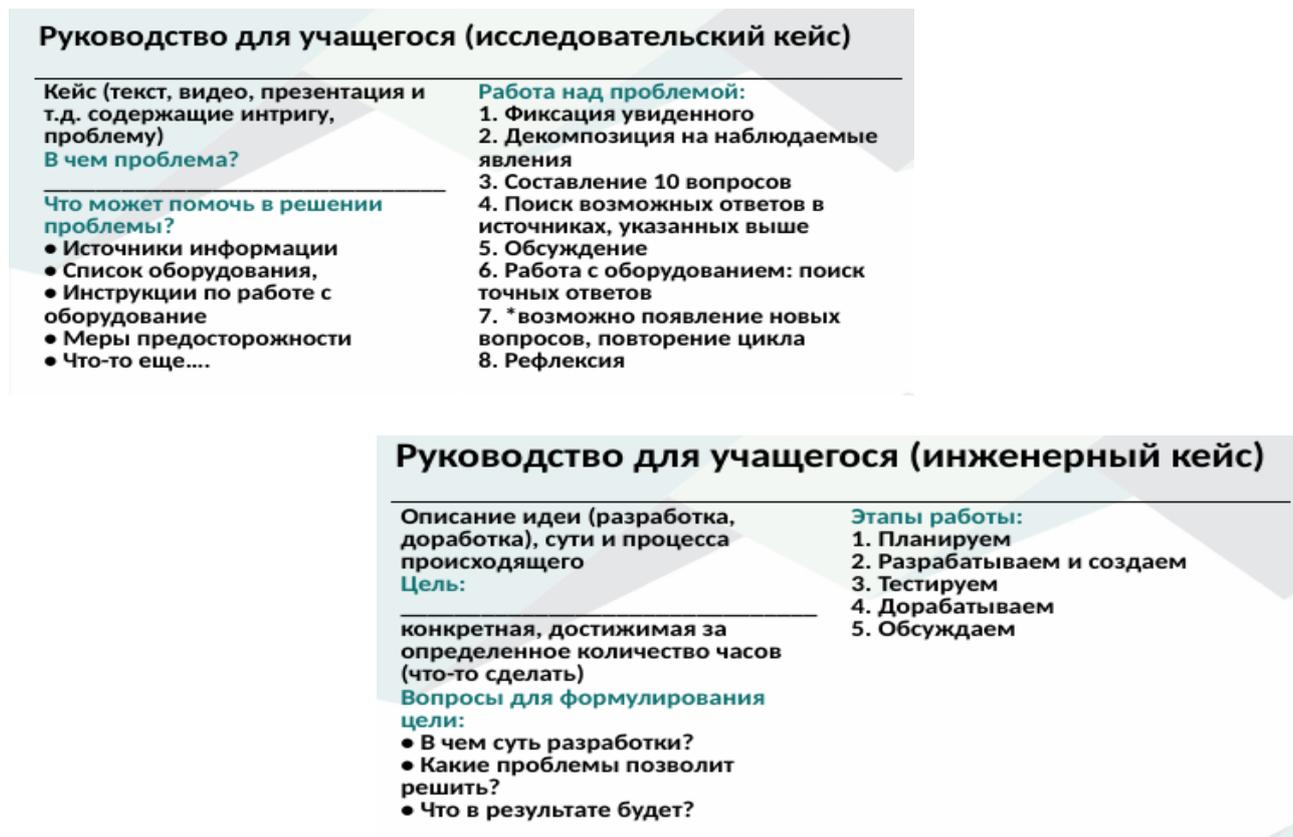


Рис. 2. Руководство для учащегося

Качественно разработанный кейс мотивирует учащихся на практике доказывать, экспериментировать, конструировать, действовать. Хороший кейс – это то, во что ученики поверят [Образовательные модули Кванториума web]. Контент кейса задает проблемную ситуацию, которую они могут наблюдать в действительности, которую могут проверить по документам, архивам СМИ, собственным наблюдением или экспериментом. Проблема, которую выделяют из контента сами учащиеся, – это противоречие, неясность, либо нечто, что побуждает к немедленному изменению ситуации для предотвращения катастрофы либо негативных последствий иного характера.

Требования к качеству кейса:

- текст изложен кратко, доступно, интересно, простым языком;
- соответствует теоретическому содержанию дисциплины (курса);
- описывает ситуацию, содержащую проблему (противоречие, вопрос);
- текст не содержит подсказок относительно решения проблемы;
- содержит необходимое и достаточное количество информации для понимания ситуации.

Педагогам при разработке кейса можно первоначально использовать шаблон, который предлагают специалисты Кванториума [Образовательные модули Кванториума web] (рис. 3).

Тема кейса (занятия...)	
Количество часов	
Описание кейса	<ul style="list-style-type: none"> Создайте или подберите небольшой текст, ролик или презентацию, которые показывают суть проблемы и вызов (для исследования) или, как работает устройство или вещь (для инженерного проекта)
Проблемы, которые поставлены в кейсе	
Цель и задачи кейса	
Предполагаемые результаты учащихся (что формируем)	<ul style="list-style-type: none"> Soft Skills Hard Skills
Ресурсы и материалы	<ul style="list-style-type: none"> Ресурсы, которыми сможет пользоваться ребенок: ссылки, рабочие листы, инструкции Материалы для педагога: лекции, видео и др. Оборудование Инструкция по работе с оборудованием Меры предосторожности^o
Ход работы (Что делают дети)	

Рис. 3. Шаблон кейса

Кейсы должны быть разными, чтобы привлечь учащихся к продолжительной систематической работе в подобном формате. Несмотря на наличие шаблонов и строгих правил оформления, каждый кейс содержит свою «изюминку», свою особую ситуацию. Разные цели и задачи помогают уйти от шаблонов, найти свой индивидуальный стиль работы.

Кроме прочих перечисленных достоинств, кейс-технология активно развивает аналитические способности учащихся. Это проявляется на этапе анализа предоставленной ситуации для выделения проблемы, а также на этапе выбора решения. Кроме того, в инженерных кейсах проводится анализ готовых прототипов изделия, а в исследовательских – анализ собранных данных. Приведем примерный алгоритм анализа проблемной ситуации, который может быть предложен учащимся на начальных этапах работы:

- цель, критерии выполнения;
- информация;
- модель ситуации: ключевые факторы, взаимосвязи;
- варианты решений – рабочая гипотеза;
- проверка гипотезы – информация;
- принятие решения.

Прежде чем начинать исследование ситуации, необходимо определить, какова цель данного исследования и какой результат планируется получить. На этом этапе важно не только сформулировать цель, но и понять, каковы критерии ее достижения, определить, с помощью каких индикаторов можно узнать, насколько успешно выполняется поставленная задача. Если не сформулировать, по каким критериям оценивается достижение цели, невозможно будет оценить результат.

На этапе работы с информацией учащиеся выполняют основную операцию, указанную в определении аналитического подхода (разделение предмета, явления, проблемы на составные части). Далее следует перейти к сбору доступной информации, описывающей проблемную ситуацию; структурировать ее по направлениям. Инструмент, который будет полезным на данном этапе, – принцип ВИСИ (Взаимно Исключающие, Совместно Исчерпывающие). Данный принцип требует, чтобы составляющие, которые выделяются при анализе проблемы, удовлетворяли двум условиям:

- между частями не должно быть пересечений (они должны быть взаимно исключающими);

▪ если сложить все части вместе, проблема будет описана полностью (части являются совместно исчерпывающими).

Модель ситуации: ключевые факторы, взаимосвязи – третий этап работы. Цель данного этапа – создать упрощенную модель проблемной ситуации и перейти от большого количества фактов с неопределенными взаимосвязями к системе с небольшим количеством понятных закономерностей. На данном этапе из всего набора собранных фактов нужно выделить наиболее важные с точки зрения выполнения поставленных задач. Ключевые факторы – те, которые оказывают наибольшее влияние на критерии достижения цели.

После построения модели проблемной ситуации учащиеся готовы к тому, чтобы начать поиск вариантов решений, которые приведут к достижению поставленной цели. Из нескольких вариантов решения в качестве рабочей гипотезы следует выбрать один, наилучшим образом удовлетворяющий всем заданным критериям.

Далее следует проверка гипотезы. На данном этапе делается предположение, что выбранная рабочая гипотеза – оптимальное решение для улучшения ситуа-

ции. Затем учащиеся снова приступают к сбору информации, чтобы подтвердить или опровергнуть предположения. Если данные, полученные на этом шаге, соответствуют ожиданиям, рабочая гипотеза становится результатом анализа. Окончательной проверкой рекомендаций будут применение их на практике и контроль определенных заранее ключевых параметров.

Если полученные данные не соответствуют ожиданиям, следует вернуться к выдвижению новых предположений, снова рассмотреть возможные варианты, сформулировать следующую рабочую гипотезу и двигаться далее по алгоритму.

Для определения качества проведенной работы часто используют известные аналитические методы. Наибольшую популярность в системе образования получил SWOT-анализ – инструмент, повышающий качество и эффективность аналитической работы. В качестве предмета SWOT-анализа может выступать предлагаемое группой решение, процесс работы, коммуникации внутри группы и т.д. Аббревиатура SWOT переводится и расшифровывается как «Силы» – «Слабости» – «Возможности» – «Угрозы» (рис. 4).



Рис. 4. Схема расшифровки аббревиатуры SWOT (SWOT-анализ)

Силы и слабости – это внутренние характеристики, на которые можно повлиять, они находятся под контролем команды. Сильными сторонами детского проекта могут быть большой процент уникально-

сти разработки, использование доступных расходных материалов, сплоченная команда, наличие временных ресурсов и др. Слабости могут проявляться в недостаточной компетентности членов команды, от-

сутствии внешней экспертизы, низком уровне уникальности продукта и др.

Возможности и угрозы связаны с характеристиками внешней среды, на них команда непосредственно повлиять не может. К внешним факторам относятся: политические, экономические, социальные, технологические, экологические, законодательные. Узнать, как внешние факторы могут влиять на проект и как проанализировать степень воздействия, можно по интернет-запросу «PEST-анализ проекта».

Подводя итоги, отметим важность правильного завершения проектной работы. На этом этапе необходимо провести качественную рефлексию, продумать вопросы для учащихся, помогающие оценить степень трудоемкости, понятности и полезно-

сти кейса. Также оцениванию подлежит уровень интереса, который возник у группы при работе с кейсом, при решении проблемы. В произвольной форме необходимо получить ответ на вопросы: что больше всего удивило при выполнении кейса, что удалось, что было сделано.

Таким образом, кейс-технология представляется универсальной, не зависящей от предметной области технологией обучения. Она сочетает в себе основные компоненты развивающего обучения, проектной и исследовательской деятельности. Кейсы включают ученический коллектив в активное взаимодействие, тем самым позволяя оценить знания, опыт и навыки работы каждого учащегося и команды в целом.

ИСТОЧНИКИ

1. Промробоквантум [Электронный ресурс] // ФГАУ «Фонд новых форм развития образования». – Режим доступа: <https://roskvantorium.ru/programs/promdizayn/> (дата обращения: 11.04.2020).

2. Национальный проект «Образование» web – Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 11.04.2020).

3. Паспорт национального проекта «Современная школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa> (дата обращения: 18.05.2020).

4. Центр «Точка роста» web – Центр «Точка роста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obr.chemal-oo.ru/centr-tochka-rosta-federalnaya-programma-sovremennaya-shkola/> (дата обращения: 18.05.2020).

5. Образовательные модули Кванториума web – Образовательные модули Кванториума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--63-6kch5ajrgjuur.xn--p1ai/data/documents/02.Keysy.pdf> (дата обращения: 11.05.2020).

6. Университет ИТМО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.itmo.ru/pages/363/> (дата обращения: 18.05.2020).

PROJECT ACTIVITY ON THE BASIS OF CASE TECHNOLOGY

Natalya D. Chestyunina

The article contains material on working with case technology which is applied in Quantorium and the centers «Point of growth». Different types of cases, their content and requirements are considered. The material is offered to help beginner teachers that work according to the standards «Point of growth» and children's Technopark.

Keywords. Case, project, research.



ТЕХНОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА «УЧИТЕЛЬ - УЧИТЕЛЮ» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ И ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

О.Т. КУЛЕШОВА

В статье представлено описание использования технологии наставничества «Учитель – учителю» в рамках реализации регионального проекта «Поддержка школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях». Материал предназначен кураторам программ наставничества, руководителям, педагогическим работникам образовательных организаций.

Ключевые слова. Наставник, индивидуальная программа, профессиональное развитие.

Реализация разработанной в ГАОУ ДПО ИРОСТ технологии наставничества «Учитель – учителю» осуществляется через оказание адресной методической поддержки учителям математики общеобразовательных организаций Курганской области с целью повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Проектирование и планирование программы наставничества – это ключевой элемент в построении системы предстоящих мероприятий. На первом этапе разрабатываются направления программы работы с учителями и план мероприятий, окон-

чательный вариант которого представлен в статье отдельными блоками, создается команда наставников. При реализации программы наставничества организовывается групповое наставничество, которое подразумевает работу одного наставника с группой, состоящей из четырех-шести учителей. Наставник берет на себя роль лидера и регулярно проводит встречи с наставляемыми (далее – учителя) на протяжении определенного времени. Большая часть взаимодействия происходит в форме групповых сессий, в рамках которых отведено время на личное общение.

Первый раздел организационного этапа реализует учебно-методический куратор.

Таблица 1

План реализации программы (начало)

Даты, сроки	План работы	Место проведения	Ожидаемый результат
Организация наставничества			
Сентябрь 2019	1. Выбор образовательных организаций, подбор наставников для участия в программе. 2. Разработка плана реализации программы	ГАОУ ДПО ИРОСТ	1. Выбраны образовательные организации, подобраны наставники для участия в программе. 2. Разработан план реализации программы

При формировании команды наставников учитываются соответствующие навыки, знания и опыт наставника, умение

правильно и своевременно донести их до учителей. Помимо отличного владения профессиональными навыками, наставни-

ки должны обладать целым рядом личностных качеств, из которых в первую очередь следует отметить чувство ответственности, целеустремленность, отзывчивость, терпение, чувство такта, владение приемами коммуникации и высокую самоорганизацию. Немаловажно учитывать желание педагога включиться в работу, так как наставничество станет дополнением к основным обязанностям специалистов.

На организационном этапе ГАОУ ДПО ИРОСТ и наставники заключают договоры о взаимодействии и сотрудничестве на оказание адресной методической помощи (индивидуального сопровождения учителей-предметников школ, обучающиеся которых показали низкие образовательные результаты), направленной на повышение качества образования. Учебно-методический куратор от Института и наставники определяют образовательные ор-

ганизации для участия в программе наставничества из перечня муниципальных общеобразовательных организаций региона, совместно дорабатывают план реализации программы наставничества, устанавливают сроки и этапы мониторинга и оценки эффективности реализации программы, формы отчетной документации.

При поддержке ГАОУ ДПО ИРОСТ и муниципальных методических служб наставники выходят в образовательные организации, в которых совместно с администрацией формируют списки учителей, корректируют планы мероприятий наставничества.

После этого наставники и учителя приступают к реализации второго раздела организационного этапа программы (адапционного) «Технология проектирования индивидуальных программ учительского роста».

Таблица 2

План реализации программы (продолжение, часть 1)

Даты, сроки	План работы	Место проведения	Ожидаемый результат
Организация наставничества			
Технология проектирования индивидуальных программ совершенствования учительского роста			
Октябрь 2019	1. Анкетирование учителя: Ф.И.О, место работы, стаж, реализуемые образовательные программы.	ОО Наставника 1	1. Выявлены индивидуальные затруднения учителя. 2. Учитель готов к разработке индивидуального маршрута совершенствования учительского роста. 3. Составлена индивидуальная программа совершенствования учительского роста на 2019-2020 учебный год
	2. Анализ методической документации учителя и результатов его деятельности по итогам ВШК, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.	ОО Наставника 2	
	3. Разработка индивидуальной программы совершенствования учительского роста на основе технологии проектирования индивидуальных программ совершенствования учительского роста	ОО Наставника 3	

На этом этапе выявляются основные проблемы учителей: умение выделять предметные результаты на конец учебного периода, устанавливать взаимосвязь планируемых предметных результатов и требований к уровню подготовки выпускников по математике, предъявляемых на государственной итоговой аттестации; организация текущего контроля и промежуточной аттестации на основе выделенных предметных результатов; отбор предметного содержания и методик преподавания в соответствии с требованиями к результатам освоения программы.

На данном этапе не только разрабатываются индивидуальные программы совершенствования учительского роста, но и определяются необходимые направления для эффективного наставничества: принципы проектирования и планирования одинаковы, но условия реализации программ варьируются в зависимости от запросов и пожеланий участников программы, особенностей образовательных организаций. Затем проводятся очные и онлайн-консультации участников проекта по построению индивидуальных маршрутов совершенствования учительского роста.

План реализации программы (продолжение, часть 2)

Даты сроки	План работы	Место проведения	Ожидаемый результат
Индивидуальные консультации участников программы			
Октябрь 2019	Построение индивидуальных маршрутов совершенствования учительского роста	ОО 1.1	1. Целенаправленное взаимодействие наставника и учителя по построению индивидуальных маршрутов совершенствования учительского роста. 2. Принятие помощи наставника в ходе реализации индивидуальной программы совершенствования учительского роста
		ОО 1.2	
		ОО 1.3	
		ОО 2.1	
		ОО 2.2	
		ОО 2.3	
		ОО 3.1	
		ОО 3.2	
		ОО 3.3	
		ГАОУ ДПО ИРОСТ	

Адаптационный период, когда педагог-наставник знакомится с учителем, определяет для себя дефициты в его подготовке, умениях и навыках, развитии профессиональных компетенций, заверша-

ется определением мероприятий для составления программы взаимодействия.

Основной период программы включает совместную деятельность «наставник – группа учителей», в ходе которой происходит реализация разработанных программ.

План реализации программы (продолжение, часть 3)

Даты, сроки	План работы	Место проведения	Ожидаемый результат
Методические мероприятия программы			
Семинар-практикум. Технология выполнения и методика изучения наиболее проблемных заданий из содержательных разделов ГИА и ВПР по математике			
Октябрь- ноябрь 2019	1. Методические рекомендации по преподаванию математики на основе анализа результатов ВПР, ОГЭ и ЕГЭ 2019 года. 2. Практикум по выполнению заданий с развернутым ответом контрольно-измерительных материалов ОГЭ, ЕГЭ, ВПР и оцениванию работ обучающихся в соответствии с Методическими материалами для председателей и членов РПК по проверке выполнения заданий с развернутым ответом ЕГЭ / ОГЭ / ВПР, разработанными ФИПИ (Федеральным институтом педагогических измерений http://fipi.ru), а также образцами к описанию проверочных работ для проведения ВПР ФИОКО (Федеральным институтом оценки качества образования https://fioco.ru/)	ОО Наставника 1	1. Групповая и индивидуальная деятельность учителя под руководством наставника, направленная на углубленное освоение содержания по математике. 2. Сформировано умение разрабатывать: комментарии, объясняющие ошибки обучающихся; пояснения для преподавания трудных тем содержания по математике
		ОО Наставника 2	
		ОО Наставника 3	

Мастер-класс. Применение эффективных технологий при подготовке обучающихся к ГИА по математике			
Ноябрь 2019	1. Требования к современному уроку. 2. Современные образовательные технологии. 3. Современный учебный кабинет. 4. Организация внеурочной деятельности по математике. 5. Формирование оценочных средств для проведения тематического и итогового контроля в рабочих программах по математике	ОО Наставника 1	1. Понимают требования к современному уроку. 2. Учитывают требования ФГОС ОО и составляют оценочные средства в рабочих программах по математике с учетом изменений ГИА и ВПР
		ОО Наставника 2	
		ОО Наставника 3	
Круглый стол. Портфолио педагога как средство повышения его профессиональной компетенции			
Декабрь 2019	1. Структура портфолио учителя. Критерии оценки составляющих портфолио. 2. Презентация содержания раздела «Результаты педагогической деятельности» портфолио учителя и учет материалов раздела при разработке индивидуальной программы совершенствования учительского роста	ОО Наставника 1	1. Составляют рефлексивный отчет о собственной деятельности и определяют профессиональные задачи на перспективу. 2. Разрабатывают планы мероприятий для решения собственных профессиональных задач
		ОО Наставника 2	
		ОО Наставника 3	
Практикум по решению задач открытых банков заданий ОГЭ, ЕГЭ, ВПР по математике			
Октябрь- декабрь 2019	Индивидуальные практические работы по решению задач на платформах: система электронного обучения ГАОУ ДПО ИРОСТ (http://doirost.ru/), Сдам ГИА (http://решуегэ.рф , http://reshuege.ru); выполнение тестовых заданий, разработанных А.А. Лариным (http://alexlarin.net/)	ОО 1.1	Коллективная или индивидуальная деятельность учителей при сопровождении наставниками, направленная на углубленное освоение содержания программ по математике
		ОО 1.2	
		ОО 1.3	
		ОО 2.1	
		ОО 2.2	
		ОО 2.3	
		ОО 3.1	
		ОО 3.2	
ОО 3.3			

С целью повышения профессиональной и предметной компетентности учителей методическая работа наставника с группами организуется в активных формах: семинар-практикум, мастер-класс, круглый стол, посещение уроков, консультации. Индивидуальная практическая работа заключается не только в решении задач КИМ ВПР, ОГЭ и ЕГЭ, но и в апробации методик выполнения отдельных заданий; в отборе содержания для подготовки обучающихся к диагностическим процедурам; в подборе и разработке дидактических материалов для тематического контроля; дифференциации заданий на базовом и повышенном уровнях и др.

Одной из востребованных форм является показ уроков в тандемах «наставник – учителю», «учитель – наставнику» с последующим самоанализом и взаимонализом.

Для информационной и методической поддержки педагогов на сайте Система электронного обучения ГАОУ ДПО ИРОСТ (г. Курган) (<http://doirost.ru/course/view.php?id=343>) в Виртуальной школе педагога (математика) размещаются материалы, которые можно использовать при проектировании индивидуальных программ совершенствования учительского роста: результаты и анализ проверочных и диагностических работ по математике (НИКО-2014 в 5, 6, 7 классах; ВПР – 2017, 2018, 2019 в 5, 6, 7 классах; Диагностическая работа – 2019, 2020 в 10 классах; Исследование компетентностей учителей математики – 2016, 2017). Здесь же размещены ссылки на сайт Федерального института педагогических измерений (<http://fipi.ru>) для быстрого доступа к методическим и аналитическим материалам, демоверсиям

контрольно-измерительных материалов ОГЭ, ЕГЭ по математике. Электронные материалы курсов повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Проектирование и реализация индивидуальных программ совершенствования учительского роста» также находятся в Виртуальной школе педагога (математика) в разделе «Учителю 10-11 классов».

В основной период продолжается групповое и индивидуальное консульти-

рование учителей, осуществляется контроль реализации мероприятий, подводятся предварительные итоги эффективности мероприятий программы на встречах с администрацией образовательных организаций и наставников. Совместно с педагогами наставники анализируют результаты деятельности, корректируют программы и способы достижения промежуточных целей.

Таблица 5

План реализации программы (продолжение, часть 4)

Даты, сроки	План работы	Место проведения	Ожидаемый результат
Групповые и индивидуальные консультации участников программы			
Октябрь-декабрь 2019	Реализация индивидуальных программ совершенствования учительского роста	ОО 1.1	1. Целенаправленное взаимодействие наставника и учителя по сопровождению индивидуальных маршрутов совершенствования учительского роста. 2. Контроль динамики реализации программы совершенствования учительского роста. 3. Сформированная устойчивая необходимость в самоанализе педагогической деятельности и самообразовании
		ОО 1.2	
		ОО 1.3	
		ОО 2.1	
		ОО 2.2	
		ОО 2.3	
		ОО 3.1	
		ОО 3.2	
		ОО 3.3	
	ГАОУ ДПО ИРОСТ		

На контрольно-оценочном этапе участники программы проводят рефлексивный анализ деятельности и ее результатов.

Таблица 6

План реализации программы (окончание)

Даты, сроки	План работы	Место проведения	Ожидаемый результат
Подведение итогов реализации программы			
Декабрь 2019	1. Анкетирование участников программы наставничества. 2. Подведение итогов выполнения плана мероприятий программы. Обсуждение направлений дальнейшего взаимодействия участников программы	ГАОУ ДПО ИРОСТ	1. Отражены не только достижения сопровождаемых учителей, но и результаты совершенствования профессиональных компетенций наставников. 2. Продемонстрированы портфолио участников программы. 3. Высказаны удовлетворение результатами сотрудничества и предложения по дальнейшему профессиональному общению

Если между наставниками и учителями складываются доверительные отношения и возникает взаимное желание продолжать сотрудничество, то можно считать это наиболее достоверным показателем

положительных результатов наставничества. Эффективность наставничества проявляется в равноправности позиций взаимодействия участников программы, готовности наставников учиться самим, реали-

зации рефлексивно-проектировочного подхода к педагогической деятельности, способности в совместной деятельности выявлять положительные стороны профессиональной деятельности учителей и формулировать педагогические и методические задачи различных уровней.

В ходе реализации мероприятий программы наставникам приходится решать задачи, которые требуют совмещения функций наставников разных типов:

- наставник-методист, который объясняет, как действовать, показывает (демонстрирует) действие с необходимыми комментариями, корректирует действие учителя, контролирует (указывает на ошибки и их причины), оценивает, сообщает дополнительную профессионально значимую информацию;

- наставник-лидер (организатор, направляющий), помогающий учителю поставить и решить проблемы собственной профессиональной деятельности. Учитель в такой модели взаимодействия – соисполнитель, который формулирует собственные профессионально-образовательные затруднения (проблемы, задачи);

- наставник-тьютор. Задача наставника-тьютора – реализовать конкретный профессиональный заказ (проблему, интерес) педагога, помочь выявить место и причину профессионального затруднения, построить проект выхода из затруднения и реализовать его. Наставник-тьютор может действовать, во-первых, как наставник-коучер, который демонстрирует новый прием, организует профессиональную пробу подопечным этого приема и анализирует результаты пробы (что получилось и не по-

лучилось, почему не получилось, что предусмотреть в дальнейшем при использовании этого приема); во-вторых, как наставник-консультант, который помогает, консультирует, как преодолеть профессиональное затруднение, какими сведениями для этого воспользоваться;

- наставник-разработчик, который вместе с подопечным разрабатывает проекты, программы (модули программ) на основе тех «продуктов», которые в свое время создавал наставник.

Наставнические взаимоотношения дают определенные преимущества всем сторонам обучения: наставник развивает навыки управления, повышает свой статус в профессиональном сообществе, завоевывает репутацию профессионала и доверие коллег, принимает участие в формировании профессиональной команды (что особенно важно, поскольку эффективность всей команды зависит от эффективности работы каждого ее члена); учитель, испытывающий затруднения в профессиональной деятельности, получает своевременную помощь, позволяющую быстрее выявить дефициты, и поддержку в решении сложных профессиональных задач, в профессиональном и карьерном развитии.

На этапе продвижения технологии наставничества появляется необходимость распространения информации о программе и ее эффективности в профессиональном сообществе через лекции, выступления опытных наставников, кураторов программы наставничества, размещение материалов о наставничестве в средствах массовой информации.

ИСТОЧНИКИ

1. Бачин, Д. А. Наставничество как метод обучения и развития персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/04/32311> (дата обращения: 20.05.2020).

2. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях

[Электронный ресурс] / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – Режим доступа: http://viro.edu.ru/attachments/article/9572/05_nastavnichestvo.pdf (дата обращения: 20.05.2020).

TEACHER-TO-TEACHER MENTORING TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE MODEL FOR SUPPORTING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MATHEMATICS TEACHERS IN THE WORKPLACE

Olga T. Kuleshova

The article describes the technology of teacher-to-teacher mentoring in the framework of the regional project «Support for schools with low learning outcomes and schools operating in difficult social conditions». This material is intended for managers and teaching staff of educational organizations.

Keywords. The mentor, an individual program of professional development.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

А.А. МИЦУЛА, Т.П. ГРОСУЛ

В данной статье представлен анализ некоторых научно-педагогических исследований понятия «педагогическая технология». Также описываются различия педагогических технологий по разным основаниям и традиционные методы современной педагогики от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки. Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий на практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой.

Ключевые слова. Образовательные, педагогические технологии, технологический подход к обучению, методы обучения.

В педагогической науке и практике появляются и получают развитие педагогические технологии. В источниках как научного, так и публицистического характера предпринимаются попытки соединения разных взглядов, точек зрения на раскрытие сущности и содержания педагогических технологий. Кроме того, в педагогической и психологической литературе часто встречается понятие «технология», пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогиче-

ской науке появилось специальное направление – педагогическая технология. Это направление зародилось в 60-е годы в США, Англии и в данное время распространилось практически во всех странах мира. Появление этого термина и направления исследований в педагогике не является случайностью.

Педагогическая технология (от др.-греч. τέχνη – искусство, мастерство, умение; λόγος – слово, учение) – специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, си-

ственно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения [Атутов 1996, 64].

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям:

- по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции);
- по целям и задачам (усвоение и закрепление знаний, воспитание и развитие (совершенствование) природных личностных качеств), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты);
- по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями);
- по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология, и т.д.

В последние десятилетия в педагогической практике начали широко применяться различные образовательные технологии, хотя мысль о технологизации процесса обучения высказывал еще Я.А. Коменский почти 400 лет назад. Он призывал сделать обучение «техническим», т.е. таким, чтобы все, чему учат, имело успех [Беспалько 1995, 153]. За рубежом, прежде всего в США, интерес к образовательным технологиям возник в середине XX века, когда появились первые программы аудиовизуального обучения, т.е. обучения с помощью технических средств. Термин «образовательные технологии», появившийся в 1960-х гг., означает построение педагогического процесса с гарантированным результатом.

Преимущество применения современных образовательных технологий заключается в том, что меняются функции преподавателя и студента, преподаватель ста-

новится консультантом-координатором (а не выполняет информирующе-контролирующую функцию), а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала. Образовательные технологии дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

Понятие «образовательная технология» является более широким, чем «педагогическая технология» (для педагогических процессов), так как образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. С другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится ко всем разделам педагогики.

Обладая научной основой, педагогическая методика, как и педагогическая деятельность в целом, характеризуется высоким креативным потенциалом, заставляя педагога направлять мышление на постоянный поиск смыслов различных методов, их целей, классификации, возможностей практического применения в деятельности. Другими словами, методика учит мыслить педагогически целостно, подходить к педагогической деятельности не как к совокупности методов работы, алгоритмизированных методических ритуалов, но как к единству цели, принципов, методов и содержания обучения, как к педагогическому мастерству, инструменту формирования педагогической культуры. Знание методики способствует раскрепощению педагога, обеспечивает основы для реализации творческого начала, инициативности, креативности, повышая эффективность образовательно-воспитательного процесса.

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы. Долгое время считалось: если найти определенные приемы или методы, то желаемая цель будет достигнута. Постепенно педагогическая практика накопила множество средств, методов и форм обучения и вос-

питания, но результаты их применения не всегда были однозначны.

Очевидно, что оптимизация педагогического процесса путем совершенствования методов и средств является необходимым, но недостаточным условием. Отбор методов, средств и форм должен совмещаться с реализацией конкретной цели и отработкой системы контроля показателей обучения и воспитания. Этому и должна помочь технологизация педагогического процесса.

Традиционные методы достались современной педагогике от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки.

Наблюдение – наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической практики. Однако оно не вскрывает внутренних сторон педагогических явлений, и при использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации.

Изучение опыта – еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. С помощью данного метода анализируются пути решения конкретных проблем, выводятся взвешенные заключе-

ния о целесообразности их применения в новых условиях. Поэтому данный метод нередко называют историческим.

Беседы – традиционный метод педагогических исследований. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Разновидность беседы, ее новая модификация – интервьюирование, перенесенное в педагогику из социологии. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности.

Таким образом, значимыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях. Педагогическая технология обучения может также рассматриваться как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Атутов 1996 – *Атутов, П. Р.* Технология и современное образование / П. Р. Атутов // Педагогика. – 1996. – №2.

2. *Афанасьев, В. Т.* Системность и общество / В. Т. Афанасьев. – М., 1980.

3. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М., 1977.

4. Беспалько 1995 – *Беспалько, В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995.

5. *Кларин, М. В.* Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – №4. – С. 117-122.

6. *Сакович, С. М.* Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / С. М. Сакович. – Режим доступа: <http://www.mai.ru/events/sfiro/articles.php>.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND METHODS

Anastasia A. Mizula, Tatyana P. Grosul

This article presents an analysis of some scientific and pedagogical studies of the concept of pedagogical technology. It also describes the differences between pedagogical technologies on different grounds and traditional methods of modern pedagogy from researchers who were at the origins of pedagogical science. Any technology is more or less aimed at implementing scientific ideas, positions and theories in practice. Therefore, pedagogical technology occupies an intermediate position between science and practice.

Keywords. Educational, pedagogical technologies, technological approach to training, teaching methods.

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ



РЕШЕНИЕ ВОПРОСОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА НОВЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С. ГОГОЛЕВА

Автор представляет приоритетные направления совершенствования и разработки нового содержания образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования.

Ключевые слова. *Инклюзия, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, уровень основного общего образования.*

14-15 ноября 2019 года в Москве прошел III Всероссийский съезд дефектологов, организованный Министерством просвещения Российской Федерации. В мероприятии приняли участие заместитель министра просвещения Российской Федерации Т.Ю. Синюгина, первый заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы О.Н. Смолин, вице-президент Российской академии образования (РАО), академик РАО Н.Н. Малофеев.

Заместитель министра просвещения Российской Федерации Т.Ю. Синюгина выступила с докладом о государственной политике в сфере защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Она подчеркнула необходимость проведения фундаментальных научных исследований в сфере дефектологии: «Мы ставим перед Институтом коррекционной педагогики конкретные задачи по научным исследованиям. Все предпринимаемые действия направлены на развитие дефектологической науки. И мы уверены, что в ближайшем будущем получим первые результаты, которые будут полезны как

для развития науки в целом, так и для практиков, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями ежедневно [Соловьева 2019^а, 5].

Заместитель министра информировала о **разработке плана реализации Стратегии развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью на период до 2030 года**, ориентированной на обновление системы специального и инклюзивного образования [Проект Стратегии развития web].

Т.Ю. Синюгина подчеркнула: «Для нас приоритетными направлениями являются совершенствование и разработка нового содержания образования обучающихся с ОВЗ на разных уровнях образования и обеспечение специальных условий получения образования для их разностороннего развития. Нам важно поддерживать возможность выбора родителями образовательного маршрута ребенка в рамках инклюзии или коррекционного образования, и вне зависимости от этого выбора мы должны получать сопоставимые высококачественные результаты» [Соловьева 2019^а, 6].

Также Т.Ю. Синюгина рассказала, что ведомство активно **дорабатывает профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог»**: «Новый стандарт будет применен для специалистов по раннему возрасту, педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. По нашему мнению, это позволит повысить качество оказываемой обучающимся с особыми образовательными потребностями помощи» [Соловьева 2019^а, 4-5]. В перспективе Т.Ю. Синюгина подчеркнула необходимость проведения фундаментальных научных исследований в сфере дефектологии.

Внедрение ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) повлияло на организацию образовательно-реабилитационного процесса в общеобразовательных организациях на всей территории Российской Федерации. Увеличилось количество инклюзивных школ до 22,8% от общего числа общеобразовательных школ. При этом 355 134 ребенка с ОВЗ обучаются в отдельных образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы, и 315 991 ребенок с ОВЗ обучается инклюзивно.

На основании требований Стандарта были разработаны 26 примерных адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – ПАООП), при этом 16 из них предусматривают при успешном овладении возможность перехода в основную школу. По мнению Т.А. Соловьевой, «такая ситуация вызывает вопросы о преемственности в организации последующего образования» [Соловьева 2019^б, 14].

Вопросы преемственности при проектировании образовательных маршрутов детей с разными особыми образовательными потребностями при получении ими общего образования – одни из самых обсуждаемых как специалистами, так и родителями. Так, на уровне дошкольного образования, а также основного и среднего общего образования разработка отдельного стандарта для детей с ОВЗ не запланиро-

вана. Однако на всех уровнях общего образования, включая вышеназванные, специальные требования к образовательным результатам, структуре образовательной программы и условиям ее реализации отражены или будут отражены в примерных адаптированных основных общеобразовательных программах.

Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, получающих основное общее образование, предусматривают обеспечение преемственности стандартизированных требований на уровне начального и основного общего образования, в том числе сохранение права на вариативность адаптированных основных общеобразовательных программ с возможностью увеличения срока получения основного общего образования максимум на 1 год. Пролонгация сроков обучения предусматривает специальное структурирование содержания образования по годам обучения.

Своеобразие психофизического развития обучающихся с ОВЗ с сохраненным интеллектом, имеющих нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, задержку психического развития и расстройства аутистического спектра, определяет вариативность требований к предметным результатам, введение в содержание образования специальных учебных дисциплин и коррекционных курсов [Гоголева, Фролова 2019, 10-12].

Дифференциация образовательных результатов и разница темпового продвижения по вариантам адаптированных основных общеобразовательных программ разных групп обучающихся с ОВЗ говорят о необходимости специального инструментария оценки достижений. В связи с вышесказанным результаты текущей и промежуточной оценки образовательных результатов обучающихся с ОВЗ не сопоставляются с результатами нормативно развивающихся детей, получающих основное общее образование.

Итоговые результаты овладения содержанием адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования в основном соответствуют требованиям, предъявляемым к ре-

зультатам нормативно развивающихся обучающихся. Специальные требования к итоговым академическим достижениям определяются объективными трудностями овладения учебным материалом и демонстрации образовательных результатов в формате, предусмотренном для нормативно развивающихся школьников.

Особые образовательные потребности, общие для всех рассматриваемых категорий обучающихся с ОВЗ, определяют пересмотр требований к структуре, условиям и результатам основного общего образования и включают:

- *потребность во введении специальных разделов обучения и специфических средств обучения;*

- *потребность в качественной индивидуализации и создании особой пространственной и временной образовательной среды;*

- *потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы школы, расширении и укреплении разнообразного социального опыта, активизации сотрудничества и личностного общения обучающихся со сверстниками, другими детьми и взрослыми;*

- *потребность в согласованном участии в образовательном процессе команды квалифицированных специалистов и родителей ребенка, обеспечении непрерывности образовательно-коррекционного процесса, реализуемого как через содержание образовательных областей и внеурочной деятельности, так и через специальные занятия, предусмотренные программой коррекционной работы;*

- *потребность в учете специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений обучающихся; использовании при необходимости специальных методов, приемов и средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;*

- *потребность в обеспечении качественной профориентационной работы в соответствии с индивидуальными особенностями здоровья обучающихся, их интересами и возможностями;*

- *потребность в организации системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся в условиях образовательной организации [Соловьева 2019^б, 15].*

Важным представлялось соблюдение базовые принципы проектирования программ обучения, заложенные разработчиками ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (прежде всего принципы дифференциации требований и вариативности адаптированных образовательных программ, ориентировки на особые образовательные потребности типологических групп детей с ОВЗ, а не на институциональные условия).

При этом следует отметить, что форма организации образования играет вторичную роль по отношению к возможностям и потребностям ребенка. Это значит, что и в специальной школе, и в инклюзивной должны быть созданы предпосылки для обеспечения доступного качественного образования каждому подростку с ограниченными возможностями здоровья.

Всего будут разработаны 14 вариантов примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования (ПАООП ООО):

- 3 варианта ПАООП ООО для обучающихся с нарушениями слуха;

- 4 варианта ПАООП ООО для обучающихся с нарушениями зрения;

- 2 варианта ПАООП ООО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи;

- 1 вариант ПАООП ООО для обучающихся с задержкой психического развития;

- 2 варианта ПАООП ООО для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- 2 варианта ПАООП ООО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Очень важно подчеркнуть, что работа по каждой из ПАООП ООО предполагает пошаговое решение следующих задач: разработка проектов учебных планов на весь период обучения на уровне основного общего образования; разработка структурных элементов ПАООП ООО для 5-9-го (10-го) классов (первого-пятого (шестого) года обучения в основной школе), включая проекты примерных рабочих

программ специальных предметов и коррекционно-развивающих курсов, программ коррекционной работы, проекты специальных требований к общим с нормативно развивающимися сверстниками учебным дисциплинам. Работа с материалами для 5-го класса (первого года обучения в основной школе) завершена. С 01 сентября 2019 года запущена апробация данных программных материалов в образовательных организациях 24 субъектов Российской Федерации. Процедура дальнейшей апробации, доработки, общественного обсуждения и принятия ПАООП ООО находится в стадии обсуждения [Соловьева 2019^б, 16].

Поскольку образование детей с ОВЗ и инвалидностью является приоритетной политикой в Российской Федерации, их образование, воспитание, социализация и социально-личностная адаптация относятся к актуальным проблемам современности.

Какова специфика структурирования предметного содержания в ПАООП ООО?

Н.Н. Малофеев, Т.А. Соловьева видят это:

- *во-первых*, в изменении структуры учебного плана учебных дисциплин «Родной язык», «Родная литература», «Иностранный язык», предлагается исключить их из перечня обязательных к изучению для всех категорий обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- *во-вторых*, изменяются сроки введения, продолжительность изучения, сама структура и требования к результатам освоения предмета «Иностранный язык (английский)» в ПАООП ООО обучающихся с нарушениями слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- *в-третьих*, появляются новые специальные предметы в базовой части учебного плана, например, «Развитие речи» в ПАООП ООО обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся с тяжелыми нарушениями речи;

- *среди значимых для практики изменений* – обязательные к освоению коррекционно-развивающие курсы, что обеспечивает, с одной стороны, искомую преемственность между уровнем начальной

и основной школы, а с другой стороны, – необходимую пролонгацию коррекционной помощи со стороны профильных учителей-дефектологов [Малофеев 2009; Соловьева 2019^б, 13].

В качестве практического примера рассмотрим материал, связанный с разработкой АООП для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) на этапе основного общего образования.

Традиционно в Российской Федерации существовали два варианта обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с первичными нарушениями речи: на логопункте образовательной организации и в условиях специальной (коррекционной) образовательной организации. Продолжительность логопедической работы в условиях данных вариантов обучения была различная: на логопункте обучающиеся занимались только на протяжении обучения в начальной школе, а в специальной (коррекционной) организации и классах обучение велось до 10 класса, т.е. основная школа была пролонгирована на 1 год. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ закрепил данное положение на уровне НОО.

На этапе ООО для детей с ТНР целесообразно сохранить двухвариантную систему обучения и психолого-педагогического сопровождения: на логопункте ОО и в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной организации (класса). И если обучение в речевой школе не является чем-то новым для системы образования, то предоставляемая возможность продолжения работы с логопедом и психологом в основной школе является нововведением [Алмазова, Грибова, Матюхова 2019, 18-19].

Чем обусловлено сохранение двух вариантов обучения детей с ТНР?

Как свидетельствуют научно-методические исследования и практика, не во всех случаях удается преодолеть речевые нарушения, например, общее недоразвитие речи (ОНР), заикание и др., препятствующие успешному освоению программы (даже при уменьшении проявлений речевых нарушений детям требуется психолого-педагогическая поддержка). Именно на уровне основной школы появляются дети с впер-

вые выявленной дисграфией, имеющие нормативный уровень сформированности устной речи. Двухвариантная система сопровождения *позволяет осуществлять мягкий переход* учащихся из специальной (коррекционной) образовательной организации в общеобразовательную.

Характеристика контингента обучающихся с ТНР (вариант 5.1)

Основным недостатком данной группы детей при первично сохранном интеллекте и слухе является недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме, это может проявляться в виде следующих нарушений, например, *не резко выраженное недоразвитие устной речи, как правило, осложненное органическим поражением центральной нервной системы:*

- недостатки произношения звуков;
 - незначительное сужение словарного запаса и неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций;
 - трудности программирования и реализации развернутых монологических высказываний;
 - отдельные неустойчивые специфические ошибки при чтении и на письме;
 - дефицитарность языковой и метаязыковой способностей;
 - ограниченность в сложных формах речевой деятельности при сформированности бытовой коммуникации;
- нарушения чтения и письма:*
- снижение скорости;
 - недостаточная правильность чтения – угадывающее чтение, смешение оптически сходных букв, смешение букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропуски слогов, аграмматизм, пропуски и повторы строк – и недостаточное понимание прочитанного;
 - пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки (основные диагностические ошибки, свидетельствующие о нарушении письма (дисграфии));
 - трудности обозначения оптически сходных графем;

- аграмматизм на письме;
- отсутствие границ слова и т.д. Эти ошибки являются устойчивыми.

Фактором, положительно влияющим на школьную успеваемость, является постановка рациональной и оправданной задачи обучения, замена письменного предъявления текстов (чтения) на устное (аудирование).

На фоне дефицита языковой и метаязыковой способностей, несформированности процессов произвольной деятельности в работах обучающихся обнаруживается большое количество орфографических ошибок. Дети с нарушениями чтения и письма составляют группу риска по школьной неуспеваемости по русскому языку, литературе и др.; низкая успеваемость приводит к появлению психологических искажений, учебному негативизму и проблемам социализации.

Характеристика контингента обучающихся с ТНР (вариант 5.2)

Основным недостатком данной группы детей при первично сохранном интеллекте и слухе является выраженная недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме, это может проявляться в виде следующих нарушений: *резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы:*

- лексико-грамматическое недоразвитие (вплоть до отсутствия вербальных средств общения);
- ограниченность понимания содержания и смысла текста (в различных формах предъявления);
- дефицитарность дискурса – связного высказывания монологического или диалогического характера, используемого в коммуникативных целях;
- неполноценность речезыковой деятельности проявляется в письменной речи: при записи, продуцировании самостоятельных и вторичных письменных высказываний и в процессе чтения;
- характерным проявлением речевого недоразвития является большое количе-

ство специфических (дисграфических) и орфографических ошибок в диктантах и в самостоятельных письменных работах;

нарушения чтения и письма;

наряду с речевыми недостатками у обучающихся с тяжелой речевой патологией также отмечается *низкий уровень сформированности ряда универсальных учебных навыков*: планирования, регуляции собственного поведения, контроля, которые наблюдаются на уровне как речевой, так и учебной деятельности.

Группа детей с дисграфией и/или дислексией неоднородна по своему составу, с одной стороны – учащиеся, нарушения письма и чтения у которых связаны с недоразвитием устной речи, с другой – дети, имеющие тяжелую дисграфию и/или дислексию, обусловленные различными причинами неречевого генеза.

Ошибки при дисграфии и дислексии являются многочисленными, повторяющимися, стойкими и специфическими. Эти недостатки имеют устойчивый выраженный характер и препятствуют успешному освоению программы учащимися по всем предметам; при этом дети могут не иметь значительных отклонений в устной речи. Особая группа обучающихся – младшие подростки, перенесшие различные заболевания, оперативные вмешательства, травмы и иные воздействия на головной мозг, которые приводят к изменениям состояния здоровья детей, что проявляется в распаде речи и расстройствах ее внешней реализации. У данного контингента обучающихся

страдают также другие высшие психические функции и поведение в целом, что требует реализации систем восстановительного обучения. Еще одна категория детей – подростки, которые должны были обучаться по данному варианту программы, но по тем или иным причинам обучавшиеся ранее по обычным общеобразовательным программам. У этих детей, как правило, наблюдаются значительные некомпенсированные проблемы в речевом развитии, а также в освоении общеобразовательных предметов [Алмазова, Грибова, Матюхова 2019, 20-25].

Выводы

1. Впервые предлагается выстроить единую стандартизированную модель общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с сохраненным интеллектом на основе принципов встроенной дифференциации и непрерывной коррекционно-развивающей помощи.

2. Залогом успеха реализации данной модели станет научно-методическое сопровождение практики.

3. В учебной внеурочной деятельности в рамках обоих вариантов планируются коррекционные занятия со специалистами по индивидуально ориентированным коррекционным программам.

4. Выбор образовательной организацией сроков обучения и соответствующего учебного плана зависит от степени выраженности нарушения, этиологии речевого нарушения, степени резистентности к коррекционному воздействию.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Алмазова, Грибова, Матюхова 2019 – *Алмазова, А. А., Грибова, О. Е., Матюхова, Г. П.* Актуальные вопросы разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на этапе основного общего образования / А. А. Алмазова, О. Е. Грибова, Г. П. Матюхова // *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.* – 2019. – №8. – С. 18-25.

2. Гоголева, Фролова 2019 – *Гоголева, Г. С., Фролова, З. Г.* Ресурсный центр как средство повышения качества образования детей с ограниченными возможно-

стями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного образования : сборник материалов с описанием опыта работы опорной площадки регионального инновационного проекта «Развитие кадрового потенциала как условие формирования инклюзивного образования в регионе» / авт.-сост.: Г. С. Гоголева, З. Г. Фролова ; ГАОУ ДПО ИРОСТ. – Курган, 2019. – 84 с.

3. Малофеев 2009 – *Малофеев, Н. Н.* Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев // *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.* – 2009. – №6. – С. 71-78.

4. Соловьева 2019^а – *Соловьева, Т. А.* Итоги III Всероссийского съезда дефектологов / Т. А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – №8. – С. 3-6.

5. Соловьева 2019^б – *Соловьева, Т. А.* Новые требования к организации основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: первые результаты и задачи апробации / Т. А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – №8. – С. 13-17.

6. Проект Стратегии развития web – Проект Стратегии развития образования обучающихся с ограниченными возможно-

стями здоровья и с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] / Сайт Союза дефектологов России. – Режим доступа: souz-defektology.ru.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф> (дата обращения: 21.05.2020).

8. Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/348/pozdravlenie-ministra-prosveschenie-oyu-vasilevoy-s-dnem-znaniy/>.

THE DECISION OF QUESTIONS OF CONTINUED TEACHING OF THE STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF NEW LEVEL EDUCATION

Galina S. Gogoleva

Author presents the mail directions of improvement and development of new education of students with disabilities in the level of basic general education.

Keywords. Inclusion, students with disabilities, level of basic general education.

МИР НАУКИ: УЧИТЕЛЮ О НОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.С. ПЕРМЯКОВА

В статье обобщены теоретические подходы к деятельности самообучающейся организации в зарубежных организациях и российских компаниях. В последние годы управленческие подходы, используемые в самообучающейся организации, вызывают все больший интерес у российских компаний, в том числе организаций сферы образования.

Ключевые слова. *Непрерывное педагогическое образование, профессиональное развитие педагогов, управление персоналом, самообучающаяся организация.*

В условиях инновационных преобразований в сфере образования залогом успешности любой организации становится умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды. В связи с этим актуализируются вопросы, связанные с профессиональным развитием и саморазвитием педагога и определением управленческих механизмов развития новых педагогических компетенций (исследование, проектирование и стратегирование).

Профессиональное развитие педагога возможно не только в ходе освоения дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации), но и в процессе самообразования, персонификации, образования внутри организации (корпоративного обучения). Такая организация может быть самообучающейся.

Идея самообучающейся организации наиболее востребована не только за рубежом, но и в некоторых российских компаниях. Внедрение принципов самообучающейся организации в систему управления становится основным источником конкурентных преимуществ за счет приращения организационных знаний, способов решения профессиональных задач и необходи-

мой инновационности, а следовательно, гибкости организации к изменениям.

Изучая различные теоретические основания определения самообучающейся организации, мы увидели необходимость рассмотреть российские и зарубежные подходы к определению понятия и признаков самообучающейся организации.

Поскольку концепция самообучающейся организации зародилась на Западе и получила там наибольшее развитие, начнем рассматривать теоретические аспекты с американских авторов.

Наиболее популярной концепцией самообучающейся организации является концепция американского ученого Питера Сенге.

В своей книге Сенге дает следующее определение самообучающейся организации: «в которой люди непрерывно расширяют свои возможности достижения желательных для себя результатов, где создаются новые, способные к развитию модели мышления, где коллективное устремление является свободным и где люди непрерывно учатся возможностям совместного обучения» [Сенге 2003, 94].

Сенге выделил пять дисциплин (умений), необходимых для создания самообучающейся организации:

▪ **первая дисциплина – «мастерство в совершенствовании личности»**, это способность людей постоянно учиться, добиваться поставленных целей и стремиться к непрерывному самосовершенствованию;

▪ **вторая дисциплина – «когнитивные модели»**. Данные модели относятся к корпоративной культуре, а также типам мышления сотрудников организации, которые образуют рамки для функционирования бизнеса. Дело в том, что люди, сами того не осознавая, заранее имеют стереотипы о различных управленческих ситуациях. Данные стереотипы могут мешать сотрудникам продолжать обучение или воплощать рациональные управленческие идеи и решения в жизнь. Задача организации – распознавать такие стереотипы, а также проводить их анализ, что позволит разрушить эти стереотипы и создать условия для изменений;

▪ **третья дисциплина – «общее видение»**. Речь идет о совместной работе руководителей и сотрудников по созданию стратегии развития организации. Данный механизм не только помогает сформулировать общие цели, разделяемые всеми, но и существенно повышает лояльность сотрудников компании;

▪ **четвертая дисциплина – «групповое обучение»**. Это возможность сотрудников работать в группах, делиться новой информацией в профессиональной сфере и обмениваться опытом. Диалог сотрудников между собой помогает прийти к порой неожиданным решениям какой-либо проблемы, которые могут быть недоступны для каждого сотрудника в отдельности;

▪ **пятая дисциплина – «системное мышление»**. Это главный компонент, который объединяет все вышеперечисленные элементы, без которого они остаются разрозненными между друг другом. Важно, чтобы все дисциплины в организации развивались системно, поддерживая и дополняя друг друга, а не по отдельности.

Эту теорию отличает от всех остальных наличие объединяющего «пятого» элемента, которым автор подчеркивает

мысль, что важно не только наличие у организации определенных признаков, но и их гармоничное развитие и взаимодействие между собой. В противном случае попытка применения концепции самообучающейся организации на практике может привести к возникновению организационных проблем.

Западные психологи Р. Кандола и Дж. Фуллертон в концепции научающейся организации выделили следующие факторы, влияющие на формирование самообучающейся организации:

▪ коллективное видение, которое позволяет организации идентифицировать будущие возможности, реагировать на них и извлекать из них пользу;

▪ структура, обеспечивающая возможности для обучения и облегчающая его;

▪ поддерживающая культура, которая поощряет сотрудников подвергать сомнению ситуацию дня сегодняшнего и задавать вопросы по поводу принятых решений и способов осуществления деятельности;

▪ поддерживающее руководство – менеджеры, искренне верящие, что делегирование полномочий и усовершенствование работы приведут к улучшению показателей эффективности работы;

▪ работники, мотивированные на постоянное саморазвитие;

▪ усиленное обучение – процессы и политика, направленные на поощрение обучения среди всех сотрудников.

Данная концепция не учитывает систему поощрений сотрудников, однако в остальном эту теорию признаков можно назвать избыточной.

М. Педлер рассматривал самообучающуюся организацию как организацию, которая фасилитирует обучение всех своих сотрудников и пребывает в постоянном процессе трансформации [Виханский 2000, 303].

Основными признаками самообучающейся организации, согласно теории Педлера, являются:

▪ учебный подход к стратегии;

▪ политика, основанная на участии;

▪ информирование;

▪ учет и контроль, способствующие развитию;

- внутренний обмен;
- гибкая система поощрений;
- вспомогательные структуры;
- внешние работники как контролеры состояния внешней среды;
- обмен опытом;
- учебная атмосфера;
- возможность саморазвития для всех и каждого.

Теория Педлера не отражает важнейший признак самообучающейся организации, а именно: вовлеченность сотрудников, а также системность применения всех необходимых компонентов, присущих данному типу организаций.

Опыт отечественных авторов, изучавших идею самообучающейся организации, представлен российскими экономистами Б.В. Салиховым и И.С. Салиховой, которые выделяют девять признаков самообучающейся организации [Салихов 2015, 51]:

- наличие системы воспроизводственного цикла новых знаний – процесс, при котором сотрудники получают новое знание через опыт, перерабатывают его, а затем передают новым сотрудникам;
- воспроизводство объема знаний, достаточного для развития собственных ключевых компетенций, обеспечивающих организации высокий уровень экономической устойчивости;
- наличие социально-экономического генотипа обучения – системы ментальных моделей и ценностных установок сотрудников организации, обеспечивающей качество восприятия и осмысления ими новой информации, а также определяющей качество общей направленности экономической деятельности. Ментально-смысловая модель самообучающейся организации заключается, прежде всего, в наличии инновационного типа менталитета, в основе которого лежит автоматизм в восприятии и осмыслении не всякой, а именно инновационной информации и новых знаний;
- наличие интеллектуального капитала, способного непрерывно осуществлять воспроизводственный цикл новых знаний и компетенций:
 - исследовательский капитал, который осуществляет воспроизведение неявных корпоративных знаний;

- научно-образовательный и методологический капитал как система знаний и компетенций в сфере организации и осуществления образовательной деятельности в рамках предприятия (формализация и распространение новых знаний);
 - предпринимательский капитал; его функцией является объективация новых знаний и компетенций сотрудников организации в конечные потребительские блага;
 - лидерский капитал, осуществляющий системное управление всеми элементами и звеньями корпоративной деятельности;
 - наличие генетического организационного капитала – потока ценностей, обеспечивающего ожидаемый уровень доходности предприятия за счет формирования и развития необходимых элементов организации;
 - преобладание неформальных социально-экономических отношений, основанных на межличностном и внутрифирменном доверии, наличие горизонтальных сетевых взаимодействий;
 - стремление к росту рынка собственных формализованных знаний посредством осуществления активной консалтинговой деятельности и проведения аутсорсинга;
 - система мотивации сотрудников, основанная на эндогенной интеллектуальной собственности. Это значит, что в организации начинает действовать своеобразный «парадокс мотивации», когда, с одной стороны, основным экономическим источником развития организации является доход в форме интеллектуальной ренты, а с другой стороны – глубинным источником добавленной стоимости становятся неявные знания, представленные системой компетенций. Создается иллюзия более высокой «ценности» для организации тех сотрудников, которые формализовали неявное знание и технологически освоили процесс создания конечного продукта;
 - лидерский стиль управления – система, при которой корпоративный лидер обладает такой ключевой компетенцией, как умение воссоздавать неявные знания. Кроме того, лидер призван «проявлять», выводить «на свет» неявные знания, находящиеся в головах сотрудников.

Еще одним представителем отечественной теории является специалист А.Р. Идрисова, выделяющая следующие основные признаки, присущие самообучающейся организации [Идрисова 2009, 115]:

- гибкая и плоская организационная структура;
- выработка организационной стратегии строится на обучающем подходе;
- гибкая система вознаграждений;
- доступность информации в организации и непрерывный обмен опытом между сотрудниками;
- контакт членов организации с внешней средой, ориентация на освоение опыта других компаний;
- члены организации совмещают свой основной вид деятельности с исследовательскими функциями;
- благоприятный психологический климат.

Практикующий российский психолог Г.Н. Сартан определяет самообучающуюся организацию как организацию, которая постоянно учится исходя из своего опыта и постоянно использует полученные знания. Основными признаками самообучающейся организации Г.Н. Сартан считает:

- *расширение восприятия себя (личности, организации)* и одновременно понимание того, что «мое восприятие» – это не есть реальный мир, существующий «вокруг меня»;
- *личное мастерство*. Когда растет мастерство каждого члена команды, вся команда становится лучше;
- *общее представление о будущем компании*. Все великие достижения начинаются с представления о достижимом будущем;
- *командное обучение*. Командное обучение характеризуется тем, что участники имеют возможность обмениваться информацией, знаниями и идеями;
- *системное мышление*. Способность видеть взаимозависимость элементов системы, понимать необходимость обратной связи – необходимые свойства самообучающейся организации. При этом каждый член организации является частью организационной системы и включен во все взаимодействия.

Кроме того, среди российских авторов следует выделить работы Е.Н. Беловой, которая определила необходимые управленческие и педагогические условия становления самообучающейся организации в сфере дополнительного образования:

- создание инфраструктуры системы образовательного менеджмента;
- разработка и внедрение организационно-нормативного, учебно-методического обеспечения реализации дополнительных профессиональных программ;
- создание условий, способствующих развитию управленческой компетентности работников;
- создание проблемных ситуаций, актуализирующих потребности работников в профессионально-самообразовательной деятельности;
- создание ситуаций, обеспечивающих стремление работников этой организации к самосовершенствованию и самообразованию;
- формирование ценностно-смысловой основы непрерывного развития управленческой компетентности работников организации в условиях сетевого профессионально-развивающего пространства;
- проектирование содержания системы корпоративного формального, неформального и информального непрерывного образования посредством индивидуального, группового и коллективного обучения работников с учетом их актуальных профессионально-образовательных потребностей;
- определение и внедрение интенсивных педагогических технологий, форм и методов индивидуальной и коллективной проблемно-разрешающей деятельности;
- включение работников в деятельность по принятию управленческих решений, направленных на разрешение профессиональных проблем;
- осуществление практико-ориентированной экспертизы управленческих решений, принятых работником.

Таким образом, рассмотрев зарубежные и отечественные теории самообучающейся организации, можно выделить понятие и ряд обобщенных наиболее важных признаков.

Самообучающаяся организация – это организация, в которой каждый сотрудник становится субъектом управления, постоянно оказываясь в ситуации развития или ситуации неопределенности, где способы действий и нормы не заданы, а выстраиваются самим человеком в зависимости от его профессионализма и способности создавать новые знания и способы решения профессиональных задач.

Обобщенные признаки самообучающейся организации:

- *наличие гибкой организационной структуры*, обеспечивающей взаимодействие руководителей и сотрудников;

- *поддерживающее руководство*. Наличие у руководителей установок, провозглашенных на уровне корпоративной культуры, позволяющих делегировать полномочия для повышения эффективности рабочих процессов;

- *наличие системы мотивации* сотрудников, как материальной, так и нематериальной, направленной на формирование способности к групповому профессиональному саморазвитию, а также учитывающей вклад каждого сотрудника в общий результат деятельности организации;

- *наличие системы непрерывного самообучения сотрудников* – создание специальных условий, в которых сотрудники непрерывно обучаются как индивидуально, посредством создания для каждого личной программы развития, так и в группах (через совместное обсуждение «узких мест» в своей работе, анализ ошибок и обмен опытом);

- *наличие корпоративной культуры*, способствующей взаимодействию руководителей и сотрудников. Другими словами, корпоративная культура должна способствовать закреплению субъектной позиции сотрудников, способных подвергать сомнению рабочие ситуации и задавать вопросы по поводу принятых решений и способов осуществления деятельности;

- *формирование общего видения* через создание условий для совместного планирования руководством и сотрудниками стратегических целей организации;

- *взаимодействие с внешней средой*. Наличие ситуаций, включающих как меха-

низмы, помогающие организации быстро реагировать на изменения во внешней среде, так и обмен опытом с партнерами и клиентами.

Кроме того, рассматривая теории российских авторов, необходимо отметить низкую адаптивность данного подхода в непрерывном обучении сотрудников к российской действительности. В основном это выражается через теоретизированный характер, отсутствие апробации на практике некоторых признаков, что в очередной раз подтверждает: в России концепция самообучающейся организации еще не получила такого широкого распространения и развития и сталкивается с рядом проблем.

Поэтому на современном этапе российские организации, в том числе образовательные, признают необходимость изменений в подходах к непрерывному профессиональному развитию сотрудников средствами самообучающейся организации, сталкиваясь с преодолением барьеров и ограничений, созданных привычками директивного управления. В теории российских авторов слабо сформированы такие позиции, как участие сотрудников в управлении, поддерживающее руководство и другие, не в полной мере отражено наличие системы мотивации сотрудников (как материальной, так и нематериальной), направленной на формирование способности к групповому профессиональному саморазвитию, а также учитывающей вклад каждого сотрудника в общий результат деятельности организации.

Анализ обобщенных выше теоретических аспектов самообучающейся организации позволил сформировать авторский взгляд и определить **основные признаки самообучающейся организации**:

- *потенциал сотрудников*. Способность сотрудников к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию, способность к командному взаимодействию;

- *вовлеченность сотрудников в процесс управления*. Участие сотрудников в формировании стратегии развития организации, ее корпоративной культуры, моделей поведения, способов достижения целей, а следовательно – общего мышления и видения. Мотивация сотрудников;

- *информированность*. В информационных потоках отсутствуют «запреты» для сотрудников. Информация течет свободно, управление отличается оперативностью, гибкостью, адекватностью принятых решений;

- *командное обучение*. Создание условий для командного обучения сотрудников

как основного способа обмена новыми знаниями и опытом в профессиональной сфере, а также получения нового видения способов действий и путей совершенствования;

- *системное мышление*. Применение всех принципов самообучающейся организации комплексно.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Виханский 2000 – *Виханский, О. С.* Практика обучения действием / О. С. Виханский. – М.: Гардарики, 2000. – 336 с.

2. *Глухова, Л. В., Сыротюк, С. Д.* Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23272622> (дата обращения: 12.03.2020).

3. Идрисова 2009 – *Идрисова, А. Р.* Понятие самообучающейся организации / А. Р. Идрисова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – №1-4. – С. 115-117.

4. *Панфилова, М. С.* Признаки самообучающейся организации: Лучшая студенческая статья – 2019 [Электронный ресурс] // Сборник статей XXVI Международного научно-исследовательского конкурса. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41545176> (дата обращения: 22.02.2020).

5. Салихов 2015 – *Салихов, Б. В.* Самообучающаяся организация в экономике: сущность, признаки и параметры качества / Б. В. Салихов, И. С. Салихова // Финансы и кредит. – 2015. – №3 – С. 48-60.

6. Сенге 2003 – *Сенге, П.* Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – «Олимп-бизнес», 2003. – 384 с.

THEORETICAL GROUNDS FOR DEFINING A SELF-LEARNING ORGANIZATION

Elena S. Permyakova

The article summarizes theoretical approaches to the activities of self-learning organizations in foreign organizations and Russian companies. In recent years, management approaches used in self-learning organizations have attracted increasing interest from Russian companies, including educational organizations.

Key words. Lifelong pedagogical education, professional development of teachers, personnel management, self-learning organization.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, Кокшетау, Республика Казахстан.

2. Волобуева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий институт дополнительного педагогического образования», Донецк.

3. Гоголева Галина Серафимовна, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и здоровьесбережения ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

4. Гросул Татьяна Петровна, старший методист кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ДПО «Институт развития образования», Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика.

5. Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, Кокшетау, Республика Казахстан.

6. Криволапова Нина Анатольевна, заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор – проректор по науке и инновационной деятельности ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

7. Кулешова Ольга Тихоновна, старший преподаватель кафедры естественно-математического образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

8. Михалищева Марина Александровна, кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования и цифровизации ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

9. Мицула Анастасия Александровна, ведущий методист кафедры общеобразовательных дисциплин и дополнительного образования ГОУ ДПО «Институт развития образования», Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика.

10. Пермякова Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры управления и профессионального образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

11. Улитко Валерия Вячеславовна, проректор по научной работе ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика.

12. Честюнина Наталья Дмитриевна, старший преподаватель кафедры естественно-математического образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

13. Ячменев Виктор Дмитриевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и профессионального образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», Курган.

Научно-практический журнал
«Непрерывное педагогическое образование» (1/4)

Журнал зарегистрирован в Управлении Федеральной службы по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Курганской области.
Свидетельство ПИ № ТУ 45-00285 от 11.05.2018.

Подписано в печать 22.06.2020. Формат 90x60 1/8. Усл. печ. л. 8,8. Тираж 70 экз. Заказ 48.
Издательство ГАОУ ДПО ИРОСТ. Адрес издательства: 640000, г. Курган, ул. Пичугина, 38.

Цена свободная

Дата выхода в свет 26.06.2020

