

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Алиев Алихан Лечиевич

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В
СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

научная специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент

Байханов Исмаил Баутдинович

Грозный, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	17
1.1. Сущностная характеристика профессионального мастерства педагога	17
1.2. Система непрерывного профессионального педагогического образования в современной России.....	39
1.3. Модель непрерывного развития профессионального мастерства педагогов на разных уровнях их профессионализации.....	58
Выводы по первой главе.....	81
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО НЕПРЕРЫВНОМУ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	87
2.1. Организационно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы.....	87
2.2. Опыт развития профессионального мастерства учителя в современной педагогической науке и практике.....	105
2.3. Реализация организационно-педагогических условий и средств развития профессионального мастерства учителей.....	118
2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	134
Выводы по второй главе	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	156
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные российские школы сталкиваются с необходимостью обеспечивать высокое качество образования в условиях новых цивилизационных вызовов и глобальных изменений. Сегодня происходит существенное обновление образовательной среды, в том числе посредством интеграции в неё цифровых технологий, активное использование учениками технологий искусственного интеллекта для решения учебных задач ставит перед учителями задачи поиска новых подходов к развитию познавательной активности и вовлеченности, влияние массовой культуры и социальных сетей порождает обновление подходов к воспитанию и формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Всё это актуализирует необходимость поддержки высокого уровня педагогического мастерства современного российского учителя, создающего базу для профессиональной уверенности и саморазвития.

В соответствии с Концепцией развития педагогических кадров до 2030 года учитель признается ключевой фигурой для развития страны. Современная школа нуждается в педагогах нового типа, способных гибко адаптироваться к инновациям, внедрять современные технологии и методики обучения. Непрерывность и преемственность профессионального развития приобретает все большую актуальность именно по отношению к работникам сферы образования и получает признание и поддержку со стороны государственных структур, обеспечивающих функционирование этой сферы.

В новейшей истории России был принят целый ряд инициатив по развитию педагогических кадров, каждая из которых ценна сама по себе, но реализация их в комплексе и при совместном участии всех субъектов профессионального развития педагогических кадров подчеркивает необходимость создания эффективной системы непрерывного образования, которая будет способствовать постоянному совершенствованию профессионального мастерства педагогов. Такая система

должна включать компоненты, которые ориентированы как на развитие компетенций в области психологии и педагогики, так и на расширение предметного знания и формирование личностно-профессиональных качеств современного российского учителя. При этом процесс формирования профессионального мастерства педагога должен быть адаптирован к современным реалиям работы образовательных организаций: цифровизации и технологизации всех сфер жизни, изменению ценностей и мотивации учащихся, повышению открытости школы. Это позволит не только повышать профессионально-педагогическую компетентность учителей, но и эффективно использовать ресурсы, уже сформированные в школах и вузах, а также реализовывать как традиционный, так и инновационный потенциал их среды.

Вместе с тем, проведенное нами пилотное исследование зафиксировало недостаточное понимание сущности и структуры профессионального мастерства среди педагогов. Опрос 320 учителей г. Грозного показал, что они связывают педагогическое мастерство в основном с глубокими знаниями в предметной области и владением методикой преподавания, недооценивая значение психолого-педагогических компетенций; в качестве ключевого условия профессионального развития указывают на материальное стимулирование и психологическую поддержку со стороны руководства; мотивы к самосовершенствованию, творческой самореализации и обмену педагогическим опытом для них не являются первоочередными. Выявленные трудности понимания сущности и структуры педагогического мастерства среди опрошенных учителей подчеркивают не только необходимость педагогического просвещения по данному вопросу, но и актуализируют разработку эффективных механизмов и инструментов, способствующих повышению готовности педагогических работников к профессиональному развитию.

Ключевая идея нашего исследования заключается в том, что профессиональное мастерство учителя может и должно формироваться и развиваться непрерывно, начиная с момента выбора профессии и получения образования в вузе. Если будущему учителю изначально прививать понимание

значимости педагогического мастерства и формировать правильное представление о необходимости постоянного профессионального роста, то впоследствии для педагогов профессиональное мастерство будет являться личностно-профессиональной целью и ориентиром для рефлексии своего опыта и опыта коллег. Что, в свою очередь, будет мотивировать их к освоению инновационных методик, эффективному использованию цифровых технологий и адаптации к меняющимся условиям образовательного процесса.

Степень разработанности темы исследования. В области методологии и технологии профессионального образования имеется значительное количество исследований, посвященных анализу профессиональных качеств педагога, включающих как личностные свойства, так и профессиональные компетенции. Исследователи, такие как Е. В. Андриенко, Н. А. Асташова, С. А. Дружилов, Э. Ф. Зеер, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Ю. П. Поваренков и др., внесли значительный вклад в понимание того, какие именно качества способствуют профессиональному росту и развитию педагогов. Эти работы охватывают широкий спектр исследовательских вопросов: от идентификации профессиональных качеств, навыков, компетенций, необходимых для эффективного обучения и воспитания, до разработки стратегий и тактик их развития. Важность этих исследований заключается в том, что они предоставляют обоснованные подходы к обучению и профессиональному развитию педагогов, позволяя адаптироваться к изменяющимся образовательным требованиям и условиям.

Теоретико-методологические основы подготовки педагогических кадров, разработаны такими учеными, как В. В. Афанасьев, Л. Н. Бережнова, М. В. Груздев, В. И. Загвязинский, А. В. Золотарева, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, П. И. Пидкасистый, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицына и др., которые предлагают разные подходы к обучению и развитию педагогов, стратегии и методики, направленные на углубление понимания профессиональных требований к педагогам и развитие соответствующих им знаний, качеств и навыков.

Научное обоснование принципа непрерывности в системе повышения квалификации педагогических кадров проведено в работах С. Г. Вершловского, З. Б. Ефловой, С. И. Змеева, А. В. Золотаревой, Н. К. Сергеева, И. Ю. Тархановой и др. Данные исследования доказывают необходимость обучения педагога в течение всей его профессиональной жизни, а также описывают принципы, закономерности и технологии образования взрослых.

При такой широкой разработанности проблем развития профессионально важных качеств учителей и подходов к дополнительному педагогическому профессиональному образованию данная проблематика в аспекте профессионального мастерства рассмотрена недостаточно. А также существенным научным дефицитом является отсутствие комплексных исследований развития учителя на разных этапах непрерывного педагогического образования.

Комплексное изучение проблемных вопросов, связанных с развитием профессионального мастерства современного педагога, позволило обнаружить ряд существенных **противоречий**, требующих исследования:

- во-первых, существует разрыв между возрастающими ожиданиями общества и государства относительно постоянного повышения профессионального мастерства педагогов и недостаточностью исследований, обеспечивающих научно обоснованную организацию данного процесса;
- во-вторых, наблюдается несоответствие между сложившимся пониманием значимости профессионального мастерства учителя для развития системы образования и недостаточным уровнем исследования условий и средств, обеспечивающих его эффективность;
- в-третьих, при наличии целого ряда государственных инициатив в области непрерывного развития профессионального педагогического мастерства фиксируется разобщенность субъектов их реализации, недостаточно сформировано понимание роли университетов, осуществляющих подготовку педагогических кадров в данном процессе.

Проведенный анализ состояния исследований в выбранной области педагогического знания, а также выявленные противоречия обусловили научную

проблему исследования: каковы педагогические условия и средства развития профессионального мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования?

Исходя из выявленной актуальности проблемного вопроса данного исследования, **цель** исследования: выявить и обосновать педагогические условия и средства развития профессионального мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Из этого следует, что **объектом** исследования является процесс непрерывного развития профессионального мастерства учителя.

Соответственно, **предмет исследования:** педагогические условия и средства развития профессионального мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Гипотезой исследования выступает суждение, согласно которому развитие профессионального мастерства учителя в системе непрерывного образования будет эффективным если:

- педагогическими условиями данного процесса будут: актуализация профессиональной идентичности педагога; опережающий характер образовательных воздействий; инвариантность развития компонентов структуры профессионального мастерства на всех уровнях педагогического образования;
- используемые при этом педагогические средства будут иметь потенциал преемственности по уровням непрерывного педагогического образования и способствовать субъектной вовлеченности будущих и действующих педагогов в их профессиональный и личностный рост.

Для достижения поставленной цели представляется целесообразным решить следующие **задачи:**

1. Определить сущность и содержание понятия «профессиональное мастерство учителя» с учетом современных требований к педагогической профессии.
2. Дать научное обоснование роли педагогического университета в системе непрерывного педагогического образования современной России.

3. Разработать модель непрерывного развития профессионального мастерства учителя на разных этапах профессионализации.

4. Выявить, теоретически обосновать и эмпирически проверить педагогические условия развития профессионального мастерства будущих и действующих учителей.

5. Определить результативность педагогических средств непрерывного развития профессионального мастерства учителя.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Системный подход (В. А. Барабанщиков, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, В. П. Симонов и др.), рассматривающий образовательный процесс как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов.

Синергетический подход (В. Г. Буданов, Е. Г. Гусева, Г. Г. Малинецкий, Е. И. Смирнов и др.), позволяющий рассматривать развитие профессионального мастерства учителя как самоорганизующийся процесс, направленный на достижение целостности, устойчивости и динамического равновесия в условиях постоянно меняющейся образовательной среды.

Компетентностный подход (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), ориентированный на формирование у будущих и действующих учителей ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Теоретической основой научно-исследовательской работы выступили работы отечественных ученых по психологии труда учителя (А. В. Карпов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков и др.), теории развития профессиональных компетенций педагогов (Л. В. Абдалина, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, Е. И. Казакова, Л. Н. Макарова, А. М. Новиков, Е. Э. Смирнова и др.), идеи и принципы непрерывности профессионального образования (А. Г. Даринский, С. Г. Вершловский, Б. Г. Гершунский, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, В. Г. Онушкин, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, И. Ю. Тарханова, П. В. Худомирский и др.), концепции профессионального развития будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки и повышения квалификации

(С. В. Бобрышов, И. В. Головина, В. И. Загвязинский, Н. Н. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, И. И. Овчинникова и др.), теории педагогического мастерства (Ю. П. Азарова, И. П. Андриади, О. В. Васильевой, Г. П. Вербицкой, В. П. Вейдта, А. А. Деркача, А. В. Мудрика, Л. А. Федько и др.).

Методы исследования: теоретические (анализ научных публикаций, диссертаций, статей и монографий по теме исследования, обобщение и систематизация, моделирование), эмпирические (анкетирование, опросы с применением стандартизированных самоотчетов, включенное наблюдение, опытно-экспериментальная работы с экспериментальными и контрольными группами), статистические (описательная статистика, анализ достоверности полученных результатов с помощью t-критерия Вилкоксона, U-критерия Манна-Уитни).

Базой исследования являлись образовательные организации Чеченской Республики. В пилотном исследовании приняли участие 320 учителей школ г. Грозного. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ), совокупно в ней приняли участие 289 человек, представляющих все уровни непрерывного педагогического образования: школьники, участвующие в профориентационных проектах университета; студенты 2–3 курсов, обучающиеся на педагогических направлениях подготовки; учителя, проходящие курсы повышения квалификации на базе ЧГПУ.

Этапы исследования. Ход исследования определялся теоретико-методологической основой, поставленными задачами и осуществлялся в три этапа.

Первый этап (2021–2022 гг.) – изучалось состояние разработанности проблемы в научной литературе, уточнялось понятийное поле исследования; определялись цель, объект и предмет исследования, гипотеза, задачи, структура исследования; разрабатывалась программа опытно-экспериментальной работы, диагностический инструментарий; проводилась разработка модели развития профессионального мастерства.

Второй этап (2022–2024 гг.) – проводилась опытно-экспериментальная работа по проверке модели профессионального мастерства учителя; осуществлялась

диагностика исходного уровня профессионального мастерства школьников, студентов, педагогов; выявлялись и реализовывались педагогические условия и средства развития профессионального мастерства.

На заключительном, обобщающем этапе (2023–2025 гг.) анализировались результаты исследования, оценивалась эффективность разработанных условий и средств, проводилось обсуждение и экспертиза научных результатов.

Научная новизна исследования

1. Систематизированы представления о структуре компонентов профессионального мастерства: по результатам теоретического анализа определено, что, несмотря на всю вариативность научных представлений о перечне данных компонентов, в современных исследованиях присутствует понимание инвариантности четырех из них: мотивационного, когнитивного, инновационного и рефлексивного.

2. Сложившееся в теории профессионального образования представление об уровнях развития профессионального мастерства учителя (репродуктивный, реконструктивный, творческий) дополнено ценностно-ознакомительным уровнем (характеризующим результат допрофессионального педагогического образования), отражающим выраженный интерес школьников к профессии и принятие ценностей педагогической профессии как личных.

3. Научно обоснована роль университета в непрерывном профессиональном развитии педагогических кадров: включение в работу с абитуриентами элементов профессиональных проб способствует принятию школьниками педагогической профессии как пространства саморазвития; погружение студентов во время обучения в атмосферу педагогического творчества повышает их нацеленность на повышение профессионального мастерства; общение и взаимодействие действующих учителей с учеными университета становится фактором, запускающим новое осмысление себя в профессии.

4. Разработана модель непрерывного развития профессионального мастерства педагогов, в которой обеспечивается взаимосвязь и взаимообусловленность всех ее элементов: методологических подходов

(системного, синергетического и компетентностного) и принципов (субъектности, профессиональной и творческой направленности, непрерывности, преемственности); уровней непрерывного педагогического образования (допрофессиональная подготовка, профессиональное и дополнительное профессиональное образование), уровней (ценностно-ознакомительный, репродуктивный, реконструктивный, творческий) и этапов развития профессионального мастерства (пропедевтический, учебно-профессиональный, профессиональной реализации); организационно-педагогических условий и педагогических средств их реализации, что позволяет сформировать и оценить результаты развития профессионального мастерства учителя.

5. Обоснованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития профессионального мастерства учителей: актуализация профессиональной идентичности педагога, являющейся одновременно и частью процесса, и результатом профессионального развития; опережающий характер образовательных воздействий, развивающий прогностические навыки и способность предвосхищать динамично меняющиеся требования профессии; инвариантность развития компонентов структуры профессионального мастерства, обеспечивающая последовательность, преемственность и исключающая разрыв между теоретической подготовкой и практической деятельностью.

6. Выявлены результативные педагогические средства непрерывного развития профессионального мастерства учителей, способствующие субъектной вовлеченности будущих и действующих педагогов в собственное развитие и рост на всех уровнях педагогического образования: комплекс методик для самодиагностики, профессиональные пробы, проектная деятельность, педагогическая мастерская, разноуровневые исследовательские сообщества, ситуации успеха, карты профессионального саморазвития, конкурсы профмастерства, педагогическое творчество, групповая и индивидуальная рефлексия.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что внесен определенный вклад в методологию и технологии профессионального образования, в частности: 1) исследование позволило уточнить термин «профессиональное мастерство учителя» в контексте непрерывности его развития, что способствует пониманию динамики развития профессиональной деятельности современных российских учителей и выстраиванию долговременных траекторий их профессионального развития; 2) выявленная неравномерность сформированности компонентов профессионального мастерства на различных уровнях непрерывного педагогического образования подтверждает гетерогенность профессионального развития и доказывает необходимость использования вариативного подхода к учебно-методическому обеспечению данного процесса; 3) предложенная модель непрерывного развития профессионального мастерства учителя систематизирует теоретико-методологические представления об особенностях исследуемого феномена с позиций совокупности положений системного, синергетического и компетентностного подходов; 4) обоснованные организационно-педагогические условия непрерывного развития профессионального мастерства учителя обеспечивают эффективность данного процесса и открывают перспективы для разработки технологий профессионального образования с учетом нового понимания его целевых ориентиров; 5) предложенные результативные педагогические средства расширяют представления о содержании и формах развития профессионального мастерства учителя на разных уровнях профессионального образования.

Практическая значимость исследования. Апробация инструментария, направленного на выявление уровня развития профессионального мастерства учителя, способствует повышению качества педагогической диагностики и мониторинговых исследований профессионального развития педагогов; разработанные программы модуля «Педагогическое мастерство» для уровней допрофессионального, профессионального и дополнительного профессионального образования могут быть интегрированы в практику деятельности педагогических университетов, а также университетов, осуществляющих подготовку

педагогических кадров, и организаций дополнительного профессионального образования; полученные в исследовании научные результаты внедрены в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», разработанные на их основе проекты «ЕГЭ с ЧГПУ», «Педагогический старт», «Эковерситет», «Студенты в школе», «Студенты в институте развития образования» и др. позволили выстроить систему непрерывного сопровождения будущих и действующих учителей на пути их профессионализации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональное мастерство учителя – это динамическая качественная характеристика, представляющая собой сочетание внутренней мотивации к профессиональному росту, понимания теории и методики обучения и воспитания, готовности внедрять современные педагогические технологии, поддерживать в образовательной среде атмосферу творчества и открытости, а также предполагающая способность критически оценивать собственную деятельность, выявлять зоны роста и строить стратегию личного и профессионального развития. В отличие от профессиональной компетенции (способности применять знания и умения для решения профессиональных задач) и профессиональной квалификации (признанного уровня компетентности) профессиональное мастерство охватывает целостную картину личностных и профессиональных качеств учителя, является ориентиром для рефлексии своего профессионального опыта и опыта коллег. В своей результирующей составляющей мастерство укрепляет профессиональную уверенность учителя, обеспечивает духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению педагогической деятельности.

2. Современная российская система непрерывного профессионального педагогического образования включает в себя ряд взаимодействующих институций, занимающихся научно-методическим сопровождением и постоянным совершенствованием профессионализма педагогических работников через допрофессиональное и профессиональное образование, повышение квалификации

и персонализированные программы профессионального роста. Педагогический университет выступает важным центром формирования профессионального мастерства современных российских учителей, обеспечивая сочетание глубоких теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности. Помимо того, что университет обеспечивает традиционную для себя функцию формирования фундаментальных теоретических знаний будущих педагогов и обеспечивает реализацию этих знаний на практике, которая позволяет студентам освоить методы и приемы ведения уроков, общения с детьми и коллегами, он может стать центром координации непрерывного профессионального развития своих выпускников.

3. Модель развития профессионального мастерства педагогов на разных уровнях их профессионализации включает в себя ряд взаимосвязанных блоков: концептуально-целевой, определяющий содержание моделируемого процесса исходя из социального заказа, комплекса положений системного, компетентностного и синергетического подходов и соответствующих им принципов (субъектности, профессиональной и творческой направленности, непрерывности и преемственности); организационно-методический, включающий условия и соответствующие им средства развития профессионального мастерства педагога; содержательный, описывающий уровни профессионального мастерства учителя (ценностно-ознакомительный, репродуктивный, реконструктивный, творческий) и этапы его развития (пропедевтический, учебно-профессиональный, профессиональной реализации); результативный, представленный критериями (мотивационным, когнитивным, инновационным и рефлексивным) и соответствующим им показателями оценки профессионального мастерства.

4. Педагогическими условиями развития профессионального мастерства учителей являются: актуализация профессиональной идентичности педагога через осознание себя как представителя педагогической профессии, убежденность в правильности выбранного пути и приверженность выполнению своих профессиональных обязанностей; опережающий характер образовательных воздействий, предполагающий включение обучающихся в деятельность,

соответствующую следующему этапу их профессионального становления; инвариантность развития компонентов структуры профессионального мастерства на всех уровнях педагогического образования, обеспечивающая непрерывность, последовательность и преемственность формирования профессиональных качеств педагогов на всех уровнях педагогического образования.

5. Результативными педагогическими средствами непрерывного развития профессионального мастерства на всех уровнях образования являются средства модуля «Педагогическое мастерство», соответствующие условиям его реализации: для актуализация профессиональной идентичности педагога – комплекс методик для самодиагностики и профессиональные пробы, способствующие погружению в реальную педагогическую деятельность; для опережающего характера образовательных воздействий – проектная деятельность, педагогическая мастерская и разноуровневые исследовательские сообщества; для инвариантности развития компонентов профессионального мастерства – ситуации успеха, карты профессионального саморазвития, конкурсы профмастерства, педагогическое творчество, групповая и индивидуальная рефлексия.

Обоснованность и достоверность результатов исследования

Одним из факторов, обеспечивающих обоснованность, достоверность результатов исследования, является использование обширной базы источников научной литературы, позволяющее основываться на уже существующих теоретических, эмпирических данных, повышая надежность полученных выводов. Научный замысел исследования обоснован с опорой на системный, синергетический и компетентностный подходы, позволяющие учитывать комплексность, многогранность процесса развития профессионального мастерства педагога. Примененный в ходе исследования комплекс методов позволил провести всесторонний анализ результатов опытно-экспериментальной работы, получить достоверные данные о развитии профессионального мастерства педагогов на различных уровнях профессионального образования. Личное участие автора во всех этапах опытно-экспериментальной работы обеспечило комплексный анализ результатов.

Апробация полученных результатов исследования и их внедрение:

Результаты исследования были представлены на заседаниях кафедры педагогики и методологических семинарах аспирантуры ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Обсуждение результатов исследования проводилось на международных научно-практических конференциях: Теоретические и практические аспекты формирования и развития «новой науки» (Волгоград, 2023); Социум – наука – инновации (Волгоград, 2023); Чтения Ушинского (Ярославль, 2025); Человек в информационном пространстве (Ярославль, 2025). Результаты исследования были внедрены в деятельность Чеченского государственного педагогического университета и Института развития образования Чеченской Республики.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки): п. 13. Непрерывное профессиональное образование, преемственность уровней, п. 19. Личностно-профессиональное развитие учителя. Педагогическое образование. Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы. Непрерывная профессионализация педагогических кадров и п. 22. Дополнительное профессиональное образование; профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов различных уровней и профилей.

Структура диссертационного исследования отражает логику исследования. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 202 наименования, 6 приложений. Текст диссертации на 158 страницах включает 8 таблиц и 20 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

1.1. Сущностная характеристика профессионального мастерства педагога

Учитель – ключевая фигура образовательного процесса, а его профессиональное мастерство – важнейший аспект успешности этого процесса. Оно проявляется в способности эффективно организовывать учебный процесс, развивать познавательную активность учащихся, создавать условия для формирования компетенций, необходимых в современном обществе. Но, при общем признании важности данного личностно-профессионального образования, в педагогической науке нет единого понимания его сущности и содержания.

Результат теоретического анализа литературы по теме исследования показал, что педагогическое мастерство учителя в отечественном сегменте наук об образовании рассматривается чаще всего через призму акмеологии. С точки зрения данного подхода, оно представляет собой высшую степень развития профессионально-педагогического потенциала педагога, характеризуемого такими качествами, как профессионализм, зрелость, мудрость, творческая самореализация и стремление к постоянному совершенствованию. Применительно к профессии учителя акмеологическое понимание педагогического мастерства акцентирует внимание на следующих аспектах: высокий уровень профессиональных знаний, психолого-педагогическая компетентность, творческое мышление и инновационность, коммуникабельность и эмоциональная устойчивость, нравственная зрелость и этичность, стремление к самосовершенствованию, эмоциональная удовлетворённость профессией [Блинникова, 2019]. Таким образом, в акмеологии профессиональное мастерство рассматривается как характеристика уже зрелого, сложившегося учителя. При этом акмеологической закономерностью формирования профессионализма педагога называется

функциональная готовность педагога к саморазвитию и самореализации себя в профессии [Лапшова, 2023], то есть характеристика динамическая и явно закладывающаяся гораздо раньше, чем учитель достигнет вершины своего профессионального развития.

В рамках акмеологии есть и исследования относительно того, что формирование педагогического мастерства происходит начиная с ранних этапов профессионального становления. Так, в кандидатской диссертации Г. П. Вербицкой систематизированы исследования по проблеме формирования механизмов педагогического мастерства студентов в период учебно-профессионального этапа их становления. Автором выявлены основные характеристики профессиональной среды высшей школы, определены ведущие акмеологические механизмы формирования профессионально-педагогического мастерства, разработана акмеологическая модель формирования педагогического мастерства студента в профессиональной среде высшей школы [Вербицкая, 2007].

А вот исследований относительно начала формирования педагогического мастерства на самых ранних этапах профессионализации – в допрофессиональной подготовке школьников, в акмеологии обнаружить не удалось. Вместе с тем ключевой идеей нашего исследования является именно непрерывность формирования педагогического мастерства, и игнорировать такой важный этап непрерывного педагогического образования представляется нецелесообразным. В связи с этим мы отходим от акмеологического понимания мастерства как вершины профессионального развития и рассматриваем его как динамическую системную характеристику, в результативной части представляющую признанную профессиональным сообществом авторитетную позицию учителя, а в части формирования и развития проходящую этапы от пропедевтического до творческого. И в таком понимании основными методологическими подходами к исследованию педагогического мастерства учителя становятся системный, синергетический и компетентностный подходы.

Обоснуем выбор данных подходов.

Сегодня термин, характеризующий системность педагогики, выражен, в большинстве случаев, характеристикой практики. Принципы системности в педагогике применяются для отображения общего контекста образовательных учреждений, систематизируя, таким образом, заведения по различным параметрам. Помимо прочего, принципы системности в педагогике выступают и как «совокупность конструктивных элементов, содержащие задачи и методики, обеспечивающие высокую результативность благодаря эффективной организации учебно-воспитательного процесса» [Овчинникова, 2021, с. 110].

В методологии профессионального образования специфика системного подхода заключается в следующем:

- функциональное единство всех элементов профессионального обучения, предполагающее специальную организацию профессиональной подготовки, включая адаптацию к условиям труда и психологическую подготовку;
- программно-ориентированное теоретическое обучение, направленное на формирование компетентностных образовательных результатов;
- взаимосвязь внутренних и внешних факторов развития системы профессионального образования;
- взаимообусловленность элементов учебно-познавательной и учебно-практической деятельности;
- согласованное проявление ценностно-ориентационной и потребностно-мотивационной функций в развитии личности будущего профессионала [Лобашев, 2023].

Педагогическую систему в методологии профессионального педагогического образования можно охарактеризовать и как «комплекс методологических средств, содержание процессов которых обуславливает потребность в систематическом влиянии на личностный рост педагога» [Вентцель, 2018, с. 16]. А также как «комплекс конструктивных элементов, которые взаимосвязаны решением общей цели – личностно роста педагога. Совершенствование функциональных принципов предопределяет впоследствии целостность обучающего процесса» [Поваренков, 2020, с. 110].

Из этого следует, что педагог, чьи профессиональные компетенции развиваются благодаря не только внешнему влиянию, но и самоорганизации, обладает возможностями планирования своего саморазвития. И в этом смысле знакомство с понятием и содержанием педагогического мастерства на самых ранних этапах профессионализации может задать целевой ориентир этого саморазвития. По этим причинам нам следует придерживаться мнения, трактующего профессиональный рост педагога как особую систему, показывающую внутренний характер связи между конструктивными процессами, определяющими самостоятельную организацию своего образования и профессионального совершенствования. Данные умозаключения впоследствии привели нас к идее уточнения методологии системного подхода в контексте синергетики.

Согласимся с Е. П. Гончаровой что «использование принципов синергетики в профессиональном образовании открывает новые возможности для эффективного и гармоничного обучения» [Гончарова, 2024, с. 103]. Несомненно, данный подход помогает формировать гибкую и подвижную образовательную среду, способствующую эффективному развитию профессиональных навыков, знаний и способностей учащихся, создавая оптимальные условия для успешного освоения профессии и достижения высоких результатов в карьере.

В содержании системно-синергетического подхода лежит твердое убеждение, что образование, в том числе профессиональное, выступает трудоемким объектом, отличающимся детерминацией. Открытый характер непрерывного профессионального образования подвержен самостоятельной организации, в принципе. Также профессиональное образование и развитие основано на наделении смыслами процессов познания и получения нового опыта и последующей самостоятельной рефлексии по поводу полученных результатов.

Мы разделяем позицию Н. Е. Богданова в том, что «синергия образования подчеркивает личностный рост педагога. Сюда можно отнести и усвоение новых знаний, определяющих совершенствование профессиональных компетенций впоследствии. Данная позиция аргументирована характером взаимодействия

разных компонентов, формирующих итоги учебно-воспитательного процесса» [Богданов, 2001, с. 51].

Принципы синергии в сфере образования дают возможность показать учебно-воспитательный процесс как особую динамику, раскрывающую сущность и особенности современного обучения. Применение концепции синергетического подхода дает также возможность показать скрытый характер взаимодействий, возникающий между разными компонентами учебно-воспитательного процесса. Кроме того, применение синергии помогает моделировать вероятные воздействия объектов образовательной системы впоследствии [Гаджиева, 1998].

В свою очередь, И. Н. Шатилова свидетельствует о принципах системности синергетического подхода, предопределяющих впоследствии уровень готовности профессиональных компетенций педагога. Единство системности выражается в большинстве современных измерений, которые характеризуются принципами самостоятельной организации и субъектной индивидуальности [Шатилова, 2021].

Деятельность педагога сложная, динамичная и требует гибкости, способности адаптироваться к изменениям и учитывать много факторов одновременно. А обучение и воспитание — это не линейные процессы, где усилия прямо пропорциональны успеху, а сложные механизмы взаимодействия множества переменных. И в этом смысле применение к изучению профессионального мастерства учителя положений синергетического подхода позволяет учитывать факторы неопределенности и нестабильности, а также подчеркивает сложность и многогранность педагогического процесса.

Что касается компетентностного подхода, то он выбран нами в качестве методологического вследствие построения на его основе содержания как образовательных стандартов педагогического образования, так и профессиональных стандартов. В современной системе профессионального образования, в том числе педагогического, результаты рассматриваются именно в компетентностном залоге. Это определяет дальнейший дефинитивный анализ ключевых понятий диссертации: профессионального мастерства педагога или педагогического мастерства, которые представляются нам синонимами. Раскрытие

содержания и последующее понимание характеристик данных дефиниций крайне важно для нашего исследования, поскольку позволит глубже понять проблему и обозначить перспективные решения для последующего развития идей непрерывности в профессиональном развитии педагогических кадров современной России.

В словаре Ожегова термин «мастерство» описан как умение, владение профессией, трудовыми навыками; высокое искусство какой-нибудь области, а мастер представляется как специалист, достигший высокого искусства в своем деле [Ожегов, 1990]. Мастерство в толковом словаре Т. Ф. Ефремовой трактуется как профессиональная выучка, ремесло [Ефремова, 2000]. По мнению И. П. Андриади, мастерство – это искусство, которое выражается в высоком уровне профессионализма, синтезе духовной и интеллектуальной культуры и профессиональной реализации знаний в практической деятельности, а мастер – это специалист, достигший высокого искусства в своем деле [Андриади, 1999]. Этимологический анализ термина показывает, что мастерство связано с владением на высоком уровне профессиональной деятельностью.

Термин «педагогическое мастерство» можно понимать как мастерство в педагогической профессии. Словарь терминов по общей и социальной педагогике трактует педагогическое мастерство как «высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющий педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие» [Воронин, 2006, с. 50].

Ещё в одном из словарей педагогическое мастерство характеризуется в двух аспектах: как высокий уровень искусства воспитания и обучения, которым обладает каждый педагог, работающий по внутреннему призванию и искренне любящий детей, и в этом случае оно выражается в постоянном совершенствовании своей профессиональной деятельности, достижении лучших результатов в процессе обучения, развития и воспитания учащихся посредством эффективного

использования комплекса педагогических методов и приемов; и как комплекс уникальных личностных качеств, присущих преподавателю или мастеру производственного обучения, эти качества включают научные знания, техническую компетентность, педагогический опыт, профессиональные умения и личные способности, позволяющие эффективно решать задачи образовательного процесса [Профессионально-педагогические понятия ... , 2005].

По мнению Х. И. Янарсаевой, профессиональное мастерство учителя включает: отношение учителя к жизни, знание предметной области и владение приемами обучения и воспитания, сочетание педагогической этики и таланта [Янарсаева, 2024].

Представленные определения и этимологический анализ подтверждают синонимичность понятий «педагогическое мастерство» и «профессиональное мастерство учителя». Приведённые дефиниции также демонстрируют связь педагогического мастерства с осуществлением профессиональной деятельности и наличием определённых личностных качеств педагогов. Анализ показывает, что уровень проявления профессионального мастерства является подвижным и вариативным, однако оно традиционно ассоциируется с высокими показателями профессионализма. Вместе с тем важно подчеркнуть, что изучение структуры профессионального мастерства возможно путём выделения её основных компонентов и установления связи с категориями, отражающими этапы профессионального роста педагога.

Профессиональное развитие педагога, осуществление профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности педагога и развитие профессионального мастерства педагога непосредственно связаны, по мнению таких исследователей, как Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. И. Митина, Ю. П. Поваренков, с мотивацией профессионала [Зеер, 2007; Маркова, 1989; Митина, 2004; Поваренков, 2024].

Исследователи отмечают, что в мотивационной сфере педагога присутствуют группы мотивов, отвечающих как за осуществление профессиональной деятельности, так и за профессиональное развитие. Вторая группа мотивов в

рамках нашего исследования является особенно актуальной, поскольку обеспечивает развитие профессионального мастерства педагога.

Так в исследовании В. Э. Арутюнян показано, что в разрезе повышения квалификации для педагогов являются важными мотивы профессионального развития (стремление к успеху), достижения профессиональной эффективности (профессиональная успешность), стремление расширить профессиональные ресурсы, желание быть принятым в педагогическую среду и быть признанным в ней [Арутюнян, 2012].

А. Б. Бакурадзе приводит данные существования пяти групп мотивационных доминант педагогов. Автор описывает группы педагогов:

- с доминированием внутренней мотивации, для которой характерно стремление к творческому росту, активность в инновационной деятельности;
- ориентирующихся на интересную работу;
- с доминированием внешней положительной мотивации, где педагоги ориентируются на внешние оценки своей деятельности;
- с доминированием внешних положительных и отрицательных мотивов, заинтересованных в собственной безопасности;
- с доминированием внешних отрицательных мотивов, не стремящихся к изменениям и новациям [Бакурадзе, 2005, с.12–13]

А. В. Горбушина отмечает, что мотивация профессиональной деятельности педагогов имеет структурно-уровневую организацию, изменяющуюся в зависимости от стажа педагога на основе принципов системогенеза. Автором было доказано, что в состав внутренней мотивации входят мотивы удовлетворения от собственного труда, понимание значимости своей работы, мотивы профессионального роста, достижение и т. д. [Горбушина, 2019].

Е. А. Бюллер, С. К. Чиназирова, М. К. Ашинова выделяют три группы мотивов педагогической деятельности. К первой группе отнесены мотивы, связанные с достижением результата труда, направленные на исполнение служебных и профессиональных обязанностей с определёнными социальными последствиями; ко второй группе – мотивы заинтересованности и увлеченности

педагогом своим предметом или дисциплиной; к третьей группе – неподдельно искренний интерес к общению с детьми. Важным, является утверждение авторов, что мотивы, связанные с педагогической самореализацией, не гарантируют, что обязательно при любой деятельности раскроют потенциал и возможности педагога [Бюллер, 2023].

Исходя из факта развития мотивации педагогической деятельности и концепций развития личности профессионала сделаем вывод о наличии данного компонента профессионального мастерства педагога не только у работающих учителей, но студентов, а также школьников. У последних мотивация педагогической деятельности тесно взаимосвязана с мотивацией профессионального самоопределения и может поддерживаться и развиваться в рамках профориентационных мероприятий.

Проанализировав работы Н. В. Кузьминой, В. Г. Куценко, А. К. Марковой, И. Е. Сеницы, А. В. Сухецкой, П. И. Пидкасистого, М. Л. Портнова нами был определён такой компонент профессионального мастерства, как когнитивный. Представленные исследователи отмечают в структуре профессионального мастерства профессионально-значимые психологические и педагогические знания, умения применять знание на практике.

Например, Л.А. Федько в структуре профессионального мастерства выделяет три составляющих компонента: «профессионализм знаний – основание, базис формирования профессионализма в целом, профессионализм общения – готовность и умение использовать систему знаний на практике, установку на будущую деятельность, профессионализм самосовершенствования – компонент, обеспечивающий динамичность, развитие профессионализма будущего специалиста посредством самооценки и оперативного устранения обнаруживаемых личных недостатков и пробелов в знаниях» [Федько, 2008, с. 26]. Кроме того, исследователи называют: профессиональные установки, личностные особенности, педагогический такт, профессиональная направленность, творческие способности [Сухецкая, 2011], а также культуру педагогического общения,

педагогическую релаксацию, педагогическое творчество, педагогический опыт, педагогическую культуру [Рахимов, 2019].

В ряде работ указывается, что профессиональное мастерство педагога тесно связано с личностными свойствами и качествами. В частности, А. И. Щербаков определяя учительское мастерство, указывает на синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств учителя [Щербаков, 2019]. Важность личностных качеств для учителя подтверждается и В. А. Сластениным, который указывает, что в мастерство обеспечивается как деловыми, так и личностными качествами специалиста [Сластенин, 2002]. Личностные качества, таким образом, выступают значимым условием развития профессионального мастерства учителя, воздействуют на уровень мастерства и, соответственно, эффективность трудовой деятельности. Личностные качества профессионала являются частью компетентностей, обуславливающих успешность реализации производственных задач.

По отношению к профессии учителя термин «профессиональное мастерство» в научной литературе значительно преобладает над понятием «профессиональная компетентность», хотя многие исследователи склонны считать оба термина взаимозаменяемыми. Согласимся с В. П. Вейдтом в том, что невозможно анализировать педагогическое мастерство отдельно от реальной профессиональной практики педагога, игнорируя совокупность его личных и профессиональных характеристик [Вейдт, 2019]. Любое определение профессионального мастерства педагога представляет собой некий объединяющий набор компетенций, включая знания, способности и навыки, обеспечивающие высокий уровень профессионализма в образовательной сфере. Тем не менее, этот совокупный комплект качеств отличается разнообразием интерпретаций среди исследователей.

Развитие профессиональных компетенций представляет собой систематический процесс планомерного совершенствования личностных структур, отвечающих за требуемые ФГОСом навыки и умения современного педагога. Процесс развития компетенций приводит к развитию самосознания

профессионального труда, которое, в свою очередь, влечет развитие взаимосвязанных с ним личностных сфер психики субъекта. Отметим, что изменения качественных параметров субъекта под воздействием комплексного развития профессиональных компетенций существенным образом увеличивает производительность педагога. В свою очередь, изменения количественных параметров содействуют последующему росту профессиональных результатов, то есть опыта и навыков. Следует подчеркнуть, что компетенции на теоретическом уровне содержат необходимые навыки конструктивной аналитики и проективной рефлексии. В свою очередь, компетенции на практическом уровне включают организационно-коммуникативные умения.

Компетенции педагога – это комплекс качеств личности и профессиональных навыков, которые регулярно совершенствуются в процессе трудовой деятельности. По-другому можно сказать, что профессиональные компетенции представляют собой смесь личностно-деловых свойств, определяющих уровень профессионального мастерства.

Из вышесказанного следует, что компетенции – это многоуровневый результат профессионального образования, который требует регулярного развития в процессе практической деятельности, что приводит нас к выводу о важности когнитивного компонента в структуре профессионального мастерства учителя, во-первых, и поступательного развития профессионального мастерства, во-вторых. Анализ исследований показывает, что частью структуры профессионального мастерства педагога является когнитивный компонент, включающий в себя как знания о осуществлении педагогической деятельности, так и представления о себе как о профессионале и о путях своего развития и реализации.

В работах Н. В. Кузьминой отражено понимание мастерства связано с творческим применением способов и методов профессиональной деятельности в зависимости от контекста ситуации и с учетом прогнозирования развития ситуации. Автор особо подчеркивает, что педагог может создавать новое, реализуя собственные идеи, но в тоже время может творить, используя уже известные

действия, заново комбинируя их. Важно отметить факт ценностных оснований действий специалиста [Кузьмина, 1989].

С. И. Беловицкая пришла к выводу, что, включаясь в инновационные процессы педагог не только владеет современными подходами, методиками, приемами и технологиями обучения, но и должен обладать личностной зрелостью, то есть должна быть способна к творчеству, саморегуляции, инициативе, рефлексивности [Беловицкая, 2015].

В литературе также выделяются несколько уровней моделирования, непосредственно связанных, на наш взгляд, с уровнем выраженности инновационной компетентности: репродуктивный (учитель способен передать другим то, что знает сам), адаптивный (преподаватель может адаптировать свое сообщение к особенностям аудитории) локальное моделирование (у учителя есть стратегии обучения по отдельным разделам предмета), системное моделирование (у учителя есть стратегия обучения всему предмету в целом), системное моделирование, направленное на формирование деятельности и поведения – у учителя имеются стратегии использования методических материалов для формирования личности учащегося и потребности самообразовании, самовоспитании и саморазвитии [Концепция социализации, 2016]. Таким образом, еще одним компонентом структуры профессионального мастерства учителя является инновационный.

Применение знаний, использование педагогических методов и технологий, определение стратегии развития профессионального мастерства невозможно без рефлексии. Рассматривая содержание других компонентов структуры профессионального мастерства учителя, мы уже отмечали, что рефлексивность является частью деятельности педагога. Исследователи отмечают взаимосвязь рефлексивности как с инновационной деятельностью педагога, так и с реализацией педагогических компетенций.

В педагогических и психологических исследованиях уделяется внимание рефлексии, как необходимой части труда педагога. А. К. Маркова считает, что педагогическая рефлексия – это средоточие сознания педагога на самом себе, а

также учет представлений обучающихся о профессиональной деятельности педагога [Маркова, 1993].

Чаще всего авторы связывают процесс рефлексии с появлением реальных затруднений у педагогов в процессе деятельности. Другой точки зрения придерживается Д. Б. Богоявленская, которая полагает, что рефлексия может возникать не от осознания какого-либо противоречия, а как естественная реакция человека на различные обстоятельства, связанная с проявлением интереса, ориентацией на познание [Богоявленская, 2002].

Е. Ю. Быкова, Ю. А. Власова, Р. А. Быков отмечают, что рефлексия связана с поиском смысла в деятельности, позволяющей привнести в педагогическую практику осознанный поиск способов, направленных на минимизирование негативных последствий различных состояний и ситуаций. Важно, что авторы определяют рефлексию как возможность определить приоритеты в профессиональной жизни, а также выделить ценностно-смысловые основы для самоопределения педагога [Быкова, 2020].

В. Н. Белкина и И. И. Ревякина в своем исследовании отмечают роль рефлексии в формировании самосознания и педагога, осознании ценностных оснований профессиональной деятельности, реализации оценочной деятельности [Белкина, 2010].

Г. А. Романова определила, что профессиональная рефлексия развивается при использовании педагогами диагностических инструментов на регулярной основе [Романова, 2002].

Отдельно следует отметить возможности развития рефлексии у будущих педагогов. Л. К. Ланцова, А. С. Будникова определяют в качестве необходимых условий развития рефлексии у студентов педагогических специальностей – решение педагогических ситуаций, участие в производственной практике, совместный с наставником анализ практической деятельности [Ланцова, 2023].

Таким образом, мы можем констатировать, что рефлексия является неотъемлемой частью педагогической деятельности, позволяя учителю проводить анализ собственного стиля деятельности, этапов труда; видеть последствия

оказанного влияния на обучающихся; управлять процессом профессионального становления и развития профессионального мастерства. Рефлексия, как часть профессионального мастерства, развивается постепенно в рамках профессионального самоопределения, профессионального обучения и профессиональной реализации.

Таким образом, в большинстве проанализированных исследований выделяются четыре компонента структуры профессионального мастерства учителя, которые мы берем за основу в данном исследовании:

- мотивационный компонент, включающий мотивацию педагога к саморазвитию и профессиональному творчеству, направленную на качественное выполнение профессиональной деятельности и собственное профессиональное развитие;
- когнитивный компонент, включающий в себя осознание будущими и действующими учителями на основе знаний о профессии педагога уровня выраженности качеств, способствующих профессиональному саморазвитию, и способность оценивать возможности самореализации в профессиональной деятельности;
- инновационный компонент, связанный с творческой активностью и креативностью учителя, его способностью к осуществлению инновационной деятельности;
- рефлексивный компонент, основанный на способности к осознанной регуляции психической деятельности, умении конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события, и предполагающий рефлексивный анализ собственных действий и их влияние на профессиональное и личностное развитие, выявление путей дальнейшего профессионального роста и улучшения качества педагогической работы.

На современном этапе разработки проблемы остается открытым вопрос о выраженности профессионального мастерства.

Мастерство и профессионализм являются основными показателями зрелости специалиста. Одни исследователи отождествляют эти понятия, считают их синонимами. Другие полагают, что профессионализм – это определенный уровень сформированности мастерства. Третьи ставят его в один ряд с понятиями самообразование и самовоспитание. Е. А. Климов отмечает, что идею профессионализма нельзя сводить только к представлению о высоком уровне умелости, это не просто некий уровень знаний, умений и результатов деятельности, но и определенная системная организация сознания психики человека, которая включает: свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности), практические и гностические умения, информативность, знания, культуру [Климов, 2006].

Л. А. Федько отмечает, что понятия «мастерство» и «профессионализм» взаимосвязаны. Слагаемые мастерства – профессионализм знаний, общения, самосовершенствования. Профессиональное мастерство как свойство личности отражает ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социально-культурных ценностей общества [Федько, 2008].

Н. В. Бублик с соавторами определила, что компетентность, подготовленность может реализовываться на разных уровнях профессионального функционирования. Было выделено шесть уровней:

- информационный, для которого характерно овладение предметными знаниями;
- технологический, который предполагает овладение операциями, действиями, навыками, умениями. При этом достигается профессиональное мастерство, применительно к типовым, стандартным условиям;
- проблемный – связывается с осознанием и принятием проблемной ситуации в профессиональной деятельности;
- творческий – предполагает совершенство в овладении информационным и технологическими уровнями;

- преобразующий – предполагает практическую реализацию новых идей, требует творческой антиципации;
- концептуальный – включает систематизацию всех предшествующих уровней и связывается с разработкой глобальных и перспективных решений [Бублик, 1994].

Приведённые уровни подчёркивают взаимосвязь профессионализма и педагогического мастерства, во-первых, а во-вторых, свидетельствуют о возможности постепенного развития профессионального мастерства.

Е. Н. Вержицкой был выполнен глубокий анализ уровней развития профессионализма, представленных в различных концепциях и подходах (профессионального развития, адаптации и самоактуализации). Выводы, полученные автором в ходе анализа, подтверждают и наши выводы о развитии профессионального мастерства как возможно восходящего, имеющего акмеологические основания. Значимыми нам представляются результаты исследования, проведенного Е. Н. Вержицкой, в котором исследовались уровни личностно-профессионального развития педагогов в ситуации изменений в условиях деятельности. Автором были выявлены этапы: адаптации, самореализации, самоактуализации, дезадаптации. В частности, были получены результаты, свидетельствующие о возможностях изменения уровня личностно-профессионального развития в зависимости от внешних условий [Вержицкая, 2011].

З. З. Серганова и Н. У. Ярычев рассматривают профессиональное мастерство учителей общеобразовательных организаций как высокий уровень предметной, методической, психолого-педагогической компетентности, базирующейся на комплексе профессионально-личностных характеристик, составляющих индивидуальный педагогический стиль. Результатом такого мастерства авторы называют обеспечение качественного образования вне зависимости от условий социальной среды и психофизиологических особенностей обучающегося [Серганова, 2020].

А. К. Маркова описывает педагогическое мастерство как некую вершину в деятельности учителя, «выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях» [Маркова, Харламов, 1993, с. 51].

По мнению М. С. Задворной, педагогическое мастерство включает в себя не только уровень репродуктивности, но и творческий, новаторский уровень [Задворная, 2013]. Данный тезис подтверждается мнением И. Ф. Харламова, который отмечал, что педагогическое мастерство связано с умелостью в областях обучения и воспитания, при которой отмечается высокий уровень владения методами педагогической науки и практики [Харламов, 1992].

Е. М. Бородин, А. В. Крупнова, К. Н. Бородина выделили три уровня выраженности профессионального мастерства студентов: репродуктивный, реконструктивный и творческий уровень [Бородин, Крупнова, Бородин 2015]. Приведем основные характеристики каждого уровня.

Репродуктивный уровень присущ будущим педагогам, нацеленным на соблюдение общепринятых стандартов и поддержание традиционного качества образовательной деятельности. Для преподавателей такого типа характерно обучение учеников именно теми методами и подходами, которыми пользовались сами преподаватели прошлого. Однако при этом наблюдается недостаточное владение инновационными технологиями, их поверхностное использование, ограниченность переносимых навыков на другие ситуации, отсутствие инициативы и творческого подхода, а также слабое проявление активности в учебном процессе.

На реконструктивном уровне будущие педагоги достигают позитивных результатов благодаря освоению новых методов и подходов, многие из которых уже используются коллегами. Такие специалисты больше проявляют собственную индивидуальность в профессиональной деятельности, стремясь достичь личных образовательных целей. Они умеют разрабатывать стратегии эффективного формирования необходимых знаний, умений и навыков среди обучающихся по своему учебному курсу.

На творческом уровне работа преподавателя определяется ориентацией на высокие профессиональные стандарты и личные достижения. Преподаватели данного уровня активно занимаются научно-исследовательской деятельностью, внедряют собственные уникальные методы преподавания и непрерывно ищут пути совершенствования образовательного процесса. У них развито понимание того, как использовать учебный материал для развития личностных качеств учащихся, стимулирования их интереса к самопознанию, самообучению и самосовершенствованию. Этот высокий профессиональный уровень сопровождается высоким уровнем мотивации к применению современных педагогических технологий и стремлению повышать квалификацию [Бородин, Крупнова, Бородина 2015].

Мы полагаем, что выделенные уровни профессионального мастерства могут быть экстраполированы на всю педагогическую выборку. В тоже время, обобщая весь представленный материал, мы можем констатировать, что для студентов и педагогов могут быть выделены уровни: репродуктивный, реконструктивный, творческий.

В тоже время следует отметить, что школьники – будущие педагоги также вполне могут иметь начальный уровень педагогического мастерства, поскольку последний зависит не только от знаний, умений, опыта, но и от способностей к педагогической деятельности. Допрофессиональная подготовка — это этап, на котором формируется первичное представление подростка о труде учителя. Этот процесс происходит бессознательно, путем наблюдения и копирования поведения окружающих профессионалов. Через подражание ярким примерам учителей-мастеров формируются первоначальные представления о характере различных видов трудовой деятельности.

Принимая во внимание ситуацию профессионального самоопределения старшеклассников, мы можем определить первый уровень развития профессионального мастерства учителя как ценностно-ознакомительный, имея в виду выраженный интерес школьников к профессии и их участие в профессиональных пробах как неотъемлемой части сопровождения

профессионального самоопределения. И в этом контексте важной стартовой основой развития будущего профессионального мастерства становится принятие педагогически ориентированным школьником ценностей педагогической профессии.

Президент Российской академии образования О.Ю. Васильева вместе с коллегами подчеркивает, что традиционные ценности отечественного педагогического образования основываются на глубоких морально-нравственных установках и принципах российского народа, укоренившихся в сознании и повседневной деятельности россиян, сформировавшихся под влиянием национальной психологии и этнокультурного сознания. Указанная концепция неизменно присутствует в профессиональной подготовке будущих педагогов, при которой традиционно центральное место занимают идеи духовного роста и нравственного совершенствования преподавателя, развития его личностных качеств, морали и гражданской ответственности, восходящие еще ко временам выдающегося педагога К.Д. Ушинского [Васильева, Басюк, Казакова, 2022].

Следует отметить, что несмотря на ориентацию школьников при определении смысловой наполненности данного уровня развития профессионального мастерства, эту позицию могут занимать как студенты, так и взрослые, находящиеся на начальных этапах профессионализации или имеющие низкий уровень мотивационной готовности к профессии.

Следующей характеристикой, которую необходимо рассмотреть является этапность профессионального развития мастерства учителя.

Ранее нами было показано, что такие понятия как профессиональное мастерство, профессионализм сходны и имеют общие особенности развития. Профессиональное мастерство своего рода индикатор эффективного развития педагога, но одновременно это и часть профессионального развития специалиста.

Следует отметить, что, принимая во внимание результирующую характеристику профессионального мастерства, мы можем говорить о развитии профессионального мастерства в узком и широком понимании данного процесса.

Рассматривая развитие профессионального мастерства в узком плане, мы говорим об акмеологическом аспекте развития профессионала, на том этапе, когда профессионал овладел профессией на базовом уровне и теперь выступает по отношению к себе самому регулятором собственного профессионального роста.

В широком смысле мы говорим о развитии профессионального мастерства, когда рассматриваем его как синоним терминам профессиональное развитие и профессиональное становление. Поскольку мы говорим о развитии профессионального мастерства, то предполагаем, что существуют этапы его развития и определённые закономерности.

В советской и российской педагогической и психологической науке сформировано представление о профессиональном развитии профессионала в целом, и педагога в частности. В исследованиях Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, Ю. П. Поваренкова и др. освещаются вопросы периодизации, структуры содержания профессионального развития.

Позиция российских исследователей связана с пониманием процесса профессионального развития как поступательного движения под влиянием внутренних причин и социума, приводящего к самосовершенствованию (накопление профессионального опыта, развиваются компетентности и профессиональное мастерство). Хотя следует отметить, что исследователи отмечают возможность негативного сценария профессионального развития (переживание кризиса, жизненных обстоятельств, возникновение профессионального выгорания или деформации).

Как справедливо отмечает Э. Ф. Зеер, современные теории рассматривают профессиональное развитие линейно, тогда как в реальной жизни развитие профессионала более неустойчиво, неупорядоченно и подвержено влиянию со стороны внешних и внутренних факторов и обстоятельств, не всегда рациональных. Показателями того, что произошла смена этапа профессионального развития являются новая социальная стадия развития (поступление в вуз, выход на работу, аттестация и т. д.), смена ведущей деятельности (учебная на учебно-профессиональную, учебно-профессиональная на профессиональную), обретение

новой социально-профессиональной роли (педагог-наставник), изменение профессионального поведения (овладение новыми приемами работы), изменения в личностной организации (повышение самооценки после участия в конкурсе).

Мы полагаем, что развитие профессионального мастерства целесообразнее оценивать не только с позиции этапности, но и с позиции функциональных изменений. Как справедливо отмечает Э. Ф. Зеер, функциональные изменения происходят внутри стадий и приводят к возникновению потенциального резерва, через накопление новых элементов и опыта.

Этапы, выделенные в теории Э. Ф. Зеера, включают в себя и профессиональное мастерство, как вершину профессионального развития личности, полную реализацию, самоосуществление личности в профессиональной деятельности [Теоретико-прикладные ... , 2015].

В теории профессионального развития А. К. Марковой значимым в контексте нашей работы является характеристика индивидуального стиля деятельности, который, на наш взгляд, возникает и развивается благодаря профессиональному мастерству учителя. Теория интересна тем, что в качестве психологического механизма профессионального развития рассматривается ситуация профессиональной реализации, переведённая в предмет практического преобразования. Интересной представляется идея о существовании двух стратегий: адаптивного функционирования и профессионального развития. Естественным кажется предположение, что при реализации второй стратегии развитие профессионального мастерства происходит с большей скоростью и более эффективно. Стратегия, связанная с профессиональным развитием, способствует формированию структуры профессионального мастерства учителя [Маркова, 1993, 1996].

В теории Ю. П. Поваренкова важным фактом для определения специфики развития профессионального мастерства служит ориентация на субъективность в процессе профессионального развития, а также выделение многоуровневой периодизации профессионального развития. Данный подход может обеспечить анализ развития профессионального мастерства внутри этапов развития.

Значимо также выделение критериев профессионализации, таких как:

- продуктивность, показывающая эффективность деятельности;
- идентичность, как присвоение профессиональной роли;
- зрелость, способность к рефлексии и саморегуляции.

Ю. П. Поваренков отмечает, что профессиональное развитие неравномерно и гетерохронно. Следует отметить, что данные принципы профессионального развития могут быть распространены и на понимание развития профессионального мастерства, также как критерии профессионального становления могут выступать условиями по отношению к педагогическому мастерству [Поваренков, 2021].

В согласованности с этапами непрерывного педагогического образования, мы выделяем следующие этапы развития профессионального мастерства педагога: пропедевтический (допрофессиональная педагогическая подготовка), учебно-профессиональный (получение педагогического образования в колледже или вузе), этап профессиональной реализации (профессиональная деятельность и получение в её ходе дополнительного профессионального образования в форматах повышения квалификации, корпоративного обучения и самообразования).

6. Таким образом, в данном исследовании профессиональное мастерство учителя рассматривается как динамическая качественная характеристика, представляющая собой сочетание внутренней мотивации к профессиональному росту, понимания теории и методики обучения и воспитания, готовности внедрять современные педагогические технологии, поддерживать в образовательной среде атмосферу творчества и открытости, а также предполагающая способность критически оценивать собственную деятельность, выявлять зоны роста и строить стратегию личного и профессионального развития. В отличие от профессиональной компетенции (способности применять знания и умения для решения профессиональных задач) и профессиональной квалификации (признанного уровня компетентности) профессиональное мастерство охватывает целостную картину личностных и профессиональных качеств учителя, является ориентиром для рефлексии своего профессионального опыта и опыта коллег. В своей результирующей составляющей мастерство укрепляет профессиональную

уверенность учителя, обеспечивает духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению педагогической деятельности.

Поскольку основной идеей данной диссертации является непрерывность формирования профессионального мастерства учителя, для понимания процессуальности развития профессионального мастерства педагога требуется научная характеристика системы непрерывного профессионального педагогического образования в современной России, способствующей созданию оптимальных условий для последовательного освоения вышеперечисленных компонентов профессионального мастерства. Решению данной задачи будет посвящён второй параграф нашей работы.

1.2. Система непрерывного профессионального педагогического образования в современной России

Одной из составных частей системы, обеспечивающей рост профессионального мастерства педагога, на данный момент выступает непрерывное профессиональное образование. Динамика изменений образовательной системы сегодня требует активной интеграции эффективных инструментов, определяющих навыки и компетенции молодых специалистов в сфере образования.

Достаточно долго технологические конструктивы наравне с парадигмами в образовательной системе не видоизменялись. Однако, сегодня в силу активизации динамичных условий внешней среды, продолжают набирать обороты механизмы и системы, обеспечивающие непрерывность повышения квалификационных навыков педагога. В связи с изменчивостью современного мира преподаватели должны быстро адаптироваться к новым условиям и уметь выбирать важную информацию из большого потока.

И. А. Зимняя анализирует развитие непрерывного образования в период 1960–1980-х годов и подчеркивает два ключевых аспекта этого процесса. С одной стороны, она указывает на отсутствие единой, законченной и общепринятой концепции непрерывного образования в тот период. С другой стороны, она обращает внимание на интенсивное внедрение элементов непрерывного образования в существующие образовательные системы и сферы [Зимняя, 2004]. Это показывает, что, несмотря на недостаток теоретической основы, практическая реализация концепции непрерывного образования активно продвигалась вперёд.

В 1980–1990-е годы концепция непрерывного образования претерпела значительное развитие благодаря исследованиям таких ученых, как М. А. Вейт, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Р. А. Исламшин, В. Г. Онушкин, Н. М. Чегодаев и др. Эти работы подчеркивают сложность и многоаспектность проблемы непрерывного образования, особенно в контексте разнообразия подходов к его структурированию.

Э. Ф. Зеер анализирует концепцию непрерывного образования, утвержденную Государственным комитетом по народному образованию СССР в 1989 г., и выделяет её ключевые аспекты. Основное новшество этой концепции заключается в предложении более равномерно распределить обучение и производственную деятельность в течение жизненного цикла человека. Это позволяет каждому индивидууму приобретать и обновлять умения, навыки, знания, качества и ценности не единожды, а по мере возникновения потребности в них. Такой подход к образованию подчеркивает его адаптивный и гибкий характер, делая обучение более персонализированным и реагирующим на изменения в профессиональной среде и общественных запросах. Это направление образовательной политики способствует формированию общества, где образование становится непрерывным процессом, интегрированным в повседневную жизнь и работу человека, поддерживая его конкурентоспособность и адаптацию к меняющимся условиям [Зеер, 2003].

Можно сделать вывод об устойчивости системы непрерывного образования, обусловленной запросами педагогической практики и логикой развития современного образования.

Е. А. Демченко утверждает, что «концепция непрерывного образования должна быть ограничена исключительно формами целенаправленного обучения, которое осуществляется в рамках специализированных образовательных институтов, а также процессами самообразования. Такое уточнение позволит четко дифференцировать образование, рассматриваемое как осознанное и структурированное занятие, от естественных, спонтанных процессов непосредственного развития личности, происходящих на протяжении ее жизни без формальной образовательной организации» [Демченко, 2015, с. 17].

Главной целью непрерывного образования является развитие и рост профессионализма. Подобно Алисе в сказке Л. Кэрролла, сегодняшним специалистам приходится прилагать огромные усилия, чтобы оставаться на месте. Если они хотят переехать в другое место, им приходится бежать в два раза быстрее [Гребенюк, 2003].

И. В. Овчинникова утверждает, что «первостепенной целью непрерывного образования является ускорение развития личности и придание ему целостного, восходящего характера» [Образцов, 2004, с. 112]. В то же время исследователи С. Г. Вершловский, А. Б. Даринский, Б. Ф. Райский и другие предполагают, что «личностное развитие является одной из основных задач обучения на протяжении всей жизни» [Вербицкий, 2004, с. 30].

Мы поддерживаем позицию Э. Ф. Зеера, который интерпретирует «непрерывное образование как динамичный процесс, направленный на формирование и развитие личности. В. Г. Онушкин описывает непрерывное образование как стратегически организованный процесс, целью которого является создание гармонично развитой личности. Этот процесс не только способствует последовательному развитию профессиональных умений и гражданских качеств человека, но и включает в себя базовое и продолжающееся образование. Второй этап предполагает ритмичное чередование обучения в специализированных

учебных заведениях с активной практической деятельностью в профессиональной сфере. В. Г. Онушкин подчеркивает, что «интеграция учебной и практической деятельности в единый процесс является оптимальной для прогрессивного развития индивида» [Онушкин, 1999, с. 132].

В. А. Глушков подчеркивает, что «главным фактором единства системы непрерывного образования является направленность всех ее компонентов на развитие личности. Он выделяет понятие “развитие” как центральное для понимания непрерывного образования и указывает на необходимость анализа реальных результатов учебно-воспитательной деятельности на каждом этапе образовательного процесса, в каждом образовательном учреждении и в каждом педагогическом коллективе» [Гликман, 2006, с. 80].

В связи с этим построение системы непрерывного образования и системы повышения квалификации учителей должно основываться на определённых принципах.

А. Б. Вескер, в частности, предложил четыре основных принципа, которые должны лежать в основе непрерывного образования. Принцип целенаправленности в обучении и воспитании подразумевает, что образовательный процесс должен быть ориентирован на достижение конкретных образовательных и воспитательных целей. Принцип индивидуального обучения акцентирует внимание на необходимости учитывать уникальные потребности и возможности каждого учащегося. Принцип непрерывности обеспечивает бесперебойность и последовательность образовательного процесса на протяжении всей жизни человека. Наконец, принцип системности подчеркивает важность взаимосвязи всех компонентов образовательной системы, что способствует более эффективному и гармоничному обучению [Вескер, 2022].

В. А. Глушков вносит свой вклад в разработку принципов непрерывного образования, акцентируя внимание на шести ключевых аспектах: гуманизации, индивидуализации, дифференциации, гуманитаризации, демократизации и интеграции. Эти принципы подчеркивают важность создания более гибкой, человеческой и доступной образовательной среды [Глушков, 2018].

О. В. Васильева вносит важный вклад в теорию непрерывного образования, предложив систему принципов, которые направлены на оптимизацию и эффективность образовательного процесса [Васильева, 2020].

А. А. Вербицкий и О. А. Вдовина, изучая педагогическое наследие, выделили ключевые принципы, которые лежали в основе работы с учителями [Вербицкий, 2004; Вдовина, 2017]. Эти принципы отражают глубокий и инновационный подход к педагогическому образованию:

1. Прочная связь с жизнью, с окружающей средой. Этот принцип подчеркивает важность связи образовательного процесса с реальными жизненными условиями и контекстом, в котором живут и работают учителя. Такой подход помогает обучению стать более релевантным и прикладным.

2. Тесное взаимодействие теории и практики. Интеграция теоретических знаний с практическими навыками является центральным элементом в подготовке учителей, позволяя им лучше понимать и применять обучающие методики в реальных условиях.

3. Непрерывность повышения уровня образования. Постоянное образование и профессиональное развитие учителей способствуют их умению адаптироваться к изменениям в образовательной среде и технологиях.

4. Сочетание индивидуального и коллективного начал в творческом поиске. Этот принцип поддерживает развитие личных качеств каждого учителя, а также стимулирует сотрудничество и обмен опытом внутри педагогического коллектива.

5. Постоянное совершенствование и открытость всей системы подготовки учителей. Открытость к новым идеям и методам, а также готовность к постоянному обновлению образовательных практик и программ обеспечивают динамичность и эффективность подготовки учителей.

В. П. Беспалько подробно описывает концептуальные основы, подчеркивая следующие аспекты:

1. Личностно ориентированная педагогическая система. Этот принцип основан на учете индивидуальных особенностей каждого учащегося, что позволяет

максимально адаптировать образовательный процесс к потребностям и интересам учеников.

2. Построение педагогического процесса на основе антропологического знания. Включение глубоких знаний о человеке, его природе и культуре в образовательный процесс способствует формированию более глубокого и осмысленного подхода к обучению и воспитанию.

3. Открытость системы по вертикали и горизонтали. Эта характеристика подразумевает гибкость и доступность образовательной системы как внутри (между уровнями образования), так и вовне (между образовательной системой и обществом). Это обеспечивает динамическое развитие системы, ее способность к самосохранению и адаптации.

4. Непрерывность и комплексность. Являются основной характеристикой целостности педагогического процесса и обеспечивают его бесперебойное и многоаспектное протекание.

5. Тесная связь обучения и воспитания с жизнью, а теории с практикой. Создает условия для непрерывного развития системы, способствуя ее эволюции и саморазвитию. Эта интеграция обогащает образовательный процесс, делая его актуальным и эффективным в реальных условиях.

Автор подчеркивает, что эти принципы не только способствуют формированию устойчивой и эффективной педагогической системы, но и обеспечивают ее способность к саморегуляции, саморазвитию и самосохранению, что критически важно для долгосрочной устойчивости и прогресса образовательной системы [Беспалько, 1977].

А. Р. Алавердов выделяет один из ключевых принципов, отличающих непрерывное педагогическое образование от общей системы непрерывного образования. Он утверждает, что образовательный процесс в любом учебном заведении должен не просто соответствовать современным требованиям, но и опережать их, предвосхищая потребности будущего. Это особенно важно в подготовке педагогов, поскольку они играют ключевую роль в формировании будущих поколений. Таким образом, профессиональная подготовка будущих

учителей должна быть на шаг впереди, чтобы они могли не только адекватно реагировать на текущие изменения в образовательной сфере, но и активно формировать образовательные тенденции и стандарты. Этот принцип подчеркивает стратегическую важность педагогического образования в системе непрерывного обучения и подготовки специалистов, способных к инновациям и лидерству в образовательном процессе [Алавердов, 2015].

Анализ приведённых выше принципов показывает необходимость учитывать при развитии профессионального мастерства педагога в рамках непрерывного образования.

Ведущие специалисты в области непрерывного образования рекомендуют сосредоточить внимание на организации учебного процесса, которая обеспечит не только передачу знаний, но и возможность применять их на практике. Кроме того, основное внимание должно быть уделено участию педагога в процессе обучения, ориентированное на развитие личностных и профессиональных качеств на основе ее интересов и потребностей.

Для этого необходимо создать условия для саморазвития и самосовершенствования личности педагога с учетом его способностей и умений. Важным шагом в развитии системы обучения также является использование современных технологий. Использование информационных технологий позволяет создать благоприятные условия для обучения и расширения доступа к знаниям.

В целом построение системы непрерывного образования ориентируется сегодня на повышение скорости личностного роста и, как следствие, формирование подходящих условий, раскрывающих потенциал субъекта.

В настоящее время исследователи характеризуют систему непрерывного образования как процесс, который специально организован для дополнения главного обучения самостоятельным, причем разграничивая неорганизованность человеческого развития по отдельным категориям (А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, А.В. Даринский, В. Г. Онушкин и др.).

П. И. Образцов провел анализ функций непрерывного образования и изучил периодизацию его исторического развития, которую предложил

А. П. Владиславлев. Он выделяет три ключевые функции непрерывного образования: компенсаторную, адаптивную и развивающую. В своих работах исследователь утверждает, что «концепция непрерывного образования должна прежде всего сосредоточиться на развивающей функции. Он рассматривает её как функцию высшего порядка, которая интегрирует в себя остальные две функции и предполагает, что с развитием системы образования взрослых, развивающая функция должна становиться преобладающей в деятельности образовательных учреждений» [Образцов, 2004, с. 68]. Автор делает разграничение единого образовательного процесса на две основные стадии: базовое и вторичное образование. Существуют три различных подхода к вторичному образованию, которые исторически сменяют друг друга, каждый из которых соответствует одной из трех основных функций непрерывного образования: компенсаторное, дополнительное и послевузовское образование. Компенсаторное образование направлено на устранение пробелов в образовании, полученном в детско-юношеском возрасте, для взрослых. Дополнительное образование, как правило, имеет узкопрофессиональный характер и ориентировано на доведение знаний работника до уровня, соответствующего последним достижениям в области техники и технологий. Послевузовское образование, в свою очередь, фокусируется на развивающей функции и в идеальном, наиболее теоретически совершенном виде, реализуется через программы последипломной подготовки для специалистов, выполняющих сложные виды трудовой деятельности, такие как учителя, врачи, управленческие кадры [Образцов, 2004].

В контексте организации дополнительного профессионального образования, О. В. Васильева подчеркивает важность его интеграции с профессиональной деятельностью, предлагая два основных подхода для реализации такого соединения [Васильева, 2020]:

1. Функциональная зависимость содержания обучения от трудовой деятельности. Этот подход основывается на том, что обучение направлено на удовлетворение актуальных потребностей производства. Содержание образовательного процесса в этом случае строго коррелирует с требованиями и

задачами профессиональной деятельности, что характерно для дополнительного образования.

2. Взаимодействие учебной, трудовой и общественной деятельности. В этом подходе осуществляется интеграция этих трех сфер на основе устойчивой обратной связи. Такая система не только стимулирует, но и обогащает различные виды деятельности, способствуя их слиянию в единый процесс. Этот способ характерен для послевузовского образования, где основное внимание уделяется развивающей функции и подготовке специалистов для выполнения сложных профессиональных задач.

В. Г. Онушкин подчеркивает необходимость тесной связи образования с практической деятельностью, что способствует более эффективной подготовке специалистов и обеспечивает более глубокое и устойчивое обучение [Образцов, 2004].

Один из важных аспектов, на который обращают внимание многие исследователи непрерывного образования, заключается в значимости субъектного подхода к обучающимся. Этот подход подразумевает рассмотрение каждого учащегося как активного участника образовательного процесса, обладающего собственными целями, интересами и потребностями.

Таким образом, успешность непрерывного образования в значительной степени зависит от применения субъектного подхода, который позволяет образовательной системе быть более отзывчивой к индивидуальным потребностям и мотивациям учащихся, способствуя более глубокому и эффективному обучению.

Подход А. М. Кубланова заслуживают внимания, так как в нем постулируется формирование субъектной позиции обучающихся. В частности, предложена система, которая тесно интегрировала практическую работу с теоретическим обучением и научной деятельностью. Эта модель была направлена на создание гибкого и динамичного образовательного процесса, который адаптировался к индивидуальным потребностям и интересам каждого учащегося. Особенностью такого подхода была организация учебных курсов не как традиционных краткосрочных или многолетних программ, а как серии модулей,

чередующих практическую и теоретическую работу. Это позволяет педагогам не только углублять свои знания в различных областях, но и непрерывно применять эти знания на практике, что способствовало их профессиональному росту и развитию. Таким образом, обеспечивается глубокая интеграция теории и практики, что может служить основой для формирования высококвалифицированных и творчески мыслящих учителей [Кубланов, 2015].

Изучение взаимосвязи между профессиональным развитием и непрерывным образованием выявляет ключевую роль развивающей функции в эффективности педагогического образования. Эта функция охватывает как адаптивные, так и компенсационные аспекты обучения, что делает её основополагающим элементом в постоянном образовательном процессе.

Постдипломное педагогическое образование определяется как этап, следующий за высшим (или средним профессиональным) образованием, и играет важную роль в профессиональном росте педагогов. Оно должно быть необходимо как для образования, так и для роста профессиональных компетенций. При этом формируется целостность системы, которая способствует непрерывному профессиональному и личностному развитию.

Для достижения максимальной эффективности послевузовское образование должно реализовывать развивающую функцию через субъектный подход к обучающимся. Это подразумевает активное вовлечение педагогов в образовательный процесс, где они не просто получатели знаний, но и активные участники своего обучения, способные влиять на его содержание и методы.

Важно, чтобы непрерывное педагогическое образование, включая как базовые, так и последующие этапы, носило опережающий характер. Это означает, что подготовка педагогов должна не только соответствовать текущим требованиям к профессии, но и предвосхищать будущие изменения в образовательной сфере и обществе в целом. Только так можно гарантировать, что образование сохранит свою актуальность и эффективность, способствуя формированию квалифицированных, адаптивных и инновационных учителей, готовых к вызовам современного мира.

Система повышения квалификации педагогов играет критическую роль в обеспечении высокого уровня образования, адаптированного к меняющимся требованиям времени. Исследования таких ученых, как Э. М. Никитин, Ю. В. Пыльнев и Ю. А. Савинков, П. В. Худоминский и других, подчеркивают многоаспектность и сложность этого процесса.

По мнению П. В. Худоминского, система повышения квалификации представляет собой упорядоченную совокупность учреждений и организаций, нацеленных на реализацию следующих задач:

- непрерывное совершенствование идеологической и теоретической подготовки;
- развитие профессионального мастерства;
- расширение культурного кругозора;
- использование и внедрение достижений педагогической науки и передового опыта.

Система повышения квалификации педагогов не просто способствует улучшению индивидуальных навыков учителей, но и играет ключевую роль в обновлении всего образовательного процесса. Она создает условия для динамичного развития образовательной системы, обеспечивая её способность адаптироваться к меняющимся социальным, культурным и технологическим условиям. Таким образом, повышение квалификации является неотъемлемой частью профессиональной жизни педагогов, требующей постоянного внимания и поддержки на уровне государства и образовательных учреждений [Худоминский, 1986] (Рис. 1).

Использование структуры системы повышения квалификации П. В. Худоминского для анализа содержания системы повышения квалификации педагогов в Чеченской Республике подчеркивает её структурированность и комплексный подход к профессиональному развитию учителей и руководителей образовательных учреждений. Эта система, структурно оформленная как пятиуровневая иерархия, представляет собой продуманный механизм,

обеспечивающий непрерывное усовершенствование педагогического мастерства на различных уровнях.



*Рисунок 1– Структура системы повышения квалификации
(по П. В.Худоминскому)*

Уровни системы повышения квалификации в Чеченской республике:

1. Муниципальная методическая служба. Занимается реализацией образовательных программ на местном уровне, обеспечивая адаптацию федеральных и региональных инициатив к специфике конкретных образовательных учреждений.

2. Профессиональные объединения педагогов. Фокусируются на профессиональном общении и обмене опытом между учителями, способствуя повышению профессионального мастерства через коллегиальные сети.

3. Методическая служба образовательных учреждений. Работает непосредственно в школах и других учебных заведениях, обеспечивая методическую поддержку учителей и помогая во внедрении новых образовательных практик и технологий.

4. Педагоги. На этом уровне осуществляется самообразование и непосредственное внедрение полученных знаний и навыков в учебный процесс, что является конечной целью всей системы повышения квалификации.

Такая многоуровневая система позволяет создать целостную и взаимосвязанную сеть для непрерывного профессионального развития педагогов, обеспечивая их готовность к современным вызовам образования. Она также способствует лучшему пониманию и реализации образовательных стратегий, и улучшению качества образования на всех уровнях.

Эффективность такой системы повышения квалификации заключается в её способности адаптироваться к изменениям в образовательной среде и технологиях, а также в постоянном обновлении содержания обучения, что делает её важным инструментом в улучшении профессиональных качеств учителей и управленцев в сфере образования (Рис. 2).



Рисунок 2– Структура процесса повышения квалификации (по П. В.Худоминскому)

Действительно, наличие разветвленной иерархии в системе обеспечивает широкий охват и глубокую проработку методик и подходов, направленных на развитие педагогических кадров.

Подчеркнем два основных момента:

Республиканский институт развития образования играет ключевую роль на первом уровне системы. Его задача – формирование стратегических направлений в постдипломном образовании и методическое руководство деятельностью всех нижестоящих структур. Это обеспечивает целостность и согласованность подходов на всех уровнях системы, что критически важно для поддержания высоких стандартов качества образования.

Педагоги являются одновременно и объектом, и субъектом процесса повышения квалификации. Это уникальная особенность педагогической профессии: педагоги не только получают знания и навыки от системы, но и активно участвуют в своем профессиональном развитии. Они самостоятельно выбирают, какие методы и технологии им использовать для улучшения своих навыков, что делает процесс обучения более адаптивным и эффективным. Такой подход подчеркивает важность индивидуальной инициативы и ответственности в профессиональном росте учителя.

Эти два аспекта подчеркивают важность хорошо структурированной и гибкой системы повышения квалификации, которая способствует не только улучшению качества образования, но и личностному росту каждого учителя. В целом, система повышения квалификации, таким образом, становится не просто механизмом передачи знаний, а платформой для непрерывного профессионального и личностного развития.

Таким образом, в сложившейся системе профессионального развития учителей, сегодня можно выделить следующие тенденции, свидетельствующие о нацеленности системы повышения квалификации на развитие профессионального мастерства учителя:

1) Преобразование традиционных методических кабинетов в информационно-диагностические и информационно-методические центры подчеркивает переориентацию на более комплексные и многогранные функции. Эти новые функции, включающие информационную, диагностическую, экспертную и прогностическую деятельности, позволяют более эффективно

реагировать на потребности педагогического сообщества и адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

2) Расширение форм профессиональных объединений, включая творческие мастерские, мастер-классы, педагогические студии, и педагогические форумы, способствует развитию профессионального сообщества учителей. Это не только обогащает педагогический процесс, но и создает условия для обмена опытом и распространения инновационных практик.

3) Переориентация методических служб с узко-методических вопросов на вопросы профессионального развития и становления педагогического мастерства подчеркивает стремление к повышению квалификации учителей и улучшению качества образования.

Вместе с тем, говорить о системе непрерывного педагогического образования только с позиций повышения квалификации действующих учителей представляется недостаточным. Согласимся с М.В. Груздевым, что проблемой является то, что «деятельность современной системы непрерывного педагогического образования в России строится по исключительно восходящей линии, на которой каждая последующая ступень является логическим продолжением предыдущих» [Груздев, 2023, с. 188].

Формирование интегрированного пространства для систематической подготовки преподавательских кадров и прочих работников образовательной отрасли подчеркнута в правительственно утвержденной Концепции подготовки педагогических кадров Российской Федерации до 2030 г. [Концепция подготовки педагогических кадров..., 2022]. Среди базовых принципов указанной концепции треть направлена непосредственно на обеспечение целостности и непротиворечивости процесса педагогической подготовки: признание ведущей роли учителя в формировании уровня образовательных стандартов и стратегических направлений социально-экономического прогресса страны, установление системы смысложизненных ориентаций в ходе воспитания молодого поколения отечественных педагогов; конструирование однородного образовательного ландшафта на всей географической протяженности Российской

Федерации посредством унификации требований и гарантированности доступности качественного педагогического образования, сохраняя автономию учреждений среднего специального и высшего профессионального образования; закрепление механизма перманентного совершенствования квалификации педагогических кадров и поддержания непрерывности профессиональной траектории на всех уровнях карьеры.

Но не только в стратегических документах отрасли описаны подходы к непрерывности педагогического образования, в научно-профессиональном сообществе также присутствуют убеждения, что подготовка учителей требует последовательного соблюдения единых подходов на всех ступенях обучения, начиная с профильных психолого-педагогических классов средней школы и вплоть до ступеней подготовки научных и управленческих кадров.

Тем не менее, вопреки устоявшимся представлениям о непрерывности на основе взаимодействия субъектов всех уровней педагогического образования и многообразие мероприятий регионального и федерального уровней, направленных на укрепление взаимосвязанности этапов педагогического образования, существующая система подготовки еще не обеспечивает полноценной интеграции образовательных процессов. Исследования свидетельствуют о наличии значительных разрывов между целями и результатами отдельных этапов педагогического образования [Ротерс, Клипаков, Мальцева, 2023], отсутствии единой регламентации содержания и методик оценки компетенций педагогических работников, процедур сертификации их профессиональных достижений [Золотарева и др., 2023], неопределённости оптимального соотношения универсальных подходов и вариативности образовательных парадигм [Головина, 2024]. Следовательно, задача достижения гармоничного сопряжения различных этапов профессионально-педагогического роста становится приоритетной темой как фундаментального анализа, так и практической реализации мер по развитию педагогических кадров. Выработка общепринятых критериев, обоснование эффективных механизмов поддержки преемственности позволят поэтапно формировать необходимую квалификацию

будущих педагогов на каждом этапе их учебно-профессиональной деятельности. И в этом плане ведомственная разобщенность выступает барьером для становления полноценной системы непрерывного педагогического образования. В частности, разделение зон ответственности – университеты отвечают за подготовку кадров, а институты развития образования за повышение квалификации существенно снижает возможности интеграции.

Система непрерывного педагогического образования на сегодняшний день включает:

- Допрофессиональное педагогическое образование, которое может быть получено в разных формах и видах образовательных структур: в психолого-педагогических классах, лицеях, школах будущего педагога, подготовительных, факультативных и специальных курсах и др. Задача данного этапа заключается в том, чтобы раскрыть общественный смысл и содержание профессии; сформировать устойчивый интерес к ней.

- Базовое профессиональное педагогическое образование. Базовое профессиональное образование характеризуется фундаментальностью, сочетанием теории с практикой в изучении дисциплин. Оно призвано удовлетворять познавательные профессиональные интересы. Базовое профессиональное педагогическое образование получают в колледжах и вузах. Задача этих учреждений – обеспечить базис квалификации будущего учителя. Важная цель базового профессионального образования – привить будущему педагогу потребность в непрерывном образовании.

- Последипломное образование (дополнительное профессиональное образование). Цель послевузовского образования заключается в профессионально-личностном совершенствовании педагога. Задачи данного уровня: дифференцированно организовать повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку педагогов.

Какой институт может стать связующим данные уровни звеном с точки зрения организации деятельности? На наш взгляд самым очевидным решением является университет, осуществляющий подготовку педагогических кадров.

Педагогический университет (или другой университет, реализующий основные профессиональные образовательные программы по УГНС 44.00.00 «Педагогическое образование») может выступать центром формирования профессионального мастерства современных российских учителей, обеспечивая сочетание глубоких теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности.

Приведем ряд аргументов в доказательство данной позиции:

- Университет заинтересован в работе со школьниками, поскольку допрофессиональная педагогическая подготовка обеспечивает широкий приток абитуриентов. Поэтому именно вуз может стать региональным оператором по этому направлению. Помимо координации допрофессиональной педагогической подготовки в регионе (или федеральном округе) университет может заниматься подготовкой кураторов и наставников, а также организовывать мероприятия для педагогически-одаренных школьников.

- Если говорить о главной миссии университета – подготовке будущих педагогов, то, помимо того, что университет обеспечивает традиционную для себя функцию формирования фундаментальных теоретических знаний будущих педагогов и обеспечивает реализацию этих знаний на практике, которая позволяет студентам освоить методы и приемы ведения уроков, общения с детьми и коллегами, он может стать центром координации непрерывного профессионального развития своих выпускников.

- Многие студенты педагогических университетов активно участвуют в исследовательской работе, публикуют научные статьи, выступают на конференциях, что помогает им развивать аналитические способности, умение критически оценивать существующие подходы и предлагать инновационные решения образовательных проблем.

- В процессе обучения в университете формируются важные качества, необходимые каждому педагогу: терпимость, эмпатия, ответственность, креативность, коммуникативность. Этими качествами обеспечивается успешная работа учителя в школе.

– Университет имеет существенные ресурсы для повышения профессионального мастерства действующих педагогов: выполнение регионального заказа на проведение научных исследований в интересах решения актуальных задач системы образования; создание на базе вуза научно-методического центра сопровождения педагогических работников; формирование разноуровневых исследовательских коллективов из студентов, преподавателей вуза и учителей региона.

Сегодня роль университета в регионе включает аспекты, непосредственно связанные с повышением квалификации и мастерства действующих педагогов. Современные российские педагоги нуждаются в постоянном профессиональном развитии и обновлении своих знаний. Для этого педагогические университеты организуют курсы повышения квалификации, семинары, мастер-классы, направленные на обновление методической базы и внедрение инновационных технологий в образовательный процесс. Изменения в системе научно-методического сопровождения педагогов в регионе отвечает как на внутренние потребности образовательной системы, так и на широкие социальные изменения. Это подчеркивает важность гибкости и адаптивности в образовательных процессах, что позволяет системе профессионального педагогического образования эффективно реагировать на вызовы современности.

Таким образом, система непрерывного педагогического образования в России обладает четкой структурой и функциями, направленными на всестороннее развитие педагогических кадров. Региональные институты повышения квалификации служат основой стратегического руководства и формирования единых подходов к непрерывному развитию профессионального мастерства учителей, а педагогические университеты и университеты, осуществляющие подготовку на педагогическом направлении, выполняя свою основную задачу – передавать студентам основополагающие теоретические знания и обеспечивать их применение на практике, могут выступать координационными центрами, поддерживающими непрерывное профессиональное развитие будущих педагогов от абитуриентов до выпускников. Особенностью данной системы является

активная позиция самих педагогов, выступающих объектами и субъектами развития своего профессионального мастерства, что подчёркивает значимость личной инициативы и ответственности. Дополнительные элементы системы, такие как расширение функций методических кабинетов и разнообразие форм объединения педагогов, усиливают вариативность путей развития педагогического мастерства и способствуют распространению лучших практик.

На основании данных теоретического анализа, описанных во втором параграфе, можно сделать вывод о достаточности ресурсов современной системы непрерывного педагогического образования для развития профессионального мастерства будущих и действующих учителей. При этом определено, что университет, осуществляющий подготовку педагогических кадров, выступает важным центром формирования профессионального мастерства современных российских учителей, обеспечивая сочетание глубоких теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности. Помимо того, что университет обеспечивает традиционную для себя функцию формирования фундаментальных теоретических знаний будущих педагогов и обеспечивает реализацию этих знаний на практике, которая позволяет студентам освоить методы и приемы ведения уроков, общения с детьми и коллегами, он может стать центром координации непрерывного профессионального развития своих выпускников.

Проведенный анализ показал, что ни в педагогической науке, ни в практике непрерывного образования, нет системного модельного представления о непрерывности развития профессионального мастерства педагогов на разных уровнях их профессионализации. Решению этой исследовательской задачи будет посвящен третий параграф диссертации.

1.3. Модель непрерывного развития профессионального мастерства педагогов на разных уровнях их профессионализации

Категория педагогического обеспечения является традиционной для наук об образовании. В аспекте методологии и технологии профессионального образования о педагогическом обеспечении говорят как о системе мероприятий, направленных на создание и обновление профессионально-образовательной среды, включающей учебные программы, методические материалы, оборудование, средства обучения и контроля, а также разработку и реализацию методической поддержки процесса профессионального образования. Новацией при этом является не новая трактовка этой категории, а поиск оптимального для конкретной исследовательской задачи наполнения педагогического обеспечения изучаемого процесса. В нашем случае процесса развития профессионального мастерства педагога в аспекте уровневости и непрерывности.

Для описания модели развития профессионального мастерства современного российского учителя предлагается использовать методологию моделирования педагогических процессов с помощью создания и анализа реальных и идеальных моделей. Считается, что моделирование является эффективным инструментом для глубокого понимания и исследования образования, позволяя уточнить, объяснить и определить функциональные возможности изучаемого процесса. Создание модели для развития профессионального мастерства современного педагога обеспечивает возможность более комплексного и детального анализа этого процесса, позволяя изучить те аспекты, которые не доступны для прямого наблюдения, и представить наиболее эффективные подходы к обучению.

В ходе нашего исследования был проведен сравнительный анализ различных подходов к пониманию терминов «моделирование» и «модель» в контексте философских, психологических и педагогических исследований. Этот анализ способствовал более полному раскрытию и пониманию потенциала моделирования в рамках рассматриваемой проблематики [Алавердов, 2014, 2015; Беспалько, 1977; Болотин, 2015; Власенко, 2014; Зимняя, 2004; Золотарева, 2024; Леонтьев, 2018; Маркова, 2013; Непрерывное педагогическое..., 2018].

Моделирование представляет собой значимый и эффективный метод верификации достоверности и полноты теоретических знаний о процессе развития профессиональных компетенций педагога. Этот подход позволяет системно изучать и анализировать различные компоненты и аспекты данного процесса, обеспечивая тем самым более глубокое понимание его структуры и механизмов.

Использование метода моделирования в изучении процесса развития профессионального мастерства педагога обладает несомненными преимуществами. В частности, моделирование позволяет детализированно разложить процесс на составные части, элементы и блоки, что способствует более тщательному анализу и пониманию как внешней, так и внутренней структуры изучаемого процесса. Этот метод также облегчает корректировку собранных данных о процессе, расширяет возможности для применения и получения новых знаний о оригинальном процессе и выявляет эвристический потенциал как самого процесса, так и метода моделирования. Ученые такие, как Н. М. Борытко, В. В. Давыдов, А. А. Деркач, Б. М. Кедров и др., подчеркивают эти аспекты в своих исследованиях, подтверждая важность моделирования в педагогических науках [Копытова, 2013; Концепция социализации... , 2016].

Теоретический анализ, проведенный в рамках данного исследования, позволил выявить значительное разнообразие подходов к пониманию феномена моделирования среди отечественных исследователей. Одним из наиболее значимых аспектов в рамках данного исследования является описание модели, предложенной Н. М. Борытко. Исследователь трактует модель как концептуально представляемую или физически воплощенную систему, которая воспроизводит основные характеристики оригинальной системы. Это сходство и замещение делают возможным изучение модели как способа опосредованного получения знаний о первоначальной системе, обеспечивая тем самым понимание её сущности и динамики [Борытко, 2006].

В рамках нашего исследования модель определяется как образ, который функционирует как аналог исследуемого процесса. Эта модель не только отображает и воспроизводит развивающий процесс, но также выполняет функцию

его замещения, предоставляя новые знания и информацию посредством аналитического описания.

Изучение существующих в педагогической науке классификаций моделей позволило нам получить более глубокое понимание и уточнить тип модели, используемой в нашем исследовании, основываясь на целевой направленности исследования. Однако следует отметить, что существует разнообразие мнений среди исследователей относительно возможности создания унифицированной классификации моделей.

Исследователи указывают на сложности в формировании строгой и однозначной классификации моделей в педагогике, подчеркивая, что любая модель является прежде всего инструментом познания и в чистом виде реально не существует.

И. Н. Шатилова, в частности, выделяет, что, несмотря на сложность создания единой классификации, можно идентифицировать главные векторы актуальных педагогических условий, отвечающих за развитие профессиональных компетенций педагога в процессе его подготовки. В её работах особое внимание уделяется мысленным, материальным и информационным моделям, каждая из которых играет ключевую роль в исследовательском процессе и способствует более глубокому пониманию изучаемого явления [Шатилова, 2021].

Материальные модели, в свою очередь, включают создание компьютерных аналогов, которые заменяют реальные объекты и процессы. Эти модели позволяют проводить эксперименты в виртуальной среде, что существенно снижает риски и затраты, связанные с натурными исследованиями.

Информационные модели представляют объект исследования через набор информации, отражающей его ключевые свойства. Эта информация формализуется в соответствии с целями представления и закрепляется на материальных носителях с использованием символов, знаков или образов. Такие модели делятся на три категории: образные, образно-знаковые и знаковые. Образные модели используют визуальные и аудиовизуальные средства для наглядности, образно-знаковые сочетают образы с символическими

обозначениями, а знаковые модели основаны на символах и знаках, что делает их особенно полезными для аналитической работы и структурирования данных.

Каждый из этих видов моделирования играет свою роль в обучении и исследованиях, позволяя образовательным профессионалам и исследователям достигать более глубокого понимания исследуемых процессов и явлений [Кузьмина, 2019]. Действительно, предложенная типология моделей в педагогике часто основывается на методах отображения исследуемых объектов, что подчеркивает различия в подходах к моделированию и их практическому применению. Такая классификация исходит из способов представления данных и функциональности моделей в исследовательском и образовательном процессе.

Тем не менее, в академических кругах существуют разные мнения относительно возможности и целесообразности типологизации педагогических моделей. Например, Ю. А. Лобейко в своем исследовании предлагает иное видение структурирования педагогических моделей, подразделяя их на базовые типы: содержательные, структурные и функциональные модели. Каждый из этих типов имеет свои уникальные особенности и предназначение:

1. Содержательные модели фокусируются на том, что именно должно быть представлено или изучено в рамках образовательного процесса. Они описывают учебный материал, его объем, структуру и предполагаемые образовательные результаты.

2. Структурные модели обращают внимание на организацию и взаимосвязи между различными компонентами образовательной системы. Они помогают понять, как различные элементы образовательного процесса взаимодействуют и функционируют вместе.

3. Функциональные модели сосредоточены на целях и задачах образовательного процесса, а также на методах и технологиях, которые применяются для достижения поставленных образовательных результатов.

Такое разграничение позволяет более четко ориентироваться в разнообразии педагогических моделей и эффективнее использовать их в исследовательской и образовательной практике. Каждый тип модели

предоставляет различные возможности для анализа и применения в конкретных педагогических задачах, что делает их незаменимым инструментом в арсенале современного педагога и исследователя [Лобейко, 2000].

Н. М. Борытко в своей работе предлагает следующую классификацию педагогических моделей, которая способствует дальнейшему развитию и углублению образовательной практики:

1. Модель, которая направлена на понимание и визуализацию динамического развития образовательных или педагогических явлений.

2. Модель педагогических условий воспринимает образовательное пространство как совокупность типов деятельности обучающегося или как педагогическую среду, способствующую становлению и развитию определенных свойств. Эта модель акцентирует внимание на создании условий, которые стимулируют и поддерживают обучение и развитие.

3. Модель профессиональной деятельности педагога ориентирована на организацию деятельности воспитанника в соответствии с педагогическими условиями, установленными в предыдущей модели. Она подчеркивает роль педагога в структурировании и управлении образовательным процессом, обеспечивая тем самым его эффективность и результативность.

Эти модели, предложенные Н. М. Борытко, способствуют более глубокому пониманию и реализации образовательных процессов, предоставляя педагогам и исследователям мощные инструменты для анализа, планирования и оптимизации педагогической деятельности [Борытко, 2006].

Классификация моделей в области образования может значительно различаться в зависимости от подходов и направлений в исследованиях.

Ключевые аспекты классификации, например цели, инструменты, объекты, уровни и размерности моделирования, в создании более глубокого и интегрированного понимания моделей являются очень значимыми. Следует отметить, что знания и опыт, полученные в ходе последних диссертационных исследований в области образования, способствуют развитию методик моделирования.

В качестве примера можно привести исследование А. И. Мищенко. Модель иллюстрирует, как именно теоретические знания, а также практические навыки совмещаются между собой с целью роста профессиональной квалификации педагогов; упомянутое особенно актуально в обстоятельствах образовательной многокультурной среды [Мищенко, 1992, 1993]. Диагностический этап предполагает использование различных методик с целью определения уровня профессиональной компетентности, мотивации молодых учителей; например, проведение анкетирования, тестирования, интервью. Информационно-мотивационный этап включает семинары, тренинги, направленные непосредственно на повышение мотивации, профессионального интереса, такие как воркшопы по инновационным методам обучения, мастер-классы от опытных педагогов. Обучающий этап состоит из курсов повышения квалификации, в которых акцент делается на практическое применение теоретических знаний, например, проведение уроков под руководством наставников. Аналитико-оценочный этап завершает цикл обучения, предоставляя возможность оценить достигнутые результаты, провести самоанализ и получить обратную связь от коллег и экспертов.

Исследования Е. Ю. Дмитриевой акцентированы непосредственно на профессиональной компетенции учителя. В её работах подчеркивается важность повышения квалификации работников образования с целью роста уровня профессиональных компетенций. Важным аспектом в предлагаемой автором модели является учёт профессиональных затруднений, с которыми сталкиваются педагоги [Дмитриева, 2007].

Практическим примером являются модели модульных программ повышения квалификации, которые позволяют учителям осваивать новые компетенции в удобном для них темпе. Например, модули могут включать курсы по цифровой грамотности, методике проектного обучения, навыкам управления классом. Такие программы дают возможность учителям не только обновлять свои знания, адаптироваться к современным требованиям образовательного процесса.

Модель А. В. Брушлинского имеет структурно-содержательный характер. Модель включает блоки, такие как освоение инновационной деятельности, идей, а также функциональный блок, который учитывает требования правоохранительной деятельности, уровни профессиональной подготовки преподавателей [Брушлинский, 2003]. Практическое применение данной модели можно увидеть в специализированных курсах с целью преподавателей вузов, где акцент делается на освоение инновационных методик преподавания, таких как использование электронных образовательных ресурсов, интерактивных технологий. В рамках таких курсов преподаватели учатся применять методы активного обучения, включая групповую работу, кейс-стади, способствующие развитию критического мышления, аналитических навыков у студентов.

Научные подходы к разработке педагогических моделей основаны непосредственно на принципах целенаправленного развития профессиональных знаний, умений, качеств. Основная цель заключается в создании структуры формируемого объекта, включающей организационные формы, методы, технологии. Важными детерминантами являются этапы, и кроме того, прогнозируемые результаты, требования к педагогической модели.

Достоверность, актуальность, результативность, целенаправленность – обозначенные параметры играют ключевую роль в оценке эффективности педагогических моделей. Примером является разработка индивидуальных образовательных траекторий для педагогов, где учитываются профессиональные интересы, опыт, потребности. Упомянутое позволяет создать гибкую систему повышения квалификации, адаптированную непосредственно под каждого учителя [Власенко, 2014; Макарова, 2013].

Следует отметить активную доработку нормативно-правовых актов, обеспечивающих юридическую регуляцию системы повышения квалификационных навыков педагога в процессе обучения. К таким можно отнести министерские приказы, которые каждые три года подвергаются доработке и вносят серьёзные коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса [Овчинникова, 2021].

Развитие профессионального мастерства современного педагога посредством непрерывного развития квалификационных навыков требует учёта всех вышеописанных аспектов. Комплексный подход к развитию личности педагога, непрерывное образование, интеграция различных образовательных учреждений способствуют созданию эффективных моделей, способных отвечать современным требованиям и вызовам в сфере образования. Например, внедрение моделей наставничества, где опытные педагоги помогают молодым учителям адаптироваться в профессии, делятся своим опытом и знаниями, способствует более быстрому профессиональному росту молодых специалистов. Упомянутый подход помогает передавать накопленный опыт, стимулировать постоянное развитие и совершенствование педагогов на всех этапах их карьеры.

Согласимся со С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной, что сегодня существует потребность в формировании новых моделей непрерывного образования, которое не ограничено пространством, временем и формальными структурами образовательных учреждений [Писарева, Тряпицына, 2025]. Предлагаемая в нашем исследовании модель не имеет институциональной привязанности и предполагает создание самоорганизующихся сообществ будущих и действующих педагогов, объединенных устремлением к развитию профессионального мастерства.

Ниже рисунок 3 иллюстрирует разработанную нами педагогическую модель уровневого непрерывного развития профессионального мастерства современного российского учителя. Целью является профессиональное развитие педагога посредством постепенного и постоянного раскрытия структурных элементов педагогического мастерства, введение условий для его формирования в практики профессионального образования на всех уровнях (допрофессиональном, профессиональном, дополнительном профессиональном) и отбор педагогических средств (универсальных и специфических для определенного уровня) (Рис. 3).

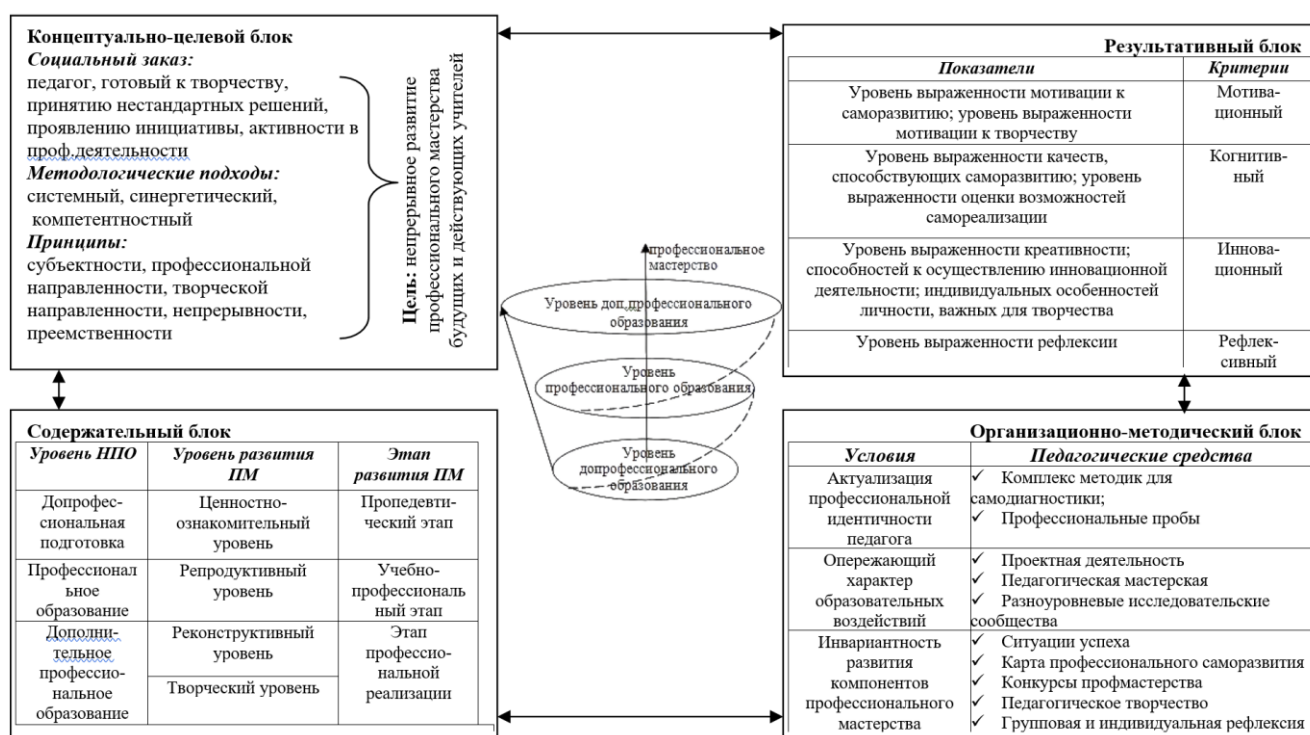


Рисунок 3– Модель непрерывного развития профессионального мастерства учителя

Концептуально-целевой блок модели исходит из существующего социального заказа на непрерывное профессиональное развитие педагогов, отраженного в программных, стратегических и нормативных документах, составляющих содержание образовательной политики Российской Федерации. Анализ вызовов, стоящих перед современным учительством (цифровая трансформация, технологизация, внешнее идеологическое давление, повышение субъектности обучающихся, открытость образовательных процессов и др.) позволил сформулировать цель моделируемого процесса – непрерывное развитие профессионального мастерства будущих и действующих учителей, которое в качестве основы профессиональной уверенности помогает учителю эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и обществом, преодолевать внешние угрозы и неблагоприятные факторы и качественно реализовывать цели образования в условиях динамично развивающегося мира.

Методологической основой проектирования путей достижения данной цели является совокупность положений трёх методологических подходов: системный

подход позволяет рассматривать процесс развития профессионального мастерства педагога как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных составных элементов, каждый из которых выполняет определенную функцию, влияет непосредственно на общий результат; синергетический подход подчеркивает важность взаимодействия различных элементов системы, их влияние на развитие профессионального мастерства педагога; компетентностный подход ориентирует моделируемый процесс на формирование компетентностно-ориентированных образовательных результатов.

В соответствие с данными подходами выбраны принципы развития профессионального мастерства педагогов:

Принцип субъектности основан на системообразующей роли осознанности и активности личности в развитии мастерства. субъектность позволяет учитывать личную инициативу и индивидуальные особенности каждого педагога. А игнорирование субъектности ведет к недооценке мотивации и целеполагания. Будущие и действующие педагоги должны сознательно выбирать направления своего профессионального роста, ставить цели и планировать шаги для их достижения.

Принцип профессиональной направленности ориентирует педагогов на постоянное совершенствование своих профессиональных умений и навыков; кроме того, он акцентирует внимание на развитие личностных качеств, важных с целью успешной профессиональной деятельности [Исаев, 2002]. В рамках данного принципа важно учитывать все аспекты педагогической деятельности, направляя их на создание условий с целью профессионального роста, развития. Например, обмен опытом, участие в профессиональных семинарах, конференциях позволяют педагогам расширять свои знания, совершенствовать педагогическое мастерство.

Принцип творческой направленности способствует развитию креативного мышления, способности к инновациям, что является важным компонентом профессионально значимых качеств педагога; в рамках данного принципа важно создавать условия, способствующие развитию у педагогов способности к генерации новых идей, их реализации, оценке эффективности. Так, педагоги могут

участвовать в проектах по разработке новых методик обучения (не только развивает творческие способности, а способствует внедрению инноваций в образовательный процесс).

Принцип непрерывности предполагает последовательное формирование профессионального мастерства учителя через планомерную организацию образовательного процесса с учетом факторов, влияющих на профессиональное развитие на каждом уровне непрерывного педагогического образования. Данный принцип, например, отражается в том, что работа по развитию мастерства должна начинаться уже на ранних этапах профессионального становления – у будущих педагогов, в этом случае профессиональное мастерство для них будет являться личностно-профессиональной целью и ориентиром для рефлексии своего опыта и опыта коллег.

Принцип преемственности обозначает, что каждый новый этап обучения основывается на знаниях, умениях и опыте, полученных на предыдущем этапе, обеспечивая плавный переход от начальных стадий профессиональной подготовки к её продвинутым формам. Преемственность проявляется в повторяемости содержания (в соответствие с компонентами) и ряда педагогических средств, применяемых на разных уровнях педагогического образования. Данный принцип также позволяет учитывать индивидуальные различия обучающихся, давая возможность каждому пройти путь профессионального роста в зависимости от способностей и потребностей.

Стоит отметить, что в развитии профессионального мастерства педагога каждый из упомянутых принципов имеет важное значение – интеграция их, а также последовательное применение способствуют разностороннему развитию педагогов, благодаря чему обеспечивается высокое качество профессиональной деятельности, оказывается позитивное влияние непосредственно на академические достижения учащихся.

Содержательный блок модели представлен описанием уровней развития профессионального мастерства, соотнесенных с уровнями непрерывного педагогического образования:

1. Ценностно-ознакомительный уровень (допрофессиональное педагогическое образование) характеризуется способностью будущего педагога воспроизводить усвоенные знания и умения, проявлять интерес к профессии и саморазвитию. Сформировано представление о педагогической деятельности, о творческих аспектах профессиональной деятельности.

2. Репродуктивный уровень (профессиональное педагогическое образование) предполагает умение будущего педагога использовать алгоритмы, стандартные процедуры для решения типичных педагогических задач; на данном уровне педагоги могут адаптировать известные методы к конкретным условиям. У студентов и педагогов невысокая активность в использовании творческого потенциала.

3. Реконструктивный уровень (дополнительное профессиональное образование) характеризуется способностью педагога разрабатывать, внедрять собственные методики и подходы, ориентированные на конкретные образовательные задачи и контексты; проявление творческой активности, инициативы. Творческая, инновационная деятельность имеет значимость и ценность, при нехватке практических навыков и опыта в использовании новых технологий деятельности.

4. Творческий уровень (дополнительное профессиональное образование) – это высший уровень выраженности структуры профессионального мастерства, на котором педагоги способны к созданию инновационных решений, подходов в образовательной деятельности; активное внедрение новых методов, технологий, участие в экспериментальной деятельности, анализ результатов своей работы. Сознательное использование творческих способностей, развитие инновационного мышления.

В модели также выделены основные этапы развития профессионального мастерства педагога, коррелирующие с выделенными уровнями:

1. Пропедевтический этап (допрофессиональное развитие школьников). ознакомление с профессией, развитие мотивации к педагогической профессии, профессиональные пробы.

2. Учебно-профессиональный этап (базовое обучение профессии). Овладение знаниями, умениями навыками, формирование профессиональных компетентностей, профессиональные пробы, моделирование профессиональной деятельности, реальная профессиональная деятельность.

3. Этап профессиональной реализации. Развитие профессионального мастерства непосредственно в деятельности, активное самообразование, дополнительное профессиональное образование.

Организационно-методический блок модели включает в себя условия и средства реализации модели.

В образовательной деятельности понятие «условия» включает в себя совокупность переменных воздействий, влияющих на результативность и эффективность моделируемого процесса. В предлагаемой нами модели выделены три условия, относящиеся к типу организационно-педагогических и являющиеся минимальными и достаточными для достижения планируемого результата – развития профессионального мастерства учителя. Обоснуем каждое из них.

В качестве первого условия мы выдвигаем необходимость активизации профессиональной идентичности педагога в ходе развития его профессионального мастерства. Это условие выдвинуто в связи с тем, что идентичность является одновременно и частью процесса, и результатом профессионального развития, а также собственно условием успешной профессиональной реализации и соответственно, условием развития профессионального мастерства. Без сформированной профессиональной идентичности таким образом невозможно развитие профессионального мастерства.

В исследовании, проведенном совместно с нашим научным руководителем И. Б. Байхановым доказано, что формирование профессиональной идентичности будущего учителя должно быть подвергнуто целенаправленному педагогическому сопровождению уже на этапе обучения в психолого-педагогическом классе. Особо

важную роль в этом процессе играют рефлексия индивидуального психоэмоционального состояния в ситуациях профессиональных проб и способность целенаправленно совершенствовать собственное профессиональное сознание. На этапе получения профессионального образования в колледже или вузе в основу сопровождения формирования профессиональной идентичности будущего учителя может быть положено развитие способности анализа трансформаций профессиональной сферы, выявление собственных профессионально значимых качеств и создание системы профессиональных ценностей, сопряженной с жизненными ориентирами. На уровне дополнительного педагогического образования профессионального образования и непрерывного профессионального развития действующих педагогов важно культивировать критическое осмысление опыта, уважение к традициям, открытость инновациям и активное стимулирование формирования целостного профессионально-педагогического сознания [Байханов, 2025].

Характеризуя, реализацию данного условия в целом, следует отметить, что все предлагаемые нами педагогические средства активизируют профессиональную идентичность участников опытно-экспериментальной работы, но самодиагностика и анализ её результатов и профессиональные пробы являются аутентичными для реализации данного условия. Они занимают ключевое место в процессе профессионального самоопределения и утверждения личности педагога вследствие ряда причин.

Так самодиагностика профмастерства с последующим анализом её результатов позволяет установить индивидуально-психологические характеристики субъекта, способствующие формированию четкого представления о личных ресурсах и направлениях потенциального роста мастерства. Предложенные нами методики диагностики соответствуют обоснованным в параграфе 1.1. компонентам профессионального мастерства и позволяют будущим и действующим педагогам обнаружить у себя личностно-значимые качества, содействующие повышению уровня удовлетворённости от собственной профессиональной деятельности и поддержанию устойчивого стремления к

профессиональному развитию. Объективизация индивидуальных особенностей посредством диагностики создает предпосылки для усиления чувства внутренней уверенности в правильности сделанного выбора и последующего карьерного продвижения, а участие в процедурах диагностики инициирует регуляционные функции сознания и способствует выработке способности к систематическому самовоспитанию, обеспечивая высокий уровень мотивации и направленность на постоянное повышение квалификации.

Что касается профессиональных проб, то имитация реалистичных условий профессиональной среды, позволяет как будущему, так и уже сложившемуся специалисту адаптироваться к предстоящим профессиональным ролям и адекватно оценивать свои возможности. Процесс участия в профессиональных пробах помогает индивиду сформировать ясное понимание характера предстоящего труда, степени соответствия имеющимся компетенциям требованиям профессии и направлений необходимого повышения квалификации. Реализация практических опытов оказывает положительное влияние на формирование устойчивых профессионально ориентированных установок и убеждённости в правильности выбранного пути.

В качестве второго условия непрерывного развития профессионального мастерства педагога мы выдвигаем опережающий характер образовательных воздействий. Это условие связано с тем, что развитие профессионального мастерства имеет этапы и опережающее воздействие будет влиять на изменение уровня профессионального мастерства.

Рассмотрим реализацию условия «опережающий характер образовательных воздействий».

В психолого-педагогических исследованиях наиболее близкими понятиями к условию «опережающий характер образовательных воздействий» относятся «опережающее обучение» и «опережающее образование».

Так же значимым для реализации данного условия является понятие «зона ближайшего развития» Л. С. Выготского, который полагал, что обучение должно

опираться не только на актуальный уровень развития, но и учитывать то, что будет развиваться.

А. П. Ефремов под термином «опережающее образование» понимает «освоение учащимся таких профессиональных и общекультурных компетенций, которые потребуются выпускнику непосредственно на выходе его из стен образовательного учреждения и будут ему необходимы на протяжении длительного периода времени [Ефремов, 2012].

Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова, анализируя исследования, посвящённые опережающему образованию, отмечают, что опережающее образование, может применяться в профессиональном образовании, однако при этом студенты должны знакомиться с перспективными разработками, технологиями, осваивать новые технологии, еще не освоенными на производстве, что чрезвычайно сложно организовать в техническом образовании, но возможно в педагогическом.

Исследователи выделяют *три уровня при реализации опережающего образования. Первый уровень* касается самоактуализации (личностный уровень). На этом уровне профессиональное образование влияет на развитие личности. Самореализация в этом случае выступает механизмом профессиональное развитие. *Второй уровень* касается профессионального образования. На этом уровне учитывается прогноз социально-экономического развития и предполагается готовить кадры, необходимые производству заранее. *Третий уровень* – технико-технологический. На этом уровне рассматривается зависимость технико-технологического развития от качества подготовки кадров.

Исходя из выделенных уровней, отметим, что в рамках нашего исследования интерес вызывает уровень самоактуализации личности, поскольку это важнейший фактор развития профессионального мастерства [Зеер, 2009].

А. М. Цатутян, С. М. Минасян отмечают, что суть модели опережающего обучения может состоять в том, что в «текущем обучении осуществляется перенос определенных знаний на перспективу». При этом «цель опережающего обучения заключается в том, чтобы обеспечить соответствующими представлениями до того, как начнется обучение конкретной темы по программе» [Tsaturyan, 2021, с. 97].

Здесь так же важно указать мнение П. Н. Новикова, который полагает, что опережающее обучение «направлено на развитие у студентов потенциальных природных способностей к активному, деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, на формирование инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же активной, преобразующей, деятельностной практике» [Новиков, 1997, с. 18].

Представленные научные работы показывают, что в рамках развития профессионального мастерства педагога на всех его этапах возможно применение условия «опережающий характер образовательных воздействий».

В качестве средств реализации данного условия мы предлагаем три средства: проектную деятельность, педагогическую мастерскую и исследовательскую деятельность. Выбор данных средств обусловлен их субъектно-ориентированным характером и потенциалом опережающего воздействия.

Так, проектная деятельность представляет собой комплекс мероприятий, направленных на решение определенной практической задачи через создание конкретного продукта. Данный метод обеспечивает интеграцию теоретического знания и практических навыков, стимулирует креативное мышление и способствует приобретению опыта научно-исследовательской работы. Потенциальное значение проектной деятельности для развития профессионального мастерства связано с такими её эффектами: развитие способности к структурированию и планированию учебной деятельности; вовлеченное знакомство с современными образовательными технологиями и методиками; формирование инициативы и самостоятельности в принятии педагогических решений; создание условий для экспериментальной проверки авторских образовательных продуктов.

Педагогическая мастерская предусматривает совместное творчество будущих и начинающих педагогов с учителями-мастерами для обмена профессиональным опытом и освоения современных методик преподавания. Данное педагогическое средство расширяет коммуникативные возможности обеих сторон и устанавливает партнерство между участниками образовательной среды. В

педагогической мастерской интегрируется опыт и формируются общие стандарты эффективного педагогического труда. При этом это субъектно-ориентированное средство, поддерживающее личностно ориентированное развитие каждого участника, позволяющее повысить мотивацию к созданию собственных уникальных образовательных проектов.

Разноуровневое исследовательское сообщество объединяет преподавателей и ученых для совместной работы над конкретными проектами и исследованиями. Оно создает условия для непрерывного совершенствования профессиональных знаний и позволяет оперативно реагировать на изменения в сфере науки и практики.

Важным эффектом данного педагогического средства является укрепление горизонтальных и вертикальных связей среди исследователей и педагогов. Посредством подготовки публикаций и участия в конференциях, симпозиумах и семинарах высокого уровня учителя совершенствуют свои профессиональные качества до уровня современного исследователя-профессионала. Следовательно, данные сообщества формируют продуктивную основу для качественного роста методологической культуры учителя, обеспечивают адаптацию к современным условиям образовательного пространства и способствуют подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых успешно отвечать на вызовы XXI века.

Третьим условием мы выделили инвариантность развития компонентов структуры профессионального мастерства на всех уровнях педагогического образования.

Содержание понятия «инвариантность» включает представление о том, что некоторые величины, характеристики, соотношения изучаемой системы остаются неизменными при изменении условий, параметров, то есть «понятие “инвариантность” содержит в себе и требование изменений, и требование неизменности» [Илларионов, 2007, с. 182].

В монографии «Реализация ценностного подхода в образовании» показано, принцип инвариантности лежит в основе системы образования и важен не только в

контексте развития и функционирования системы образования, но и для консолидации общества в целом [Реализация ценностного..., 2014].

Н. И. Вьюнова отмечает, что инвариантный компонент образования отличается большей стабильностью, в нем доминируют: независимость от внешних воздействий, направленность на сохранение традиций; интегративность и конвергентность процессов, их целостность и обобщенность. Говоря о психолого-педагогическом образовании, автор указывает основу образования – общие идеи как основу образования. По мнению Н. И. Вьюновой, «в основу инварианта может быть положено определение общих (общечеловеческих) задач, решение которых актуально для каждого человека. И здесь существенное место принадлежит задаче познания, понимания, принятия и развития себя как целостной личности. Инвариант определяется доминирующей методологией в построении теории и технологии решения поставленных задач» [Вьюнова, 2003, с. 192–193].

В качестве такой объединяющей идеи можно привести используемый Н. А. Рыбакиной теоретический конструкт – «образовательная компетенция». Автор указывает, что использование данного инструмента обеспечивает преемственность и непрерывность образования и обеспечивает «непрерывность наращивания потенциала личности» [Рыбакина, 2024, с. 197].

В данном диссертационном исследовании инвариантность присутствует как условие развития профессионального мастерства педагога, через формирование компонентов структуры педагогического мастерства, с использованием модуля «Педагогическое мастерство», ключевыми педагогическими средствами в котором являются ситуации успеха, карта профессионального саморазвития, конкурсы профмастерства, педагогическое творчество, групповая и индивидуальная рефлексия.

Представленные средства выступают действенным способом формирования и развития всех ключевых элементов профессионально-педагогической компетентности вследствие ряда причин:

1. Ситуации успеха стимулируют позитивную мотивацию педагогов, укрепляя чувство собственной эффективности и уверенности в профессиональных

компетенциях, способствуют созданию оптимальных условий для реализации индивидуального педагогического потенциала. В ситуации профессионального успеха происходит активизация личностных ресурсов, способствующая улучшению качества образовательного процесса.

2. Карта профессионального саморазвития также является средством формирования мотивации, так как обеспечивает построение индивидуальной траектории профессионального становления, учитывающей имеющиеся ресурсы и перспективы дальнейшего роста. С помощью этого средства происходит формирование структуры целеполагания и мониторинга достижений, что усиливает установки на продуктивную деятельность и результативность.

3. Конкурсы профессионального мастерства, на наш взгляд, тоже мотивируют, но наибольший эффект они дают на развитие когнитивного компонента, так как подготовка к демонстрации текущих достижений и высокого уровня профессионализма требует как теоретической, так и практической подготовки. Как следствие, происходит обогащение предметно-методологической базы и усовершенствование техник преподавания.

4. Творческая деятельность педагога открывает возможности для инноваций и выражения индивидуальных особенностей, генерирует оригинальные подходы и новые методики образовательной практики, повышает творческий потенциал и удовлетворенности педагогическим трудом. На наш взгляд, это средство лучше всего развивает инновационный компонент через выявление неиспользованных резервов и открытие перспективных направлений.

5. Коллективные и индивидуальные формы рефлексии осуществляют глубокий анализ личного опыта и принимаемых решений. Организация конструктивной обратной связи и взаимоподдержки среди членов коллектива позволяет участникам определить ближайшие зоны развития и инструменты оптимизации деятельности. Рефлексивная компонента трансформируется в важный источник постоянного самосовершенствования и внутренней динамики.

Результативный блок модели представлен критериями и показателями оценки профессионального мастерства. Данный блок основан на компонентной

структуре профессионального мастерства педагога. Каждый теоретически определенный компонент структуры послужил основанием для определения критерия профессионального мастерства, по каждому критерию были определены ключевые показатели его сформированности. Приведем более подробную их характеристику в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели оценки профессионального мастерства

Компоненты структуры профессионального мастерства	Критерии	Показатели
Мотивационный	мотивация к профессиональному саморазвитию	уровень выраженности мотивации к саморазвитию; уровень выраженности мотивации к творчеству
Когнитивный	знание основ педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции	уровень выраженности качеств, способствующих саморазвитию; уровень выраженности оценки возможностей самореализации в профессиональной деятельности
Инновационный	восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать новые решения	уровень выраженности креативности; уровень выраженности способностей к осуществлению инновационной деятельности; уровень выраженности индивидуальных особенностей личности, важных для инновационной деятельности
Рефлексивный	способность к рефлексии	уровень выраженности рефлексии

Обоснуем соотнесение структуры, критериев и показателей профессионального мастерства учителя:

I. Мотивационный компонент профмастерства ориентирован на формирование мотивации к профессиональному саморазвитию. Соответственно критерий его сформированности отражает стремление будущего и действующего учителя постоянно непрерывному образованию, развитию профессиональных компетенций и ориентированность на мастерство как профессиональный идеал. Показателями данных результатов являются: уровень выраженности мотивации к саморазвитию (он отражает желание совершенствовать собственные умения и

знания, готовность к освоению новых методов и технологий обучения) и уровень выраженности мотивации к творчеству (он характеризует склонность к экспериментированию, поиску оригинальных решений педагогических задач, интерес к творческой реализации в профессии).

II. Когнитивный компонент профмастерства отражает совокупность знаний, умений, компетенций, базовых для педагога, без которых достижение уровня мастера невозможно. Изучение сущности и содержания профессионального мастерства учителя, приведенное в первом параграфе диссертации, показало, что ключевыми при этом являются: знание основ педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции, что нашло отражение в характеристике соответствующего критерия. Данный критерий предполагает наличие осмысленных теоретических знаний и умение применять их на практике, создавая оригинальные подходы и концепции в обучении.

Показателями по этому критерию мы выбрали не сами знания, а качества, обеспечивающие стремление к их обновлению и пополнению: уровень выраженности качеств, способствующих саморазвитию (подразумевает личностные характеристики, необходимые для эффективного освоения нового материала и постоянного повышения квалификации), уровень выраженности оценки возможностей самореализации в профессиональной деятельности (оценивает степень осознания учителем своего потенциала и перспектив роста в рамках профессии).

III. Инновационный компонент принципиально важен для профмастерства, так как учитель-мастер, это учитель создающий новое и испытывающий профессиональное удовлетворение от привнесения новаций в свою деятельность. Поэтому критерием данного компонента является восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать новые решения. Здесь оценивается открытость учителя новым образовательным технологиям и подходам, а также способность самостоятельно создавать уникальные методы обучения.

Показателями данного критерия мы определили: уровень выраженности креативности (характеризующий способность придумывать нестандартные идеи и

подходы в образовательной деятельности), уровень выраженности способностей к осуществлению инновационной деятельности (отражающий умение внедрять новшества в учебный процесс и успешно справляться с возникающими трудностями), уровень выраженности индивидуальных особенностей личности, важных для инновационной деятельности (наличие определенных черт характера, необходимых для успешного внедрения инновационных подходов, например, инициативность, гибкость мышления).

IV. Рефлексивный компонент является в случае профмастерства системообразующим. Способность к рефлексии это критически важное качество учителя, позволяющее анализировать собственную деятельность, выявлять проблемы и находить пути их преодоления.

Показателем рефлексивного критерия является собственно уровень выраженности рефлексии, показывающий степень осознанности действий, процессов принятия решений, оценка собственных успехов и неудач, постановка целей развития и самооценка достигнутых результатов.

Таким образом, результативный блок охватывает ключевые компоненты педагогического профессионализма, позволяющие комплексно оценить развитие профессионального мастерства педагогов а.

Таким образом, теоретическое исследование помогло выявить ключевые подходы, принципы развития профессионального мастерства современного педагога, разработать уровневое содержание, организационное и также методическое обеспечение. Дальнейшее внедрение данной модели способствует повышению качества образовательной деятельности, профессиональному росту, развитию педагогов.

Выводы по первой главе

Результат теоретического анализа литературы по теме исследования показал, что педагогическое мастерство учителя в отечественном сегменте наук об

образовании рассматривается чаще всего через призму акмеологии. С точки зрения данного подхода, оно представляет собой высшую степень развития профессионально-педагогического потенциала педагога, характеризуемого такими качествами, как профессионализм, зрелость, мудрость, творческая самореализация и стремление к постоянному совершенствованию. При этом акмеологических исследований относительно начала формирования педагогического мастерства на самых ранних этапах профессионализации – в допрофессиональной подготовке школьников, обнаружить не удалось.

В соответствие с ключевой идеей исследования о непрерывности формирования педагогического мастерства, предлагается отойти от понимания мастерства как вершины профессионального развития и рассматривать его как динамическую характеристику, в результативной части представляющую признанную профессиональным сообществом авторитетную позицию учителя, а в части формирования и развития проходящую этапы от пропедевтического до творческого. И в таком понимании основными методологическими подходами к исследованию педагогического мастерства учителя становятся системный, синергетический и компетентностный.

Терминологический и этимологический анализ существующих определений показал синонимичность понятий «педагогическое мастерство» и «профессиональное мастерство учителя». И в той, и в другой дефиниции отражена взаимосвязь мастерства с выполнением профессиональной деятельности, личностными качествами специалистов. Показано, что профессиональное мастерство не имеет фиксированного уровня выраженности, однако соотносится с высоким уровнем профессионализма. В тоже время следует отметить, что анализ профессионального мастерства учителя может быть выполнен с точки зрения наличия структурных компонентов данного понятия и взаимосвязи с понятиями, характеризующими профессиональное развитие педагога.

В результате теоретического анализа уточнены сущность и содержание понятия «профессиональное мастерство учителя», определенного в данном исследовании как динамическая качественная характеристика педагога,

представляющая собой сочетание мотивационного, когнитивного, инновационного и рефлексивного компонентов, характеризующаяся последовательным уровневым развитием на всех этапах непрерывного педагогического образования.

В большинстве проанализированных исследований выделяются четыре компонента структуры профессионального мастерства учителя, которые мы берем за основу в данном исследовании:

- мотивационный компонент, включающий мотивацию педагога к саморазвитию и профессиональному творчеству, направленную на качественное выполнение профессиональной деятельности и собственное профессиональное развитие;
- когнитивный компонент, включающий в себя осознание будущими и действующими учителями на основе знаний о профессии педагога уровня выраженности качеств, способствующих профессиональному саморазвитию, и способность оценивать возможности самореализации в профессиональной деятельности;
- инновационный компонент, связанный с творческой активностью и креативностью учителя, его способностью к осуществлению инновационной деятельности;
- рефлексивный компонент, основанный на способности к осознанной регуляции психической деятельности, умении конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события, и предполагающий рефлексивный анализ собственных действий и их влияние на профессиональное и личностное развитие, выявление путей дальнейшего профессионального роста и улучшения качества педагогической работы.

В согласованности с этапами непрерывного педагогического образования, выделены этапы развития профессионального мастерства педагога: пропедевтический (допрофессиональная педагогическая подготовка), учебно-профессиональный (получение педагогического образования в колледже или вузе), этап профессиональной реализации (профессиональная деятельность и получение

в её ходе дополнительного профессионального образования в форматах повышения квалификации, корпоративного обучения и самообразования).

Рассмотрение профессионального мастерства учителя как динамической характеристики позволило говорить об уровнях его формирования. В ходе теоретического анализа выявлено, что наиболее часто упоминаемыми различными авторами являются: репродуктивный, реконструктивный, творческий. Нами дополнено, что школьники, ориентированные на педагогическую профессию, также вполне могут иметь начальный уровень педагогического мастерства, поскольку последний зависит не только от знаний, умений, опыта, но и от способностей к педагогической деятельности. Принимая во внимание ситуацию профессионального самоопределения старшеклассников в качестве первого уровня развития профессионального мастерства учителя предлагается рассматривать ценностно-ознакомительный интерес в виду выраженный интерес школьников к профессии и их участие в профессиональных пробах, как неотъемлемой части сопровождения профессионального самоопределения. Следует отметить, что несмотря на ориентацию школьников при определении смысловой наполненности данного уровня развития профессионального мастерства, эту позицию могут занимать как студенты, так и взрослые, находящиеся на начальных этапах профессионализации или имеющие низкий уровень мотивационной готовности к профессии.

Система непрерывного педагогического образования в России обладает четкой структурой и функциями, направленными на всестороннее развитие педагогических кадров. Региональные институты повышения квалификации служат основой стратегического руководства и формирования единых подходов к непрерывному развитию профессионального мастерства учителей, а педагогические университеты и университеты, осуществляющие подготовку на педагогическом направлении, выполняя свою основную задачу – передавать студентам основополагающие теоретические знания и обеспечивать их применение на практике, может выступать координационным центром, поддерживающим непрерывное профессиональное развитие будущих педагогов от

абитуриентов до выпускников. Особенностью данной системы является активная позиция самих педагогов, выступающих объектами и субъектами развития своего профессионального мастерства, что подчёркивает значимость личной инициативы и ответственности. Дополнительные элементы системы, такие как расширение функций методических кабинетов и разнообразие форм объединения педагогов, усиливают вариативность путей развития педагогического мастерства и способствуют распространению лучших практик.

Модель непрерывного развития профессионального мастерства педагогов на разных уровнях их профессионализации включает в себя ряд взаимосвязанных блоков:

Концептуально-целевой блок модели непрерывного развития профессионального мастерства современного российского учителя основан на государственном и социальном заказе системе профессионального педагогического образования и определяет содержание моделируемого процесса исходя из комплекса положений системного, компетентностного и синергетического подходов. Принципами непрерывного развития профессионального мастерства педагогов на всех уровнях профессионального образования являются принципы: проблемности, профессиональной и творческой направленности, непрерывности и преемственности. Содержательный блок модели представлен описанием структурных компонентов: мотивационный, когнитивный инновационный и рефлексивный, а также уровней развития профессионального мастерства: ценностно-ознакомительного, репродуктивного, реконструктивного, творческого. В модели также учтены этапы развития профессионального мастерства педагога: пропедевтический, учебно-профессиональный, этап профессиональной реализации. Организационно-методический блок модели содержит условия и средства развития профессионального мастерства. Результативный блок модели представлен критериями и показателями оценки профессионального мастерства. Внедрение данной модели способствует повышению качества образовательной деятельности, профессиональному росту, развитию педагогов.

Развитие профессионального мастерства возможно при реализации трех условий: актуализация профессиональной идентичности педагога; опережающий характер образовательных воздействий; инвариантность развития компонентов структуры профессионального мастерства на всех уровнях педагогического образования.

Минимальность и достаточность данных условий можно обосновать следующим образом:

Без осознания педагогом своей профессиональной роли и значимости, а также принятия обязательств, связанных с профессией, невозможна целенаправленная и постоянная работа над профессиональным ростом. Это ключевой элемент, инициирующий и направляющий дальнейший путь развития.

Отсутствие готовности к нововведениям и нежелание идти в ногу с прогрессом приведет к устареванию знаний и навыков, утрате конкурентоспособности и снижению эффективности педагогической деятельности. Опережающая природа образования необходима для предотвращения деградации профессионализма.

Развитие профессиональных навыков должно происходить последовательно и непротиворечиво на всех этапах обучения и переподготовки, иначе возможны пробелы и разночтения в понимании ключевых аспектов профессии, что негативно сказывается на качестве подготовки педагогов.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО НЕПРЕРЫВНОМУ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

2.1. Организационно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа посвящена проверке эффективности организационно-педагогических условий и педагогических средств непрерывного формирования профессионального мастерства учителя.

На пилотном этапе опытно-экспериментальной работы мы повторили исследование З. З. Сергановой, выполненное под руководством профессора Н. У. Ярычева, в рамках которого с целью исследования сформированности профессионального мастерства учителей г. Грозного был проведён опрос 347 педагогов [Серганова, Ярычев, 2020]. Мы повторили этот же опрос в 2022 году на выборке 320 учителей г. Грозного, так же включив в него учителей различных предметных областей, разного возраста и стажа работы [Алиев, 2025].

Результаты сравнения данных показали, что если в 2020 году третья часть педагогов (32,3%) связывали свое профессиональное мастерство с обогащением знаний в предметной области, то в 2022 году доля таких респондентов увеличилась до 39,4%. По прежнему, многие учителя уверены, что актуальные для них курсы повышения квалификации это обучение по профильному предмету и методике его преподавания.

В 2020 году примерно четверть опрошенных (24,2%) считали необходимым для себя устранение дефицитов знания педагогики и психологии. В нашем опросе доля респондентов, выбравших данный параметр, несколько снизилась – до 18,7%. В 2020 году 15,3% учителей выражали потребность в обновлении правовых знаний. В полученных нами результатах 2022 года таких было только 8,3%. А вот интерес

учителей к цифровым технологиям существенно вырос – с 6,8% до 57,2 %. Данная ситуация объясняется тем, что между двумя этими опросами оказался период «экстренной» цифровизации образования связанной с локдауном 2020 года.

Интерес к проектно-исследовательской деятельности тоже существенно вырос (с 4,2% до 28,9%), а вот к управленческой деятельности остался небольшим (3,7%). Первое, на наш взгляд, обусловлено включением проектной деятельности в обязательную часть учебного плана школ. А второе свидетельствует о том, что учителя по-прежнему не верят в возможности вертикальной карьеры в своей профессии. Интересно, что доля респондентов, желающих развивать свои деловые и личностные качества, фактически не изменилась (36,3% и 37,3% соответственно), а ведь это важная часть совершенствования профессионального мастерства.

Среди мотивов стремления к профессиональному мастерству ведущими остались материальные стимулы, более того, доля респондентов, выбравших этот параметр, увеличилась с 35,5% до 51,2%. Возможно, это связано с низким ростом заработных плат в отрасли, но возможно это и аксиологическая проблема. Значимость благоприятной психологической атмосферы в коллективе отметили значительно больше учителей: если в 2020-ом году их было 24,5%, то в 2022-ом значение данного фактора отметили 39,1% опрошенных. Остальные группы мотивов остались без существенных изменений: стремление к самосовершенствованию и творческой самореализации (12,4% и 14,8% соответственно), обмен педагогическим опытом (18,7% и 15,3% соответственно). Стало меньше педагогов, которые не задумываются над своим профессиональным развитием: в 2020-м году их было 9%, в 2022-ом лишь 2,3 %.

Среди мер поддержки стремления учителей к достижению профессионального мастерства продолжают лидировать методические мероприятия (37,1%). На втором месте традиционные формы повышения квалификации (31,2%). На третье место со второго переместились аттестационные процедуры (28,3%). Проектную педагогическую деятельность стали выбирать чаще (12,1% и 17,9% соответственно). Значительно вырос интерес к конкурсам профессионального мастерства (с 8,9% до 21,3%). А вот индивидуальное

консультирование со стороны специалистов муниципальной и региональной методических служб сбавило популярность с 14,4% до 10,2%. Значимость участия в профессиональных педагогических сообществах повысилась с 5% до 12,3%. А поддержка самообразования средствами персонифицированных программ повышения квалификации осталась наименее популярной (3,2%).

Таким образом, подтвердились устойчивые тенденции: профессиональное мастерство учителя по-прежнему связывают с предметной областью, по-прежнему ощущают дефициты в области психолого-педагогических компетенций; вырос запрос на материальное стимулирование развития своего профессионального мастерства и поддержку своих усилий со стороны руководства школ; мотивы к самосовершенствованию, творческой самореализации и обмену педагогическим опытом по-прежнему не самые очевидные.

Полученные результаты подтвердили теоретический вывод параграфа 1.2., что педагогический университет может стать центром непрерывного развития профессионального мастерства педагога, так как для действующих учителей университет имеет возможности выстраивать теоретическую часть обучения исходя из запроса, выявленного на этапе исследования. Так потребность в повышении квалификации в предметной области может быть реализована университетом через содержание профильных дополнительных профессиональных программ, а запрос на освоение цифровых технологий, проектную деятельность и психолого-педагогические компетенции посредством включения учителей в разноуровневые методические группы на профильных кафедрах университета (ученый – магистранты – педагоги). В составе таких групп педагоги школ могут участвовать в разработке, апробации и внедрении новых методических решений.

Кроме того, у университета есть все ресурсы для непрерывности преемственности исследуемого процесса. Во-первых, университет ведет работу с абитуриентами в рамках допрофессиональной подготовки, включение в эту практику элементов профессиональных проб, в случае переживания в их ходе личного успеха, может дать синергетический эффект принятия школьником педагогической профессии как пространства саморазвития. Во-вторых,

погружение студентов во время обучения в атмосферу профессионализации также может стать ключевым фактором принятия ими профессии педагога как части себя. Синергетический эффект здесь может дать общение с успешными профессионалами и переживание собственных удач при работе с детьми. В-третьих, для действующих учителей общение с учеными университета может также стать фактором, запускающим новое осмысление себя в профессии.

Поэтому базой проведения опытно-экспериментальной работы выступило федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (далее ЧГПУ).

На предварительном этапе опытно-экспериментальной работы был проведен отбор респондентов и выбор методов диагностики профессионального мастерства.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие школьники, студенты и педагоги. Подвыборку школьников составили обучающиеся курсов подготовки к ЕГЭ 60 человек (30 человек в контрольной и 30 – в экспериментальной группе). В подвыборку студентов вошли обучающиеся на педагогических направлениях подготовки 2–3 курсов ЧГПУ – 60 человек (30 человек в контрольной и 30 – в экспериментальной группе). Подвыборку учителей составили педагоги школ г. Грозный, проходивших курсы повышения квалификации в ЧГПУ – 60 человек (30 человек в контрольной и 30 – в экспериментальной группе).

В соответствие с принципиальностью поддержки субъектности будущих и действующих учителей для нашего исследования участие было добровольным, чтобы избежать возможных искажений результатов, связанных с принуждением или мотивацией внешними факторами. На первом этапе всем категориям обучающихся был представлен замысел опытно-экспериментальной работы и предложено принять участие в авторском курсе «Педагогическое мастерство», который будет включен в качестве вариативного модуля в осваиваемые программы (дополнительную общеразвивающую программу «ЕГЭ с ЧГПУ» для школьников, электив в рамках реализуемых университетом основных профессиональных образовательных программ для студентов и дополнительные профессиональные

программы повышения квалификации для учителей). На это откликнулись 37 школьников, 112 студентов и 34 педагога. Таким образом, было принято решение о создании трёх экспериментальных групп примерно равной численности. При этом, поскольку количество добровольцев оказалось неравномерным, было принято решение, что все они были допущены к освоению модуля «Педагогическое мастерство», но для сравнения данных и оценки результатов рандомно (с помощью генератора случайных чисел) были отобраны по 30 человек в каждую группу. Принцип равнозначности численности трех групп позволяет сравнивать результаты более точно.

Таким образом, в экспериментальные группы подвыборки каждого уровня вошли 30 человек. Это оптимальное число участников в группе определяется исходя из целей исследования и статистической мощности анализа. Выбранная численность (30 человек) достаточна для большинства стандартных методов обработки данных и обеспечит репрезентативность итоговых выводов.

В контрольные группы респонденты также вошли добровольно. При этом их участие в опытно-экспериментальной работе ограничивалось прохождением диагностики дважды – на констатирующем и контрольном этапах. Предлагаемый вариативный модуль (электив в случае студентов) они не осваивали, продолжив обучение по стандартным программам. Из 106 добровольцев, согласившихся принять участие в контрольных группах также путём рандомизации были составлены три контрольные группы по 30 человек в каждой.

Такая методология формирования экспериментальных и контрольных групп соответствует общепринятым научным стандартам, таким как: правила случайной выборки, минимизации систематических ошибок и соблюдения принципов этики исследований. Таким образом, предложенный способ формирования экспериментальных групп обоснован научно и соответствует современным требованиям проведения педагогических экспериментов.

Отбор диагностического инструментария осуществлялся на основе определенной в первой главе структуре профессионального мастерства педагога. Каждый теоретически определенный компонент структуры послужил основанием

для определения критерия профессионального мастерства, по каждому критерию были определены ключевые показатели его сформированности, к которым подбирались диагностические методики. Отбор методик проводился на основе их валидности измеряемым показателям, а также наличия данных о надежности, учитывалась и доступность методик – среди всего перечня надежных и валидных методик для каждого показателя отбирались наименее трудоёмкие и допустимые к применению в формате онлайн опроса с применением Яндекс-форм (Табл.2).

Таблица 2– Средства исследования структуры профессионального мастерства

Компонент/ критерий	Показатель	Диагностический инструмент
Мотивационный / мотивация к профессиональному саморазвитию	уровень выраженности мотивации к саморазвитию;	«Диагностика уровня саморазвития и профессионально- педагогической деятельности» Л. Н. Бережновой
	уровень выраженности мотивации к творчеству	«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина
Когнитивный / знание основ педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции	уровень выраженности качеств, способствующих саморазвитию; уровень выраженности оценки возможностей самореализации в профессиональной деятельности	«Диагностика уровня саморазвития и профессионально- педагогической деятельности» Л. Н. Бережновой
Инновационный / восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать новые решения	уровень выраженности креативности; уровень выраженности способностей к осуществлению инновационной деятельности; уровень выраженности индивидуальных особенностей личности, важных для инновационной деятельности	«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина
Рефлексивный / способность к рефлексии	уровень выраженности рефлексии	Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой

Для определения выраженности компонентов структуры профессионального мастерства учителей использовались следующие методики. «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л. Н. Бережновой направлена на определение выраженности стремления к саморазвитию, самооценки личностью своих качеств, оценки возможности педагогической поддержки. Методика включает в себя 18 вопросов и по три предполагаемых ответа на каждый. Однозначно выбранные ответы позволяют определить уровень стремления к саморазвитию, самооценку своих качеств, способствующих саморазвитию, оценку возможностей реализации себя в профессиональной деятельности (в данном случае оценка возможности педагогической поддержки как возможности профессиональной самореализации).

«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина используется для исследования уровня готовности педагогов к инновационной деятельности. Анализ полученных данных показывает степень сформированности у педагога каждого компонента в отдельности: мотивационно-творческой направленности, креативности педагога, оценки профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности, индивидуальных особенностей личности педагога.

Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой позволяет выявить уровень выраженности рефлексии.

Поскольку школы отдельных методик используются как измерители показателей критериев развития профессионального мастерства, с целью сопоставления показателей, имеющих различный масштаб, показатели были приведены к единому масштабу, где нулевое значение (0 %) соответствует минимально возможному баллу по шкале, 100 % – максимально возможному.

Анализ данных проходил на четырех уровнях: на уровне выраженности отдельных показателей компонентов структуры профессионального мастерства; на уровне выраженности компонентов структуры профессионального мастерства; на

уровне выраженности интегрального показателя профессионального мастерства, на уровне структурной организации показателей педагогического мастерства.

Вторым этапом опытно-экспериментальной работы стал констатирующий этап. На нем происходила входная диагностика участников опытно-экспериментальной работы и анализ полученных данных после уравнивания групп способами, описанными выше.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента (таб. 3, рис. 4).

Таблица 3 – Результаты констатирующего эксперимента

	Школьники		Студенты		Учителя	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Уровень стремления к саморазвитию	48,61	47,31	53,43	48,15	40,74	39,72
Самооценка личностью своих качеств	55,28	53,61	61,39	58,33	42,78	46,67
Оценка проекта педагогической поддержки	69,67	69,00	69,67	68,67	48,67	57,00
I. Мотивационно-творческая направленность личности	55,28	62,64	73,33	66,94	68,61	64,31
II. Креативность педагога	81,77	78,96	66,77	72,08	53,65	56,15
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	57,78	53,98	61,76	60,46	59,26	54,91
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	50,71	52,50	72,50	73,21	78,45	77,02
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	62,00	62,39	67,42	67,75	63,92	61,94
Индивидуальная мера рефлексивности	46,67	43,89	53,33	51,11	55,00	52,78
Интегральный показатель готовности	58,64	58,25	64,40	62,97	56,79	56,72
Мотивационный	51,94	54,98	63,38	57,55	54,68	52,01
Когнитивный	58,55	58,37	67,85	66,74	56,63	60,23
Инновационный	69,77	66,47	64,27	66,27	56,45	55,53
Рефлексивный	46,67	43,89	53,33	51,11	55,00	52,78

Мотивационный компонент, представленный двумя показателями: мотивация к саморазвитию и мотивация к творчеству.

Стремление к саморазвитию в большей степени выражено у студентов, чем у школьников и учителей, так же как уровень выраженности мотивации к творчеству. Представленные данные показывают, что студенты в большей степени проявляют творческий интерес, стремятся к творческим достижениям.

Анализируя показатели когнитивного компонента, можно сделать следующие выводы. Самооценка качеств выше выражена у студентов, в меньшей степени у педагогов, что является закономерным, поскольку несколько завышенная самооценка характерна для молодых людей. В большей степени на поддержку окружающих ориентированы школьники и студенты, учителя в меньшей степени ориентированы на педагогическую поддержку, поскольку считают себя достаточно опытными для решения проблем профессиональной деятельности.



Рисунок 4 – Выраженность показателей структуры профессионального мастерства

Значимые для педагогической и творческой деятельности параметры оценивают выше педагоги, в меньшей степени имеют представление о качествах профессионала школьники, в силу отсутствия собственного опыта педагогической деятельности.

Рассмотрим выраженность инновационного компонента.

Креативность выражена в большей степени у школьников, в меньшей степени у педагогов. Такие результаты могут свидетельствовать о влиянии

возрастных особенностей на оценку креативности у школьников (например утверждения: независимость суждений (не стесняется выражать свое мнение), стремление к риску, фантазия, воображение (интеллектуальная легкость в обращении с идеями).

В большей степени оценивают профессиональные способности к осуществлению инновационной деятельности студенты, в меньшей степени школьники. Ситуация непосредственного обучения и отработки профессиональных навыков позволяет студентам высоко оценивать собственные навыки.

Обратимся к выраженности рефлексивного компонента. Рефлексивный компонент в большей степени выражен у педагогов, в меньшей степени у школьников. Полученные данные, подтверждаются теоретическими данными о постепенном развитии рефлексии у профессионалов.

Определим, какие показатели в структуре профессионального мастерства являются ведущими. Для этого воспользуемся анализом структурных весов показателей на основе результатов корреляционного анализа с использованием критерия Спирмена. Структурный вес показателя рассчитывается с учетом значимости коэффициентов корреляции со связи остальными показателями. При этом, коэффициент корреляции на уровне значимости 0,05 дает вклад в структурный вес – 1 балл, на уровне значимости 0,01 – 2 балла, на уровне значимости 0,001 – 3 балла (Рис. 5–7; Прил. 1).

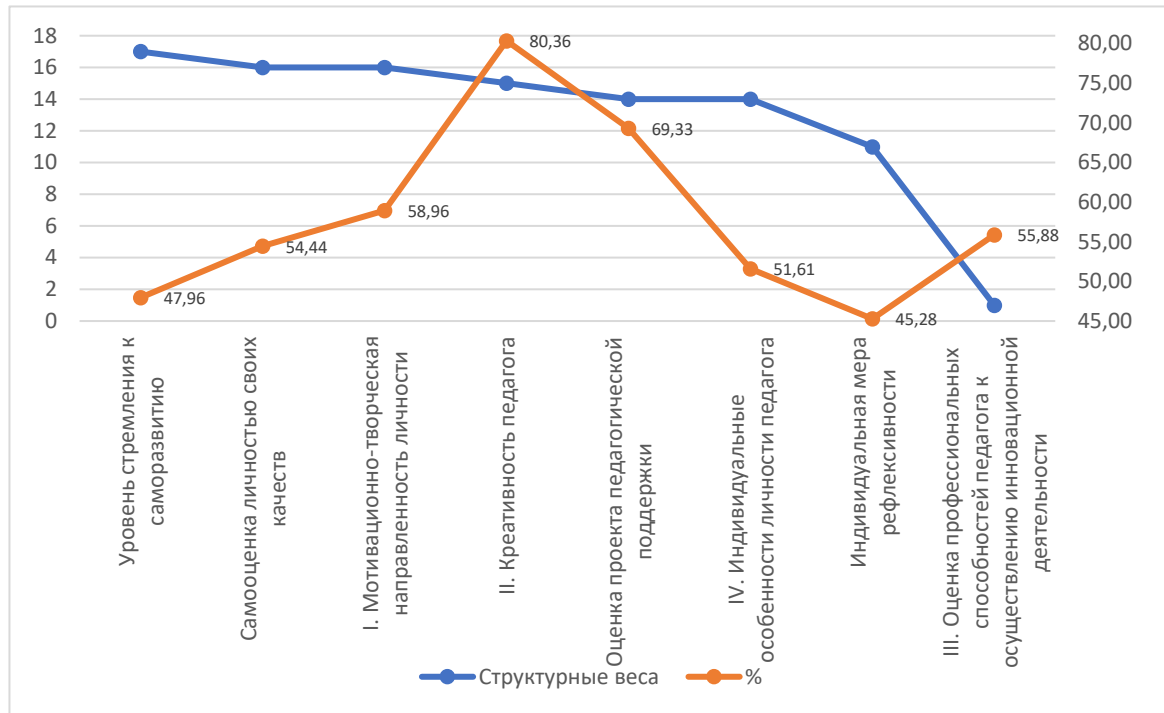


Рисунок 5– Структурные веса показателей профессионального мастерства школьников

У школьников наибольший вес имеют показатели мотивационного компонента профессионального мастерства (уровень стремления к саморазвитию, мотивационно-творческая направленность личности), когнитивного компонента (самооценка личностью своих качеств) и инновационного компонента (креативность педагога). Данные показывают, что на пропедевтическом этапе закономерно. Включенность в профессиональное самоопределение предполагает наличие мотивации освоения профессии и необходимость ее изучения, проявление активности.

В группе студентов первые три показателя совпадают с показателями мотивационного и когнитивного компонентов, определенным у школьников (Рис. 5).

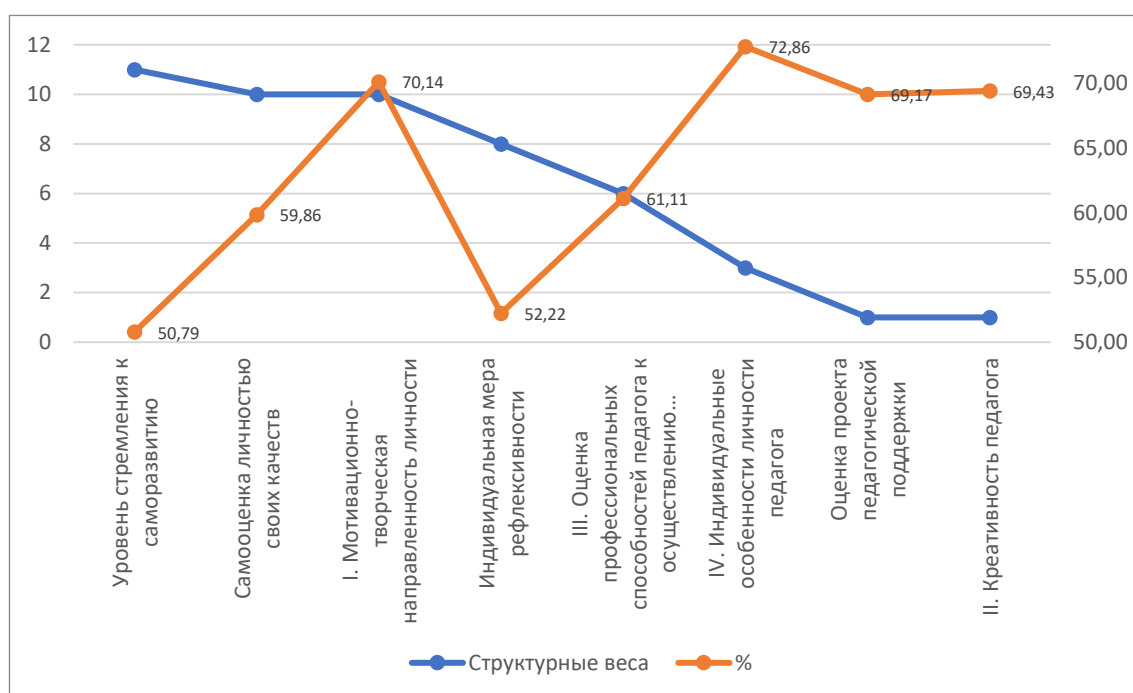


Рисунок 6– Структурные веса показателей профессионального мастерства студентов

Однако, четвертый показатель относится к рефлексивному компоненту. Развитие профессионального мастерства у студентов зависит от их мотивированности и осознания специфики собственного развития (Рис. 6).

Основными показателями структуры профессионального мастерства у педагогов являются: инновационный компонент (оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности, индивидуальные особенности личности педагога), мотивационный компонент (уровень стремления к саморазвитию), когнитивный компонент (самооценка личностью своих качеств) (Рис. 7).

Полученные результаты указывают, что структура профессионального мастерства педагогов отличается от структуры школьников и студентов. Структура более практико-ориентирована.

Следует обратить внимание, что самооценка педагогами инновационного компонента не велика, они не осознают значимость инновационной деятельности и владения инновационными технологиями для развития профессионального мастерства.

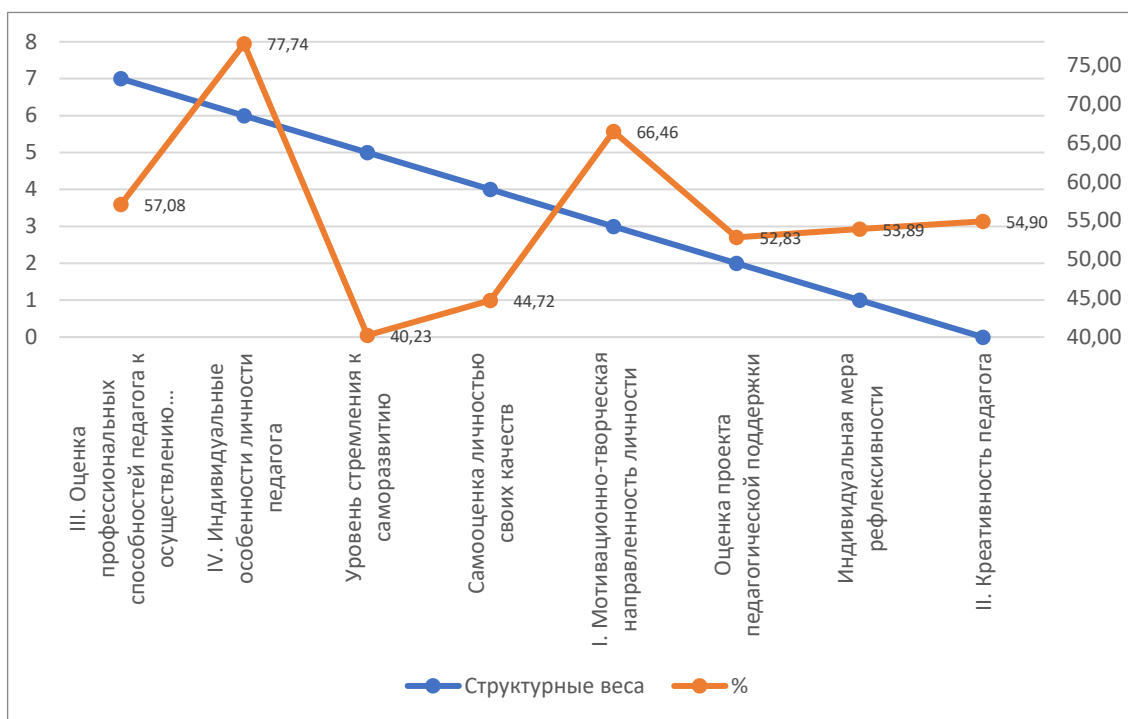


Рисунок 7– Структурные веса показателей профессионального мастерства студентов

Рассмотрим выраженность каждого компонента профессионального мастерства (Рис. 8).

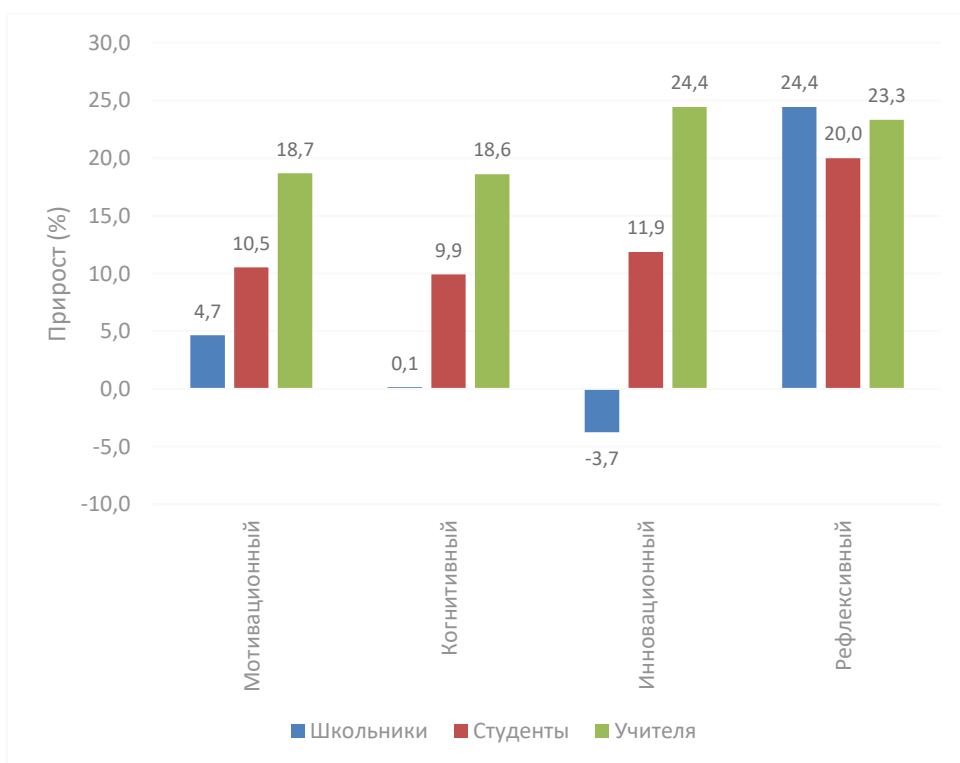


Рисунок 8 – Выраженность компонентов структуры профессионального мастерства

Представленные на рисунке данные свидетельствуют, что в большей степени выражены в выборках школьников и студентов – рефлексивный компонент, у педагогов – инновационный компонент.

Эти данные показывают противоречия между представлениями о сущности профессионального мастерства испытуемых и реально существующими закономерностями развития профессионального мастерства. Учет данного противоречия в опытно-экспериментальной деятельности будет способствовать развитию профессионального мастерства с учетом этапов развития данного феномена.

Определим, существуют ли закономерности в выраженности компонентов профессионального мастерства в зависимости от личностных особенностей. Применение кластерного анализа позволило выявить группы испытуемых, по характеристикам профессионального мастерства, значимо отличающихся друг от друга (Рис. 9, Прил. 2).

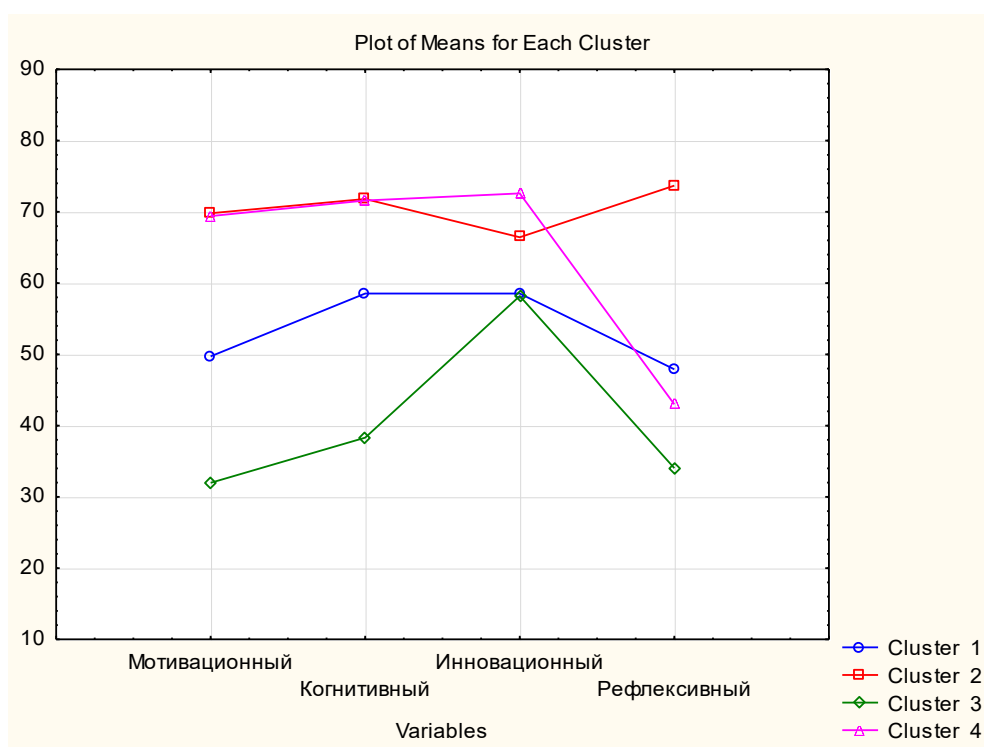


Рисунок 9– Специфика выраженности компонентов профессионального мастерства

В меньшей степени выражены компоненты структуры профессионального мастерства в 3 группе (зеленый график, 24 человека, процент рассчитывался от

количества человек в каждой подвыборке). В ее состав входят 28,33 % школьников, 5 % студентов, 6,67 % педагогов. Для входящих в группу характерна высокая заинтересованность в инновациях. При низкой выраженности других компонентов это может свидетельствовать о желании ориентироваться на нечто новое, но также об отсутствии знаний и умений продуцировать новое, низкая рефлексивность показывает, что входящие в эту группу участники могут не вполне осознавать о причинах, возможностях и итогах участия в инновационной деятельности.

В первую группу (синий график, 80 человек) вошло 70 % учителей, 36,67 % студентов, 26,67 % школьников. Для данной группы характерно выраженность всех компонентов выше, чем в группе 3. Наиболее выражены когнитивный и инновационный компонент. Состав этой группы показывает, что учителя и студенты имеют представление об участии в инновационной деятельности.

В четвертую группу (розовый график, 38 человек) входит 10 % учителей, 28,33 % студентов, 25 % школьников. Входящие в эту группу участники исследования имеют более высокие значения компонентов структуры профессионального мастерства, но низкие значения компонента рефлексивности свидетельствуют о возможно завышенной самооценке собственных качеств, знаний, умений, навыков.

Во вторую группу (красный график, 38 человек) входит 30 % студентов, 20 % школьников, 13 % учителей). Для этой группы характерно высоко выраженные рефлексивный, мотивационный и когнитивный компоненты. Инновационный компонент выражен слабее, чем в четвертой группе. Что может говорить о недостаточных умениях в области инновационной деятельности.

Кластерный анализ показал, неравномерность развития компонентов профессионального мастерства, что соответствует общим закономерностям профессионального развития и показывает, что при подготовке рабочих программ по развитию профессионального мастерства у педагогов необходимо использовать индивидуально-дифференцированный подход к подбору материала.

Рассмотрим какие уровни профессионального мастерства характерны для школьников, студентов и педагогов (Рис. 10).

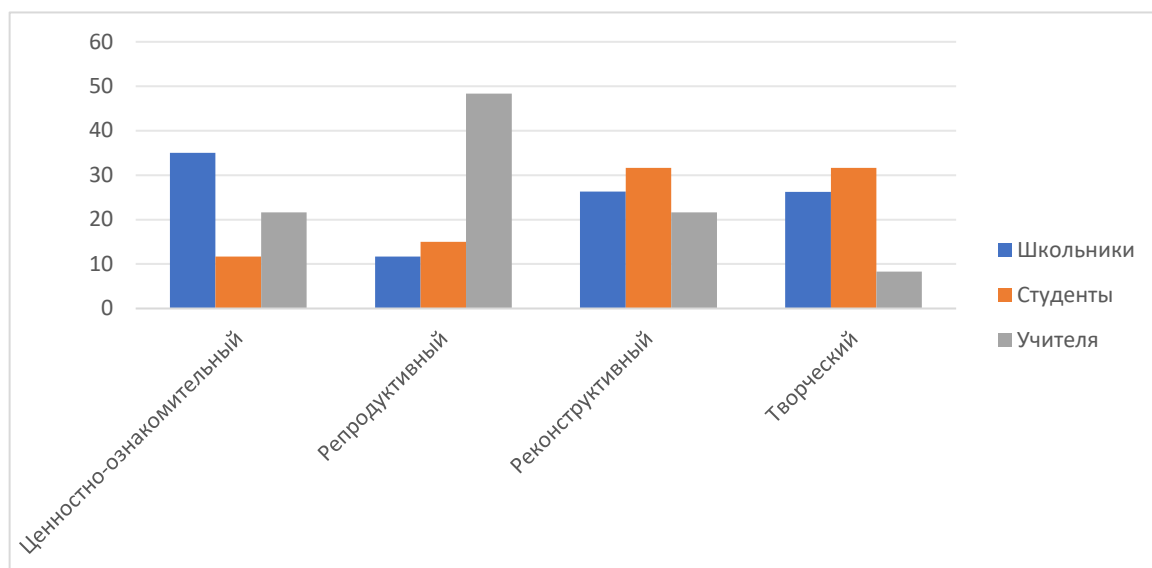


Рисунок 10– Распределение по уровням выраженности профессионального мастерства

Профессиональное мастерство у школьников выражено в основном на трех уровнях: ценностно-ознакомительном, реконструктивном, творческом. При этом 35% школьников характеризуются начальном ценностно-ознакомительном уровне профессионального мастерства. Однако, необходимо учесть, что школьники в большинстве своем обладают завышенной самооценкой. Это и объясняет, на наш взгляд, полученные данные о выраженности у 50 % школьников профессионального мастерства на реконструктивном и творческом уровне.

У студентов в меньшей степени выражен ценностно-ознакомительный уровень профессионального мастерства. У 64 % выражены реконструктивный и творческий уровни профессионального мастерства. Репродуктивный уровень выражен у 15 % студентов.

Полученные данные свидетельствуют, что 32 % студентов стремятся к успеху в обучении, усвоению знаний и развитию профессиональных умений. Эти студенты могут решать типичные профессиональные задачи.

Для студентов с выраженным творческим уровнем характерна мотивированность к выполнению педагогической деятельности, способность использовать инновационные технологии для повышения эффективности педагогической деятельности.

Интересно, что учителям характерны ценностно-ознакомительный и репродуктивный уровень, что может быть связано с повышенной критичностью при оценке своих результатов. На этом уровне характерно ориентация на стандарт, эталон педагогической деятельности. Для них характерно выполнение профессиональной деятельности по определенному образцу.

Для части учителей свойственен реконструктивный уровень развития профессионального мастерства, при котором педагоги ориентируются на профессиональное развитие, владеют стратегиями формирования системы знаний у обучающихся.

Таким образом, фактически половина респондентов из выборки педагогов не готовы к восприятию педагогических новшеств (обозначенное существенно ограничивает их профессиональный рост и адаптацию к современным образовательным тенденциям). Педагоги, к сожалению, зачастую не проявляют достаточного стремления к саморазвитию и внедрению инновационных методик в свою практику; это выражается в трудностях при разработке и освоении новых образовательных программ. Важно отметить, недостаточное внимание к саморазвитию, педагогическим инновациям негативно сказывается на самом качестве образовательного процесса, его полное соответствие современным требованиям.

И только некоторое количество педагогов осознают важность инноваций в образовательной деятельности; такие педагоги, находясь на реконструктивном и творческом уровнях, умеют эффективно комбинировать традиционные и инновационные методы обучения. Педагоги представляют собой важный ресурс для образовательной системы, способный существенно повысить её эффективность.

С учетом вышеизложенного, становится очевидной актуальность апробации нашей педагогической модели, направленной на повышение профессионального мастерства педагогов; такая модель должна стать основой с целью планирования следующего этапа экспериментальной работы. Оптимизация процесса

профессионального развития позволит педагогам более успешно осваивать новые методики, подходы, соответствующие современным образовательным стандартам.

Перед проведением формирующего этапа опытно-экспериментальной работы для определения начального состояния экспериментальной и контрольной групп было проведено сравнение данных с применением непараметрического критерия Манна-Уитни.

Выбор данного критерия связан с небольшой численностью сравниваемых групп и характеристикой распределения полученных данных отличной от нормального. Значимость отклонения распределений показателей от нормальной формы проверялась по критерию Шапиро-Уилкса (Прил. 3). В таблице 4 приведены результаты проверки данных до проведения опытно-экспериментальной работы.

Таблица 4 – Результаты проверки нормальности распределения перед началом опытно-экспериментальной работы

Выборка	Количество значимо отклоняющихся показателей	% отклонения
Вся выборка	9 из 9	100
Школьники	6 из 9	66,67
Студенты	8 из 9	88,89
Педагоги	5 из 9	55,56

Представленные в таблице данные свидетельствуют, что показатели отклоняются от нормального распределения, что говорит о необходимости использования непараметрического критерия Манна-Уитни. Результаты анализа по критерию Манна-Уитни (Прил. 2) свидетельствуют об отсутствии значимых различий в выраженности показателей компонентов профессионального мастерства контрольных и экспериментальных групп в каждой из подвыборок. А следовательно выделенные группы можно сравнивать между собой.

2.2. Опыт развития профессионального мастерства учителя в современной педагогической науке и практике

Для разработки учебно-методического обеспечения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, составляющего содержание модуля «Педагогическое мастерство» была проведена предварительная работа, целью которой было изучение опыта развития профессионального мастерства педагога (педагогического мастерства), имеющегося в отечественной практике и описанного российскими учеными в последние 20 лет.

Анализ показал, что существует неравномерность представленности программ, направленных на развитие профессионального мастерства педагога (педагогического мастерства). Для разных уровней непрерывного педагогического образования. Ожидаемо наиболее дефицитным оказался уровень допрофессиональной подготовки, но на следующих двух уровнях обнаружилось несоответствие теории и практики – если в теоретическом плане больше всего работ про профессиональное мастерство действующих педагогов, то в практическом наиболее выражено представлены программы схоже с изучаемой нами направленностью для уровня профессионального образования (студентов вузов).

Рассмотрим методические наработки по развитию профессионального мастерства на пропедевтическом, учебно-профессиональном и профессиональном этапах развития профессионального мастерства педагогов отдельно.

Что касается пропедевтического этапа, то о предпосылках формирования педагогического мастерства чаще всего говорится в контексте деятельности психолого-педагогических классов.

Учебные и учебно-методические пособия по развитию профессионального мастерства учителя для школьников разработаны главным образом в контексте обеспечения деятельности психолого-педагогических классов. В концепции профильных психолого-педагогических классов, разработанной в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении дополнительного

профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации» представлены подходы к развитию школьников в рамках педагогической профессии, описаны методы и средства формирования педагогического мастерства.

В учебно-методическом пособии по организации деятельности психолого-педагогических классов представлены программы по модулям, касающихся основ психологии и педагогики, общения и взаимодействия, саморазвития, лидерства, развития речи и сценического мастерства, развития творческих способностей, что соответствует структуре профессионального мастерства [Организация деятельности ... , 2021].

Особо подчеркивается роль допрофессиональных профильных проб, практико-ориентированных занятий, наличие мотивационных, коммуникационных тренингов, тренингов на групповое и межгрупповое взаимодействие, тренингов личностного роста.

Так, в ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» разработаны рабочие тетради под общим названием «Я – педагог», и включают в себя три основные темы (Я и мои педагогические способности; Мой личностный потенциал; Я и профессия) каждой из которых посвящена отдельная рабочая тетрадь. Значимыми являются темы, связанные с целеполаганием, мотивацией, формированием своей педагогической позиции, развитием личностного потенциала и жизнестойкости, психологическим благополучием педагога. Важно подчеркнуть, что рабочие тетради разработаны в деятельностном ключе, а формулировки тем через глаголы, мотивирует школьников к активной деятельности [Толмачева, 2022; Кораблева, 2022; Чернявская, 2022].

Следует отметить, что учебно-методические пособия в большинстве своем разработаны в педагогических университетах и обеспечивают на научном, методической и практическом уровнях развитие обучающихся психолого-педагогических классов на региональном уровне.

С. А. Минюровой, Н. М. Паэгле, Н. С. Белоусовой и др. были разработаны примерные образовательные программы. В рамках модуля «Введение в педагогику» рассматриваются миссия педагога, основы теории обучения и воспитания, основные направления в деятельности педагога. В модуле «Социокультурные проекты» рассматриваются понятия проект, социальный и социокультурный проект, волонтерская деятельность. Модуль «Информационная культура педагога» связан с изучением технологии смешанного обучения, интернет-ресурсов, информационно-образовательной среды в целом. Модуль «Я-лидер: стратегии успеха» направлен на развитие лидерских навыков, изучение методик проектирования и планирования социальной деятельности, развития навыков эффективной коммуникации, развития важных для профессии личностных качеств [Организационно-методическое сопровождение... , 2020].

Кафедрой педагогики и психологии профессионального образования. академика РАО В. А. Сластенина МПГУ был разработан проект программы для педагогических классов «Введение в педагогическую профессию». Программа интересна тем, что в отличие от других имеет значительную представленность эмоционально-ценностный и мотивационный компоненты. В программе также присутствуют разделы, касающиеся педагогического общения, самопознания, тайм-менеджмента, взаимосвязи педагогики и общества [Проект программы ... , 2021].

Работа по начальному этапу формирования педагогического мастерства не ограничивается педклассами. Так, Л. В. Байбородова выделила помимо педагогических классов так же элективные курсы, школы юного педагога, проектную и социально-педагогическую деятельность, виртуальные творческие объединения [Байбородова, 2015].

В целом, этап формирования педагогического мастерства у школьников, ориентированных на педагогические профессии, чаще всего называется пропедевтическим.

Диссертационные исследования О. М. Гавриловой, Т. Г. Мухиной, О. И. Березкиной, посвящённые пропедевтическому этапу развития

профессионального мастерства учителя, показывают, что готовность школьников к выполнению профессиональной деятельности может формироваться при следующих условиях: наличие общепедагогической подготовки, создание творческой образовательной среды, развитие интереса к педагогической профессии, развития личностно-значимых для педагогической деятельности качеств, формирование концепции «Я – будущий учитель», взаимодействие социальных партнёров, создание единых информационно-деятельностных пространств, формирование базы информационных ресурсов, разработка практикумов, элективных курсов и образовательных событий, неформальных образовательных практик (восприятия, реагирования, усвоения, организации, интериоризации [Гаврилова, 2019; Мухина, 2003; Берёзкина, 2024].

Примером развития педагогического мастерства через профориентационную работу является практикум по ориентации школьников на педагогическую профессию ОмГПУ. Особенностью данной программы является сочетание развития качеств, необходимых для педагогической деятельности и вопросов, направленных на формирование представлений о профессиональном пути личности. Интерес представляют такие вопросы как понимание современного образования, как части экономической системы, формирования личного бренда, использование профессиональных проб для развития личностных качеств будущих педагогов (вожатый, классный руководитель, ассистент классного руководителя, ассистент учителя, волонтер).

Значимым в контексте нашей работы являются описанные в работе технологии тьюторского сопровождения, форсайта, геймификации [Ориентация школьников..., 2020].

Анализ программ этапа допрофессиональной подготовки показывает, что важными направлениями в них является формирование предпосылок будущего педагогического мастерства через развитие:

- нравственной и ценностно-мотивационной основы педагогической профессии;
- личностных качеств, важных для профессии педагога;

- навыков и умений профессиональной деятельности;
- творческих способностей;
- навыков саморазвития.

На учебно-профессиональном этапе развития профессионального мастерства педагогов основным инструментом становятся практики работы со студентами педагогических вузов.

В. В. Щетинина в качестве ведущих модулей развития педагогического мастерства студентов выделяет изучение педагогической культуры, этики, педагогической направленности, педагогического такта; мастерство педагогического взаимодействия (разрешение конфликтов, развитие речевого мастерства педагога, овладение технологией аргументации и речевого информационного воздействия); творческое саморазвитие педагога, включая самообразование и самовоспитание как факторы самосовершенствования педагогического мастерства, а так же разработку и реализацию программы профессионального самосовершенствования [Щетинина, 2020]. Сходные модули выделяет С. Д. Якушева. В пособии так же выделен управленческий аспект педагогического мастерства [Якушева, 2004].

М. В. Корепанова, О. В. Гончарова, И. А. Лавринiec в учебном пособии, опираясь на комплексный подход к пониманию профессионального мастерства педагогов, рассматривают и специфику педагогической деятельности, и педагогическое общение педагогическую культуру, и педагогическое творчество [Корепанова, 2010].

С. А. Ткачева в учебно-методическом пособии в качестве основного содержания выделяет системное описание педагогического мастерства и рассматривает компоненты педагогической техники. Также как и в работе В. В. Щетининой раскрываются вопросы педагогического общения и такта, педагогических способностей. Важной особенностью данного пособия является раздел о роли убеждения и внушения в педагогическом процессе [Педагогическое мастерство..., 2015].

В учебном пособии А. П. Чернявской помимо стандартных разделов, таких как педагогический такт, техника речи учителя, актерское и режиссерское мастерство, общение и конфликтные ситуации, и др. представлены так же разделы: педагогические приемы стимулирования личной включенности учеников в педагогический процесс и педагогическая рефлексия как способ овладения педагогическим мастерством [Чернявская, 1997].

В. Н. Пустовойтов в цикле лекций, посвящённых основам педагогического мастерства помимо общих вопросов, связанных с пониманием педагогического мастерства, акцент сделан на педагогическое общение, понятие эффективного урока и образовательного управления [Пустовойтов, 2003].

Примером стандартной программы развития профессионального мастерства могут служить рабочие программы «Педагогическое мастерство» ФГБОУ ВО «МАГУ» и ЧОУ ВО «ИНУПБТ», включающие характеристику педагогического мастерства, педагогических техник, общения и культуры [Рабочая программа ... , 2022; Рабочая программа ..., 2022].

В программе «Основы педагогического мастерства» ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» профессиональное мастерство педагогов рассматривается во взаимосвязи с анализом педагогической деятельности и способом реализации индивидуальных творческих способностей педагога [Основы педагогического... , 2019].

Программы развития педагогического мастерства применяются не только в педагогических вузах, но и в классических университетах, осуществляющих подготовку педагогов. В Программе «Педагогическое мастерство» ФГАУ ВПО КФУ представляет интерес разделы, касающиеся взаимосвязи педагогической и актерской деятельности, выражения чувств, а также культуры внешнего вида учителя [Программа дисциплины ... , 2014].

Рабочая программа ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет им. В. Я. Горина» включает в себя три основных модуля, направленных на понимание основ педагогического мастерства, инструментов и технологий, факторов успешного педагогического взаимодействия с

обучающимися. Важным в этой программе является освещение проблем применения педагогической техники у начинающего педагога, вопросов использования методов психической саморегуляции в деятельности педагога [Рабочая программа... ,2020].

Таким образом, большинство представленных программ, учебно-методических пособий имеют сходное содержание. Следует обратить внимание на тот факт, что содержание учебно-методических пособий, посвящённых профессиональному мастерству, во многом идентично учебной литературе по педагогике, а не отражает собственно структуру профессионального мастерства, его этапы и уровни развития.

Обратимся к анализу научно-методического обеспечения развития профессионального мастерства у педагогов на этапе профессиональной реализации. Необходимо учесть, что поскольку развитие педагогического мастерства зависит от личности педагога и обусловлено мотивацией специалистов, то не подлежит непосредственному управлению и контролю. Современная система непрерывного образования создаёт условия для развития профессионального мастерства учителя подстраиваясь по непосредственные запросы педагогов, решая актуальные задачи их профессиональной деятельности. Созданные при большинстве педагогических вузов подразделения повышения квалификации, переподготовки и дополнительного профессионального образования работают в конкурентной среде с региональными и муниципальными структурами, а также с частными центрами повышения квалификации специалистов.

Отдельным элементом, влияющим на развитие профессионального мастерства педагогов, является конкурсное движение. В последние десять лет эта тема является предметом исследовательской деятельности. Конкурсы профессионального мастерства способствуют развитию профессиональных компетентностей, творческого потенциала педагогов. Как справедливо отмечает А. А. Ковшова, участие в конкурсах педагогического мастерства направлено на интенсивное и эффективное рефлексирование проблем, обсуждаемых на конкурсах. В качестве цели профессионального развития выступают результаты,

полученные педагогами в ходе взаимодействия в процессе научно-исследовательской деятельности. Сотрудничество педагогов при участии в конкурсах педагогического мастерства способствует обмену опытом между педагогическими работниками, демонстрации своих научных исследований, постоянному повышению профессионального уровня и педагогического мастерства [Ковшова, 2021].

Дистанционно, курс повышения квалификации, направленный на развитие профессионального мастерства, реализуются в центрах повышения квалификации, таких как «Педагог Профи», ООО «Мультиурок», Центр Подготовки Специалистов, Педспециалист, Международная академия «Велес», образовательный портал «Сириус» и др. Рассмотрим для примера, предложенные курсы повышения квалификации ООО «Мультиурок» по развитию педагогического мастерства педагога. Организацией предлагается курс состоящий из пяти модулей (Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции; Профессионализм как условие успешности педагогической деятельности; Профессионально-педагогическая культура личности учителя; Педагогический артистизм как профессиональная и личностная характеристика; Мастерство педагога в преподавании и воспитательной работе), в которых рассматриваются вопросы педагогической деятельности, способностей, профессионально-важных качеств личности, вопросы профессионального роста и самоопределения, управления познавательной деятельностью учащихся и другие.

О. В. Тулупова, А. В. Шакурова, анализируя горизонтальное обучение педагогов, отмечают, что данный формат обеспечивает непрерывность профессионального образования и развития профессионального мастерства педагогов через равный доступ к образовательным ресурсам, поддержку опытных специалистов и методическую помощь начинающим специалистам, возможность сопровождения обучающихся со стороны профессионального преподавателя и повышение активности педагогов [Тулупова, 2021]. Авторами на основе анализа исследований выделены формы, которые в рамках событийного подхода способствуют эффективности горизонтального обучения. К ним относятся:

модернизированные типы традиционных учебных занятий, тренинги, мастер-классы, мастерские, взаимодействие в команде, акмеологическое консультирование, образовательные туры для участников педагогического сообщества, форум-театры, профессиональные обучающиеся сообщества, проектировочные и поисковые группы педагогов.

Анализ программных комплексов, учебно-методических пособий на всех этапах развития профессионального мастерства позволил, сделать вывод, что рассматриваются общие темы:

- понятия профессионального мастерства учителя (педагогического мастерства);
- взаимосвязи педагогического мастерства с педагогической деятельностью и процессами управления;
- педагогического общения в вербальном и невербальном контексте, разрешения конфликтов, развития речи, как инструмента влияния, управления и взаимодействия;
- развития навыков саморегуляции;
- овладения методами, методиками и технологиями педагогической деятельности.

В тоже время мы можем видеть специфику материала для каждой целевой группы. Так, на пропедевтическом этапе мы выделяем темы, касающиеся основ учебно-воспитательного процесса, включен эмоционально-ценностный компонент. Акцент сделан на практическую, игровую, моделирующую деятельность.

На учебно-профессиональном этапе помимо практической работы, в основном в рамках учреждений высшего образования, значительную часть ресурсов развития профессионального мастерства занимает теоретический материал, необходимый для усвоения обучающимися.

На уровне профессиональной реализации акцент сделан на развитие конкретных компетенций педагогической деятельности. Особо следует выделить практико-ориентированность существующих моделей развития

профессионального мастерства педагога. Важной частью влияния на развитие педагогического мастерства является формирование инновационного подхода в деятельности учителей и развитие творческого потенциала.

Также следует отметить, что нами не были выявлены программы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования, направленные на развитие профессионального мастерства в целом, что свидетельствует об отсутствии синергетического влияния различных форм повышения квалификации на развитие педагогического мастерства.

Следует отметить, что на всех этапах развития профессионального мастерства используются сходные подходы, методы, методики и технологии. Полученные в ходе проведенного анализа опыта результаты были положены нами в основу программ модулей и электива «Профессиональное мастерство», реализованного для всех экспериментальных групп на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. При этом разработанные отечественными учеными методики, методы и средства формирования педагогического мастерства были модернизированы нами с учетом содержания модели непрерывного развития профессионального мастерства педагога, обоснованной и описанной нами в первой главе диссертации, с учетом выделенных в ней организационно-педагогических условий и соответствующих им средств.

Таким образом, анализ существующих курсов развития педагогического мастерства для школьников, студентов и действующих учителей подтвердил инвариантность построения их содержания относительно компонентов профессионального мастерства учителя и позволил предложить следующую структуру модуля «Педагогическое мастерство» по уровням непрерывного педагогического образования (табл. 5).

Таблица 5 - Структура модуля «Педагогическое мастерство» по уровням непрерывного педагогического образования (НПП)

Уровни НПП – этапы развития профессионального мастерства	Цель	Мотивационный компонент:	Когнитивный компонент:	Инновационный компонент:	Рефлексивный компонент:
Уровень допрофессиональной подготовки (пропедевтический этап).	формирование понимания ценности педагогического мастерства для успешности в профессии учителя	выявление собственных склонностей и интересов к педагогической деятельности; создание ситуаций успеха в педагогических пробах, поиск и раскрытие внутренних ценностей и убеждений, связанных с выбором профессии педагога	получение базовых знаний о содержании педагогической деятельности, знакомство с профессионально важными качествами педагога через участие в проектах профорientационной направленности и профессионально направленных конкурсах и олимпиадах для школьников	освоение элементов педагогического творчества, получение опыта организации и проведения небольших образовательных событий	самоанализ поведения и поступков в ситуациях, близких к профессиональным, рефлексивное обсуждение и осмысление полученных впечатлений и переживаний

Уровень профессионального образования (учебно-профессиональный этап).	построение и реализация плана саморазвития профессионального мастерства.	развитие внутреннего стремления к самореализации и формированию профессионализма, составление индивидуальной карты карьерного роста и определение приоритетов профессионального развития, развитие устойчивого интереса к выбранной специальности посредством переживания успеха в профессиональных пробах	усвоение фундаментальных знаний и приобретение глубокого понимания педагогики и психологии, составление собственного компетентностного портрета и создание индивидуального образовательного маршрута по его достижению	экспериментальная проверка новых подходов в обучении и воспитания в квазипрофессиональной деятельности (вид деятельности, который обеспечивает переход от учебной деятельности к профессиональной, выступает в роли деятельности-посредника), разработка собственных педагогических инноваций	совершенствование навыков самооценки и самоанализа педагогической деятельности, регулярная практика обратной связи и проведение обсуждения результатов профессиональных проб, овладение инструментами наблюдения и оценивания собственной деятельности
---	--	--	--	---	--

Уровень дополнительного профессионального образования (этап профессиональной реализации).	повышение уровня педагогического мастерства, обновление компетенций, адаптация к современным требованиям образовательной сферы	сохранение желания развиваться и улучшать качество своей работы; постоянное внимание к своим достижениям и постановка новых перспективных целей в карте профессионального саморазвития; расширение репертуара профессиональных ролей и стилей взаимодействия с участниками образовательного процесса.	расширение кругозора путем изучения передовых педагогических теорий и технологий, погружение в педагогические исследования, интерпретация и применение новых педагогических идей в собственном опыте	внедрение новаторских подходов и технологий в повседневную практику, гибкость в выборе методов и стратегий ведения уроков, внедрение современных информационных инструментов в организацию образовательного пространства	постоянная оценка и совершенствование собственной педагогической деятельности, анализ своего стиля преподавания и результатов работы с точки зрения современных требований, совершенствование индивидуального стиля преподавания и внедрения изменений в собственные учебные планы
--	---	--	---	---	---

Представленная в таблице 5 структура позволяет обеспечить последовательное развитие педагогического мастерства, учитывая специфику каждого уровня, с опорой на ключевые компоненты: мотивацию, когнитивную базу, инновационность и способность к самоконтролю и самооценке.

2.3. Реализация организационно-педагогических условий и средств развития профессионального мастерства учителей

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был связан с реализацией авторского модуля «Педагогическое мастерство» с вариативным и уровневым содержанием (табл.5). При этом главными новациями, проверяемыми в опытно-экспериментальной работе, были обоснованные в первой главе организационно-педагогические условия и соответствующие им педагогические средства. Поэтому основу опытно-экспериментальной работы составило их введение в процесс реализации модуля.

Условие активизации профессиональной идентичности при развитии профессионального мастерства студентов, внедрялось следующим образом: обучение по модулю для обучающихся всех уровней начиналось с самодиагностики по отобранным нами методикам, соответствующим критериям и показателям профессионального мастерства учителя. Каждый участник проходил диагностику в Яндекс-форме, подписывая ответ своим именем и фамилией (в начале опросника участники давали согласие на обработку персональных данных). После обработки результатов с участниками экспериментальных групп работали психологи университета, в обобщенном виде представляя группе результаты диагностики и по запросу проводя консультации по индивидуальным результатам участника. Следует отметить, что за индивидуальной консультацией по результатам самодиагностики обратились две трети участников, что свидетельствует об их интересе к пониманию своих стартовых возможностей в развитии профмастерства. Так формировалась профессиональная идентичность –

через познание себя и сравнение своих профессиональных ресурсов с эталоном педагога-мастера.

Важной частью актуализации профессиональной идентичности была организация профессиональных проб: школьники пробовали себя в роли учителя, объясняя своим товарищам способы решения заданий ЕГЭ, в которых они хорошо разобрались сами; студенты экспериментальной группы включались в профессиональное волонтерство, работая со школьниками в проектах университета; учителя проводили мастер-классы для студентов и своих коллег. Переживание успеха в и поддержки аудитории и наставников в таких пробах существенно повышало позитивное переживание своей профессиональной позиции, это показала обратная связь от участников.

Условие опережающего характера образовательных воздействий реализовывалось через включение испытуемых в деятельность характерную для следующего этапа развития профессионального мастерства. Так, на пропедевтическом этапе школьники могут пробовать себя в рамках учебно-профессиональной деятельности, которая свойственна для студентов, участвуя в профориентационных проектах тематику которых они выбирали самостоятельно, а содержание разрабатывали вместе со студентами-наставниками. Студенты соответственно примеряли на себя роль учителей, руководя проектами школьников. Педагоги в формате стажировок включались в научно-методическую деятельность кафедр университета, осваивая роль исследователя и повышая свою методологическую культуру.

Для обеспечения условия инвариантности формирования всех компонентов профессионального мастерства участникам были предложены: развивающий модуль «Педагогическое мастерство» как конструкт, основанный на ценностях развития и самореализации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности. Инвариантные средства реализации данного модуля это: ситуации успеха, карта профессионального саморазвития, конкурсы профмастерства, педагогическое творчество, групповая и индивидуальная рефлексия.

Формирование ситуаций успеха как средство мотивационного компонента реализации образовательного модуля «Профессиональное мастерство» организовывалось по-разному для всех трёх экспериментальных подгрупп.

Так, для обучающихся школ, интересующихся педагогикой, был организован конкурс ЧГПУ «Педагогический старт», который нацелен на раннее знакомство школьников с профессией учителя и предоставления им возможности попробовать себя в педагогической деятельности через раскрытие ценностно-смысловых основ педагогической деятельности и побуждение к профессиональному выбору.

С точки зрения формирования стремления к развитию профессионального мастерства эта форма работы решает следующие задачи:

Диагностика склонностей и способностей школьников к педагогической деятельности. Проект позволяет участникам выявить свои таланты и предрасположенность к педагогической деятельности. Специалисты психологической службы университета проводят по запросу диагностику профессиональной направленности абитуриентов, помогают выявить их склонности, способности и профессиональные предпочтения. Включение в профессиональные пробы под руководством студентов ЧГПУ даёт школьникам возможность ощутить вкус настоящей педагогической работы, пережить ситуации успеха в педагогической деятельности, проанализировать свои ощущения и решить, интересна ли им работа педагога.

Раскрытие ценностно-смысловых оснований профессии. Через специально организованные события и встроенные в профессиональные пробы задания участники осознают важность профессии учителя, её общественно-значимую роль, ответственность и возможности влиять на судьбы будущего поколения России. Это способствует формированию у школьников правильного понимания смысла и ценности педагогической деятельности, закладывает основу для дальнейшего профессионального самоопределения.

Изучение мотивационной и эмоциональной готовности к работе учителя. Пробы педагогической деятельности позволяют школьникам выяснить, соответствуют ли их ожидания и представления о профессии истинной реальности.

Диагностика эмоциональной готовности помогает сформировать реалистичное видение профессии и предотвратить возможные кризисы профессиональной идентичности в будущем.

Получение опыта наставничества. Наставниками для школьников в этом проекте являются студенты ЧГПУ. Взаимодействие в тандеме «студент-школьник» является взаимообогащающим. Студенты – будущие педагоги смогут расширить профессиональный опыт, работая наставниками школьников в мастер-классах. Это даёт им возможность почувствовать себя полноценными участниками педагогической среды, облегчает идентификацию с профессией и повышает мотивацию к дальнейшему профессиональному росту. Школьники же, в свою очередь, получают позитивные эмоции от общения со студентами, учатся на их примере основам педагогического взаимодействия, получают переживания значимости поддержки профессионального сообщества, всё это также способствует формированию их идентификации в педагогической профессии.

Для развития внутренней мотивации использовалась карта профессионального саморазвития, структура которой представлена ниже:

I. Раздел самодиагностики – результаты диагностики по компонентам профмастерства.

II. Раздел целеполагания: эссе о выборе педагогической профессии, проективный рисунок «Я педагог через 10 лет», отзывы на уроки студентов ЧГПУ «Чему я учусь у своего наставника».

III. Практическое освоение профессии через проектную деятельность: описание своего педагогического проекта, отзывы об участиях в добровольческих инициативах педагогической направленности, самоанализ опыта реализации образовательных событий совместно со сверстниками и учениками младшего возраста (организационные игры, познавательные конкурсы, тематические дискуссии и т.п.). Отзывы наставника и его поддержка.

IV. Рефлексивно-аналитический раздел: портфолио профессиональных успехов (систематизированная регистрация позитивных откликов, визуализации

значимых мероприятий, дипломы, сертификаты и т.д.), журнал наблюдений и фиксирования мыслей.

V. Раздел «профессиональные коммуникации»: контакты студентов, учителей, ученых, у которых хочется чему-то научиться.

Представленная карта обеспечивает пошаговую интеграцию обучающихся в пространство педагогической деятельности, способствует выявлению потенциала и мотивации к выбранной профессии. Она выступает в качестве путеводителя при формировании осознанного подхода к выбору специализации и последующего проектирования индивидуальной образовательной траектории.

Результативными средствами когнитивного компонента зарекомендовали себя тренинги и профессионально-ориентированные дискуссии – участвуя в них школьники пытаются разобраться в особенностях учительской профессии, вербализируют свои впечатления и делятся мыслями о смыслах педагогической деятельности. Традиционно большой интерес участников вызывают мастер-классы от студентов и молодых педагогов, на них школьники овладевают эффективными современными педагогическими инструментами и методиками.

Когнитивный компонент в модуле для школьников развивался через цикл просветительских лекций о роли профессионального мастерства современного российского учителя, самодиагностику и рефлекссию по её результатам и ряд тренингов: на мотивацию, саморегуляцию и развитие инновационной компетенции, важную часть модуля представляют профессиональные пробы, в ходе которых школьники привлекались к работе помощника вожатого в пришкольных лагерях дневного пребывания.

Ещё одним проектом, реализуемым на этапе допрофессиональной подготовки, является проект «ЕГЭ с ЧГПУ», направленный на повышение привлекательности педагогической профессии среди учащихся Чеченской Республики путем активизации профессионального самоопределения старшеклассников посредством специализированных мероприятий, ориентированных на подготовку к Единому государственному экзамену (ЕГЭ). Данный подход позволяет существенно увеличить количество поступающих в

Чеченский государственный педагогический университет абитуриентов, демонстрирующих высокие баллы по результатам ЕГЭ и сознательно выбирающих педагогическое образование.

Влияние проекта на формирование профессиональной идентичности будущих педагогов происходит за счет решения ряда профориентационных мероприятий. Так, непосредственно занятия по подготовке к ЕГЭ выполняют двойную функцию: улучшение академической успешности поступающих на педагогические направления подготовки и закрепление интересов абитуриентов к определенной предметной области. Ведь учитель – это не просто абстрактный педагог, учитель – это, прежде всего, предметник, искренне увлеченный той или иной научной сферой, составляющей содержание школьных дисциплин. Профориентационная работа в направлении выбора предметного профиля способствует выявлению академического потенциала будущего учителя и предоставляет возможности апробации роли учителя-предметника в процессе выполнения учебных заданий.

Процесс подготовки к экзаменам также включает развитие навыков межличностного взаимодействия, публичных выступлений, критического мышления и анализа учебной информации, что оказывает положительное влияние на личностное становление и профессиональную готовность участников. Мероприятия профориентационного характера, проводимые в рамках данного проекта, повышают уровень заинтересованности школьников в педагогическом образовании, способствуют развитию устойчивых мотиваций выбора данной профессии и популяризируют успехи действующих представителей педагогической сферы, формируя положительный образ учителя.

Преподавателями курсов по подготовке школьников к ЕГЭ выступают студенты-практиканты и представители преподавательского состава ЧГПУ. Взаимодействие с ними позволяет школьникам узнать требования, нормы, правила корпоративной культуры вуза, что, в свою очередь формирует у абитуриентов адекватное понимание роли студента педагогического университета, устраняет

стереотипы и дезинформацию относительно обучения и внеучебной студенческой жизни, способствует повышению лояльности университету.

Систематизация сведений о потенциальных абитуриентах, проявляющих интерес к педагогическому образованию, позволяет проводить адресную работу с наиболее мотивированными из них, обеспечивая качество набора на образовательные программы педагогической направленности.

Реализация проекта базируется, помимо проведения подготовительных курсов, на регулярных предметных семинарах, организованных студентами и сотрудниками ЧГПУ. Материалами для взаимодействия участников этих семинаров, помимо обсуждения заданий ЕГЭ, являются дидактические игры и интерактивные упражнения, расширяющие горизонты восприятия школьных предметов.

Таким образом, проект «ЕГЭ с ЧГПУ» представляет собой комплексный механизм, оказывающий многогранное воздействие на профессиональное самоопределение молодежи, создающий предпосылки для устойчивого пополнения рядов студентов педагогических направлений подготовки и формирования профессиональной направленности абитуриентов через идентификацию себя с предметной областью школьного образования и переживанием ситуации успеха в её освоении.

Важным этапом формирования профессиональной идентичности и готовности к инновационной деятельности стала площадка обсуждений «Откровенно о педагогике», где школьники взаимодействовали со студентами ЧГПУ и учителями-практиками.

Главными обсуждаемыми темами стали: ценности и мотивы учительского труда; знания или личностные качества. Слагаемые успеха в педагогической деятельности; инновация в школе – так ли необходима? Для групповой рефлексии использовалась рисуночная техника «Триптих». В результате проведенного мероприятия у участников была активирована структура профессионального мастерства.

2. Студенты высших учебных заведений педагогического профиля

Для студентов ситуации успеха создавались через интенсивную практику, направленную на интеграцию теоретического материала с реальной образовательной деятельностью, предоставление возможностей самостоятельного конструирования образовательных ресурсов, позволяющих студентам испытать собственные подходы на реальных примерах, активное использование технологий наставничества и сопровождения в педагогической мастерской и привлечение в к подготовке массовых образовательных событий, способствующих развитию организаторских способностей и межличностных коммуникаций.

Наибольший эмоциональный отклик у студентов вызвало участие в педагогической мастерской Алихана Динаева, в которой студенты могли познакомиться с современными технологиями преподавания. Тренинговая часть была идентична той, что проводилась с школьниками.

Карта профессионального саморазвития на этом этапе заменялась на ведение портфолио, так как это требование университета к самоанализу студентов. Структура портфолио студента представлена в Приложении 6.

Формирование опыта проходило в формате профессионального волонтерства в проекте ЧГПУ «Эковерситет».

Цели и результаты практикума профессионального волонтерства в «Эковерситет» включают в себя повышение уровня профессионально значимых качеств будущих педагогов, сформировать целостное представление о профессионально значимых качествах, анализировать уровень их сформированности, а также мотивировать участников к развитию профессионального мастерства. Кроме того, практикум направлен на ориентационную и операционную готовность к инновационной деятельности; обучение открытости новому педагогическому опыту, креативности; совершенствование опыта проведения педагогического эксперимента; и обучение управлению инновационной деятельностью и контролю внедрения инноваций.

Практикум включал в себя несколько ключевых этапов. Аналитический этап посвящен выявлению исходного уровня профессиональных качеств участников. На развивающем этапе применяются различные психологические и педагогические

средства для улучшения этих качеств. Завершающим этапом является обобщающий этап, на котором проводится сравнительный анализ результатов и формулируются выводы.

Результирующим мероприятием стал «Аквариум», в ходе которого студенты принимали участие в решении сложных педагогических ситуаций. Обязательными условиями стали использование инновационных методов, технологий и средств, а также рефлексивный этап, где студенты, используя оценочные листы смогли определить свои сильные стороны и зоны ближайшего развития профессионального мастерства.

Специфическими проектами, в которые были включены участники данной подгруппы стали проекты, связанные с педагогическими пробами.

Проект «Студенты в школах на “Разговорах о важном”» направлен на создание условий для активного становления профессионально-педагогической идентичности студентов вуза путем непосредственного вовлечения их в контекст реальной образовательной среды и внедрения инновационных методов практической подготовки педагогических кадров.

Ключевая цель проекта – содействие процессу формирования российской гражданской идентичности, стимулирование познавательной активности, правосознания и морально-нравственных ориентиров среди учеников образовательных учреждений. Задачами проекта являются организация систематического процесса адаптации студентов к условиям непосредственной педагогической практики; овладение студентами эффективными методами и технологиями ведения воспитательно-развивающих занятий и коммуникации с учащимися различных возрастных групп; способствование осмыслению собственного места в педагогическом сообществе и принятию самостоятельных профессиональных решений относительно выбора карьерной траектории.

Для достижения поставленной цели и решения детализирующих ее задач используется метод иммерсивного погружения в профессиональную деятельность: студенты под руководством преподавателей университета разрабатывают, организуют и проводят «Разговоры о важном» в школах г. Грозного, погружаясь в

живую образовательную среду и взаимодействуя с детской аудиторией. Такая практика обеспечивает возможность углубленного понимания специфики просветительской и воспитательной работы, развивает коммуникативные компетенции и способствует закреплению полученных знаний в реальных условиях педагогической деятельности.

Анализ влияния проекта на формирование профессиональной идентичности студентов выявил ряд значимых эффектов.

Во-первых, участие в мероприятиях дает возможность студенту приобрести реальный опыт педагогической деятельности, способствующий ускоренному восприятию особенностей профессии и ощущению принадлежности к педагогическому сообществу.

Во-вторых, практика проведения воспитательных диалогов способствует освоению теоретико-методологических основ педагогики, овладению техниками взаимодействия с детьми, формированию представлений о профессиональном мастерстве.

В-третьих, общение с учениками формирует умение устанавливать продуктивные отношения, вести переговоры, руководить деятельностью детей, укреплять профессиональные качества личности будущего учителя.

В-четвертых, программа способствует развитию осознанности личного профессионального пути, мотивации к творческому поиску и самостоятельной оценке выбранной специальности.

В-пятых, понимание собственной значимости в формировании ценностей обучающихся усиливает чувство личной ответственности перед обществом и стимулирует стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту.

Анализ опыта реализации данного проекта показал, что в его ходе у студентов не только повышается компетентность в области проведения воспитательных мероприятий, построении грамотного профессионального образа и понимании собственной роли в сфере образования, но и возрастает профессиональная идентичность. Участники проекта в интервью университетским

СМИ рассказывают о своем участии в работе со школьниками с воодушевлением и гордостью за проделанную работу.

Таким образом, проект «Студенты в школах на “Разговорах о важном”» выступает действенным механизмом развития профессиональной идентичности будущих учителей, обеспечивая условия для получения ими уникального практического опыта, позитивного личностного роста и овладения необходимыми квалификационными характеристиками, обеспечивающими успешность будущей профессиональной деятельности.

Идея вовлечения студентов ЧГПУ в педагогическое сообщество республики посредством разнообразных профессиональных проб получила свое продолжение в проекте «Студенты в Институте развития образования на “Уроках на сцене”». Целью данного проекта является развитие профессионально значимых компетенций студентов и укрепление их профессиональной идентичности посредством активного участия в процессе проектирования и аналитической оценки учебных занятий, проводимых учителями школ региона.

В рамках реализации обозначенной цели выделяются следующие конкретные задачи:

- интеграция студентов в контекст реального образовательного процесса через активное вовлечение в дискуссионное обсуждение публичных демонстрационных уроков, организованных Институтом развития образования;
- подготовка студентов к самостоятельному проектированию учебных мероприятий, соответствующих современным требованиям дидактики и педагогики; стимулирование самостоятельного освоения студентами технологий анализа качества учебного занятия, выявление достоинств и недостатков проведенного урока, формулировка аргументированных выводов и рекомендаций;
- создание условий для осознания будущими специалистами особенностей профессионального поведения и стилей взаимодействия, характерных для современного педагогического сообщества.

Суть проекта заключается в том, что посредством посещения уроков учителей школ Чеченской Республики, представленных на площадке ИРО, и

последующего обсуждения их с методистами студенты погружаются в условия реальной педагогической практики, приобретая первичный профессиональный опыт. Проведение студентами комплексного анализа учебных занятий способствует освоению эффективных образовательных методик и стратегий, позволяющих формировать первоначальное представление о современной образовательной парадигме. В процессе анализа и рефлексии наблюдаемых уроков у будущих учителей формируется способность к объективной самооценке собственной профессиональной и квазипрофессиональной деятельности, вырабатываются основы осознанного подхода к принятию дидактических и методических решений.

Выполнение студентами функций экспертного оценивания уроков, проведенных профессионалами, способствует осознанному восприятию демонстрируемого опыта, повышению значимости непрерывного образования. Также знакомство с экспертным инструментарием позволяет студентам использовать его как основание для самоконтроля при проектировании собственных уроков, устанавливая прямую связь между личным опытом и требованиями профессиональной среды.

Анализ опыта реализации данного проекта позволяет утверждать, что наиболее значимым его эффектом является то, что студенты овладевают методологией проектирования учебных занятий, учитывающей актуальные стандарты и тренды российского образования. Помимо этого, кураторы проекта в ходе включенного наблюдения отмечают развитие у студентов способностей к критическому анализу и профессиональной рефлексии, укрепление чувства ответственности и снижение тревожности относительно предстоящей педагогической практики и демонстрационного экзамена.

Таким образом, реализация проекта «Студенты в ИРО на “Уроках на сцене”» также оказывает существенное влияние на процесс развития профессионального мастерства студентов – будущих педагогов, обеспечивая осознанное знакомство с опытом старших коллег, ощущение себя частью профессионального сообщества, представление о собственной профессиональной миссии.

3. Педагоги общеобразовательных учреждений, повышающие квалификацию в университете.

Обучение взрослых профессионалов предполагает применение особых механизмов формирования новых навыков и осознания эффективности существующих подходов.

Цели развития направлены на стимулирование интереса к инновационной деятельности – это достигается созданием условий, способствующие развитию навыков создания собственных идей, технологий. Важный аспект – укрепление сотрудничества между участниками, позволяющий обмениваться идеями, опытом.

Социализирующие цели заключаются в обогащении профессионально-образовательной среды инновационными аспектами (включая интеграцию новых методов, подходов в образовательный процесс, способствующих качественному улучшению, адаптации к современным требованиям).

Контекстное обучение способствует повышению профессиональных качеств педагогов, развитию творческого потенциала – метод обучения позволяет интегрировать теоретические знания, практический опыт, способствуя более глубокому усвоению материала и применению в реальной педагогической практике. Перспективы дальнейших исследований в области контекстного обучения заключаются в необходимости дальнейшего изучения, внедрения метода в практику повышения квалификации педагогов; упомянутое позволит улучшить качество образовательного процесса и способствовать профессиональному росту педагогов.

Индивидуально-дифференцированный подход в обучении педагогов заключается в учете их индивидуальных особенностей, потребностей; дифференциация влияет на процесс обучения, позволяет педагогам более эффективно усваивать материал, применять непосредственно в практической части деятельности.

Примеры реализации индивидуального, а также дифференцированного подхода в практике педагогов включают разработку индивидуальных планов

обучения, использование разнообразных методик, подходов, постоянную обратную связь и поддержку со стороны наставников.

На уровне профессиональной деятельности, казалось бы, практический опыт учитель получает каждый день. Но, как показывают исследования, зачастую это приводит к формированию профессиональных стереотипов и невосприимчивости новому. Поэтому мы считаем, что на этапе профессиональной деятельности учителя тоже следует включать в профессиональные пробы, но это должны быть пробы, направленные на освоение новых технологий и методов работы.

Для действующих учителей теоретическая часть обучения выстраивалась исходя из запроса, выявленного на этапе пилотного исследования. И если потребность в повышении квалификации в предметной области решалась в процессе освоения содержания профильных дополнительных профессиональных программ, то запрос на освоение цифровых технологий, проектную деятельность и психолого-педагогические компетенции реализовывалась в рамках нашего модуля в вариативных группах (по запросу). Запрос на развитие личностных качеств осуществлялся также как и с абитуриентами и студентами в ходе тренингов на мотивацию, саморегуляцию и развитие инновационной компетенции. Формирование педагогического опыта для данной части экспериментальной группы проходило посредством включения учителей в разноуровневые методические группы на профильных кафедрах университета (ученый – магистранты – педагоги). В составе таких групп учителя из экспериментальной группы участвовали в разработке, апробации и внедрении новых методических решений.

Как это происходило на практике:

На базе профильных вузовских кафедр были сформированы специализированные межуровневые коллективы, объединяющие профессорско-преподавательский состав университета, магистрантов и действующих учителей общеобразовательных учреждений. Данные структуры обеспечивали создание условий для взаимодействия представителей науки, аспирантуры и практики,

способствуя взаимообогащению профессиональных знаний и компетенции участников.

Педагоги, привлечённые к участию в экспериментальных группах, систематически участвовали в разработке новых педагогических технологий и образовательных моделей. Совместно с учёными-исследователями они проектировали инновационные подходы к организации учебного процесса, ориентированные на специфику современной образовательной среды учебных заведений разного уровня.

Сформулированные педагогические концепции подвергались этапному апробированию непосредственно в условиях реальных классов средней и высшей школы. Педагоги-испытатели внедряли полученные рекомендации, проводили оценку результативности применяемых подходов и своевременно вносили требуемые модификации, что обеспечивало объективизацию результатов исследований и повышение качества образовательных технологий.

Проведение регулярных совещательных сессий, конференций и круглых столов стало неотъемлемым элементом работы групп. Участники имели возможность представлять результаты своей деятельности, осуществлять критический разбор трудностей и формулировать конструктивные предложения по оптимизации образовательного процесса. Данный механизм обеспечивал постоянное совершенствование профессиональной квалификации педагогов и обогащал их инструментально-практическими умениями, необходимыми для успешного осуществления инновационной деятельности.

Итоговым результатом участия педагогов в многоуровневой методической структуре стала существенная модернизация профессионального мастерства, приобретение уникальных способностей самостоятельного проектирования эффективных педагогических решений и повышение готовности к успешному преодолению актуальных образовательных вызовов современности.

Опишем также некоторые педагогические средства, в которые были включены учителя экспериментальной группы в составе исследовательских коллективов кафедр ЧГПУ.

С педагогами была проведена игра «Творчество без границ и границы для творчества», направленная на развитие инновационных знаний, умений, навыков у участников; в процессе участники следуют определенному алгоритму достижения цели, который позволяет эффективно развивать рефлексия, творческое мышление, чувствительность к различным новшествам; также игра способствует генерации новых идей, решений, погружая участников непосредственно в профессионально-образовательную среду.

Материал, полученный в ходе лекционных занятий, обсуждался с использованием технологии «Дебаты». Это форма образовательной игры, направленной непосредственно на развитие компетентностей у участников. Дебаты способствовали формированию у участников критического мышления и способности аргументировано выражать свою точку зрения. Что касается уникальности использования дебатов в образовательной практике, то она заключается непосредственно в их способности стимулировать активное участие.

Пример организованного успешного сетевого сообщества – Инновационный образовательный центр. Педагоги имеют доступ к методическим разработкам, инновационным идеям, могут публиковать собственные материалы. Использование методических разработок помогает внедрять современные образовательные технологии и методы в практику.

Педагогам участие в интерактивных проектах дает сетевое взаимодействие; взаимодействие позволяет обсуждать актуальные вопросы образования, обмениваться опытом посредством участия в профессиональных конкурсах. Присоединение к сетевым сообществам побуждает педагогов использовать инновационные методы в обучении, усиливает понимание важности инноваций, помогает развивать навыки внедрения, а также распространения.

Формированию, поддержке педагогической идентичности и готовности к внедрению инноваций способствовало участие учителей в научно-практической конференции «Формирование и развитие профессиональной компетенции педагога». Конференции играют важную роль в осмыслении, внедрении инноваций

в образовательный процесс, позволяют педагогам обмениваться методическими наработками, опытом.

Подводя итог, следует отметить, что программа модулей и электива «Педагогическое мастерство», сохраняя основные принципы и концептуальные основания, имела значительные отличия при реализации на различных этапах развития профессионального мастерства, что обеспечило вариативность профессионального развития школьников, студентов, педагогов.

2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Для проверки эффективности реализованного модуля «Педагогическое мастерство» результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы сравнили с результатами контрольного этапа. На контрольном этапе для диагностики были применены те же диагностические методики, что на констатирующем этапе. Результаты данного замера представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты контрольного замера

	Школьники				Студенты				Учителя			
	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Уровень стремления к саморазвитию	48,61	51,11	47,31	46,76	53,43	62,96	48,15	48,33	40,74	62,13	39,72	41,57
Самооценка личностью своих качеств	55,28	41,67	53,61	48,33	61,39	63,06	58,33	57,78	42,78	55,56	46,67	52,22
Оценка проекта педагогической поддержки	69,67	81,33	69,00	68,33	69,67	86,00	68,67	69,00	48,67	79,33	57,00	57,67
I. Мотивационно-творческая направленность личности	55,28	62,08	62,64	67,50	73,33	84,86	66,94	72,08	68,61	84,58	64,31	64,44
II. Креативность педагога	81,77	76,04	78,96	78,33	66,77	76,25	72,08	75,00	53,65	77,50	56,15	56,67
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	57,78	56,02	53,98	52,22	61,76	76,02	60,46	63,61	59,26	84,26	54,91	54,54
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	50,71	53,10	52,50	54,40	72,50	84,29	73,21	78,33	78,45	90,83	77,02	77,14
Готовность педагога к реализации	62,00	61,72	62,39	62,94	67,42	79,72	67,75	71,64	63,92	84,08	61,94	62,67

инновационной деятельности												
Индивидуальная мера рефлексивности	46,67	71,11	43,89	46,67	53,33	73,33	51,11	54,45	55,00	78,33	52,78	53,33
Интегральный показатель готовности	58,64	61,58	58,25	58,39	64,40	76,28	62,97	65,58	56,79	77,40	56,72	57,81
Мотивационный	51,94	56,60	54,98	57,13	63,38	73,91	57,55	60,21	54,68	73,36	52,01	53,01
Когнитивный	58,55	58,70	58,37	57,02	67,85	77,78	66,74	68,37	56,63	75,24	60,23	62,34
Инновационный	69,77	66,03	66,47	65,28	64,27	76,13	66,27	69,31	56,45	80,88	55,53	55,60
Рефлексивный	46,67	71,11	43,89	46,67	53,33	73,33		54,44	55,00	78,33	52,78	53,33

Применение непараметрических критериев также обосновывалось анализом нормальности распределения по методу Шапиро-Уилка (тал. 7).

Таблица 7 – Результаты проверки нормальности распределения после опытно-экспериментальной работы у контрольной и экспериментальной группы

Выборка	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество значимо отклоняющихся показателей	% отклонения	Количество значимо отклоняющихся показателей	% отклонения
Школьники	6 из 9	66,67	6 из 9	66,67
Студенты	8 из 9	88,89	8 из 9	88,89
Педагоги	8 из 9	88,89	8 из 9	88,89

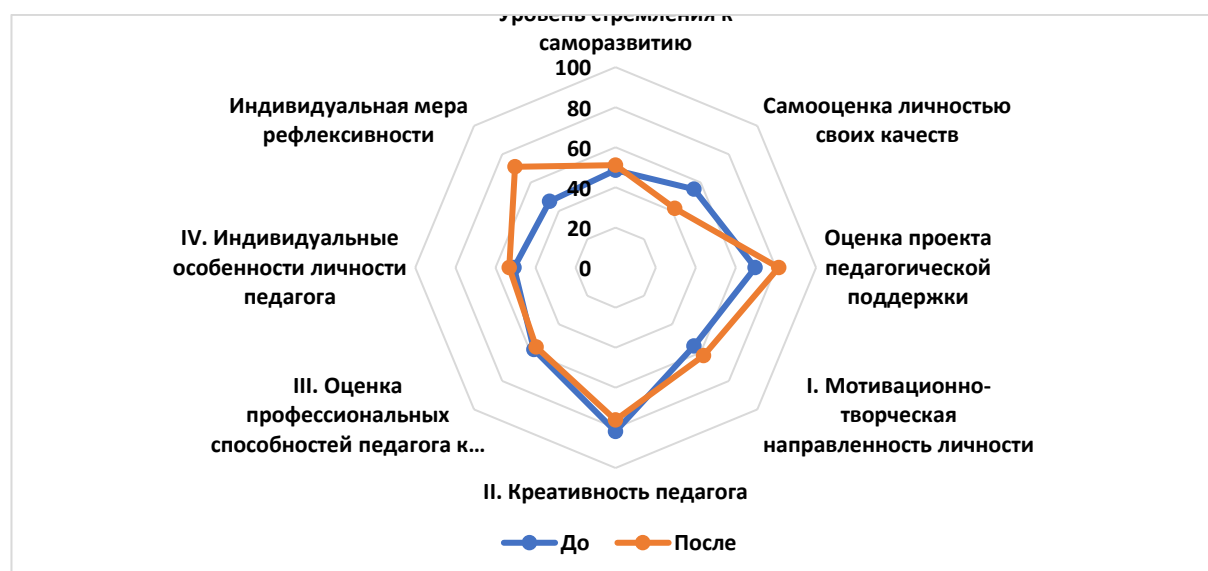
По таблице 7 можно сделать вывод что и по окончании опытно-экспериментальной работы распределение данных отличается от нормального, поэтому применение непараметрических критериев оправдано.

Обратимся к анализу данных экспериментальных групп школьников, студентов и педагогов до и после проведения занятий модуля «Педагогическое мастерство» с использованием Т-критерия Вилкоксона. В пункте 2.1. приведены данные об отсутствии нормального распределения показателей. Следовательно, для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых необходимо использовать непараметрический статистический Т-критерий Вилкоксона, который позволяет определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом.

В мотивационном компоненте значим увеличились показатели «уровень стремления к саморазвитию» ($\bar{x}_{\text{эдш}}^1=48,61$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=51,1$; $T=77$; $p=0,007$), «мотивационно-творческая направленность личности» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=55,28$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=41,67$; $T=54,5$; $p=0,002$), что свидетельствует о развитии мотивационной сферы студентов и формировании мотивационного компонента профессионального мастерства (Рис. 11).

В когнитивном компоненте значимо увеличились показатели «самооценка личностью своих качеств» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=55,28$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=41,67$; $T=54,5$; $p=0,002$); «оценка проекта педагогической поддержки» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=69,67$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=81,33$; $T=4$; $p=0,0002$). Выявленные значимые изменения показывают, что школьники стали глубже понимать свои личностные качества, а также осознавать свои возможности в рамках профессионального развития.

В инновационном компоненте значимо увеличился один показатель «креативность педагога» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=81,77$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=76,04$; $T=91,5$; $p=0,01$), что доказывает влияние модуля «Педагогическое мастерство» на развитие способностей школьников к инновационной деятельности, чему способствовало участие школьников в программах и мероприятиях «Эковерситета».



¹ Здесь и далее в обозначении средних значений ($\bar{x}$) используются уточнения: первые буквы (э или к) обозначают экспериментальную или контрольную группу, вторые буквы (д или п) обозначают получение данных до начала опытно-экспериментальной работы или после неё, третьи буквы (ш, с или п) указывают на подвыборку: школьники, студенты или педагоги.

Рисунок 11 – Изменения показателей после проведения опытно-экспериментальной работы у школьников

В рефлексивном компоненте так же произошло значимое увеличение показателя ($\bar{x}_{\text{эдш}}=46,67$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=71,11$; $T=6$; $p=0,0002$), что свидетельствует о развитии способности к рефлексии школьников. Следовательно, организованный процесс рефлексии в процессе освоения модуля школьниками оказал значимое влияние на развитие рефлексии.

Обратимся к анализу результатов студентов, принявших участие в экспериментальной работе (Рис. 12).

В мотивационном компоненте значим увеличились показатели «уровень стремления к саморазвитию» ($\bar{x}_{\text{эдс}}=53,43$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=51,1$; $T=33$; $p=0,00006$), «мотивационно-творческая направленность личности» ($\bar{x}_{\text{эдс}}=73,33$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=84,86$; $T=26,5$; $p=0,0001$), полученные данные показывают, что в процессе экспериментальной работы у студентов сформировались и (или) усилились мотивы направленные на саморазвитие и освоение новых методов, что свидетельствует о развитии мотивационной сферы студентов и формировании мотивационного компонента профессионального мастерства.

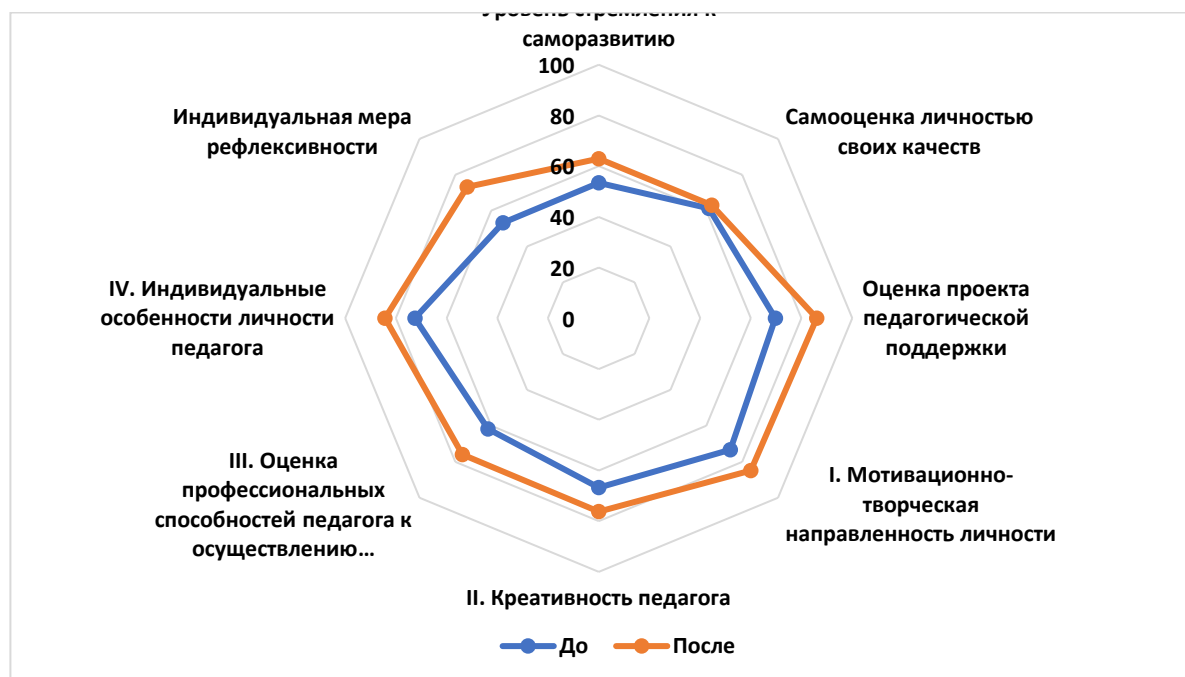


Рисунок 12 – Изменения показателей после проведения опытно-экспериментальной работы у студентов

В когнитивном компоненте значимо увеличились показатели «оценка проекта педагогической поддержки» ($\bar{x}_{\text{эдс}}=69,67$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=86$; $T=0$; $p=0,0000$). Выявленные значимые изменения показывают, что студенты хотя и не изменили самооценку качеств, важных для профессии педагога, но в большей степени стали осознавать положительные стороны педагогической поддержки в рамках профессиональной деятельности.

В инновационном компоненте значимо увеличились все показатели «креативность педагога» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=66,77$; $\bar{x}_{\text{эпш}}=76,25$; $T=22,5$; $p=0,00004$), «оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=61,76$ $\bar{x}_{\text{эпш}}=76,02$; $T=2$; $p=0,000002$), «выраженность индивидуальных особенности личности педагога» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=72,50$ $\bar{x}_{\text{эпш}}=84,29$; $T=0$; $p=0,000006$). Данные показывают, что у студентов в большей степени, чем у школьников сформировался инновационный компонент профессионального мастерства. Студенты более готовы к экспериментам в профессиональной деятельности.

В рефлексивном компоненте так же произошло значимое увеличение показателя ($\bar{x}_{\text{эдс}}=53,33$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=73,33$; $T=15$; $p=0,0001$), что показывает развитие способности к рефлексии студентов. Участие в модуле позволило студентам овладеть способами рефлексии профессиональной деятельности.

Обратимся к анализу результатов педагогов (Рис. 13).

В мотивационном компоненте значим увеличились показатели «уровень стремления к саморазвитию» ($\bar{x}_{\text{эдп}}=40,74$; $\bar{x}_{\text{эпп}}=62,13$; $T=0$; $p=0,000002$), «мотивационно-творческая направленность личности» ($\bar{x}_{\text{эдп}}=68,61$; $\bar{x}_{\text{эпп}}=84,58$; $T=0$; $p=0,000003$), что говорит о развитии и (или укреплении профессиональной мотивации педагогов. Участие в модуле «Педагогическое мастерство» позволило педагогам расширить мотивы профессиональной деятельности.



Рисунок 13 – Изменения показателей после проведения опытно-экспериментальной работы у педагогов

В когнитивном компоненте значимо увеличились показатели «оценка проекта педагогической поддержки» ($\bar{x}_{\text{эдп}}=48,67$; $\bar{x}_{\text{эпп}}=79,33$; $T=0$; $p=0,000002$) и «самооценка личностью своих качеств» ($\bar{x}_{\text{эдп}}=42,78$; $\bar{x}_{\text{эпп}}=55,56$; $T=15$; $p=0,00007$). Участие в процессе повышения квалификации повлияло на самооценку педагогов. Участие в активных формах работы позволило педагогам осознать положительные стороны группового взаимодействия и поддержки.

В инновационном компоненте значимо увеличились все показатели «креативность педагога» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=53,65$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=77,50$; $T=0$; $p=0,000002$), «оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=59,26$, $\bar{x}_{\text{эшш}}=84,26$; $T=0$; $p=0,000003$), «выраженность индивидуальных особенности личности педагога» ($\bar{x}_{\text{эдш}}=78,45$ $\bar{x}_{\text{эшш}}=90,83$; $T=0$; $p=0,000008$). Участие в новых формах повышения квалификации расширило представление педагогов о возможностях использования инновационных методах и формах работы.

В рефлексивном компоненте так же произошло значимое увеличение показателя ($\bar{x}_{\text{эдп}}=55,00$; $\bar{x}_{\text{эпп}}=78,33$; $T=0$; $p=0,00001$), что показывает развитие способности к рефлексии студентов. Участие в модуле позволило студентам овладеть способами рефлексии профессиональной деятельности.

Обратимся к анализу развития профессионального мастерства педагогов на уровне структуры. Сравнение данных экспериментальной группы школьников до и после работы в рамках модуля «Педагогическое мастерство» показало, что значимые изменения выявлены по всем компонентам структуры профессионального мастерства (Рис. 14; Прил. 4).

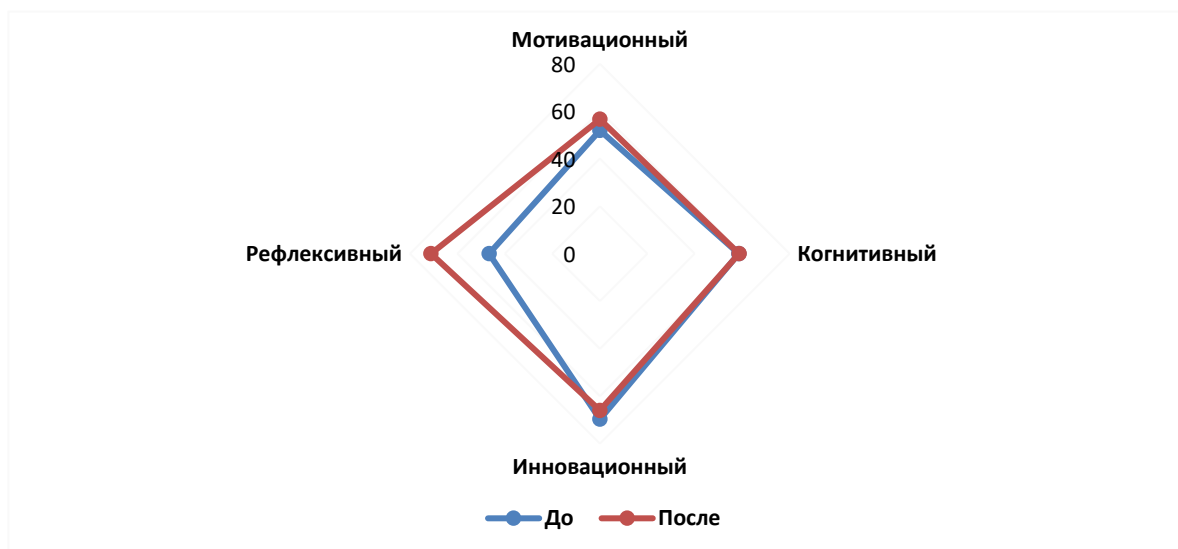


Рисунок 14 – Изменения в выраженности компонентов структуры профессионального мастерства школьников экспериментальной группы

Результаты сравнения показателя мотивационного компонента структуры профессионального мастерства школьников экспериментальной группы показало значимое увеличение среднего балла ($\bar{x}_{\text{эдш}}=51,94$; $\bar{x}_{\text{эпш}}=56,60$; $T=77$; $p=0,007$). Данные показывают, что участие в модуле «Профессиональное мастерство» способствовало развитию мотивации к саморазвитию и творчеству.

При сравнении данных по когнитивному компоненту было определено, что у школьников экспериментальной группы значимо возрос уровень выраженности качеств, способствующих саморазвитию. Школьники стали более уверены в возможности самореализации в профессиональной деятельности ($\bar{x}_{\text{эдш}}=58,55$; $\bar{x}_{\text{эпш}}=58,70$; $T=54,5$; $p=0,002$).

Анализ данных экспериментальной группы школьников до участия в модуле и после показывает, что выраженность инновационного компонента значимо снизилась ($\bar{x}_{\text{эдш}}=69,77$; $\bar{x}_{\text{эпш}}=66,03$; $T=4$; $p=0,0002$). Участие в модуле «Профессиональное мастерство» позволило ознакомиться с ролью инновационной

деятельности в труде учителя, что возможно снизило уверенность школьников в способности к осуществлению инновационной деятельности.

Рефлексивный компонент значимо выше выражен у школьников экспериментальной группы, так как значительная часть рабочих часов модуля была посвящена развитию именно рефлексивного компонента ($\bar{x}_{\text{эдш}}=46,67$; $\bar{x}_{\text{эшш}}=71,11$; $T=68,5$; $p=0,002$).

Рассмотрим результаты равнения выраженности компонентов структуры профессионального мастерства студентов (Рис. 15).

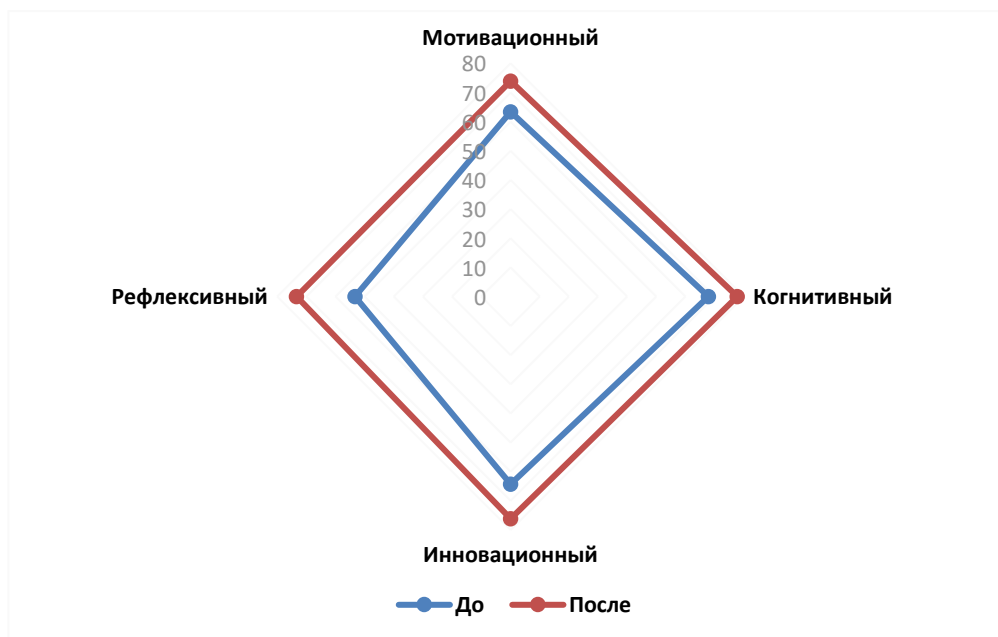


Рисунок 15 – Изменения в выраженности компонентов структуры профессионального мастерства студентов экспериментальной группы

За время обучения на модуле «Педагогическое мастерство» у студентов экспериментальной группы значимо возросли показатели:

- мотивационного компонента ($\bar{x}_{\text{эдс}}=63,38$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=73,91$; $T=33$; $p=0,00006$);
- инновационного компонента ($\bar{x}_{\text{эдс}}=64,27$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=76,13$; $T=0$; $p=0,000008$);
- рефлексивного компонента ($\bar{x}_{\text{эдс}}=53,33$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=73,33$; $T=26,5$; $p=0,00015$).

Данные позволяют говорить развитию у студентов мотивов саморазвития и творчества. Возросла выраженность способностей и личностных качеств к выполнению инновационной деятельности.

Выраженность когнитивного компонента увеличилась, однако значимых изменений не произошло ($\bar{x}_{\text{эдс}}=67,85$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=77,78$; $T=148,5$; $p=0,49$). Возможно,

полученный результат связан с ежедневными нагрузками в обучении, в связи с чем могут возникать сомнения в желании развиваться и работать учителем.

Обратимся к результатам экспериментальной группы педагогов. Следует отметить, что по всем компонентам структуры профессионального мастерства выявлены значимые различия в выраженности показателей (Рис. 16).

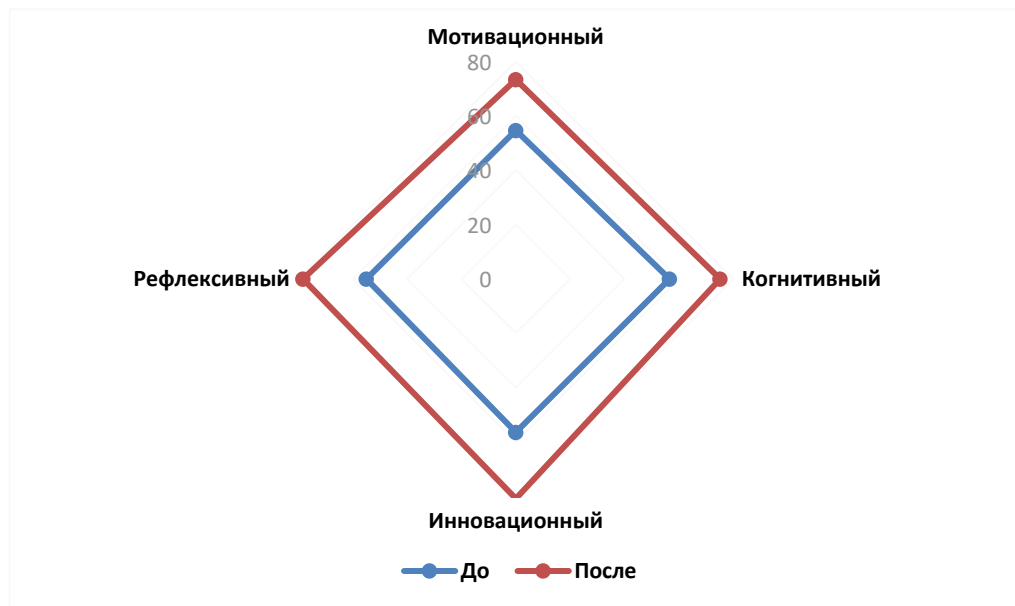


Рисунок 16 – Изменения в выраженности компонентов структуры профессионального мастерства педагогов экспериментальной группы

Участие в модуле «Педагогическое мастерство» позволило студентам поддержать и укрепить мотивацию саморазвития и творческой деятельности ($\bar{x}_{\text{эдс}}=54,68$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=73,36$; $T=0$; $p=0,000002$).

Педагоги после прохождения модуля показывают результаты, свидетельствующие об наличии качеств, способствующих саморазвитию ($\bar{x}_{\text{эдс}}=56,63$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=75,24$; $T=15$; $p=0,000072$).

Инновационный компонент увеличился за время обучения на модуле ($\bar{x}_{\text{эдс}}=56,45$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=80,88$; $T=0$; $p=0,000002$), также как и рефлексивный компонент ($\bar{x}_{\text{эдс}}=55,00$; $\bar{x}_{\text{эпс}}=78,33$; $T=0$; $p=0,000003$), что свидетельствует о выраженности способностей к осуществлению инновационной и аналитической деятельности.

Полученные данные свидетельствуют об изменениях в выраженности компонентов профессионального мастерства у участников опытно-

экспериментальной работы. Наиболее значимые изменения произошли у педагогов и студентов, в меньшей степени у школьников.

Рассмотрим данные об изменении выраженности уровня профессионального мастерства в экспериментальной группе (Рис. 17).

Представленные на рисунке данные показывают, что на пропедевтическом этапе выраженность уровня профессионального мастерства изменяется за счет участия школьников в мероприятиях модуля «Профессиональное мастерство».

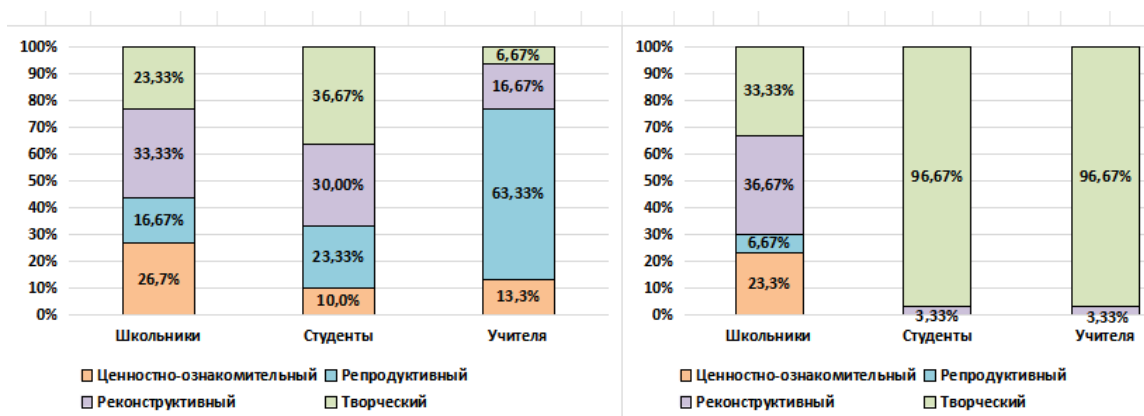


Рисунок 17 – Изменения в уровне профессионального мастерства экспериментальной группы

Сокращается число школьников, у которых выражены ценностно-ознакомительный и репродуктивный уровни, а число школьников с выраженным реконструктивным и творческим уровнем увеличивается на 13 %.

Значительные изменения произошли в выраженности уровня профессионального мастерства студентов и педагогов. До проведения экспериментальной работы в подвыборках были представлены все уровни профессионального мастерства. У 66 % студентов были выражены реконструктивный и творческий уровни профессионального мастерства. Среди педагогов – 63 % имели репродуктивный уровень профессионального мастерства. После участия в мероприятиях модуля «Педагогическое мастерство» у студентов и педагогов стал превалировать творческий уровень профессионального мастерства – 96,67 %, что показывает эффективность проведенных мероприятий.

Используя критерий Манна-Уитни сравним выраженность компонентов структуры профессионального мастерства экспериментальной и контрольной групп.

На рисунке 18 представлены данные экспериментальной и контрольной групп школьников до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

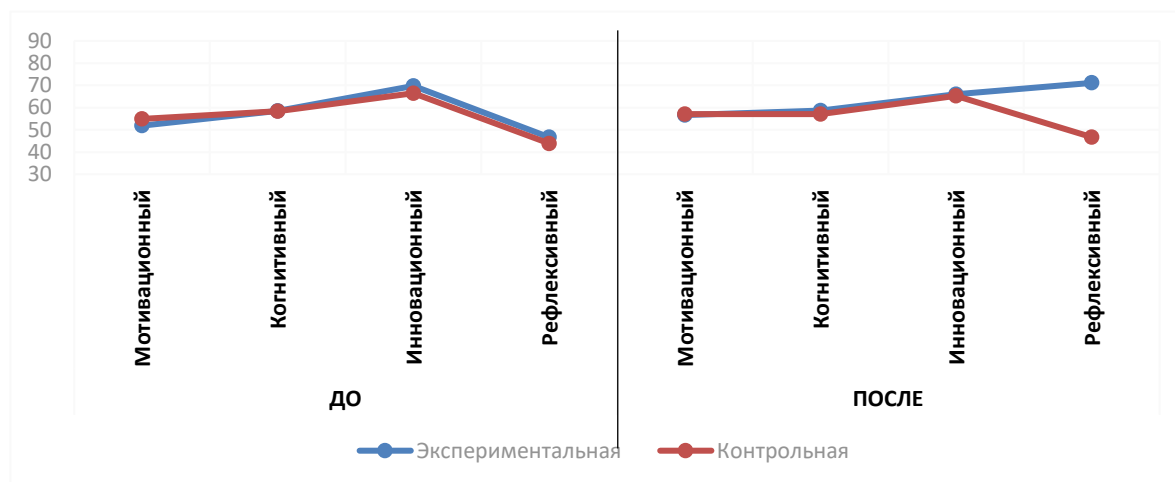


Рисунок 18 – Выраженность компонентов структуры профессионального мастерства у школьников контрольной и экспериментальной групп

Полученные данные показывают, что у школьников экспериментальной группы произошли значимые изменения ($\bar{x}_э=71,11$; $\bar{x}_к=46,67$; $U=167,5$; $p=0,0001$) в выраженности рефлексивного компонента, что свидетельствует о фокусировке аналитического мышления школьников на своем профессиональном развитии.

Так же значимые различия были выявлены по показателю когнитивного компонента «оценка проекта педагогической деятельности» ($\bar{x}_э=13,13$; $\bar{x}_к=11,83$; $U=282,5$; $p=0,012$), что говорит о сформированном понимании у школьников экспериментальной группы представлений о возможности профессиональной самореализации через получение поддержки.

Также следует отметить, что за время участия в модуле «Педагогическое мастерство» у школьников экспериментальной группы возрос (не значимо) показатель выраженности инновационного компонента, что говорит о начале процесса развития способностей к инновационной деятельности (Прил. 5).

Анализ результатов студентов экспериментальной и контрольной групп до и после проведения опытно-экспериментальной работы по компонентам структуры

профессионального мастерства показал, что значимые изменения произошли во всех компонентах (Рис.19; Прил. 5).

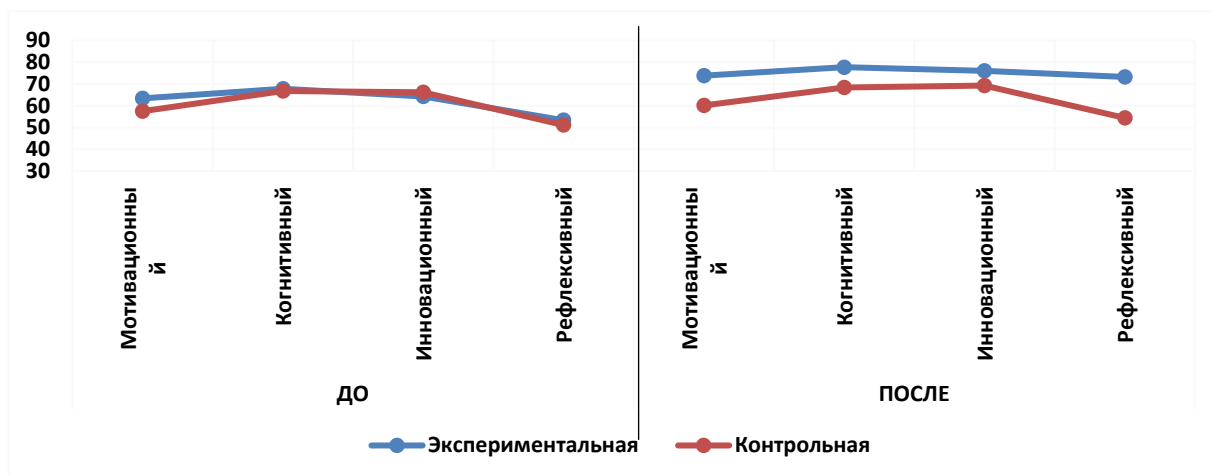


Рисунок 19 – Выраженность компонентов структуры профессионального мастерства у студентов контрольной и экспериментальной групп

Значимые различия были получены при сравнении выраженности мотивационного компонента профессионального мастерства студентов экспериментальной и контрольной групп ($\bar{x}_э=73,91$; $\bar{x}_к=60,21$; $U=166$; $p=0,000027$). Полученные данные говорят о развитии у студентов мотивации к саморазвитию и мотивации к творчеству.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп студентов по когнитивному компоненту профессионального мастерства показало, что у студентов экспериментальной группы более выражены возможности самореализации в профессиональной деятельности ($\bar{x}_э=77,78$; $\bar{x}_к=68,37$; $U=208$; $p=0,00036$).

Были выявлены значимые различия в выраженности инновационного компонента у студентов экспериментальной группы ($\bar{x}_э=76,13$; $\bar{x}_к=69,31$; $U=226,5$; $p=0,00097$). Данные показывают, что студенты экспериментальной группы за время участия в модуле «Педагогическое мастерство» стали более способны к осуществлению инновационной деятельности. У студентов развились индивидуальные особенности личности, важных для инновационной деятельности.

У студентов экспериментальной группы так же значимо увеличился показатель выраженности рефлексивного компонента ($\bar{x}_э=73,33$; $\bar{x}_к=54,44$; $U=200$; $p=0,00013$). Следовательно, у студентов экспериментальной группы в сравнении со

студентами контрольной группы развилась способность к осуществлению рефлексии профессиональной деятельности.

Обратимся к анализу результатов педагогов экспериментальной и контрольной групп до и после проведения опытно-экспериментальной работы (Рис. 20, Прил.4).

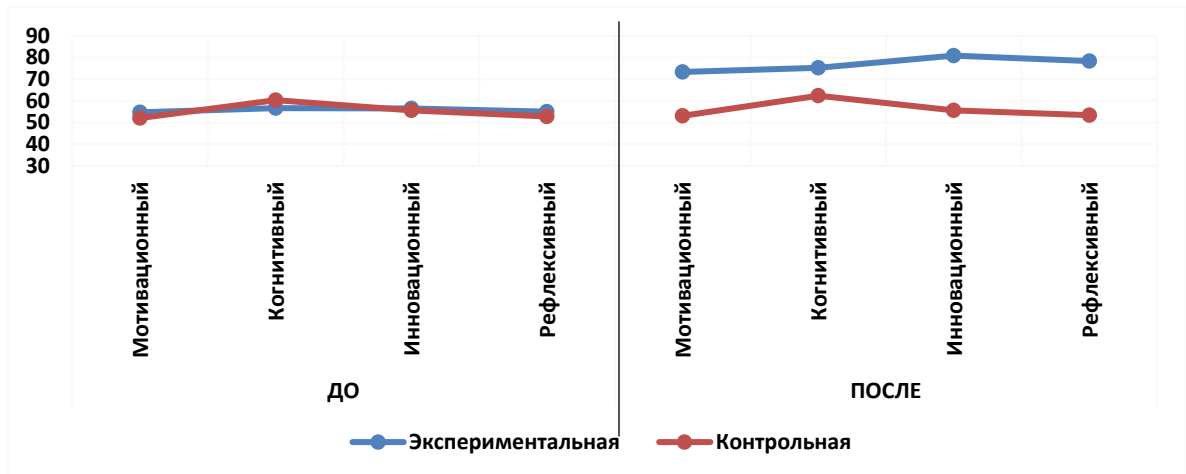


Рисунок 20 – Выраженность компонентов структуры профессионального мастерства у педагогов контрольной и экспериментальной групп

Зафиксированы значимые различия в мотивационном компоненте ($\bar{x}_э=73,36$; $\bar{x}_к=53,01$; $U=48$; $p=0,0000001$), что свидетельствует о росте уровня выраженности мотивации к саморазвитию и мотивации к творчеству у педагогов.

Зафиксированы значимые различия в когнитивном компоненте ($\bar{x}_э=75,24$; $\bar{x}_к=62,34$; $U=48$; $p=0,000012$). Полученные данные свидетельствуют о росте выраженности качеств, способствующих саморазвитию. Педагоги экспериментальной группы в большей степени чем педагоги контрольной группы оценивают свои возможности самореализации в профессиональной деятельности.

Значимые различия были зафиксированы в выраженности инновационного компонента у педагогов экспериментальной группы ($\bar{x}_э=80,88$; $\bar{x}_к=55,60$; $U=38$; $p=0,0000001$), что свидетельствует о возросшей креативности, более развитых способностях к осуществлению инновационной деятельности более выраженных индивидуальных особенностях личности, важных для инновационной деятельности.

Также сравнение показало, что у педагогов экспериментальной группы значимо возрос показатель рефлексивного компонента ($\bar{x}_э=78,33$; $\bar{x}_к=53,33$; $U=122$;

$p=0,000001$). Полученные данные свидетельствуют о развитии рефлексии педагогической деятельности у педагогов экспериментальной группы.

Сравнение результатов экспериментальных и контрольных групп школьников, студентов и педагогов показало наличие значимых различий в выраженности компонентов структуры профессионального мастерства у участников экспериментальных групп. Следует отметить, что только у школьников были выявлены значимые различия по одному компоненту структуры профессионального мастерства. Студенты и педагоги экспериментальных групп показали рост компонентов профессионального мастерства. Полученные результаты закономерны, поскольку значительная часть модуля «Педагогическое мастерство» было посвящено именно рефлексивному компоненту.

Проведенное исследование показывает, что:

Школьники имеют не рациональное представление о собственном профессиональном мастерстве. В основе профессионального мастерства на пропедевтическом этапе лежит мотивационный компонент.

Студенты отличаются более сформированным профессиональным мастерством. Значимым элементом профессионального мастерства является не только мотивационный или когнитивный, но и рефлексивный.

Для педагогов характерна заниженная самооценка профессионального мастерства. Важным для педагогов является инновационный компонент профессионального мастерства.

Исследование показало, что профессиональное мастерство развивается не линейно и его уровень может как понижаться, так и повышаться.

Для оценки эффективности педагогических средств был применен метод обратной связи. Участникам эксперимента был предложен лист обратной связи, в котором были перечислены средства, использованные в рамках модуля «Педагогическое мастерство». Участникам было предложено оценить средства по 10-бальной шкале с точки зрения их влияния на рост профессионального мастерства. Средства оценивались только в том случае, если были апробированы участниками, если они не участвовали в реализации того или иного средства – ставили 0.

В таблице 8 представлен средний балл оценок обратной связи.

Таблица 8 – Результаты обратной связи по оценке участников опытно-экспериментальной работы педагогических средств формирования профессионального мастерства учителя

Средства развития профессионального мастерства	Школьники	Студенты	Педагоги
Комплекс методик для самодиагностики	7,81	8,14	8,54
Профессиональные пробы	9,65	9,76	9,12
Проектная деятельность	8,23	8,12	-
Педагогическая мастерская	9,01	8,79	9,42
Разноуровневые исследовательские сообщества	-	8,33	9,86
Ситуации успеха	9,44	9,23	9,10
Карта профессионального саморазвития	7,11	6,34	7,89
Конкурсы профмастерства	9,45	7,32	7,12
Педагогическое творчество	9,23	9,40	8,35
Групповая и индивидуальная рефлексия	8,56	7,89	9,21

Анализ анкет обратной связи показывает, что представители всех экспериментальных групп наиболее высоко оценивают самодиагностику, ситуации успеха, профессиональные пробы, участие в педагогической мастерской, площадку педагогическое творчество и рефлексивные практики.

Представленные данные показывают, что школьники, помимо этого, выделяют в качестве наиболее эффективных конкурсы профмастерства. Это показывает, что интерес прежде всего вызывают те формы работы, в которых обучающиеся занимали активную позицию, но в тоже время не принимали полную ответственность за событие.

Студенты выше всего оценили профессиональные пробы и педагогическое творчество, что свидетельствуют, что этой группе испытуемым нравятся активные формы, в которых можно проявить себя.

Педагоги выше, чем представители других групп оценили эффективность групповых рефлексивных практик, а также фактически единогласно высоко оценили участие в разноуровневых исследовательских группах кафедр университета. Интересно, что действующие педагоги гораздо выше, чем будущие оценивают эффективность сетевого взаимодействия и участие в сетевых профессиональных сообществах, являющихся по сути средством обмена опытом. Выбранные педагогами средства показывают, что с одной стороны педагогам нравится быть в творческой среде с чёткими правилами, а с другой стороны они готовы участвовать в новых форматах, где можно приобрести новые компетентности и встать в надситуативную позицию по отношению к собственной деятельности.

Таким образом, проведённый опрос показал, что участники модуля оценивают высоко оценивают примененные педагогические средства, но наибольшей эффективностью, по их мнению, отличаются средства, способствующие их субъектной вовлеченности в профессиональный и личностный рост, что соответствует выдвинутой нами гипотезе.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность опытно-экспериментальной работы по развитию профессионального мастерства учителя.

Выводы по второй главе

Целью опытно-экспериментальной работы была проверка эффективности педагогического обеспечения непрерывного развития профессионального развития учителей. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена входная диагностика всех компонентов профессионального мастерства участников.

Диагностика мотивационного компонента, представленного двумя показателями: мотивация к саморазвитию и мотивация к творчеству, показала, что стремление к саморазвитию в большей степени выражено у студентов, чем у школьников и учителей, так же как уровень выраженности мотивации к творчеству. Представленные данные показывают, что студенты в большей степени проявляют творческий интерес, стремятся к творческим достижениям.

Анализ показателей когнитивного компонента показал, что самооценка качеств выше выражена у студентов, в меньшей степени у педагогов, что является закономерным, поскольку несколько завышенная самооценка характерна для молодых людей. В большей степени на поддержку окружающих ориентированы школьники и студенты, учителя в меньшей степени ориентированы на педагогическую поддержку, поскольку считают себя достаточно опытными для решения проблем профессиональной деятельности.

Значимые для педагогической и творческой деятельности параметры оценивают выше педагоги, в меньшей степени имеют представление о качествах профессионала школьники, в силу отсутствия собственного опыта педагогической деятельности.

Что касается инновационного компонента, то креативность выражена в большей степени у школьников, в меньшей степени у педагогов. Такие результаты могут свидетельствовать о влиянии возрастных особенностей на оценку креативности у школьников (например утверждения: независимость суждений (не стесняется выражать свое мнение), стремление к риску, фантазия, воображение (интеллектуальная легкость в обращении с идеями). В большей степени оценивают профессиональные способности к осуществлению инновационной деятельности студенты, в меньшей степени школьники. Ситуация непосредственного обучения и отработки профессиональных навыков позволяет студентам высоко оценивать собственные навыки.

Рефлексивный компонент в большей степени выражен у педагогов, в меньшей степени у школьников. Полученные данные, подтверждаются теоретическими данными о постепенном развитии рефлексии у профессионалов.

Определение ведущих показателей в структуре профессионального мастерства с помощью корреляционного анализа по критерию Спирмена показал, что у школьников наибольший вес имеют показатели мотивационного компонента профессионального мастерства (уровень стремления к саморазвитию, мотивационно-творческая направленность личности), когнитивного компонента (самооценка личностью своих качеств) и инновационного компонента (креативность педагога). На пропедевтическом этапе закономерно, так как включенность в профессиональное самоопределение предполагает наличие мотивации освоения профессии и необходимость ее изучения, проявление активности. У студентов, помимо этого высокий вес имеет рефлексивный компонент, то есть развитие профессионального мастерства у студентов зависит от их мотивированности и осознания специфики собственного развития. Основными показателями структуры профессионального мастерства у педагогов являются: инновационный компонент (оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности, индивидуальные особенности личности педагога), мотивационный компонент (уровень стремления к саморазвитию), когнитивный компонент (самооценка личностью своих качеств). То есть их структура более практико-ориентирована.

Применение кластерного анализа позволило выявить группы испытуемых, по характеристикам профессионального мастерства, значимо отличающихся друг от друга и показало неравномерность развития компонентов профессионального мастерства, что соответствует общим закономерностям профессионального развития и показывает, что при подготовке рабочих программ по развитию профессионального мастерства у педагогов необходимо использовать индивидуально-дифференцированный подход к подбору материала.

Относительно уровней развития профессионального мастерства у участников выборки выявлено что профессиональное мастерство у школьников выражено в основном на трех уровнях: ценностно-ознакомительном, реконструктивном, творческом. При этом 35 % школьников характеризуются начальном ценностно-ознакомительном уровне профессионального мастерства.

Однако, необходимо учесть, что школьники в большинстве своем обладают завышенной самооценкой. Это и объясняет, на наш взгляд, полученные данные о выраженности у 50 % школьников профессионального мастерства на реконструктивном и творческом уровне.

У студентов в меньшей степени выражен ценностно-ознакомительный уровень профессионального мастерства. У 64 % выражены реконструктивный и творческий уровни профессионального мастерства. Репродуктивный уровень выражен у 15 % студентов. При этом 32 % студентов стремятся к успеху в обучении, усвоению знаний и развитию профессиональных умений. Эти студенты могут решать типичные профессиональные задачи.

Для учителей характерны ценностно-ознакомительный и репродуктивный уровень, что может быть связано с повышенной критичностью при оценке своих результатов. На этом уровне характерно ориентация на стандарт, эталон педагогической деятельности. Для них характерно выполнение профессиональной деятельности по определенному образцу. У части учителей выявлен реконструктивный уровень развития профессионального мастерства, при котором педагоги ориентируются на профессиональное развитие, владеют стратегиями формирования системы знаний у обучающихся.

Для разработки учебно-методического обеспечения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, составляющего содержание модулей и электива «Педагогическое мастерство» была проведена предварительная работа, целью которой было изучение опыта развития профессионального мастерства педагога (педагогического мастерства), имеющегося в отечественной практике и описанного российскими учеными в последние 20 лет.

Анализ показал, что существует неравномерность представленности программ, направленных на развитие профессионального мастерства педагога (педагогического мастерства). Для разных уровней непрерывного педагогического образования. Ожидаемо наиболее дефицитным оказался уровень допрофессиональной подготовки, но на следующих двух уровнях обнаружилось несоответствие теории и практики – если в теоретическом плане больше всего работ про профессиональное

мастерство действующих педагогов, то в практическом наиболее выражено представлены программы схоже с изучаемой нами направленностью для уровня профессионального образования (студентов вузов).

Анализ существующих курсов развития педагогического мастерства для школьников, студентов и действующих учителей подтвердил инвариантность построения их содержания относительно компонентов профессионального мастерства учителя и позволил предложить следующую структуру модуля «Педагогическое мастерство» по уровням непрерывного педагогического образования.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы вводились обоснованные в теории педагогические условия и средства.

Условие активизации профессиональной идентичности при развитии профессионального мастерства студентов, внедрялось в рамках обучения (освоение методов активного обучения; освоение инновационных методик преподавания; использование электронных образовательных ресурсов, интерактивных технологий); в рамках практической деятельности (участие в производственной практике, с осуществлением совместного с наставником анализа практической деятельности); а также аналитико-рефлексивная деятельность (самодиагностика, рефлексия с целью определения специфики выраженности компетенций, выраженности значимых для профессиональной деятельности качеств личности).

Условие опережающего характера образовательных воздействий реализовывалось через включение испытуемых в деятельность характерную для следующего этапа развития профессионального мастерства. Так на пропедевтическом этапе школьники могут пробовать себя в рамках учебно-профессиональной деятельности, которая свойственна для студентов, занимаясь в рамках проекта «Эковерситет». Студенты соответственно примеряли на себя роль учителей, участвуя в волонтерской практике и педагогической мастерской. Педагоги принимали участие в научно-методической деятельности на базе кафедр университета.

Для обеспечения условия инвариантности формирования всех компонентов профессионального мастерства участникам были предложены: развивающий модуль «Педагогическое мастерство» как конструкт основанный на ценностях развития и самореализации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности; инвариантные средства, к которым относятся самодиагностика и рефлексия, а также формы работы, общие на каждом этапе профессионального мастерства: лекции, семинары, мастер-классы, контекстное обучение, тренинги, профессиональные пробы, дискуссии, онлайн-сотрудничество, организационно-деятельностные игры, кейс-метод, метод проектов.

Программа модулей и электива «Педагогическое мастерство», сохраняя основные принципы и концептуальные основания, имела значительные отличия при реализации на различных этапах развития профессионального мастерства, что обеспечило вариативность профессионального развития школьников, студентов, педагогов.

Сравнение результатов экспериментальных и контрольных групп школьников, студентов и педагогов до начала опытно-экспериментальной работы и по её окончании показало наличие значимых различий в выраженности компонентов структуры профессионального мастерства у участников экспериментальных групп. Следует отметить, что только у школьников были выявлены значимые различия по одному компоненту структуры профессионального мастерства. Студенты и педагоги экспериментальных групп показали рост компонентов профессионального мастерства. Полученные результаты закономерны, поскольку значительная часть модуля «Педагогическое мастерство» было посвящено именно рефлексивному компоненту. Исследование показало, что профессиональное мастерство развивается не линейно и его уровень может как понижаться, так и повышаться.

Для оценки эффективности педагогических средств был применен метод обратной связи. Участникам эксперимента был предложен лист обратной связи, в котором были перечислены средства, использованные в рамках модуля «Педагогическое мастерство». Анализ анкет выявил, что наиболее ценимыми

средствами всеми группами являются субъектно-ориентированные средства, что подтверждает предположение о том, что успешность выбранных инструментов связана с возможностью активного вовлечения в процессы профессионального и личного роста.

Результаты исследования подтвердили эффективность разработанной педагогической модели, совокупности педагогических условий и средств. Итоговый вывод о достижении целей исследования, подтверждении гипотезы позволяет утверждать: поставленные задачи были успешно выполнены.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональное развитие педагогов тесно связано с развитием профессионального мастерства. На данном этапе развития системы образования наблюдается формирование системы непрерывного образования педагогов. Обозначенные приоритеты государственной образовательной политики требуют научных, организационных и методических решений обеспечения непрерывности развития профессионального мастерства учителя.

В рамках настоящего диссертационного исследования были сделаны следующие научные выводы:

Проведенный анализ выявил доминирование акмеологической парадигмы в отечественном понимании педагогического мастерства, характеризующей высшие этапы профессионального роста преподавателя через призму профессионализма, личностной зрелости, креативности и постоянного саморазвития. При этом обнаружена существенная нехватка научных работ, направленных на изучение начальных стадий формирования педагогического мастерства учащихся школ, ориентированных на педагогическую профессию, несмотря на очевидную значимость данного периода в формировании будущей профессиональной деятельности учителя. Это позволило рассматривать педагогическое мастерство не исключительно как конечный результат высшего уровня достижений, а как многомерный динамически развивающийся процесс, проходящий несколько последовательных фаз на протяжении всего жизненного пути педагога.

В качестве ведущих методологических подходов исследований непрерывного развития профессионального мастерства педагога определены системный, синергетический и компетентностный подходы, позволяющие проводить всесторонний анализ структуры и динамики развития педагогического мастерства.

В результате теоретического анализа уточнены сущность и содержание понятия «профессиональное мастерство учителя», определенного в данном

исследовании как динамическая качественная характеристика, представляющая собой сочетание внутренней мотивации к профессиональному росту, понимания теории и методики обучения и воспитания, готовности внедрять современные педагогические технологии, поддерживать в образовательной среде атмосферу творчества и открытости, а также предполагающая способность критически оценивать собственную деятельность, выявлять зоны роста и строить стратегию личного и профессионального развития.

Установлено, что формирование педагогического мастерства проходит три ключевых этапа: пропедевтический (допрофессиональная подготовка), учебно-профессиональный (вузовский цикл) и этап непосредственной профессиональной реализации (деятельность школьного учителя). Описаны три уровня развития педагогического мастерства: репродуктивный, реконструктивный и творческо-инновационный, при этом предложен дополнительный начальный уровень – ценностно-ориентированный, характерный для учеников старших классов, проявивших склонность к учительской профессии.

Определено, что система непрерывного педагогического образования в России обладает четкой структурой и функциями, направленными на всестороннее развитие педагогических кадров. Региональные институты повышения квалификации служат основой стратегического руководства и формирования единых подходов к непрерывному развитию профессионального мастерства учителей, а педагогические университеты и институты, осуществляющие подготовку по педагогическим направлениям, выполняя свою основную задачу – передавать студентам основополагающие теоретические знания и обеспечивать их применение на практике, может выступать координационным центром, поддерживающим непрерывное профессиональное развитие будущих педагогов от абитуриентов до выпускников.

7. В ходе диссертационного исследования была разработана модель непрерывного развития профессионального мастерства учителя на разных этапах. Разработанная модель имеет ряд взаимосвязанных блоков: концептуально-целевой, определяющий содержание моделируемого процесса исходя из социального заказа,

комплекса положений системного, компетентностного и синергетического подходов и соответствующих им принципов (субъектности, профессиональной и творческой направленности, непрерывности и преемственности); организационно-методический, включающий условия и соответствующие им средства развития профессионального мастерства педагога; содержательный, описывающий уровни профессионального мастерства учителя (ценностно-ознакомительный, репродуктивный, реконструктивный, творческий) и этапы его развития (пропедевтический, учебно-профессиональный, профессиональной реализации); результативный, представленный критериями (мотивационным, когнитивным, инновационным и рефлексивным) и соответствующим им показателями оценки профессионального мастерства.

Определено, что развитие профессионального мастерства учителя проходит более эффективно, если у педагогов сформирована профессиональная идентичность и готовность к инновационной деятельности, а при организации обучения через модуль «Педагогическое мастерство» учитывается инвариантность построения программ в соответствие со структурой профессионального мастерства.

Проведенное эмпирическое исследование и последующий анализ данных показало, что разработанный модуль «Педагогическое мастерство» является эффективным средством развития профессионального мастерства учителя.

На основании анализа и результатов проведенной опытно-экспериментальной работы можно утверждать, что положения гипотезы исследования подтвердились.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдалина, Л. В. Развитие профессионализма педагога: от теории к практике : монография. – Москва : РГСУ, 2008. – 327 с. – Текст : непосредственный.
2. Абдалина, Л. В. Некоторые аспекты исследования инновационной направленности личности / Л. В. Абдалина – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, № 3–2. – С. 4–7.
3. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие / Ю. П. Азаров. – Москва : Из-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2004. – 432 с. – Текст : непосредственный.
4. Азбель, А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2004. – 18 с.
5. Алавердов, А. Р. Эволюция стратегических подходов к мотивации научно-педагогических работников / А. Р. Алавердов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 45–53.
6. Алавердов, А. Р. Вуз как работодатель: проблемы формирования позитивного имиджа / А. Р. Алавердов. – Текст : непосредственный // Сборник опубликованных научных работ каф. управления человеческими ресурсами. – Москва : Синергия, 2014. – С. 300–306.
7. Алексеева, Е. М. Развитие профессиональной компетентности учителей: особенности повышения квалификации / Е. М. Алексеева. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 121–134.
8. Алиев, А. Л. Непрерывное развитие профессионального мастерства современного российского учителя / А. Л. Алиев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование. – 2025. – Том 6, № 6. – С. 12 – 17.

9. Андреева, М. А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов / М. А. Андреева. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 304–306.

10. Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – Москва : Академия, 1999. – 160 с. – Текст : непосредственный.

11. Арутюнян, В. Э. Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07 / В. Э. Арутюнян. – Ростов-на-Дону, 2012. – 20 с. – Текст : непосредственный.

12. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.

13. Байбородова, Л. В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 93–99. – Текст : непосредственный.

14. Байханов, И. Б. Профессиональная идентичность российского учителя / И. Б. Байханов. – Москва : Проспект, 2025. – 208 с. – Текст : непосредственный.

15. Байханов, И. Б. Динамика развития профессиональной идентичности учителя в процессе непрерывного педагогического образования / И. Б. Байханов, А. Л. Алиев. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2025. – № 3. – С. 86–99.

16. Бакурадзе, А. Б. Мотивация труда педагога / А. Б. Бакурадзе. – Москва : Сентябрь, 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный.

17. Беляева, Н. И. Формирование профессиональных компетенций педагога в системе повышения квалификации / Н. И. Беляева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 29–36.

18. Белкина, В. Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина.— Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — №3. — С. 203–206.

19. Белозерцев, Е. П. Отражение темы преодоления кризиса российского образования в гуманитарном знании / Е. П. Белозерцев. — Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2013. — №1 (260). — С. 38–45.

20. Беловицкая, С. И. Анализ личности учителя как субъектно-методологического выражения инновационных решений /С. И.Беловицкая. — Текст : непосредственный // Образование. Наука. Инновации: южное измерение. — 2015. — № 5 (43). — С. 105–116.

21. Белухин, Д. А. Становление профессионала и рождение профессионализма: учебное пособие / Д. А.Белухин. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. — 128 с. — Текст : непосредственный.

22. Белякова, Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов с позиций ценностно -смыслового подхода /Е. Г. Белякова.— Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 5. —С. 68–73.

23. Бережная, И. Ф. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования как актуальная проблема теории и практики педагогики / И. Ф. Бережная. — Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: мат. 3 МНПК 3–4 августа 2015 г., Мадейра, Португалия. Воронеж : Научная книга, 2015. — С. 5–10.

24. Берёзкина, О. И. Ориентация школьников на педагогическую профессию в неформальной образовательной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 5.8.1 / О. И. Берёзкина. — Омск, 2024. — 40 с. — Текст : непосредственный.

25. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. — Воронеж :Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 303 с.— Текст : непосредственный.

26. Блинникова, Т. В. Педагогическая акмеология. Роль профессионально-педагогического мастерства в обеспечении качества образования / Т. В. Блинникова, Л. Ю. Филатова. – Текст : непосредственный // Наука ЮУрГУ : материалы 71-й научной конференции, Челябинск, 10–12 апреля 2019 года. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2019. – С. 574–577.

27. Бобрышов, С.В. Понимание профессиональной деятельности педагога через его творческое осмысление действительности /С. В. Бобрышов, С. С. Ильин – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 4. – С. 26-32.

28. Богданов, Е. Н. Введение в акмеологию / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – Калуга : Калужский ГПУ им. К. Э. Циолковского, 2001. – 96 с. – Текст : непосредственный.

29. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей :учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.– Текст : непосредственный.

30. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва :ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.– Текст : непосредственный.

31. Болотин, И. С. О компетенциях преподавателя и вузовской системе повышения квалификации / И. С. Болотин. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – № 2. – 2015. – С. 151–155.

32. Бородин, Е. М. Критерии, показатели и уровни сформированности педагогического мастерства /Е. М. Бородин, А. В. Крупнова, К. Н. Бородина. – Текст :электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1316–1320. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85264.htm>.(дата обращения: 28.04.2023).

33. Борытко, Н. М. Методология психолого-педагогических исследований: Учебник для магистрантов и студ. пед. вузов / Н. М.Борытко[и др.]. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 284 с.– Текст : непосредственный.

34. Бублик, Н. В. Программа психологической подготовленности учителя / Н. Бублик, Т. Панина, Е. Касаткина. – Кемерово : Кемеров. облИУУ, 1993 (1994). – 39 с. – Текст : непосредственный.
35. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 408 с. – Текст : непосредственный.
36. Бугайчук, Т. В. Характеристика понятия и структуры идентичности с позиции системогенетического подхода / Т. В. Бугайчук. – Текст : непосредственный // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 114–117.
37. Быкова, Е. Ю. Пособие по рефлексии для учителей. Рекомендации «от учителей – учителю» по восстановлению гармоничной и продуктивной профессиональной позиции / Е. Ю. Быкова, Ю. А. Власова, Р. А. Быков. – Томск : Красное знамя, 2020. – 30 с. – Текст : непосредственный.
38. Бюллер, Е. А. Управление профессиональным развитием педагога как направление мотивации его труда / Е. А. Бюллер, С. К. Чиназирова, М. К. Ашинова. – Текст : непосредственный // Научный журнал «Управленческий учет». – 2023. – №9. – С. 204–211.
39. Васильева, О. В. Организация повышения профессионального мастерства педагогов в условиях современного образования: монография. – Москва : Академия, 2020. – 220 с. – Текст : непосредственный.
40. Васильева, О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова – Текст : непосредственный // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4-17.
41. Введение в проектную деятельность. Синергетический подход : учебное пособие / И. В. Кузнецова, С. В. Напалков, Е. И. Смирнов [и др.]. – Саратов : Вузовское образование, 2020. – 166 с. – Текст : непосредственный.

42. Вдовина, О. А. Формирование современного преподавателя высшего учебного заведения /О. А. Вдовина. – Текст : непосредственный // Молодежь. Образование. Наука : сборник научных статей XII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и учёных, 15 марта 2017 года. – Пенза : Изд-во Пензенского артиллерийского инженерного института, 2017. – С. 41 – 46.

43. Вербицкая, Г. П. Акмеологические механизмы формирования педагогического мастерства студента в профессиональной среде высшей школы: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Вербицкая Галина Петровна. – Москва, 2007. – 219 с. – Текст : непосредственный.

44. Вержицкая, Е. Н. Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.13 / Е. Н. Вержицкая. – Томск, 2011. – 22 с. – Текст : непосредственный.

45. Вейдт, В. П. Профессиональное мастерство учителя: толкование понятия / В. П. Вейдт. – Текст электронный // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2019. – № 3 (сентябрь). – С. 13–23. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2019/30sept2019/> (дата обращения: 16.09.2022).

46. Вентцель, Е. С. Теория вероятностей: учеб. для вузов / Е. С. Вентцель. – Москва : Высш. шк., 2018. – 576 с. – Текст : непосредственный.

47. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 85 с.

48. Вершловский, С. Г. Андрагогика: этапы становления / С. Г. Вершловский. – Текст : непосредственный // Новые знания. – 1998. – № 2. – С. 28–37.

49. Вескер, А. Б. Тренинг актерского мастерства учителя : учебно-практическое пособие / А. Б. Вескер. – 5-е издание, перераб. и доп. – Москва : Педагогическое общество России, 2022. – 96 с. – Текст : непосредственный.

50. Власенко, С. В. Инновационные формы обучения в современной системе повышения квалификации педагогов / С. В. Власенко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации. – 2014. – № 1 (18). – С. 5–9.

51. Вьюнова, Н. И. От проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова. – Текст : непосредственный // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: сб. научных статей по материалам МНПК, 2014 г. 14 июня. Воронеж: ЦНТИ, 2014. – С. 3–7.

52. Вьюнова, Н. И. Инвариантное и вариативное в исследовании проблем / Н. И. Вьюнова. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 3. – С. 189–206.

53. Гаврилова, О. М. Формирование готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в информационно-деятельностном образовательном пространстве «Педагогический университет – школа»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О. М. Гаврилова. – Красноярск, 2019. – 27 с. – Текст : непосредственный.

54. Гаджиева, Н. М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 144 с. – Текст : непосредственный.

55. Геворкян, Е. Кадры высшей школы. Актуальное состояние / Е. Геворкян. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2006. – №9. – С. 23–31.

56. Гласс, Дж. Статистические методы в психологии: пер. с англ. / Дж. Гласс, Дж. Стенли ; под общ. ред. Ю. П. Адлера. – Москва : Прогресс, 1976. – 496 с. – Текст : непосредственный.

57. Гликман, Н. Качество образования и этика преподавателя / Н. Гликман. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2006. – №5. – С. 117–121.

58. Глушков, В. А. Педагогические условия развития профессионально значимых качеств у педагогов в системе повышения квалификации: монография / В. А. Глушков, В. А. Удовенко. – Москва : Педагогика, 2018. – 180 с. – Текст : непосредственный.

59. Головина, И. В. Категории «единство» и «многообразие» в фокусе современных педагогических исследований / И. В. Головина – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 2(104). – С. 117-131.

60. Гончарова, Е. П. Методологические аспекты дуальности профессионально-педагогического образования / Е. П. Гончарова, Т. Линин. – Текст : непосредственный // Теория и методика профессионального образования. – 2024. – № 11. – С. 102–109.

61. Горбушина, А. В. Динамика структуры мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.03 / А. В. Горбушина. – Киров, 2019. – 211 с. – Текст : непосредственный.

62. Горянина, В. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Горянина. – Москва : Академия, 2002. – 416 с. – Текст : непосредственный.

63. Гребенюк, О. С. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.

64. Григорьев, Е. Н. Формирование профессионально значимых качеств личности будущих тренеров–преподавателей в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е. Н. Григорьев. – Уфа, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.

65. Громкова, М. Т. Педагогика образования взрослых : учебное пособие / М. Т. Громкова. – Москва : Наука, 1995. – 96 с. – Текст : непосредственный.
66. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 415 с. – Текст : непосредственный.
67. Груздев, М.В. Методология обеспечения преемственности этапов непрерывного педагогического образования : монография /М. В. Груздев. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 255 с. – Текст : непосредственный
68. Демченко, Е. А. Педагогическое мастерство преподавателя / Е. А. Демченко. – Текст : непосредственный // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск пятый: материалы 2 Общероссийской НПК «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия 21 век» (19–20 марта 2015 г., г. Москва). – Москва :Изд-во Ин-та непрерывного проф. образования, 2015. – С. 77–83.
69. Денеко, М. В. Развитие личностного потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной адаптации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / М. В.Денеко. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.
70. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва :Изд-во Московского психолого-социального институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с. – Текст : непосредственный.
71. Дмитриев, А. С. Компетентностный подход в системе повышения квалификации педагогов /А. С. Дмитриев. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2017. – № 5. – С. 52–57.
72. Дмитриева, Е. Ю. Формирование профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда :автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Ю. Дмитриева. – Екатеринбург, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.
73. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 368 с. – Текст : непосредственный.

74. Дуткевич, П. П. Нужны ли реформы в системе высшего образования? / П. П. Дуткевич. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С. 80–85.

75. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Москва : Хэлтон, 1998. – 399 с. – Текст : непосредственный.

76. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учебно-методическое пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.

77. Жуков, Г. Н. Основы общей и профессиональной педагогики : учебное пособие / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов, С. Л. Каплан ; под общ. ред. проф. Г. П. Скамницкой. – Москва : Гардарики, 2005. – 382 с. – Текст : непосредственный.

78. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный.

79. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.

80. Задворная, М. С. Каким должен быть современный педагог / М. С. Задворная. – Текст : непосредственный // XVIII Царскосельские чтения : Материалы международной научной конференции, 23–24 апреля 2013 г. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – С. 180–186.

81. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с. – Текст : непосредственный.

82. Захаров, В. П. Применение математических методов в социально-психологических исследованиях / В. П. Захаров. – Ленинград : ЛГУ, 1985. – 63 с. – Текст : непосредственный.

83. Зверева, В. И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В. И. Зверева. – Москва :Перспектива, 1998. – 112 с. – Текст : непосредственный.

84. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – Москва :Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 480 с. – Текст : непосредственный.

85. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с. – Текст : непосредственный.

86. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.

87. Зеер, Э. Ф. Инновации как фактор опережающего профессионального образования / Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова.– Текст : непосредственный// Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2009. – Вып. 1(43). – С. 107–113.

88. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015.– 194 с.– Текст : непосредственный.

89. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Текст : непосредственный

90. Золотарева, А. В. Особенности постдипломного сопровождения молодых педагогов в городских и сельских школах Российской Федерации / А. В. Золотарева. – Текст : непосредственный // Педагогика сельской школы. – 2024. – № 4(22). – С. 173–194.

91. Золотарева, А. В. Проблемы и возможности профессионального развития кадрового потенциала в современных условиях муниципальной системы

образования / А. В. Золотарева. – Текст : непосредственный // Педагогика сельской школы. – 2024. – № 1(19). – С. 115–137.

92. Золотарева, А. В. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски / А.В. Золотарева, Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 9. – С. 12-43.

93. Ефремов, А. П. Опережающее обучение и опережающее образование / А. П. Ефремов. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 19 (273), Вып. 26. – С. 38–43.

94. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 1084 с. – Текст : непосредственный.

95. Илларионов, С. В. Теория познания и философия науки / С. В. Илларионов. – Москва : РОССПЭН, 2007. – 585 с. – Текст : непосредственный.

96. Исаев, И. Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – Текст : непосредственный.

97. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. – Текст : непосредственный // Избранные педагогические сочинения. Москва : Наука, 1982. С. 270–652.

98. Карпов, А. В. Психология труда : учебник и практикум для вузов / под ред. А. В. Карпова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 364 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

99. Климов, Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : учебное пособие / Е. А. Климов. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 176 с. – Текст : непосредственный.

100. Кобзенко, И. К. Развитие личностного потенциала педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации :автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01/ И. К. Кобзенко. – Воронеж, 2011. – 24 с. – Текст : непосредственный.

101. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва :Академия, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.

102. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова–Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва :Академия, 2005. – 288 с. – Текст : непосредственный.

103. Кондратьев, Ю. М. Проблемы научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы / Ю. М. Кондратьев. Казань : РАР, 2012. – 318 с. – Текст : непосредственный.

104. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – Москва :URSS, 1980. – 253 с. – Текст : непосредственный.

105. Копытова, Н. Е. Повышение квалификации преподавателей вуза: состояние и проблемы / Е. Н. Копытова, Л. Н. Макарова. –Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета: Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 4 (108). – С. 108–117.

106. Копытова, Н. Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям / Н. Е. Копытова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. –2012. –№ 10. – С. 103–112.

107. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 222 с. – Текст : непосредственный.

108. Кривотулова, Е. В. Развитие преподавателя высшей школы в контексте профессионально-педагогической деятельности / Е. В. Кривотулова[и др.]. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическая эффективность преподавателя

высшей школы как фактор развития современного профессионального образования: сб. статей. – Воронеж : Изд-во Воронежского государственного университета, 2012. – С. 288–294.

109. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.

110. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с. – Текст : непосредственный.

111. Ковшова, А. А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога / А. А. Ковшова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 07. – С. 1–12. – URL: <http://e-konc>(дата обращения: 11.04.2024).

112. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – Текст : электронный URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 07.01.2025)

113. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования / И. Ю. Тарханова, Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131–135.

114. Кораблева, А. А. Я – будущий педагог. – Часть 2. Мой личностный потенциал : рабочая тетрадь / А. А. Кораблева ; под науч. ред. А. П. Чернявской. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 75 с. – Текст : непосредственный.

115. Корепанова, М. В. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / М. В. Корепанова, О. В. Гончарова, И. А. Лавринцев. – Москва : Академия, 2010. – 238 с. – Текст : непосредственный.

116. Кубланов, А. М. Общее представление о личностно-деловых качествах современного преподавателя ВУЗа / А. М. Кубланов. – Текст : непосредственный // Культура физическая и здоровье. – 2015. – № 4. – С. 53–56.

117. Кузьмина, Н. Н. Формирование профессиональных компетенций педагогов в системе повышения квалификации: монография / Н. Н. Кузьмина. – Москва : Просвещение, 2019. – 150 с. – Текст : непосредственный.

118. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1989. – 168 с. – Текст : непосредственный.

119. Ланцова, Л. К. Развитие педагогической рефлексии будущего учителя / Л. К. Ланцова, А. С. Будникова. – URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/sborniksrs2023129-135.pdf> (дата обращения: 07.11.2022). – Текст электронный.

120. Лапшова, А. В. Акмеологический подход к исследованию педагогического профессионализма / А. В. Лапшова, Е. А. Коняева, А. М. Петровский. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–4. – С. 164–166.

121. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

122. Леонтьев, Д. А. Компетентностный подход в системе повышения квалификации педагогов / Д. А. Леонтьев, Е. А. Макарова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 3. – С. 14–21.

123. Лифинцева, Н. И. Формирование профессионально–психологической культуры учителя / Н. И. Лифинцева. – Москва : Изд-во МГПУ; Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 204 с. – Текст : непосредственный.

124. Лобашев, В. Д. Условия применения и развития системного подхода в профессиональном образовании / В. Д. Лобашев. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–3. – С. 191–194.

125. Лобейко, Ю. А. Научные основы творческого развития педагога в системе послевузовского образования / Ю. А. Лобейко. – Москва : АПК и ПРО Минобрнауки РФ, 2000. – 271 с. – Текст : непосредственный.

126. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 31–45.
127. Макарова, Л. Н. Индивидуально–типологические особенности преподавателя вуза / Л. Н. Макарова. – Текст : непосредственный // Социально-экономические явления и процессы.– 2013. – Выпуск 5 (051). – С. 267–273.
128. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст : непосредственный.
129. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1996. – 310 с. – Текст : непосредственный.
130. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Москва : Смысл, 1989. – 463 с. – Текст : непосредственный.
131. Матурова, Э. З. Обоснование системно-синергетического подхода в образовании / Э. З. Матурова, Э. Р. Бердникова, Н. В. Яшкова. – Текст : непосредственный // Возрастание роли человеческого потенциала в условиях глобализации экономики : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 21 мая 2019 года. – Москва : Институт исследований и развития профессиональных компетенций, 2019. – С. 58–63.
132. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с. – Текст : непосредственный.
133. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.
134. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – Москва : Академия, 2005. – 368 с. – Текст : непосредственный.
135. Михальцова, Л. Ф. Формирование ценностно–смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

педагогических наук / Л. Ф. Михальцова. – Казань, 2012. – 58 с. – Текст : непосредственный.

136. Мухина, Т. Г. Начальная общепедагогическая подготовка как средство формирования у старшеклассников профессионального интереса к педагогической деятельности: На материале профильных педагогических классов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород, 2003. – 27 с. – Текст : непосредственный.

137. Мищенко, А. И. Формирование готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. И. Мищенко. – Москва, 1992. – 32 с. – Текст : непосредственный.

138. Мищенко, А. И. Педагогический процесс как целостное явление: учебное пособие / А. И. Мищенко. – Москва, 1993. – 55 с. – Текст : непосредственный.

139. Мозгарев, Л. В. Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. В. Мозгарев. – Липецк, 2001. – 22 с. – Текст : непосредственный.

140. Морнов, К. А. Развитие личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / К. А. Морнов. – Улан-Удэ, 2013. – 24 с. – Текст : непосредственный.

141. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – Москва : Просвещение, 1986. – 160 с. – Текст : непосредственный.

142. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с. – Текст : непосредственный.

143. Непрерывное педагогическое образование: результаты работы кафедр института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского : коллективная монография / Л. Н. Артемьева, Л. В. Байбородова, Л. Г. Батракова [и др.] ; под науч.

ред. Л. В. Байбородовой, Т. Н. Гушиной, А. М. Ходырева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 276 с. – Текст : непосредственный.

144. Никандров, В. В. Метод моделирования в психологии: учебное пособие / В. В. Никандров. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 55 с. – Текст : непосредственный.

145. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога : методическое пособие / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2010. – 75 с. – Текст : непосредственный.

146. Новая роль университета в развитии кадрового потенциала системы образования: трансфер образовательных технологий / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, А. М. Ходырев, А. В. Репина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3(114). – С. 58–66.

147. Новиков, П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / П. Н. Новиков. – Екатеринбург, 1997. – 46 с. – Текст : непосредственный.

148. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 268 с. – Текст : непосредственный.

149. Овчинникова, И. В. Формирование профессионально значимых качеств педагога в системе повышения квалификации : монография / И. В. Овчинникова. – Москва : НИЦ «Издательство», 2021. – 200 с. – Текст : непосредственный.

150. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов. – Москва : Мир и образование, 2015. – 1375 с. – Текст : непосредственный.

151. Онушкин, В. Г. Непрерывное образование / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Текст : непосредственный // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. – Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : АПО, 1999. – С. 132–133.

152. Организационно-методическое сопровождение проекта «Педагогические классы» : учебно-методическое пособие / С. А. Минюрова, Н. М. Пазгле, Н. С. Белоусова [и др.]. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. – 220 с. – Текст : непосредственный.
153. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с. – Текст : непосредственный.
154. Ориентация школьников на педагогическую профессию: практикум / Е. И. Зарипова, Э. Р. Диких, Т. О. Соловьева [и др.]. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2020. – 328 с. – Текст : непосредственный.
155. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.
156. Писарева, С. А. Методология исследования трансформации высшего педагогического образования в современных условиях / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14, № 1(53). – С. 77-89.
157. Писарева, С. А. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2023. – № 2(75). – С. 24-33.
158. Пискунова, Е. В. Проблемы и перспективы профессионального развития педагогов в условиях построения суверенной системы образования / Е. В. Пискунова. – Текст : непосредственный // Университет, открытый регионам: развитие единого пространства суверенного образования России : Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 06 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2025. – С. 82-90.

159. Поваренков, Ю. П. Расширенная классификация деятельностно важных качеств профессионала / Ю. П. Поваренков. – Текст : непосредственный // Методология современной психологии. – 2024. – № 21. – С. 398–413.

160. Поваренков, Ю. П. Развитие профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза / Ю. П. Поваренков, М. О. Бадалянц. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции, Ярославль, 05–06 марта 2020 года. Часть 2. – Ярославль :РИО ЯГПУ, 2020. – С. 158–162.

161. Поваренков, Ю. П. Психология деятельности профессионала : монография / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 243 с. – Текст : непосредственный.

162. Проект программы: Педагогический класс «Введение в педагогическую профессию» «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) Кафедра педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В. А. Сластенина. 2021. – URL: https://matlamschool.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Proforientatsiya/4._Rabochaya_programma_Vvedenie_v_pedagogicheskuyu_professiyu_proekta_Pedagogicheskiy_klass.pdf(дата обращения: 19.04.2023). – Текст : электронный.

163. Пустовойтов, В. Н. Основы педагогического мастерства. Курс лекций / В. Н. Пустовойтов. – Брянск: Изд-во БГУ, 2003. – 64 с. – Текст : непосредственный.

164. Профессионально-педагогические понятия :словарь. / сост.:Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ;под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с. – Текст : непосредственный.

165. Рахимов, З. Т. Педагогическое мастерство и его важные компоненты в повышении эффективности образовательного процесса /З. Т. Рахимов. – Текст : непосредственный // Academy. – 2019. – №3(42). – С. 55–60.

166. Рождественская, Н. А. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников /Н. А. Рождественская, И. Л. Можаровский,

В. В. Макарян. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 38–49. doi: 10.11621/npj.2018.0104.

167. Рыбакина, Н. А. Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе :диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 5.8.1 / Н. А.Рыбакина.– Самара, 2024. – 378 с. – Текст : непосредственный.

168. Романова, Г. А. Развитие профессиональной рефлексии учителя как основа повышения его педагогического мастерства: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Г. А. Романова. – Москва, 2002. – 183 с. – Текст : непосредственный.

169. Ротерс, Т. Т., Основные направления обновления системы высшего педагогического образования ЛНР в создании единого российского образовательного пространства / Т. Т. Ротерс, Н. В. Клипаков, Т. Е.Мальцева – Текст : непосредственный // Человек. Наука. Социум. – 2023. – № 2(14). – С. 8-32.

170. Серганова, З. З. Совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций: особенности применения педагогических механизмов содействия / З. З. Серганова, Н. У. Ярычев. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 1(42). – С. 5–14.

171. Смирнова, М. А. Проектирование системы повышения квалификации педагогических работников /М. А. Смирнова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 81–86.

172. Соловьева, Е. В. Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза / Е. В. Соловьева, Л. П. Борисова.– Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2023.– Т. 13. – № 5А. – С. 699–706.

173. Сухецкая, А. В.К вопросу о структуре педагогического мастерства / А. В.Сухецкая.– Текст : непосредственный // Вестник полоцкого государственного университета. – 2011. – Серия Е. – С.56–59.

174. Ткачёва, С. А. Педагогическое мастерство : учебно-методическое пособие / С. А. Ткачёва. – Каракол: Иссык-Кульского государственного университета им К. Тыныстанова, 2015. – 100 с. – Текст : непосредственный.

175. Тейменова, Е. Н. Профессиональное развитие и повышение квалификации педагогов в современных условиях / Е. Н. Тейменова – Текст : непосредственный // Инновационное развитие образования. – 2020. – № 5. – С. 107–113.

176. Толмачева, Ю. Н. Я – будущий педагог. – Часть 1. Я и мои педагогические способности : рабочая тетрадь / Ю. Н. Толмачева, Е. Б. Кириченко, А. П. Чернявская ; под науч. ред. А. П. Чернявской. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 75 с. – Текст : непосредственный.

177. Тулупова, О. В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О. В. Тулупова, А. В. Шакурова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – №1. – С. 49–57.

178. Федосова, Н. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации / Н. А. Федосова. – Текст : непосредственный // Педагогика развития. – 2019. – № 1. – С. 23–31.

179. Федько, Л. А. Мастерство и профессионализм как основные показатели зрелости специалиста / Л. А. Федько. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. Педагогика. Социология. – 2008. – № 4. – С. 25–28.

180. Харламов, И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1992. – N7–8. – С. 11–15.

181. Хорошевская, А. Б. Профессиональное самоопределение педагога: пути повышения квалификации / А. Б. Хорошевская. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2018. – № 4. – С. 77–82.

182. Худоминский, П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) /

П. В. Худоминский. – Москва : Педагогика, 1986. – 182 с. – Текст : непосредственный.

183. Шатилова, И. Н. Повышение квалификации педагогов как фактор развития профессиональной компетентности /И. Н. Шатилова. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие образования. – 2021. – № 6. – С. 89–96.

184. Щербаков, А. В. Условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в общеобразовательной организации / А. В. Щербаков. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 95–104.

185. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : монография. – Москва : МОСУ, 2001 . – 272 с. – Текст : непосредственный.

186. Чернявская, А. П. Педагогическое мастерство : учебное пособие / А. П. Чернявская. – Ярославль :Изд-во ЯГПУ, 1997. – 155 с. – Текст : непосредственный.

187. Чернявская, А. П. Я – будущий педагог. – Часть 3. Я и профессия : рабочая тетрадь / А. П. Чернявская ; под науч. ред. А. П. Чернявской. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 59 с. – Текст : непосредственный.

188. Щетинина, В. В. Педагогическое мастерство : электронное учебно-методическое пособие / В. В. Щетинина. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2020. – 1 оптический диск. – ISBN 978-5-8259-1517-3. – Текст электронный.

189. Якушева, С. Д. Учебное пособие дисциплины «Основы педагогического мастерства» для преподавателей и студентов вузов и колледжей / С. Д. Якушева.– Оренбург : РИКГОУ ОГУ, 2004. – 230 с. – Текст : непосредственный.

190. Янарсаева, Х. И. Понятие педагогического мастерства как профессиональный навык учителя / Х. И. Янарсаева. – Текст : непосредственный // Известия Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова. – 2024. – № 4(36). – С. 62–66.

191. Akopov, G. Reflexivity as a determinant of the human inner world structural organization / G. Akopov, A. Karpov, T. Voronova. – Текст : непосредственный // XVI

European Congress of psychology, Moscow, 02–05 июля 2019 года. – Moscow : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова Издательский Дом (типография), 2019. – Р. 295.

192. Assessment of teachers' skills development needs in the context of continuing professional development // Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). – 2017. – Текст : непосредственный.

193. Borko, H. Flexibility within accountability: Creating incentives for teachers' continuing learning / H. Borko, V. Mayfield, S. Marion. – Текст : непосредственный // In Teacher learning that matters: International perspectives. – 2014. – С. 201–230.

194. Computer modeling of polyhedral areas of cone surface as a factor of professional development of the personality / E. Smirnov, A. Uvarov, Yu. Povarenkov, E. Zubova. – Текст : непосредственный // 6th SWS International Scientific Conferences on social sciences 2019 : Conference proceedings. Education and educational research, Albena, Bulgaria, 26 августа – 01 сентября 2019 года. Vol. 19. – Sophia : Общество с ограниченной ответственностью СТЕФ Технолоджи, 2019. – Р. 99–106.

195. Darling–Hammond, L. The design of teacher education programs / L. Darling–Hammond, K. Hammerness, P. Grossman, F. Rust, L. R. Shulman. – Текст : непосредственный // Handbook of teaching and teacher education. – 2005. – С. 423–441.

196. Guskey, T. R. Professional development and teacher change / T. R. Guskey. – Текст : непосредственный // Teachers and teaching: Theory and practice. – 2002. – № 8(3). – С. 381–391.

197. Hargreaves, A. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. – Teachers College Press, 1994. – 259 p. – Текст : непосредственный.

198. Kennedy, K.J. Assessing the impact of professional development programs: A case study / K.J. Kennedy, J. Archer. – Australian : Association for Research in Education, 2001. – Текст : непосредственный.

199. Smirnov, E. I. Synergy of complex systems and knowledge mastering as a factor of creative potential growth of each school student / E. I. Smirnov,

A. Yu. Skornyakova, S. A. Tikhomirov. – Текст :непосредственный// Perspectives of Science and Education. – 2025. – No. 1(73). – P. 380–400.

200. Tarkhanova, I. Yu. The development of universal competences of the adult population through education / I. Yu. Tarkhanova, O. A. Koryakovtseva. – Текст :непосредственный// The European Proceedings of Social &Behavioural Sciences, Saint-Petersburg, 28–30 ноября 2018 года / Edited by: Prof. Valeria Chernyavskaya and Prof. Holger Kuße. Vol. 51. – Saint-Petersburg : Future Academy, 2018. – P. 1989–1996.

201. Tsatutyan, A.M. Psychological and Pedagogical Aspects of Advanced Learning / A.M.Tsatutyan, S.M.Minasyan. – Текст :непосредственный // Cross-Cultural Studies: Education and Science. –2021. – Vol.6, Issue 1.–pp. 95–102.

202. University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion / M. V. Gruzdev, I. V. Kuznetsova, I. Yu. Tarkhanova, E. I. Kazakova. – Текст :непосредственный// European Journal of Contemporary Education. – 2018. – Vol. 7, No. 4. – P. 690–698.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Первичные данные опытно-экспериментальной работы

	«Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л.Н. Бережнова			«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова)					Индивидуальная мера рефлексивности	«Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л.Н. Бережнова			«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова)					Индивидуальная мера рефлексивности		
№	Уровень стремления к саморазвитию	Самооценка личностью своих качеств	Оценка проекта педагогической поддержки	I. Мотивационно-творческая направленность личности	II. Креативность педагога	III. Оценка профессиональных способностей педагога к	IV. Индивидуальные особенности личности педагога	Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	Индивидуальная мера рефлексивности	Уровень стремления к саморазвитию	Самооценка личностью своих качеств	Оценка проекта педагогической поддержки	I. Мотивационно-творческая направленность личности	II. Креативность педагога	III. Оценка профессиональных способностей педагога к	IV. Индивидуальные особенности личности педагога	Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	Индивидуальная мера рефлексивности	Группа	Статус
1	36	13	14	13	38	32	22	105	4	39	11	14	17	33	33	23	106	5	экспериментальная	Школьники
2	32	14	12	15	30	30	29	104	4	34	12	14	17	32	32	32	113	6	экспериментальная	Школьники
3	44	15	11	27	40	28	23	118	3	45	11	13	18	34	25	25	102	4	экспериментальная	Школьники
4	24	8	8	12	36	32	25	105	4	27	9	11	15	31	30	23	99	4	экспериментальная	Школьники
5	46	13	12	22	37	37	21	117	5	46	14	13	25	32	32	22	111	5	экспериментальная	Школьники
6	32	11	14	24	32	27	17	100	3	34	10	14	25	31	30	21	107	4	экспериментальная	Школьники
7	36	16	15	21	37	30	19	107	3	35	14	15	23	38	27	17	105	5	экспериментальная	Школьники
8	42	15	11	23	38	32	22	115	5	40	11	13	25	40	30	21	116	6	экспериментальная	Школьники
9	48	18	13	23	35	26	26	110	7	48	12	14	25	31	30	23	109	7	экспериментальная	Школьники
10	20	8	10	16	22	27	14	79	2	23	9	12	20	23	28	18	89	5	экспериментальная	Школьники
11	26	7	12	11	29	29	11	80	3	27	7	14	16	24	26	12	78	5	экспериментальная	Школьники
12	37	12	15	19	35	32	21	107	3	38	11	15	24	27	29	18	98	6	экспериментальная	Школьники
13	38	14	14	18	37	42	26	123	4	39	12	14	22	32	31	25	110	7	экспериментальная	Школьники
14	41	15	15	28	35	30	18	111	3	42	11	15	26	34	32	21	113	5	экспериментальная	Школьники
15	48	15	15	26	38	26	23	113	5	44	11	15	27	32	25	26	110	7	экспериментальная	Школьники

16	44	11	12	22	40	27	21	110	3	46	10	14	22	37	27	23	109	4	экспериментальная	Школьники
17	18	6	11	16	21	21	17	75	3	20	7	12	20	34	25	22	101	4	экспериментальная	Школьники
18	28	11	8	12	29	29	21	91	4	27	11	8	13	25	28	19	85	7	экспериментальная	Школьники
19	32	14	9	16	34	37	20	107	3	32	11	10	15	38	31	21	105	5	экспериментальная	Школьники
20	34	12	12	18	36	21	22	97	2	35	12	12	21	38	23	19	101	4	экспериментальная	Школьники
21	36	12	14	13	39	31	22	104	5	38	12	13	18	32	34	24	106	4	экспериментальная	Школьники
22	33	13	11	15	31	30	30	103	3	34	12	13	16	33	33	32	114	7	экспериментальная	Школьники
23	45	16	10	27	40	27	23	118	3	46	11	13	18	33	26	24	103	4	экспериментальная	Школьники
24	23	8	8	12	36	31	24	106	4	27	10	12	14	32	31	22	100	4	экспериментальная	Школьники
25	45	13	12	21	38	37	21	117	4	46	14	12	25	32	31	21	110	5	экспериментальная	Школьники
26	32	12	14	25	32	28	17	101	3	33	11	15	25	32	30	22	106	5	экспериментальная	Школьники
27	36	17	14	22	38	30	18	106	3	35	13	14	23	38	28	18	104	4	экспериментальная	Школьники
28	42	14	10	22	37	32	22	114	6	41	10	14	25	39	30	22	115	7	экспериментальная	Школьники
29	48	18	13	24	34	25	26	111	7	49	11	15	26	31	30	23	108	7	экспериментальная	Школьники
30	19	8	10	15	21	28	15	78	3	22	10	11	21	22	28	17	89	6	экспериментальная	Школьники
31	30	11	10	17	33	34	32	116	4	39	12	12	22	34	40	34	130	6	экспериментальная	Студенты
32	44	12	11	22	27	32	31	112	4	45	14	13	28	31	42	32	133	6	экспериментальная	Студенты
33	45	14	12	30	28	32	28	118	5	46	12	13	30	34	35	32	131	7	экспериментальная	Студенты
34	34	11	10	22	23	25	23	93	4	38	12	12	28	32	31	31	122	5	экспериментальная	Студенты
35	44	14	8	28	32	28	28	116	6	44	14	13	27	31	34	29	121	6	экспериментальная	Студенты
36	40	12	10	26	27	33	31	117	4	42	13	12	28	30	35	32	125	5	экспериментальная	Студенты
37	37	15	12	21	28	33	28	110	4	39	13	13	23	34	39	30	126	4	экспериментальная	Студенты
38	44	16	14	25	34	32	32	123	5	46	15	14	25	36	35	34	130	6	экспериментальная	Студенты
39	47	16	12	30	27	33	31	121	5	44	16	13	29	31	37	34	131	5	экспериментальная	Студенты
40	30	10	13	22	22	31	25	100	4	38	12	14	25	28	39	29	121	6	экспериментальная	Студенты
41	36	11	14	21	29	29	21	100	4	38	14	15	26	31	40	25	122	4	экспериментальная	Студенты
42	34	14	12	21	32	31	22	106	3	42	14	13	25	34	41	28	128	4	экспериментальная	Студенты
43	28	15	14	20	34	28	23	105	4	36	14	15	28	34	32	25	119	6	экспериментальная	Студенты
44	31	16	15	21	32	22	22	97	3	35	15	15	29	34	23	32	118	5	экспериментальная	Студенты
45	38	16	14	27	32	36	24	119	3	41	17	15	27	35	35	34	131	5	экспериментальная	Студенты
46	34	14	13	28	31	37	23	119	4	41	12	15	26	36	38	29	129	6	экспериментальная	Студенты
47	28	11	12	16	25	31	18	90	3	34	12	13	21	26	34	21	102	5	экспериментальная	Студенты
48	31	12	11	18	28	33	30	109	4	34	13	14	23	30	38	30	121	5	экспериментальная	Студенты
49	34	16	12	22	31	34	25	112	5	38	15	14	23	34	44	27	128	6	экспериментальная	Студенты
50	35	11	14	21	32	30	28	111	5	41	12	14	27	36	38	31	132	5	экспериментальная	Студенты
51	30	10	10	18	33	34	33	117	3	38	12	13	23	33	39	33	129	6	экспериментальная	Студенты
52	43	12	11	23	31	32	30	113	3	46	14	14	29	30	41	31	132	6	экспериментальная	Студенты
53	44	15	11	30	29	33	29	117	4	45	12	14	29	33	36	33	131	6	экспериментальная	Студенты
54	35	12	11	23	24	24	23	94	3	39	13	12	29	31	30	31	123	5	экспериментальная	Студенты
55	43	14	9	29	33	27	28	117	5	44	15	14	28	32	33	30	122	5	экспериментальная	Студенты
56	39	12	11	27	32	33	32	118	3	42	14	12	29	29	36	32	126	4	экспериментальная	Студенты
57	38	16	13	22	27	34	29	110	5	40	13	14	24	35	38	30	125	3	экспериментальная	Студенты
58	43	16	15	26	35	31	33	124	6	45	15	15	26	37	34	35	131	7	экспериментальная	Студенты

59	48	16	12	30	28	33	32	122	6	43	16	13	29	32	36	35	130	6	экспериментальная	Студенты
60	30	11	13	22	22	32	25	101	5	37	12	15	25	29	38	29	121	7	экспериментальная	Студенты
61	25	12	7	21	31	31	33	116	4	32	14	13	28	34	42	35	139	6	экспериментальная	Учителя
62	24	13	8	18	30	29	31	108	5	31	15	13	23	32	44	34	133	6	экспериментальная	Учителя
63	35	11	10	19	22	31	32	104	4	40	12	12	26	38	41	33	138	5	экспериментальная	Учителя
64	34	10	8	23	25	34	29	111	5	44	12	11	29	32	44	31	136	7	экспериментальная	Учителя
65	32	11	12	21	23	32	31	107	5	39	13	14	24	34	43	34	135	7	экспериментальная	Учителя
66	39	9	11	24	22	31	22	99	6	41	12	15	27	37	42	32	138	6	экспериментальная	Учителя
67	41	11	7	21	27	35	29	112	4	42	14	11	25	38	41	31	135	5	экспериментальная	Учителя
68	34	8	8	22	24	33	30	109	5	44	11	14	28	32	38	32	130	6	экспериментальная	Учителя
69	37	12	12	27	26	36	34	123	4	41	12	13	30	35	37	34	136	5	экспериментальная	Учителя
70	32	11	11	26	21	31	35	113	4	45	12	14	27	27	43	35	132	4	экспериментальная	Учителя
71	34	10	13	28	25	34	29	116	6	43	11	14	29	31	41	31	132	7	экспериментальная	Учителя
72	31	12	11	22	28	22	23	95	4	40	12	12	26	32	44	34	136	5	экспериментальная	Учителя
73	31	11	10	24	31	25	28	108	3	39	12	12	28	36	34	31	129	5	экспериментальная	Учителя
74	28	10	8	17	28	22	29	96	5	38	12	11	23	32	37	31	123	7	экспериментальная	Учителя
75	31	12	7	20	23	28	21	92	4	41	11	10	26	34	32	26	118	5	экспериментальная	Учителя
76	29	14	11	25	27	31	19	102	3	44	15	12	28	29	34	22	113	5	экспериментальная	Учителя
77	31	15	12	23	22	23	34	102	4	45	15	15	25	25	29	35	114	6	экспериментальная	Учителя
78	32	14	12	20	24	25	29	98	4	42	14	14	22	29	34	31	116	4	экспериментальная	Учителя
79	35	11	14	23	21	29	26	99	4	39	14	15	24	26	31	34	115	5	экспериментальная	Учителя
80	32	10	12	22	24	22	21	89	4	36	12	15	25	31	38	32	126	5	экспериментальная	Учителя
81	26	13	8	22	30	31	33	115	4	33	14	12	28	34	43	35	139	7	экспериментальная	Учителя
82	24	12	9	19	29	28	32	107	4	32	16	12	23	32	44	34	134	6	экспериментальная	Учителя
83	36	11	10	20	23	32	31	104	3	41	11	13	26	39	40	34	139	6	экспериментальная	Учителя
84	35	9	8	24	24	35	28	112	4	44	11	11	30	33	43	32	136	6	экспериментальная	Учителя
85	32	10	11	21	24	31	30	106	6	40	13	13	25	34	44	35	136	6	экспериментальная	Учителя
86	39	10	10	25	23	31	23	99	6	41	13	14	26	36	42	31	138	6	экспериментальная	Учителя
87	40	11	6	20	26	36	28	112	3	43	15	11	25	37	40	31	134	6	экспериментальная	Учителя
88	33	7	9	23	25	34	29	110	5	43	10	15	28	33	37	33	129	7	экспериментальная	Учителя
89	36	12	11	28	27	36	35	123	4	42	11	13	29	35	36	35	135	5	экспериментальная	Учителя
90	32	12	10	26	20	32	35	114	3	46	11	14	26	27	42	35	133	5	экспериментальная	Учителя
91	26	6	8	11	25	28	13	77	2	25	6	8	15	26	27	18	86	2	контрольная	Школьники
92	22	11	9	17	29	32	11	89	3	23	10	8	16	28	32	12	88	4	контрольная	Школьники
93	34	14	14	18	35	33	16	102	4	34	11	12	16	32	32	16	96	3	контрольная	Школьники
94	44	18	15	29	40	21	29	119	6	45	18	14	28	40	22	23	113	4	контрольная	Школьники
95	26	16	11	21	39	33	21	114	4	25	15	12	25	40	32	28	125	5	контрольная	Школьники
96	42	12	15	27	38	36	30	131	4	40	14	14	28	36	24	28	116	4	контрольная	Школьники
97	46	14	14	26	39	38	31	134	3	46	12	12	26	37	39	30	132	3	контрольная	Школьники
98	22	6	12	20	34	23	23	100	4	23	8	13	23	39	25	25	112	5	контрольная	Школьники
99	38	11	10	22	23	29	25	99	3	38	11	10	23	26	28	24	101	4	контрольная	Школьники
100	40	14	14	26	29	22	32	109	5	40	12	12	28	28	25	30	111	4	контрольная	Школьники
101	29	11	8	24	37	21	18	100	3	27	11	10	22	39	22	19	102	3	контрольная	Школьники

102	36	13	11	28	33	26	20	107	4	38	10	11	23	33	23	22	101	4	контрольная	Школьники
103	35	9	14	26	36	32	21	115	5	35	12	13	21	32	29	23	105	4	контрольная	Школьники
104	42	18	15	24	32	30	18	104	3	41	18	14	27	34	34	20	115	4	контрольная	Школьники
105	26	12	10	20	30	25	16	91	4	25	11	11	23	32	31	16	102	5	контрольная	Школьники
106	48	17	14	22	39	34	23	118	6	44	12	15	23	31	30	20	104	5	контрольная	Школьники
107	38	12	12	18	28	40	22	108	3	39	13	14	21	29	32	23	105	3	контрольная	Школьники
108	44	16	11	16	36	19	16	87	2	44	15	12	27	32	21	18	98	3	контрольная	Школьники
109	38	11	9	12	32	21	19	84	3	37	12	10	14	29	24	20	87	3	контрольная	Школьники
110	36	8	11	13	30	17	18	78	3	37	9	12	11	35	21	20	87	2	контрольная	Школьники
111	26	7	9	10	26	27	14	78	2	25	6	8	14	26	27	17	85	3	контрольная	Школьники
112	21	12	9	17	30	31	11	90	2	22	10	7	16	29	31	11	89	3	контрольная	Школьники
113	33	14	15	18	34	32	16	103	4	34	10	13	17	33	32	15	97	3	контрольная	Школьники
114	43	17	15	28	40	20	28	118	5	46	17	15	27	40	23	24	112	5	контрольная	Школьники
115	26	15	10	20	38	33	20	115	3	24	15	11	26	40	31	29	124	6	контрольная	Школьники
116	42	13	15	26	39	37	29	132	4	40	15	15	28	36	23	28	117	5	контрольная	Школьники
117	47	14	13	26	40	39	30	135	2	45	11	13	25	37	38	29	133	4	контрольная	Школьники
118	22	7	12	19	34	22	24	101	5	24	7	13	23	40	24	25	111	5	контрольная	Школьники
119	38	10	9	22	23	29	25	99	3	39	10	11	23	25	28	23	100	3	контрольная	Школьники
120	41	15	13	25	30	23	32	109	5	40	13	12	27	28	24	31	112	3	контрольная	Школьники
121	36	9	10	19	29	33	23	104	4	38	10	12	20	30	33	24	107	5	контрольная	Студенты
122	32	10	11	18	32	30	21	101	3	34	10	12	18	33	32	23	106	4	контрольная	Студенты
123	34	11	11	20	32	32	26	110	4	32	12	11	19	32	34	23	108	4	контрольная	Студенты
124	39	16	11	27	34	32	31	124	4	38	13	11	28	33	34	32	127	3	контрольная	Студенты
125	31	17	12	23	32	33	22	110	4	32	14	11	24	34	32	24	114	3	контрольная	Студенты
126	45	18	11	25	32	34	29	120	4	44	17	12	24	33	35	31	123	4	контрольная	Студенты
127	47	16	12	25	30	36	33	124	5	48	18	13	23	34	36	31	124	5	контрольная	Студенты
128	32	11	13	22	32	29	31	114	5	31	12	12	26	30	31	33	120	5	контрольная	Студенты
129	28	12	11	21	31	21	30	103	3	30	12	12	25	34	22	32	113	4	контрольная	Студенты
130	29	10	13	19	31	24	33	107	4	27	12	11	21	32	25	33	111	5	контрольная	Студенты
131	34	11	11	23	32	26	31	112	6	32	12	13	24	32	29	32	117	5	контрольная	Студенты
132	36	12	14	21	35	34	29	119	5	33	14	15	23	34	32	31	120	5	контрольная	Студенты
133	34	12	11	22	33	31	31	117	5	35	10	12	23	32	34	32	121	6	контрольная	Студенты
134	41	16	15	24	33	33	30	120	6	44	14	13	25	34	34	32	125	6	контрольная	Студенты
135	32	11	11	22	34	30	35	122	4	31	12	14	26	36	32	35	131	5	контрольная	Студенты
136	21	12	12	18	36	23	23	100	4	26	11	13	21	32	26	29	108	4	контрольная	Студенты
137	34	11	11	22	32	38	32	124	4	32	12	12	23	34	40	32	129	4	контрольная	Студенты
138	42	16	14	27	26	33	19	105	4	44	15	11	24	29	34	24	111	5	контрольная	Студенты
139	41	14	12	24	23	32	21	100	3	42	16	11	25	23	33	25	106	4	контрольная	Студенты
140	35	14	13	21	20	31	15	87	3	36	12	11	25	21	32	21	99	2	контрольная	Студенты
141	36	9	9	18	30	34	22	105	3	39	10	13	21	31	32	23	106	4	контрольная	Студенты
142	33	11	12	19	31	30	22	100	3	34	9	12	17	33	33	22	107	3	контрольная	Студенты
143	35	12	12	21	32	32	27	110	4	31	11	11	20	33	34	24	108	4	контрольная	Студенты
144	40	16	10	26	35	32	31	125	4	38	14	12	29	33	34	33	128	3	контрольная	Студенты

145	31	18	13	22	32	33	23	109	4	31	15	11	25	35	32	25	115	4	контрольная	Студенты
146	45	17	11	25	31	35	28	121	5	45	17	12	25	34	35	31	124	3	контрольная	Студенты
147	47	17	13	26	29	35	33	123	4	47	18	12	24	34	36	30	125	4	контрольная	Студенты
148	31	11	14	22	31	30	31	114	5	32	12	11	25	29	32	34	121	6	контрольная	Студенты
149	29	11	11	22	31	22	30	103	3	30	12	11	24	34	23	33	114	3	контрольная	Студенты
150	30	9	12	18	31	25	33	106	3	26	12	10	22	32	26	34	111	6	контрольная	Студенты
151	32	10	12	22	22	23	21	88	5	34	11	11	23	23	23	22	91	5	контрольная	Учителя
152	25	11	7	23	31	28	26	108	4	26	12	8	23	34	28	25	110	5	контрольная	Учителя
153	26	12	8	19	29	31	28	107	3	29	12	8	21	29	31	28	109	4	контрольная	Учителя
154	34	12	11	17	24	32	29	102	4	32	12	12	17	23	32	28	100	3	контрольная	Учителя
155	35	13	11	21	27	29	31	108	4	34	13	11	20	25	29	32	106	4	контрольная	Учителя
156	39	12	12	22	23	37	35	117	5	38	12	11	23	27	37	35	123	4	контрольная	Учителя
157	42	15	13	23	29	38	34	124	3	43	14	14	23	28	38	34	123	4	контрольная	Учителя
158	34	12	8	21	22	23	32	98	5	35	13	8	22	23	23	33	101	5	контрольная	Учителя
159	31	14	10	19	23	25	33	100	4	32	15	11	19	22	25	32	98	3	контрольная	Учителя
160	22	8	11	17	27	24	18	86	4	27	11	12	18	25	24	20	87	4	контрольная	Учителя
161	34	11	12	21	22	28	21	92	5	34	10	10	20	26	28	22	96	5	контрольная	Учителя
162	36	12	11	23	28	21	27	99	5	37	11	11	22	29	21	25	97	5	контрольная	Учителя
163	34	12	10	21	31	23	30	105	4	36	14	12	20	31	23	31	105	3	контрольная	Учителя
164	37	14	11	23	31	26	29	109	5	34	15	10	22	30	26	29	107	4	контрольная	Учителя
165	35	11	12	24	22	27	27	100	4	36	12	12	21	23	27	27	98	5	контрольная	Учителя
166	29	9	9	17	21	21	21	80	4	31	9	10	19	21	21	22	83	4	контрольная	Учителя
167	31	12	12	25	25	29	32	111	4	34	11	11	26	24	29	34	113	4	контрольная	Учителя
168	35	11	14	22	32	32	31	117	5	31	12	8	22	34	32	30	118	6	контрольная	Учителя
169	31	10	11	28	21	34	30	113	5	32	11	10	26	21	34	32	113	5	контрольная	Учителя
170	31	10	14	30	28	37	34	129	4	28	11	12	30	29	37	31	127	6	контрольная	Учителя
171	32	9	11	21	23	24	21	88	5	34	12	11	22	23	23	22	90	5	контрольная	Учителя
172	25	12	6	24	31	27	26	108	4	25	13	8	22	34	28	24	111	5	контрольная	Учителя
173	26	11	8	20	30	31	29	107	4	29	13	8	21	28	32	27	108	4	контрольная	Учителя
174	34	11	11	17	25	32	29	101	3	33	12	13	16	22	33	28	101	3	контрольная	Учителя
175	36	12	12	21	27	30	31	109	4	33	14	11	19	26	28	31	106	3	контрольная	Учителя
176	38	12	11	22	22	38	35	117	4	38	11	12	22	26	36	35	124	3	контрольная	Учителя
177	41	16	13	22	28	38	34	123	4	43	13	15	24	27	39	33	123	3	контрольная	Учителя
178	33	13	8	22	23	24	32	98	4	34	12	9	22	23	23	34	101	4	контрольная	Учителя
179	30	14	10	18	24	26	34	99	4	31	16	11	20	23	26	31	99	3	контрольная	Учителя
180	21	7	12	18	28	25	17	87	3	26	11	13	19	25	23	21	88	5	контрольная	Учителя

Результаты кластерного анализа

Таблица 1–Распределение испытуемых по кластерным группам

Кластер	1	2	3	4
Школьники	20,00	31,58	70,83	39,47
Студенты	27,50	47,37	12,50	44,74
Учителя	52,50	21,05	16,67	15,79

Таблица 2– Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA по кластерам

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
Уровень стремления к саморазвитию	33904,61	3	11301,54	31028,34	176	176,2974	64,105 0	0,00000 0
Самооценка личностью своих качеств	33750,71	3	11250,24	58716,50	176	333,6165	33,722 1	0,00000 0
Оценка проекта педагогической поддержки	18057,91	3	6019,30	62173,20	176	353,2568	17,039 5	0,00000 0
I. Мотивационно-творческая направленность личности	28918,77	3	9639,59	25547,27	176	145,1550	66,409 0	0,00000 0
II. Креативность педагога	6342,84	3	2114,28	42768,49	176	243,0028	8,7006	0,00002 1
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	6830,57	3	2276,86	25420,80	176	144,4364	15,763 7	0,00000 0
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	20808,29	3	6936,10	57228,21	176	325,1603	21,331 3	0,00000 0
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	9717,14	3	3239,05	7988,25	176	45,3878	71,363 9	0,00000 0
Индивидуальная мера рефлексивности	29618,46	3	9872,82	20620,74	176	117,1633	84,265 5	0,00000 0
Интегральный показатель готовности	15674,32	3	5224,77	4905,41	176	27,8716	187,45 85	0,00000 0
Мотивационный	31066,58	3	10355,53	15434,66	176	87,6969	118,08 31	0,00000 0
Когнитивный	21512,63	3	7170,88	16338,70	176	92,8335	77,244 5	0,00000 0
Инновационный	6090,16	3	2030,05	15642,30	176	88,8767	22,841 2	0,00000 0
Рефлексивный	29618,46	3	9872,82	20620,74	176	117,1633	84,265 5	0,00000 0

Значимость отклонения распределений показателей от нормальной формы по критерию Шапиро-Уилкса

		W	p
«Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л. Н.Бережнова	Уровень стремления к саморазвитию	0,98	0,024129
	Самооценка личностью своих качеств	0,97	0,000620
	Оценка проекта педагогической поддержки	0,96	0,000057
«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (В. А. Слостенин, Л. С. Подымова)	I. Мотивационно-творческая направленность личности	0,98	0,003776
	II. Креативность педагога	0,97	0,000347
	III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	0,97	0,002372
	IV. Индивидуальные особенности личности педагога	0,95	0,000012
	Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	0,98	0,008755
	Индивидуальная мера рефлексивности	0,91	0,000000
	Интегральный показатель готовности	0,98	0,031911
«Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л. Н. Бережнова	Уровень стремления к саморазвитию	0,97	0,000189
	Самооценка личностью своих качеств	0,96	0,000039
	Оценка проекта педагогической поддержки	0,93	0,000000
«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (В. А. Слостенин, Л. С. Подымова)	I. Мотивационно-творческая направленность личности	0,96	0,000022
	II. Креативность педагога	0,96	0,000141
	III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	0,97	0,001689
	IV. Индивидуальные особенности личности педагога	0,93	0,000000
	Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	0,97	0,001215
	Индивидуальная мера рефлексивности	0,93	0,000000
	Интегральный показатель готовности	0,96	0,000105
ДО	Мотивационный	0,99	0,066661
	Когнитивный	0,99	0,104360
	Инновационный	0,99	0,725033
	Рефлексивный	0,91	0,000000
ПОСЛЕ	Мотивационный	0,96	0,000060
	Когнитивный	0,97	0,000195
	Инновационный	0,98	0,033587
	Рефлексивный	0,93	0,000000

Анализ различий между связными группами

Таблица 1 – Выраженность значимых различий показателей экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Школьники

	До	После	T	p
Уровень стремления к саморазвитию	48,61	51,11	77	0,007128
Самооценка личностью своих качеств	55,28	41,67	54,5	0,002118
Оценка проекта педагогической поддержки	69,67	81,33	4	0,000250
I. Мотивационно-творческая направленность личности	55,28	62,08	68,5	0,002193
II. Креативность педагога	81,77	76,04	91,5	0,011117
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	57,78	56,02	161,5	0,508813
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	50,71	53,10	136	0,202904
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	62,00	61,72	203	0,544007
Индивидуальная мера рефлексивности	46,67	71,11	6	0,000025
Интегральный показатель готовности	58,64	61,58	116	0,016566
Мотивационный	55,28	41,67	77	0,007128
Когнитивный	69,67	81,33	54,5	0,002118
Инновационный	55,28	62,08	4	0,000250
Рефлексивный	81,77	76,04	68,5	0,002193

Таблица 2– Выраженность значимых различий показателей экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Студенты

	Средние значения		T	Уровень значимости
	До	После		p
Уровень стремления к саморазвитию	53,43	62,96	33	0,000066
Самооценка личностью своих качеств	61,39	63,06	148,5	0,492874
Оценка проекта педагогической поддержки	69,67	86,00	0	0,000008
I. Мотивационно-творческая направленность личности	73,33	84,86	26,5	0,000154
II. Креативность педагога	66,77	76,25	22,5	0,000040
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	61,76	76,02	2	0,000002
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	72,50	84,29	0	0,000006
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	67,42	79,72	0	0,000002
Индивидуальная мера рефлексивности	53,33	73,33	15	0,000183
Интегральный показатель готовности	64,40	76,28	0	0,000002
Мотивационный	61,39	63,06	33	0,000066
Когнитивный	69,67	86,00	148,5	0,492874
Инновационный	73,33	84,86	0	0,000008
Рефлексивный	66,77	76,25	26,5	0,000154

Таблица 3– Выраженность значимых различий показателей экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Педагоги

	Средние значения		Т	Уровень значимости р
	До	После		
Уровень стремления к саморазвитию	40,74	62,13	0	0,000002
Самооценка личностью своих качеств	42,78	55,56	15	0,000072
Оценка проекта педагогической поддержки	48,67	79,33	0	0,000002
I. Мотивационно-творческая направленность личности	68,61	84,58	0	0,000003
II. Креативность педагога	53,65	77,50	0	0,000002
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	59,26	84,26	0	0,000003
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	78,45	90,83	0	0,000008
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	63,92	84,08	0	0,000002
Индивидуальная мера рефлексивности	55,00	78,33	0	0,000012
Интегральный показатель готовности	56,79	77,40	0	0,000002
Мотивационный	42,78	55,56	0	0,000002
Когнитивный	48,67	79,33	15	0,000072
Инновационный	68,61	84,58	0	0,000002
Рефлексивный	53,65	77,50	0	0,000003

Анализ различий между несвязными группами

Таблица 1– Выраженность значимых различий показателей контрольной и экспериментальной группы по U-критерию Манна-Уитни после проведения опытно-экспериментальной работы. Школьники

Показатели	Экспериментальная	Контрольная	U	Уровень значимости р
Уровень стремления к саморазвитию	35,50	35,03	439,00	0,88
Самооценка личностью своих качеств	12,63	12,43	430,00	0,77
Оценка проекта педагогической поддержки	11,97	11,90	444,50	0,94
I. Мотивационно-творческая направленность личности	19,27	21,03	363,00	0,20
II. Креативность педагога	34,17	33,27	401,00	0,47
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	29,80	28,43	412,50	0,58
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	21,20	21,70	444,00	0,94
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	104,40	104,87	431,50	0,79
Индивидуальная мера рефлексивности	3,80	3,63	431,00	0,77
Интегральный показатель готовности	58,64	58,25	435,00	0,83
Мотивационный	51,94	54,98	403,50	0,50
Когнитивный	58,55	58,37	450,00	0,99
Инновационный	69,77	66,47	367,00	0,22
Рефлексивный	46,67	43,89	431,00	0,77

Таблица 2– Выраженность значимых различий показателей контрольной и экспериментальной группы по U-критерию Манна-Уитни на констатирующем этапе. Студенты

	Экспериментальная	Контрольная	U	Уровень значимости р
Уровень стремления к саморазвитию	37,23	35,33	381,50	0,31
Самооценка личностью своих качеств	13,37	13,00	410,00	0,55
Оценка проекта педагогической поддержки	11,97	11,87	427,50	0,74
I. Мотивационно-творческая направленность личности	23,60	22,07	359,00	0,18

	Эксперимен- тальная	Контроль- ная	U	Уровень значимости р
II. Креативность педагога	29,37	31,07	334,00	0,08
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	31,23	30,77	432,50	0,80
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	27,30	27,50	427,50	0,74
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	110,90	111,30	438,50	0,87
Индивидуальная мера рефлексивности	4,20	4,07	416,00	0,60
Интегральный показатель готовности	64,40	62,97	408,00	0,54
Мотивационный	63,38	57,55	352,00	0,15
Когнитивный	67,85	66,74	442,50	0,92
Инновационный	64,27	66,27	377,00	0,28
Рефлексивный	53,33	51,11	416,00	0,60

Таблица 3–Выраженность значимых различий показателей контрольной и экспериментальной группы по U-критерию Манна-Уитни на констатирующем этапе. Педагоги

	Эксперимен- тальная	Контрольная	U	Уровень значимости р
Уровень стремления к саморазвитию	32,67	32,30	441,00	0,90
Самооценка личностью своих качеств	11,13	11,60	376,50	0,27
Оценка проекта педагогической поддержки	9,87	10,70	340,00	0,10
I. Мотивационно-творческая направленность личности	22,47	21,43	359,00	0,18
II. Креативность педагога	25,17	25,97	399,00	0,45
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	30,33	28,77	358,50	0,18
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	28,97	28,57	439,00	0,88
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	106,70	104,33	395,50	0,42
Индивидуальная мера рефлексивности	4,30	4,17	429,50	0,75
Интегральный показатель готовности	56,79	56,72	441,00	0,90
Мотивационный	54,68	52,01	398,00	0,45
Когнитивный	56,63	60,23	363,50	0,20
Инновационный	56,45	55,53	416,00	0,62
Рефлексивный	55,00	52,78	429,50	0,75

Таблица 4– Выраженность значимых различий показателей контрольной и экспериментальной группы по U-критерию Манна-Уитни после проведения опытно-экспериментальной работы. Студенты

	Экспериментальная	Контрольная	U	Уровень значимости p
Уровень стремления к саморазвитию	40,67	35,40	213,50	0,00
Самооценка личностью своих качеств	13,57	12,93	337,50	0,09
Оценка проекта педагогической поддержки	13,60	11,90	120,00	0,00
I. Мотивационно-творческая направленность личности	26,37	23,30	191,00	0,00
II. Креативность педагога	32,40	32,00	440,50	0,89
III. Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	36,37	31,90	166,00	0,00
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	30,60	28,93	380,50	0,30
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	125,67	115,97	162,00	0,00
Индивидуальная мера рефлексивности	5,40	4,27	200,00	0,00
Интегральный показатель готовности	76,28	65,58	113,00	0,00
Мотивационный	73,91	60,21	166,00	0,00
Когнитивный	77,78	68,37	208,00	0,00
Инновационный	76,13	69,31	226,50	0,00
Рефлексивный	73,33	54,44	200,00	0,00

Таблица 5 – Выраженность значимых различий показателей контрольной и экспериментальной группы по U-критерию Манна-Уитни после проведения опытно-экспериментальной работы. Педагоги

	Экспериментальная	Контрольная	U	Уровень значимости p
Уровень стремления к саморазвитию	40,37	32,97	114,50	0,00
Самооценка личностью своих качеств	12,67	12,27	392,50	0,39
Оценка проекта педагогической поддержки	12,93	10,77	166,50	0,00
I. Мотивационно-творческая направленность личности	26,30	21,47	76,00	0,00
II. Креативность педагога	32,80	26,13	103,50	0,00
III. Оценка профессиональных способностей педагога к	39,33	28,63	64,00	0,00

	Экспери- ментальная	Контроль- ная	U	Уровень значимости p
осуществлению инновационной деятельности				
IV. Индивидуальные особенности личности педагога	32,43	28,60	220,50	0,00
Готовность педагога к реализации инновационной деятельности	130,90	105,20	35,00	0,00
Индивидуальная мера рефлексивности	5,70	4,20	122,00	0,00
Интегральный показатель готовности	77,40	57,81	12,00	0,00
Мотивационный	73,36	53,01	48,00	0,00
Когнитивный	75,24	62,34	153,50	0,00
Инновационный	80,88	55,60	38,00	0,00
Рефлексивный	78,33	53,33	122,00	0,00

Структура портфолио студента

1. Резюме

1. Фамилия, Имя, Отчество.
2. Дата рождения.
3. Полученное основное образование.

Начиная с последнего места учебы по схеме: наименование образовательной организации, наименование документа об образовании, сроки получения образования, направление подготовки (специальность), присвоенная степень (квалификация).

4. Полученное дополнительное образование (начиная с последнего места учебы, по обозначенной в пункте 3 схеме).

5. Описание опыта практической деятельности, начиная с последнего места работы по схеме: сроки работы, наименование организации (при наличии), наименование занимаемой должности (при наличии), перечень выполняемых функций (трудовых действий), круг выполняемых полномочий (при наличии), главные достижения в практической деятельности.

6. Дополнительные навыки.
7. Отличительные личностные и индивидуальные качества.

2. Эссе

(рекомендуемые вопросы, на которые должен ответить студент при написании эссе)

1. Почему я поступил в педагогический университет?
2. Почему я выбрал данный профиль?
3. Что меня привлекает в профессии учителя?
4. Какие профессиональные и личностные качества у меня есть уже сейчас?
5. Какие качества мне необходимо приобрести в период обучения?
6. Каковы перспективы моего личностного развития и профессионального мастерства?

3. Самодиагностика проявления универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций

Самооценка компетенций

(таблица формируется на основе описания универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, представленного в основной примерной образовательной программе, которую осваивает автор портфолио)

Самооценку проявления компетенций студенту рекомендуется осуществлять ежегодно, ориентируясь на следующую шкалу:

- 4 – появляется на высоком уровне;
- 3 – проявляется на среднем уровне;
- 2 – проявляется на начальном уровне;
- 1 – проявляется слабо;
- 0 – не проявляется.

Описание компетенций, обозначенных в основной профессиональной образовательной программе бакалавриата (специалитета, магистратуры)		Самооценка по периодам обучения			
Универсальные компетенции					
Шифр и наименование компетенции	Индикаторы проявления компетенции	Первый курс	...	Выпускной курс	

УК-1 (бакалавриат) Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач	осуществляю поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи, используя различные источники информации			
	выделяю главную информацию на фоне избыточной (ранжирую информацию)			
	сопоставляю информацию, полученную из разных источников, сопоставляю предметы и явления с целью нахождения их общих и частных характеристик			
	могу выделить составные части объекта (процесса, задачи)			
	оцениваю достоинств и недостатки определенных положений в соответствии с критериями			
	проверяю достоверность имеющейся информации, используя дополнительные источники информации			
	выявляю закономерности и взаимосвязи в явлениях, процессах, событиях			
	обосновываю (аргументирую) выбранные пути решения проблемы			
Средний балл по всем индикаторам проявления компетенции				
...				
Общепрофессиональные компетенции				
Шифр и наименование компетенции	Индикаторы проявления компетенции	Первый курс	...	Выпускной курс
ОПК 1				
Средний балл по всем индикаторам проявления компетенции				
...				
Профессиональные компетенции				
Шифр и наименование компетенции	Индикаторы проявления компетенции	Первый курс	...	Выпускной курс

ПК 1				
Средний балл по всем индикаторам проявления компетенции				
...				

Вопросы для обобщения результатов самооценки	Периоды обучения		
	Первый курс	...	Выпускной курс
Какие компетенции проявляются на высоком уровне?			
Какие компетенции проявляются на среднем уровне?			
Какие компетенции проявляются начальном уровне?			
Какие компетенции проявляются слабо?			
На развитие каких компетенций следует обратить особое внимание?			

4. Целеполагание.

Цели профессионального и личностного развития	Периоды обучения					
	Первый курс		...		Выпускной курс	
	Задачи	Планируемый результат	Задачи	Планируемый результат	Задачи	Планируемый результат
1.						
2.						
3.						
...						

5. Планирование

Цели профессионального и личностного развития	Периоды обучения					
	Первый курс		...		Выпускной курс	
	Действия по достижению цели	Сроки реализации	Действия по достижению цели	Сроки реализации	Действия по достижению цели	Сроки реализации
1.						
2.						

3.						
...						

6. Мои достижения

№ подраздела	Наименование подраздела	Перечень наград, сертификатов, грамот и т.д.
1		
2		
...		

7. Рефлексивный самоанализ

1. Какие ключевые ориентиры и намерения ставились перед собой на указанный временной промежуток учебного процесса, и какими причинами они обусловлены?
2. Чего конкретно планировалось добиться по итогам текущего учебного года, и какие факторы способствовали постановке именно этих целей?
3. Какие шаги предпринимались для реализации намеченных учебных итогов, и почему было выбрано именно такое направление действий?
4. Достигнуты ли обозначенные ранее учебные цели и задачи, насколько полно, и каким образом это подтверждено?
5. Какие условия и обстоятельства оказывали положительное влияние на достижение желаемого результата?
6. С какими препятствиями пришлось столкнуться в ходе движения к установленным целям, и какая причина лежит в основе возникновения этих трудностей?
7. Какими методами и способами удавалось справляться с возникающими проблемами и трудностями?
8. В каких областях учебной деятельности удалось достигнуть наиболее значительных достижений, и благодаря чему это стало возможным?
9. Какие профессиональные и общечеловеческие умения и способности развивались в рамках освоённой образовательной программы, и какие доказательства подтверждают данное утверждение?
10. Какие компетенции целесообразно совершенствовать на дальнейших ступенях образовательного пути, и чем обусловлена такая необходимость?
11. Какой опыт профессиональной практической деятельности приобретён на данном уровне подготовки, и как это проявляется?
12. Какие важные личные и профессиональные характеристики удалось развить и укрепить, и что подтверждает подобные изменения?

13. Какие приоритетные направления дальнейшего профессионального роста и личностного становления определены на следующий этап обучения, и почему выбран именно такой вектор развития?