

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «СТАВРОПОЛЬСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

Масюкова Н.Г.

**РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Монография

Ставрополь, 2018

УДК 378.046.4
ББК 74.4
М 329

Рецензент:

Н.Б. Ромаева, доктор педагогических наук, профессор

М 329 **Масюкова Н.Г.**

Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий / Монография. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018 г. – 216 с.

УДК 378.046.4
ББК 74.4

В монографии представлено авторское видение проблемы развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Монография адресована научно-педагогическим работникам, специалистам в области педагогики, психологии и андрагогики, преподавателям организаций дополнительного профессионального образования, студентам и аспирантам педагогического профиля, а также руководителям общеобразовательных организаций.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. Теоретические основы развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий	10
1.1. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности современного учителя.....	10
1.2. Особенности использования дистанционных образовательных технологий в процессе повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального педагогического образования.....	31
1.3. Модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.....	54
Выводы.....	84
ГЛАВА II. Организация экспериментальной работы по развитию методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.....	85
2.1. Диагностика сформированности методической компетентности учителя.....	85
2.2. Организационно-педагогические условия развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.....	112
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	135
Выводы.....	143
Заключение.....	144
Список литературы.....	150
Приложения.....	162

ВВЕДЕНИЕ

Документы последних лет: Федеральные государственные образовательные стандарты общего и профессионального образования, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), профессиональный стандарт «Педагог» (2013) в значительной степени изменили подходы к педагогической профессии, а также требования к качеству и результатам образовательного процесса, ориентированным сегодня в общем образовании на достижение не только предметных, но и личностных, и метапредметных результатов, применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях, а в профессиональном – на формирование компетентности.

В перечне поручений Президента В.В. Путина по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года, особо отмечено, что сегодня необходимо «обеспечить формирование национальной системы учительского роста, направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации».

Порядок разработки, внедрения и реализации национальной системы учительского роста определен Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста». Национальная система учительского роста предполагает усовершенствование формы аттестации учителей, которая должна проводиться с использованием единых федеральных оценочных материалов (далее – ЕФОМ), утверждаемых Министерством просвещения Российской Федерации. Используемые при проведении аттестации ЕФОМ включают, в том числе, оценку предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций.

Кроме того, требования к кадровым условиям в процессе реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС ОО) предполагают высокий уровень профессиональной компетентности учителей, в связи с чем в современных условиях особую актуальность приобретает повышение квалификации, дополнительное образование педагогов как важных составляющих непрерывного образования.

Необходимость непрерывного совершенствования профессионального уровня учителя в условиях быстрого устаревания имеющегося педагогического опыта, появления новых педагогических технологий актуализировала проблему совершенствования методической компетентности как ведущего структурного компонента профессиональной компетентности. Однако, качество его методической подготовки, умение с научной точки зрения определять и эффективно применять новые педагогические технологии, реализовывать принципы, содержание, формы, методы и средства учебной деятельности, часто находится на относительно низком уровне, что затрудняет реализацию требований ФГОС ОО.

Все вышеприведенное позволяет утверждать, что актуальность настоящего исследования определяется необходимостью развития у учителя методической компетентности, отвечающей современным требованиям, а также необходимостью разработки эффективных условий и средств, обеспечивающих ее развитие.

В отечественной и зарубежной педагогической и психологической науке отражены различные аспекты развития профессиональной и методической компетентности педагогов.

Исследованиям профессиональной компетентности педагогов посвящены труды В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, Э.М. Калицкого, З.К. Каргиевой, Н.В. Кузьминой, А.Д. Лащук, А.К. Марковой, Н.А. Селезневой, В.А. Сластенина, Ю.В. Сорокопуд, Ю.Т. Татур, Б.А. Тахохова, П.И. Третьякова, В.Д. Шадрикова, Е.Н. Шиянова и др.).

Методическую компетентность как составляющую профессиональной компетентности педагога исследовали В.А. Адольф, В.И.Блинов, Н.Л. Гололобова, Н.В. Горбунова, И.В. Гребенев, Т.Н. Гущина, Т. А. Загривная, Л.А.Ибрагимова, О.Н.Игна, А.Л. Зубков, И. Ю. Ковалева, К.Ю. Кожухов, Т. Э. Кочарян, М.В. Кускова, О. Г. Ларионова, О.В. Лебедева, Н.Г. Милованова, С.Г. Молчанова, Е.А. Нагрелли, Е.И. Рогов, О.В. Ройтблат, Т.Б. Руденко, Е.Н. Соловова, Т.В. Сяпина, В. С. Шаган, Г.В. Яковлева и др.

А.И. Адамский, М.Ю. Бухаркина, В. Н. Введенский, Э. Ф. Зеер, М.В. Моисеева, Э.М. Никитин, Е.С. Полат, В. Я. Синенко разрабатывали основы дистанционного обучения, использования дистанционных образовательных технологий, в том числе и в системе повышения квалификации учителей.

Однако, анализ научной литературы, образовательной практики позволил выявить ряд противоречий:

на социально-педагогическом уровне – между возрастающими требованиями государства и общества к профессиональной компетентности учителей, призванных обеспечить высокое качество общего образования и имеющимися в системе повышения квалификации подходами, не обеспечивающими должный уровень ее развития;

на научно-теоретическом уровне – между потребностью учителя в непрерывном повышении уровня методической компетентности и недостаточной разработанностью теоретических и практических основ этого процесса, в том числе, с использованием дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации;

на научно-практическом уровне – между имеющимся содержательным наполнением структурных компонентов методической компетентности учителей и его соответствием требованиям ФГОС ОО и профессионального стандарта «Педагог».

Данные противоречия позволили сформулировать научную проблему исследования: каковы организационно-педагогические условия развития методической компетентности современного учителя в процессе повышения

квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий?

Актуальность, социальная значимость и недостаточная теоретическая и практическая разработанность данной проблемы определили цель исследования – обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- введена измененная трактовка понятия «методическая компетентность учителя» как структурного компонента профессиональной компетентности и интегративной характеристики личности учителя;
- предложены содержательные характеристики структурных компонентов методической компетентности: личностного, познавательного (когнитивного), предметно-деятельностного и аналитико-рефлексивного в соответствии с ФГОС ОО и профессиональным стандартом «Педагог»;
- разработана структурно-функциональная модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, включающая методологический, содержательно-операционный и результативный (контрольно-оценочный) блоки;
- предложен комплекс организационно-педагогических условий обеспечивающих реализацию структурно-функциональной модели развития методической компетентности учителя с использованием дистанционных образовательных технологий в процессе повышения квалификации.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нем:

- раскрыта структура методической компетентности учителя, представленная как единство 4-х компонентов: познавательного (когнитивного), предметно-деятельностного, личностного, аналитико-рефлексивного;

- приведен в соответствие с ФГОС ОО и профессиональным стандартом «Педагог» и результативно использован диагностический инструментарий (критерии, показатели, уровни сформированности методической компетентности) применительно к проблематике диссертации;

- определены этапы развития методической компетентности учителя (предкурсовой, курсовой и послекурсовой) в процессе повышения квалификации с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- обоснована необходимость использования дистанционных образовательных технологий на различных этапах повышения квалификации в области методической компетентности учителей;

- доказана необходимость научно-методического сопровождения педагогов в разработке и реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности, диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что:

- созданная модель развития методической компетентности учителей, обладает свойством воспроизводимости и может быть внедрена в дополнительное профессиональное педагогическое образование в других регионах;

- разработанное методическое обеспечение модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ОО» (разноуровневые задания, кейсы, видеозаписи мероприятий и т. д.) в информационно-образовательной среде «Moodle» может быть использовано в дистанционных образовательных технологиях высшего педагогического и дополнительного профессионального образования;

- разработанные механизмы научно-методического сопровождения индивидуальной траектории развития методической компетентности учителей, диссеминации педагогического опыта могут служить основой

использования дистанционных образовательных технологий в послекурсовой период повышения квалификации;

- созданная Ассоциация учителей истории и обществознания Ставропольского края, деятельность которой, в том числе, направлена на совершенствование методической деятельности учителей в межкурсовой период, может служить основой межрегионального сетевого взаимодействия по исследуемой проблеме.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

1.1. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности современного учителя.

Развитие профессиональной компетентности современного педагога обусловлено потребностью общества и государства в учителях с высоким уровнем теоретической подготовки, практической деятельности, готовых к профессиональному самосовершенствованию и мобильности. Следует отметить, что основной проблемой внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (с 2011 года) представляется готовность к этому учителя, его философская и педагогическая позиция, методологическая, дидактическая, коммуникативная, методическая и другие компетентности. В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая, Л.Л. Балакина отмечают, что «работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, личностно ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения» [62].

Удовлетворить потребности общества в способной к саморазвитию личности выпускника школы смогут, прежде всего, педагоги, способные к результативной творческой деятельности. Важное значение имеет желание самого педагога учиться, повышать собственную квалификацию, стремление к исследовательской деятельности, обсуждению проблем в диалоге, рефлексии относительно своей и чужой деятельности, осмысливанию существующих и формулированию новых проблем. Актуальной

педагогической идеей, касающейся содержательного наполнения понятия «профессиональная компетентность педагога», является, на наш взгляд, мысль выдающегося отечественного педагога П.Ф. Каптерева о том, что в педагогическом процессе развитие обучающегося во многом зависит от постоянного саморазвития педагога [83, с. 595].

Компетентность педагога детерминируют функциональные задачи, которые ему предстоит решать в своей деятельности, что актуализирует необходимость четкого определения такого феномена, как «профессиональная компетентность» учителя.

Теоретический анализ соответствующей литературы показал, что различные аспекты данной проблемы были предметом внимания классиков педагогики – Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и других, обращавшихся к выявлению личностных качеств, необходимых для профессиональной педагогической деятельности. П.Ф. Каптерев выделял «специальные учительские свойства»: свойства объективного (знание преподаваемого предмета, широкое образование, знание детской натуры) и субъективного характера (преподавательское искусство, педагогический талант и творчество) [83, с. 595].

Можно считать, что исследование профессиональной компетентности как научной категории в нашей стране началось в 1990-е гг. (труды В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Э.М. Калицкого, А.Д. Лашук, А.В. Макарова, Н.А. Селезневой, Ю.Т. Татур, П.И. Третьякова, В.Д. Шадрикова и др.). Зарубежные исследователи Х. Шэпер и К. Бридис отмечают, что в педагогике с конца XX столетия вместо «профессиональная квалификация» все чаще используют термин «профессиональная компетентность». «Все большее значение стали приобретать различные компетенции: профессиональные компетенции, выходящие за рамки предметной и профессиональной области, способности к выполнению различных функций и ролей, удовлетворяющие запросам междисциплинарной и межкультурной коммуникации и кооперации, комплексные когнитивные компетенции, а

также ряд личностных качеств, начинающихся со слова «само», таких, как самоуправление, самоорганизация, самоконтроль, самомотивация, личная ответственность, умение представлять и «продавать» себя (Selbstdarstellung, Selbstvermarktung), трудоустраиваться (Selbstberufung)» [206].

В настоящий период в науке (и российской, и зарубежной) нет однозначного подхода к дефиниции «профессиональная компетентность». Исследователями используется как термин «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, И.Ф.Исаев, А.К. Маркова, А.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.), так и термин «педагогическая компетентность» (В.А.Андреева, Т.Г.Аргунова, Л.М.Митина и др.). Иногда имеет место объединение указанных терминов: «профессионально-педагогическая компетентность» (В.Н. Введенский, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.), ряд ученых используют понятие «психолого-педагогическая компетентность» (Т.Ф.Белоусова, Е.В.Бондаревская, Н.Б.Волчегурская, Г.А.Качан, Л.Е.Князева, С.А.Манукова, Е.В.Попова, Е.А.Соболева, Ф.П. Хакунова).

Подобное разнообразие определений профессиональной компетентности педагога обусловлено выбором различных методологических подходов к пониманию структуры и содержания исследуемого понятия, обусловленного решаемыми исследователем научными задачами. В изучении особенностей и определении понятия «профессиональная компетентность учителя» мы считаем необходимым, в целях нашего исследования, выделить личностно ориентированный и деятельностный подходы.

Личностно значимая компонента в определении профессиональной компетентности педагога является ведущей в трудах А.К. Марковой [107, с.84].

Шадриков В. Д. [115], В. А. Адольф [4, с.118] полагают, что в основе профессиональной компетентности лежат такие качества как знания, умения, способности и личностные характеристики работника, которые определяют

возможность занятия конкретной должности и определяют успех педагогической деятельности.

На личностно ориентированный подход для определения профессиональной компетентности учителя опираются Шамова Т.И. и Воровщиков С.Г., которые отмечают, что «профессиональная компетентность учителя – это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее благодаря интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к успешному выполнению педагогической деятельности» [202, с. 73].

Л.М. Митина [116, с. 75], Б.С. Гершунский [36], Ф.П. Хакунова [190] отмечают необходимость для формирования профессиональной компетентности мотивированного стремления к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, увеличению не только психолого-педагогического, но и культурологического, социального знания, способствующего их творческому применению в педагогической деятельности.

Дж. Равен, проведя анализ педагогической компетентности, выявил, что эффективно работающие преподаватели способны размышлять о личностных качествах учащихся, заботиться об их развитии, предвидеть и учитывать их реакции, демонстрировать свои предпочтения, системы ценностей, переживания, способы мышления, приводящие к достижению намеченных целей, а также способны учитывать и успешно воздействовать на внешние социальные факторы. Для исследования проблемы компетентности учителя представляется интересной мысль Дж. Равена о том, что природа компетентности может проявиться только в единстве с ценностями педагога [149].

Важность ценностного аспекта в структурных компонентах педагогической компетентности отмечались В.П. Бездуховым, Т.Г. Браже,

С.Г. Зоголь, Н.Е. Лобановой, А.К. Марковой, С.Е. Мишиной, О.В. Правдиной, А.И. Смоляр, и др.

Поскольку компетентность не может быть передана кому-либо в виде информации, а формируется непосредственно в деятельности, в процессе преобразования собственного опыта, многие исследователи придерживаются деятельностного подхода для определения сущности профессиональной компетентности учителя.

С позиций деятельностного подхода профессиональную компетентность учителя определяют И.Ф. Исаев, М.И. Лукьянова, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др., подчеркивая необходимость единства теоретической и практической готовности учителя осуществлять педагогическую деятельность, включая в ее структуру различные умения, характеризующие эту готовность [162, с. 32].

Кроме того, В.Н. Введенский, Н.А. Волгин, С.Г. Воровщиков, Б.С. Гершунский, Н.Л. Гололобова, И.А. Зимняя, Н.М. Зверева, В.С. Елагина, Г.А. Козберг, Е.А. Нагрелли, Т.И. Шамова указывают, что профессиональная компетентность не сводится к совокупности знаний и умений, а демонстрирует необходимость и эффективность их использования в образовательной практике, а термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма педагога.

Н.Л. Гололобова, учитывая подходы к определению профессиональной компетентности педагога, рассматривает ее «как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, проявляющуюся в способности и готовности педагога к решению мировоззренческих проблем, исследовательских и творческих задач с использованием знаний, умений, навыков и опыта» [38, с. 14].

С точки зрения деятельностного подхода в своих работах профессиональную компетентность учителя рассматривает А.К. Маркова [108], отмечая при этом такую основополагающую черту профессиональной

компетентности как «действовать самостоятельно и ответственно». Данную характеристику в своей работе подчеркивает Н.Н. Лобанова и Ю.Г. Татур.

Стремление и готовность к повышению квалификации, самообразованию, постоянному самосовершенствованию является также, по мнению многих ученых (Б.С. Гершунский, Г.А. Козберг, Л.М. Митина, Ю.Г. Татур, Ф.П. Хакунова), необходимым компонентом профессиональной компетентности учителя. Как верно отмечает Ф.П. Хакунова, это не только приводит к росту профессионализма, но и увеличивает конкурентоспособность педагога, что немаловажно для современного рынка труда.

Деятельностная природа педагогической компетентности, с отражением в ней ценностных ориентаций учителя, позволяет сделать вывод о ее формировании и развитии в прямой педагогической деятельности, совершенствовании в процессе повышения квалификации. Понятие «профессиональная компетентность» выражает степень владения педагогом знаниями, умениями, навыками, личностное отношение к предмету деятельности, т.е. имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями. Кроме того, профессиональная компетентность проявляется как умение делать выбор на основе адекватной оценки себя в конкретной ситуации. И.Д. Чечель подчеркивает: «важной особенностью профессиональной компетентности личности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее» [199].

Важную роль в уточнении понятия «профессиональная компетентность» сыграл Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в котором отмечается, что учитель должен быть способен к инновационной профессиональной деятельности, обладать необходимым уровнем методологической культуры и также отдельно выделяется «готовность к непрерывному процессу образования в течение всей жизни» [145, с. 1].

Особый интерес для нашего исследования представляет содержащееся в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих положение о том, что компетентный педагог должен способствовать «формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы» [145, с. 1]. Как мы видим, в данном нормативно-правовом документе идет речь о необходимости развития методической компетентности учителя как обязательном требовании, предъявляемом к педагогическим работникам.

Таким образом, в науке делаются серьезные попытки обратить внимание на ключевую, на наш взгляд, компетентность в составе профессиональной компетентности учителя – методическую компетентность.

Обобщая известные нам подходы к определению и сущности понятия профессиональная компетентность мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность учителя – интегральная, профессионально-личностная характеристика, включающая комплекс знаний, умений и личностных качеств и определяющая способность педагога эффективно осуществлять педагогическую деятельность, технически безупречно и целенаправленно решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием профессионального и жизненного опыта и ценностей, а также обеспечивающая потребность и возможность постоянного саморазвития и самообразования.

В психолого-педагогической литературе последних десятилетий раскрывается не только термин «профессиональная компетентность педагога», но и дается описание структурных составляющих. При этом

отечественные и зарубежные исследователи отмечают многогранный характер профессиональной компетентности как следствие сложной структуры деятельности учителя. В исследованиях можно встретить понятия «социально-педагогическая компетентность», «методическая компетентность», «психологическая компетентность», «дидактическая компетентность» и др. На сегодняшний день перечень структурных компонентов категории «профессиональная компетентность педагога» далеко не исчерпан. На наш взгляд, полное и исчерпывающее описание структурных компонентов профессиональной компетентности учителя – предмет еще не одного научного исследования, в том числе и нашего.

Рассмотрим предложенные учеными виды и структурные компоненты профессиональной компетентности. Кроме того, при анализе исследований в этой области, особое внимание обратим на методические аспекты в профессиональной компетентности, если таковые выделяются учеными.

Список ключевых, универсальных компетенций, необходимый для соответствия профессиональным требованиям, т. е. дающими возможность полноценно заниматься профессиональной деятельностью, разработан в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур»), «направленной на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и ставящей задачу «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения» [25].

Для нашего исследования важным является то, что в TUNING-проекте, как и во многих российских исследованиях, выделяются когнитивный («знание и понимание»), деятельностный («знание как действовать») и мотивационно-ценностный («знание как быть») компоненты профессиональной компетентности.

При этом следует отметить, что интересующие нас различные аспекты профессиональной компетентности педагога, как методически значимые, в трудах вышеперечисленных авторов не выделяются в самостоятельный вид

профессиональной компетентности. Однако, при характеристике тех или иных компонентов профессиональной компетентности, исследователями отмечается значение методической составляющей.

При этом в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) прописано, что выпускник должен обладать общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОПК), профессиональными компетенциями (ПК). На наш взгляд, именно в профессиональных компетенциях правомерным является выделение методической составляющей.

Следует отметить при этом, что компетентность будущего педагога – это знания, умения и навыки, способности, то есть готовность специалиста (как верно отметил В. А. Сластенин). Однако, и здесь мы согласны с точкой зрения В.Н. Введенского [31], если от выпускника педвуза требуется только минимально допустимый уровень педагогической деятельности, то для учителя со стажем работы, этого явно мало. То есть, прописанные во ФГОС ВПО, а в настоящее время и в ФГОС ВО (2015), компоненты профессиональной компетентности выпускника вуза, не в полной мере будут соответствовать сущности профессиональной компетентности опытного учителя. Это подтверждает и опыт зарубежных исследований в этой области, в частности, в «Характеристиках выпускников и профессиональных компетенциях. Вашингтонское соглашение, Сиднейское соглашение, Дублинское соглашение» [191, с. 508].

Таким образом, методическая компетентность учителя, как результат и важнейший показатель уровня его профессионализма, нуждается в переосмыслении и уточнении в связи с изменением ее содержания. Уточнение специфики методической компетентности учителя предполагает обращение к пониманию ее роли в структуре профессиональной компетентности, конкретизацию определения методической компетентности, характеристику ее структурных компонентов и уровней проявления.

Некоторые ученые отождествляют методическую и профессиональную компетентность, что отчасти указывает на то, что именно в методической компетентности актуализируются и интегрируются практически все профессиональные педагогические знания и умения.

Для нашего исследования важной является точка зрения Н.В. Кузьминой, которая в качестве отдельного вида профессиональной компетентности в своих исследованиях наряду со специальной и профессиональной, социально-психологической, дифференциально-психологической и аутопсихологической компетентностями предлагает выделять методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся, включающую владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения [97, с. 89-90].

С этих же позиций самостоятельным элементом (видом) профессиональной компетентности определяют методическую компетентность в своих исследованиях В.А. Адольф, В.И.Блинов, Н.Л. Гололобова, И.В. Гребнев, Т.Н. Гущина, Т. А. Загривная, Л.А.Ибрагимова, О.Н.Игна, А.Л. Зубков, И. Ю. Ковалева, К.Ю. Кожухов, Т. Э. Кочарян, М.В. Кускова, О. Г. Ларионова, О.В. Лебедева, Н.Г. Милованова, С.Г. Молчанова, Е.А. Нагрелли, Е. И. Пассов, Г. А. Петрова, И.Э. Рахимбаева, Е.И. Рогов, О.В. Ройтблат, Т.Б. Руденко, Е.Н. Соловова, Т.В. Сяпина, В. С. Шаган, Г.В. Яковлева и др.

И.В. Гребнев, О.В. Лебедева считают, что в структуре профессиональной компетентности учителя можно выделить три составляющие: научно-теоретическую, методическую и психолого-педагогическую. Высокий уровень развития одной из них не может компенсировать недостаточную сформированность других [49].

В структуру профессиональной компетентности педагогов, разработанную Н.Г. Миловановой, О.В. Ройтблат, М.В. Кусковой также

входит методическая компетентность. Л.А.Ибрагимова и Г.А. Петрова отмечают, что предметная и методическая компетенции проявляются в двух видах деятельности: научно-методической и учебно-методической [71].

В практике европейского профессионального образования с 1990-х годов ученые исходят из вошедших в употребление «следующих компетенций: социальные, методические, личностные компетенции, профессиональные (предметные) или деловые компетенции» [206, с. 244].

Как мы видим, необходимость изучения проблемы методической компетентности признается не только отечественными, но и зарубежными исследователями. Кроме того, для нашего исследования представляется значимым понимание методической компетенции как способности разрабатывать, выбирать и применять соответствующие стратегии решения проблем. Применительно к практике преподавания это означает, на наш взгляд, умение профессионала использовать методы и технологии, наиболее адекватные сложившейся педагогической ситуации, наиболее результативные с точки зрения качества образовательного и воспитательного процесса.

Мы также разделяем точку зрения И.В. Сорокиной о необходимости разведения понятий «методическая компетенция» и «методическая компетентность», согласно которой методическая компетенция педагога – это совокупность требований к качеству преподавания определенного предмета с учетом достижений соответствующих методик обучения; а методическая компетентность – степень овладения учителем методической компетенцией [168].

Дефиниции и структурные компоненты методической компетентности различных авторов приведены в таблице 1.

Определения и структурные компоненты методической компетентности

№ п/п	Автор	Определение методической компетентности	Структурные компоненты методической компетентности
1	В. А. Адольф [4, с. 119]	- обобщенная система знаний по проблемам построения преподавания конкретной дисциплины	познавательный, деятельностный, личностный
2	Т.Н.Гущина [53]	- интегральная многоуровневая характеристика деятельности и личности педагога, опосредующая результативность профессионального опыта; система знаний, умений и навыков учителя в области методики и эффективное сочетание методов педагогической деятельности	мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный и индивидуально-творческий
3	Г.А. Загривная [63, с.12]	Научно-методическая компетентность – интегральная характеристика личностных, деловых и нравственных качеств преподавателя, отражающая системность функционирования методологических, исследовательских и методических знаний, умений, мотивации, опыта, готовности к творческой самореализации в педагогической и научно-методической деятельности	мотивационно-ценностный, планово-прогностический, предметно-деятельностный, социально ориентационный, оценочно-рефлексивный
4	А. Л. Зубков [70]	- способность распознавать и находить решение методических задач, проблем, возникающих в педагогической деятельности	методическая культура, методическое мышление, методическое творчество, мобильность учителя
5	Л.А.Ибрагимова и Г.А. Петрова[71]	- сформированность методических теоретико-практических знаний в предметной области, владение научной основой модернизации образования	
6	О.Н. Игна [74, с.91]	– результат психолого-педагогической, предметной и методической подготовки, а также профессионального и научно-исследовательского опыта, интегративная личностно-профессиональная характеристика учителя, проявляющаяся в педагогической и научно-методической деятельности	

7	И.Ю. Ковалева [86]	- интегральная характеристика личностных, деловых и нравственных качеств преподавателя, отражающая системность функционирования методологических, исследовательских и методических знаний, умений, мотивации, опыта, готовности к творческой самореализации в педагогической и научно-методической деятельности	научно-теоретический, практический и личностный компоненты
8	К.Ю. Кожухов [88]	- совокупность, включающая методические знания, операционно-методические умения, формируемые в процессе профессионального образования, а также технологическую готовность профессионально использовать коммуникативные и информационные обучающие технологии, адаптируя их к педагогическим ситуациям	
9	Кузьмина Н. В.[97]	- владение разнообразными методами обучения, знание дидактических приемов и умение их применять в обучении, владение психологическими механизмами формирования знаний и умений в процессе обучения	
10	Кутепова Л.С.[101]	- фиксированный в знаниях, умениях и навыках опыт реализации репродуктивных и творческих способов педагогической деятельности по осуществлению информационного проекта обучения как целостного процесса от разработки модели до технологической реализации, рефлексии проведённой работы	Компетенции информационной основы организации методической деятельности, разработки программ, конструирования способов деятельности, ее рефлексии, оценивания и коррекции.
11	Н.Г. Милованова, О.В. Ройтблат, М.В. Кускова [38, с.15]	– комплекс умений, таких как: использование различных методов работы с детьми; применение разных организационных форм; диагностирование и контроль уровней овладения содержанием и достижения планируемых результатов освоения ООП; осуществление анализа собственной деятельности и программирование ее результатов; создание условий для овладения учащимися способами деятельности; самостоятельное создание методики	

12	С.Г. Молчанова, Г.В. Яковлева [121]	- элемент профессиональной компетентности, ответственный за: 1) осуществление традиционной педагогической деятельности; 2) проектирование и конструирование педагогических новаций (подготовленность определять инновационное содержание и проектировать его реализацию; прогнозировать предполагаемый результат, описывать критерии, показатели оценивания эффективности инновации.	
13	Е.А. Нагрелли [124]	владение разнообразными умениями в области методики и технологии преподаваемого предмета	мотивационно-ценностный, деятельностный, творческий, рефлексивный
14	И.В. Сорокина [168]	– оптимальное сочетание знаний, умений, способностей и опыта деятельности учителя, обеспечивающее эффективное и качественное решение методических задач в условиях широкого круга педагогических ситуаций в контексте преподаваемого предмета	методическая грамотность; методическое мышление; методическое творчество
15	Т.В. Сяпина [177]	- интегративная многоуровневая характеристика личности учителя, выражающаяся в ценностном отношении к педагогической деятельности, наличии профессиональных знаний и умений, взятых в единстве	аффективный, когнитивный и деятельностный компоненты
16	О.В. Тумашева [183]	- интегративная характеристика личности педагога, предполагающая владение методическими знаниями, умениями и способами деятельности, осознание их ценности, готовность к их использованию в собственной методической деятельности, наличие достаточного опыта для выявления сущности методической проблемы в процессе обучения школьников и эффективного ее решения, а также готовность и способность к самосовершенствованию и саморазвитию в области методики обучения	когнитивный, праксеологический социально-личностный
17	В.С. Шаган [200]	– интегральная профессионально-личностная характеристика преподавателя, выражающаяся в готовности выполнения профессиональных функции и достижения высоких результатов в педагогической работе, реализующаясь в ней лично и профессионально	Когнитивный, праксиологический личностный, мотивационно-аксиологический

18	Х. Шепер .[205]	- способность разрабатывать, выбирать и применять соответствующие стратегии решения проблем	критическое мышление, способность обучаться, аналитические способности; способность выявлять и устранять пробелы в знаниях; самостоятельная работа
----	--------------------	---	--

Как видим, многие авторы (Т.Н.Гущина, Т.А. Загривная, О.Н. Игна, И.Ю. Ковалева, Т.В. Сяси́на, О.В. Тумашева, В.С. Шаган) отмечают, что методическая компетентность – это, прежде всего интегральная характеристика, вбирающая в себя определенные компоненты. Мы также разделяем обозначенную позицию и будем ее использовать для авторского определения исследуемого феномена. Отличительной чертой определений Т.В. Сясиной и О.В. Тумашевой является акцентирование ценности методической деятельности педагога.

Принимая во внимание общее понимание сущности компетентностей в образовательной области, опираясь на научные исследования специфики методической компетентности педагога, а также учитывая особенности профессионально-педагогической подготовки и его педагогической деятельности, мы в своем исследовании пришли к выводу, что *методическая компетентность* – это структурный компонент профессиональной компетентности и интегративная характеристика личности учителя, включающая знания и умения разработки, выбора и применения соответствующих технологий и методик решения педагогических задач обучения, воспитания и развития обучающихся, осознание их как ценностных ориентиров, а также владение рефлексией и способностью к совершенствованию собственной методической деятельности.

Учитывая неоднозначность, интегративность и комплексность такого образования, как методическая компетентность учителя, можно предположить, что исчерпывающее и универсальное структурирование ее вряд ли возможно. Однако нетрудно заметить, что практически во всех структурах методической компетентности учителя-предметника присутствуют личностный, познавательный (когнитивный) и деятельностный компоненты.

Так, наряду с познавательной составляющей, В. А. Адольф выделяет деятельностный и личностный компоненты методической компетентности. Компетентным, по мнению ученого, следует называть такого учителя, который хорошо владеет методикой преподавания и к тому же четко определил свое отношение к различным методическим системам и обладает своим индивидуальным стилем деятельности в методике [4, с. 119].

А.Л. Зубков отмечает, что структура методической компетентности состоит из трех компонентов: профессиональных знаний, профессиональных умений, личностных качеств, отражающих дидактические, организационно-аналитические и личностные особенности педагога; кроме того, эта структуру определяют методическая культура, методическое мышление, методическое творчество и мобильность педагога [70].

О.Н. Игна считает, что компонентный состав методической компетентности учителя иностранного языка может выглядеть таким образом: знания и навыки в области теории, технологии и методики преподавания иностранных языков и смежных дисциплин (педагогике, психологии, педагогической антропологии, лингвистики и пр.); владение методической терминологией; иноязычная коммуникативная компетентность; готовность, способность, умение развивать иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся; методические умения: анализа, реализации педагогической деятельности, планирования, педагогического дизайна и другие (согласно Профессиограмме учителя иностранного языка); дидактические и творческие способности, способность применять

имеющиеся знания в практической деятельности; культура речи и культура общения; опыт решения учебных методических задач; опыт квазипрофессиональной и профессиональной деятельности; критическое методическое мышление [74, с. 92].

Основу структуры методической компетентности педагога должна составлять совокупность аффективного, когнитивного и деятельностного компонентов, считает Т. В. Сяпина [177].

Т.Н. Гущина в своем исследовании рассматривает следующие компоненты методической компетентности: мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный и индивидуально-творческий [53].

И.Ю. Ковалева считает, что научно-методическая компетентность учителей начальных классов должна включать научно-теоретический, практический и личностный компоненты [86, с. 17].

О.В. Лебедева выделяет общепедагогические, дидактические и конкретно-методические компоненты в структуре методической компетентности учителя [104].

Интересен взгляд Т.Б. Руденко на составляющие методической компетентности. В ее состав она включает научно-методическую компетентность, историко-методическую и технологическую [153].

Т.А. Загривная выделяет: мотивационно-ценностный, плано-прогностический, предметно-деятельностный, социально ориентационный, оценочно-рефлексивный аспекты [63].

Структура методической компетентности преподавателя представлена В.С. Шаган как единство когнитивного (профессиональные компетенции – общеметодические и частнометодические); праксиологического (методические умения); личностного (профессионально-личностные качества: активность, субъектность, самостоятельность, креативность, ответственность и педагогические способности); мотивационно-аксиологического (мотивы, потребности, ценности, смыслы) [200].

Е.А. Нагрелли, в структуре методической компетентности учителя выделяет следующие компоненты: мотивационно-ценностный, деятельностный, творческий, рефлексивный. Исследователь подчеркивает, что указанные компоненты не только тесно связаны между собой, но и интенсивно пересекаются, причем реализация деятельностного компонента невозможна в значительной степени без мотивационно-ценностного или рефлексивного и т. д. [124].

Представляет интерес точка зрения И.Н. Фролова о том, что «высокая гибкость и способность к адаптации, открытость к инновациям становятся важнейшими характеристиками методической компетентности учителя как основного компонента профессиональной компетентности» [18].

Проведенный выше анализ дефиниций и структур методической компетентности педагога различных авторов позволил сделать вывод о том, что большинство исследований было проведено до введения Федеральных государственных стандартов общего образования, то есть в то время, когда основным ориентиром общего образования и соответственно профессионального педагогического образования были предметные результаты образования подрастающего поколения. ФГОСы общего образования, поэтапное внедрение которых началось в нашей стране с 2011 года с начальной школы, переориентировало педагогическую деятельность не только на предметные, но и на личностные и метапредметные результаты образовательного процесса. Следовательно, и методическая компетентность педагога должна трактоваться не только в узком предметном контексте (что было присуще большинству авторов), но и расширить свое предметное поле.

Обратимся к Профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [148]. Требования Стандарта предполагают наличие у педагога умений разработки (освоения) и применения современных педагогических технологий на основе компетентностного подхода с учетом индивидуальных и возрастных

особенностей учащихся; владение современными, (интерактивными) методами и формами обучения и воспитания; апробирования специальных подходов в обучении для включения всех обучающихся в образовательный процесс, в том числе и с особыми образовательными потребностями. Педагог должен уметь применять методы диагностики и оценки показателей уровней и динамики развития детей; выстраивать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся. Кроме того, Профессиональный стандарт предполагает наличие умения у педагога осуществлять отбор содержания программного материала в соответствии с образовательными потребностями и возможностями всех учащихся. Обладание вышеперечисленными качествами рассматривается как необходимое условие повышения уровня педагогической деятельности, нацеленной на достижение новых образовательных результатов, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО), и предполагает непрерывное развитие методической компетентности. При этом в стандарте выделяются такие характеристики трудовых функций как знания в области методики преподавания, необходимые умения и трудовые действия, для воплощения вышеперечисленных знаний и умений в практической деятельности. Следует отметить, что важную роль в стандарте отводится таким умениям учителя как педагогическое проектирование, аналитические и рефлексивные умения.

В нашем исследовании мы исходим из позиций, что методическая компетентность основывается на соотношении взаимосвязанных мотивации, ценностных ориентаций, теоретических знаний, практических навыков, профессиональных качеств личности и рефлексии.

Проведенное теоретическое исследование позволяет нам выделить следующие структурные компоненты методической компетентности: *личностный, познавательный (когнитивный), предметно-деятельностный и*

аналитико-рефлексивный (Рис.1) и наполнить их новым содержанием, учитывая федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и профессиональный стандарт «Педагог».

Личностный компонент методической компетентности включает профессионально-педагогическую направленность личности (ценностные установки, потребности, мотивы, цели), осознание ценности непрерывного развития методической компетентности; коммуникативные умения педагога; самостоятельность, интуицию, позволяющую эффективно решать педагогические задачи на основе недостаточной информации; проявление индивидуальности в методической деятельности; эмпатийность.

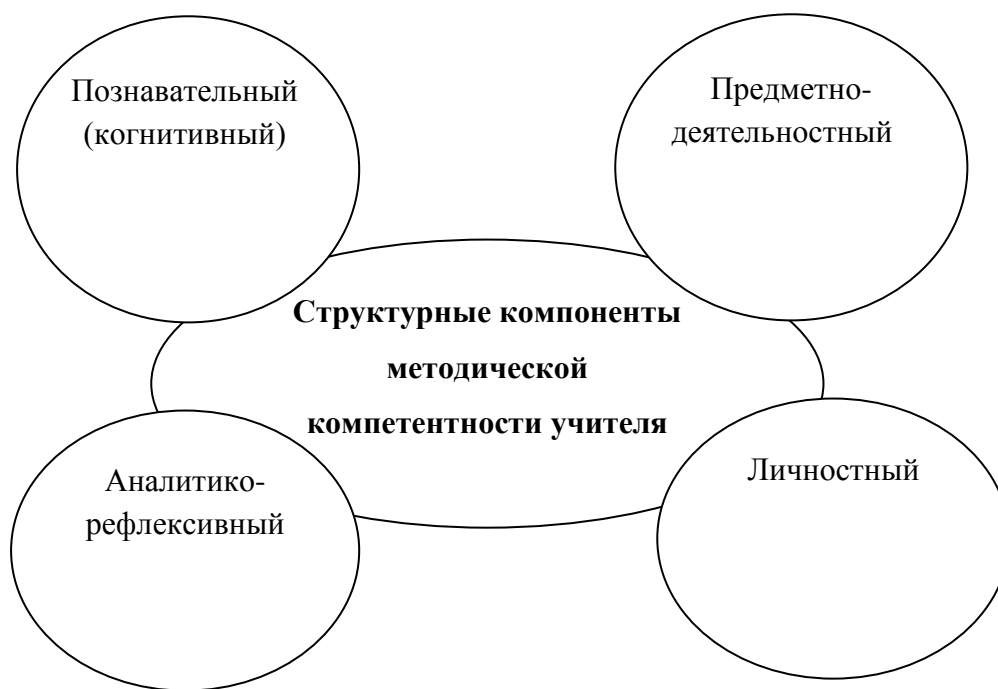


Рис. 1. Структурные компоненты методической компетентности учителя

Познавательный (когнитивный) компонент основывается на знаниях, составляющих теоретическую основу деятельности учителя: наличие системы общепедагогических, психологических и предметных знаний в области теории, технологии и методики преподавания предмета; владение методической терминологией; знание ИКТ, знание особенностей детей с особыми образовательными потребностями. Познавательный (когнитивный) компонент предполагает учет методологических критериев идентификации

методических систем (развивающий характер, перспективность, полнота, интенсивность).

Предметно-деятельностный компонент мы соотносим со способностью учителя актуализировать в нужной ситуации методические знания и умения, использовать их в реализации профессиональных функций. Предметно-деятельностный компонент связан с умением разработки (освоения) и применения современных педагогических технологий на основе компетентного подхода с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, в том числе с использованием ИКТ; умением выстраивать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом особенностей детей с особыми потребностями в образовании. Также он предполагает овладение учителем исследовательскими умениями, наличие у него творческих способностей для создания методического продукта, отличающегося новизной.

В структуре методической компетентности представляется важным выделение *аналитико-рефлексивного компонента*. Апеллировать обоснованно к этому компоненту позволяют исследования таких ученых как В. В. Горшкова, В. П. Зинченко, Г. Н. Ильина, Е.А. Нагрелли, А.М. Соломатина, в которых рефлексия представлена как основополагающая характеристика профессиональной (в том числе методической) деятельности; а также работы Н.В. Ауловой [14] и З.М. Хутыз [196], в которых аналитико-рефлексивная компетентность учителя определяется как готовность к анализу педагогических фактов и явлений, своих суждений, деятельности, поступков на соответствие условиям и замыслу в решении педагогических задач. Аналитико-рефлексивный компонент, на наш взгляд, предполагает наличие знаний, умений и навыков, позволяющих анализировать результаты педагогической деятельности, осуществлять рефлекссию всей педагогической деятельности, а также своего места в ней для глубокого их объяснения, установления между ними причинно-следственных связей. Аналитико-рефлексивный компонент включает аналитико-синтетические умения

(диагностики и оценки показателей уровней и динамики развития детей; анализа программно-методических документов, выявление методических проблем и путей их решения, классификации, систематизации методических знаний); прогностические умения (прогноз эффективности выбранных методов и приемов, средств, форм, в том числе в новых условиях); конструктивно-проектировочные умения (структурирование и построение образовательного процесса, отбор содержания и форм проведения занятий, подбор методик, методов и приемов, планирование методической деятельности).

Структура методической компетентности предполагает процесс изменения её в движении от одного уровня к другому.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволило выявить сущность и выделить структурные компоненты методической компетентности: *личностный, познавательный (когнитивный), предметно-деятельностный и аналитико-рефлексивный* и наполнить их новым содержанием с учетом ФГОС общего образования и профессионального стандарта «Педагог».

1.2. Особенности использования дистанционных образовательных технологий в процессе повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального педагогического образования.

В данном параграфе определено и уточнено содержание понятий: «дополнительное профессиональное образование», «повышение квалификации» и «повышение квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий».

Образовательная деятельность школы предполагает кардинальные изменения, связанные с введением с 2011 г. федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, что актуализирует необходимость повышения профессиональной и, в частности, методической компетентности учителей. Современному педагогу явно не хватает как

знаний, полученных в процессе его профессионального образования, так и опыта, накопленного за период его профессиональной деятельности.

При этом центральную роль учителя в реформировании системы школьного образования отмечают как российские, так и зарубежные исследователи. Так М. Барбер, анализируя 25 школьных систем разных стран мира, пришел к выводу, что, если руководители системы образования хотят достичь реального улучшения результатов, они «должны руководствоваться тремя важнейшими принципами: 1) качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей; 2) единственный способ улучшить результаты состоит в том, чтобы улучшить преподавание; 3) обеспечение высокого уровня образования всех учеников невозможно без задействования механизмов, обеспечивающих возможность донести качественное преподавание до каждого ребенка» [18, с.60]. Исследователь пишет, что системы школьного образования, добившиеся значительных улучшений, смогли сделать это в том числе за счет того, что учителя получили возможность развиваться в течение всей педагогической деятельности.

В Послании Президента Федеральному Собранию также указано, что «решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [144]. Кроме того, об обязательном наличии данных умений у учителя, а они в значительной степени зависят от развитости именно методической компетентности, говорится и в профессиональном стандарте педагога.

Мы разделяем точку зрения В.Н. Введенского [31] о том, что совершенствование профессиональной компетентности, повышение квалификации педагогов должно происходить в системе дополнительного образования.

Э.М. Никитин дает такое определение понятия «повышение квалификации»: это «...доформирование или переформирование профессиональной деятельности, профессионального общения, личностных качеств, владение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, преодоление негативных установок и тормозящего влияния прошлого опыта, если оно было, изменение мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности, становление самого человека как субъекта повышения квалификации» [127, с. 62].

Р.Фуллер рассматривает повышение квалификации учителя как изменение его профессионального поведения в течение всего периода педагогической деятельности [132].

Повышение квалификации педагога рассматривается нами как дополнительное профессиональное образование, ориентированное на совершенствование, развитие, обновление усвоенных ранее знаний, навыков и компетентностей в области педагогической профессии.

Под *дополнительным профессиональным образованием* учителей в нашем исследовании мы понимаем, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», целенаправленное профессиональное обучение (подготовку), направленное на повышение уровней педагогических знаний, умений и навыков, развитие профессиональных компетентностей в течение профессиональной деятельности для удовлетворения личных и профессиональных потребностей в образовании, адаптации к изменениям условий социальной среды и педагогической деятельности, готовности к выполнению различных видов образовательной деятельности.

Необходимо отметить, что и сама система повышения квалификации педагогов нуждается в серьезных изменениях, направленных на предоставление возможностей приобретения гибких знаний, практических навыков, профессиональных компетенций, способствующих выполнению

новых задач и обязанностей в условиях изменения структурной и содержанной характеристик педагогической деятельности.

Мы согласны с точкой зрения ряда исследователей [163] утверждающих, что в последнее время сфера дополнительного образования системы образования России переживает период интенсивного развития. Отметим лишь некоторые признаки и особенности этого процесса, в целом протекающего весьма сложно и противоречиво.

Во-первых, активизировалось нормативно-правовое обеспечение дополнительного образования. Так, в главе 10 (статьи 75 и 76) закона «Об образовании в Российской Федерации» раскрываются цели, задачи, особенности и другие положения в области дополнительного образования взрослых [187].

Часть 1 статьи 76 уточняет, что «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [187].

Кроме того, на государственном уровне приняты и продолжают разрабатываться законодательные и нормативные акты для конкретизации и практической реализации положений данной главы (в частности: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [146], Письмо Минобрнауки России от 09.10.2013 № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» (вместе с «Разъяснениями о законодательном и нормативном правовом обеспечении дополнительного профессионального образования») [139], Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных

технологий при реализации образовательных программ» [147], Письмо Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ») [141].

Во-вторых, в процессе реализации концепции непрерывного образования личности в течение всей жизни дополнительное профессиональное образование объективно становится необходимым взрослым людям.

В нашем исследовании, согласно Словарю терминов и понятий дополнительного профессионального образования [163], под непрерывностью образования мы будем подразумевать обеспечение прав на образование граждан в течение всей их жизни соответственно их потребностям; формальное и неформальное образование, спонтанное обучение взрослых, способствующее оперативному обновлению компетенций, востребованных рынком труда.

В-третьих, увеличиваются категории обучающихся в сфере дополнительного образования. Теперь, освоение дополнительных профессиональных программ возможно не только лицами с законченным средним профессиональным и (или) высшим образованием, но и лицами, получающими профессиональное образование.

В-четвертых, в сфере дополнительного профессионального образования провозглашен компетентностный подход к результатам образования, хотя на этом пути предстоит решить ещё много непростых проблем.

При этом, в соответствии с частью 4 статьи 76 Федерального закона № 273-ФЗ программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

В структуре программ должен быть указан планируемый результат (пункт 9 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ), который формулируется в компетентностной форме для всех видов дополнительных профессиональных программ, включая краткосрочные программы.

Следует особо отметить, что целевая ориентация в системе повышения квалификации педагогов заключается, прежде всего, в содействии развитию методической компетентности учителя, которая выступает как непосредственный показатель его профессионального развития.

В-пятых, получили дальнейшее развитие теория и практика дополнительного образования взрослых и дополнительного профессионального образования.

В современных научных исследованиях достаточно внимания уделяется проблемам повышения квалификации педагогических работников: изучению профессионального становления учителя, и созданию для этого необходимых условий (Э.Н. Гусинский, И.И. Зарецкая, Т.С. Панина и др.); развития взрослого человека в процессе его образовательной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач); организации на разных уровнях системы повышения квалификации, управления ею, создания единой информационной среды (Э.М. Никитин, А.М. Новиков, К.М. Ушаков и др.); развития профессиональной и методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации (Н.Л. Гололобова, Е.А. Нагрелли).

Мы согласны с точкой зрения ряда исследователей (А.И. Адамский, В. Н. Введенский, Э. Ф. Зеер, Э.М. Никитин, В. Я. Синенко), что в деятельности организаций дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) существуют общие для многих из них проблемы, которые можно разделить на две группы: 1-я связана с неадекватностью притязаний к ДПО и вытекающими из этого негативными, деструктивными явлениями; 2-я – с внутренним несовершенством системы ДПО учителей [160]. Как отмечает В.Н. Введенский, система повышения квалификации имеет социальный статус не выше, чем у педагогических вузов. Это обусловлено:

искусственной закрытостью системы (Э. М. Никитин), ориентацией в преподавании на личность педагога (И. Ю. Турчанинова), несоответствием отдельных компонентов обучения (В. Г. Воронцова) [31].

В. Я. Синенко в своей работе [160] конкретизирует вышеперечисленный круг проблем.

Рассмотрим проблемы сущностного характера, внутреннего плана в системе ДПО, т. к. на наш взгляд их устранение (минимизация) может помочь в более качественном развитии методической компетентности педагога как в курсовой период, так и в процессе дальнейшего профессионального сопровождения учителя.

Во-первых, практическое отсутствие у педагога возможности выбора содержания, места, времени, организационных форм для повышения квалификации.

Во-вторых, недостаточная связь между социальной востребованностью высокого профессионализма педагога и реальным обеспечением повышения его квалификации, что обусловлено противоречием между содержанием модернизации образования и содержанием групповых и индивидуальных запросов на повышение квалификации, касающихся узких аспектов в определенной образовательной области.

В-третьих, прерывистость системы повышения квалификации: учитель, получив документ о повышении квалификации, «успокаивается», изредка прочитывая (кроме учебников) то, что нужно к уроку.

В-четвертых, отсутствие чётко разработанной системы оценки учителем уровня собственной квалификации. Стандарты профессионального педагогического образования ориентированы на выпускников, а квалификационные характеристики и профессиональный стандарт «Педагог» отражают верхнюю границу профессионализма, не позволяя оценить актуальный профессиональный уровень, что необходимо для осознания педагогом траектории дальнейшего развития.

В-пятых, присутствие в ДПО устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации (данная проблема имеет особое значение в связи с темой нашего исследования). Технологии повышения квалификации за последние годы в ДПО продвинулись в сторону интерактивных форм, дистанционного обучения с использованием ИКТ, модульности и многовекторности в содержании, накопительной системы обучения и т. д, но определенная пассивность педагогов, желание иметь готовый методический продукт препятствует использованию интерактивных методов обучения.

Новые модели повышения квалификации на современном этапе развития дополнительного профессионального образования крайне необходимы, должны соответствовать активной субъектной позиции слушателей в планировании, реализации, оценке всего процесса повышения квалификации. Указанный процесс должен быть непрерывным, сопровождаться помощью и поддержкой со стороны преподавателей и в межкурсовой период, нацеленный на совместное решение педагогических проблем.

Учителю нужно обеспечить сопровождение его профессионального развития не эпизодическим (один раз в 3-5 лет) повышением квалификации, а обеспечить непрерывный процесс личностного и профессионального роста учителя. Сегодня чрезвычайно важным является ясное понимание того, как идет процесс профессионального совершенствования педагога, как обеспечивается такое содержание курсов повышения квалификации, которое соответствовало бы стратегическим задачам развития образования. Выход видится в повышении мотивации для использования интерактивных форм и форм обучения (использование опыта обучаемых учителей, организация проектной деятельности, самоанализ и самоконтроль учителями результатов в своём профессиональном продвижении, дистанционное обучение, видеосеминары и конференции и т. д.)

Исследования TALIS (Международное исследование систем преподавания и обучения) показали, что сами учителя считают наиболее действенной такую методику профессионального развития, которая предполагает долгосрочные программы повышения квалификации, включающие разные методы и формы работы. Результаты TALIS также выявили, что по мере того, как возможности профессионального роста расширяются, сами учителя часто играют важную роль в передаче опыта друг другу. Гибкость в построении образовательных маршрутов, широкие возможности профессионального роста – это актуальные запросы педагогического сообщества во всем мире.

Согласно отчету международной организации труда (ILO), Комитета экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО, (2009), программа профессионального повышения квалификации должна строиться с учетом потребностей как учителей, так и учащихся [8, с.10]. Согласно статистике TALIS в большинстве стран около 90% учителей принимают участие в различных программах, связанных с профессиональной деятельностью.

Несмотря на довольно высокие уровни участия в программах профессионального развития, многие учителя, отмечая важность подобных мероприятий, не принимают в них участия, ссылаясь на несовместимость подобных мероприятий с рабочим расписанием. Экспертиза TALIS отметила такие факты: наиболее важными профессиональными аспектами, которые педагоги хотели бы изучить на курсах повышения квалификации, во многих странах были следующие: «преподавание ученикам с особыми нуждами (или ограниченными возможностями)», «информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе», «стиль поведения и дисциплина учащихся».

Российская Федерация неофициально присоединилась к TALIS в 2009 году, используя при проведении исследования ту же модель, а полученные результаты затем сравнили с показателями других стран. О.В. Зайцева и А.В.

Фатеева приводят сравнительные данные по мониторингу TALIS. Так, по количественным показателям системы профессионального развития учителей наша страна занимает одно из лидирующих мест в мире: охват российских педагогов мероприятиями профессионального развития достигает фактически 100 процентов. При этом программы обучения и мероприятия подобного рода для учителей в России чаще, чем в других странах, являются бесплатными. Доля учителей, желающих участвовать в большем количестве мероприятий профессионального развития, в России ниже, чем в среднем по странам, принявшим участие в исследовании. Этот факт можно интерпретировать двояко, отмечают исследователи. С одной стороны, возможно система профессионального развития учителей в России с лихвой покрывает все их потребности и нужды. С другой стороны, относительно низкое значение индикатора может указывать на чрезмерную загруженность учителей подобными видами деятельности, непродуктивность программ профессионального развития, их несоответствие потребностям педагогов и, в конечном счете, служить признаком неэффективного расходования бюджетных средств [64].

По вопросам своего профессионального развития учителя разного возраста и разных школ также разошлись во мнениях. Молодые учителя в возрасте до 30 лет, учителя с образованием ниже среднего профессионального, учителя сельских школ и учителя со стажем работы до 10 лет (особенно со стажем 3-5 лет) с высокой частотностью отвечали, что желали бы профессионально развиваться существенно больше, нежели это происходило за последние полтора года. Учителя, работающие в школе более 20-ти лет и учителя в возрасте от 50 до 59 лет, наоборот, чаще ожидаемого говорили о том, что не считают дополнительное развитие необходимым для себя. Учитывая подтекст задаваемого вопроса, когда педагоги должны были оценить свое желание профессионально развиваться относительно уровня развития, которое уже было ими получено, интерпретация выявленной тенденции может быть двоякая. С одной стороны, на лицо стремление

молодых педагогов к повышению своей квалификации, что подтверждают и выявленное влияние возраста и стажа учителя на его потребности к развитию по разным аспектам педагогической работы. С другой стороны, не менее яркая тенденция выявлена и у возрастных педагогов, которые чаще достаточно равнодушно и пассивно рассматривают вопросы своего развития. Однако, возможно, те программы, которые предлагаются им в институтах повышения квалификации, просто не отвечают их нуждам и потребностям, и потому не способны заинтересовать эту категорию педагогического персонала, побудить их воспринимать обязательное повышение квалификации с большим энтузиазмом и желанием.

Самый высокий уровень потребностей в профессиональном развитии был выявлен у учителей с низким уровнем образования и педагогов сельских школ. Этот факт может свидетельствовать как о недостаточном охвате данных категорий учителей программами повышения квалификации, так и об изначально низком уровне их профессиональных компетенций. Однако нельзя не отметить, высокий уровень их мотивации к своему развитию. Впрочем, далеко не всегда присутствует обратная зависимость между уровнем образования педагога, его умениями и знаниями и его желанием и готовностью к своему развитию. К примеру, по такому аспекту профессионального развития как «собственные знания в своей предметной области», потребности, существенно более высокого, нежели ожидаемый, уровня были выявлены не только у учителей с образованием ниже среднего профессионального, но и у учителей городов-миллионеров. Говорит ли это о том, что именно учителя, работающие в крупных городах, обладают меньшими знаниями и умениями? Конечно, нет. И наоборот, педагоги, работающие в средних городах с численностью жителей от 15 до 100 тыс. человек указали крайне низкий уровень потребностей, не соответствующий их доле в общей выборке [64].

Анализ различных источников по исследуемой проблеме показал востребованность перемен в сложившейся практике профессионального

развития педагогов, как российских, так и зарубежных, необходимость построения возрастно-ориентированной системы повышения квалификации учителей для того, чтобы учитывать потребности педагогов разных возрастов и различного стажа преподавательской деятельности, которые зачастую несхожи между собой.

Следует отметить, что организации, осуществляющие образовательную деятельность в сфере дополнительного образования, перестраивают свою работу в соответствии с потребностями учительского сообщества, а нормативно-правовые документы последнего времени прямо указывают на возможность и необходимость вариативности при выборе форм и методов в ДПО. Согласно части 11-13 ст. 76 Федерального закона № 273-ФЗ обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании. Дополнительная профессиональная образовательная программа может реализовываться в формах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, а также полностью или частично в форме стажировки. Формы обучения и сроки освоения дополнительных профессиональных программ определяются образовательной программой и (или) договором об образовании.

Грамотно составленные индивидуальные программы развития педагогов – это значимый фактор повышения профессионального уровня. Исследования TALIS также показывают, чем чаще учителя принимают участие в программах профессионального развития, тем разнообразнее методы, используемые ими для своих собственных учебных программ. Также отмечена прямая связь между повышением квалификации учителей и положительным психологическим климатом в школе, желанием сотрудничать, уровнем удовлетворенности работой [8, с.35].

Давно известно, что образование взрослых строится на праве самостоятельного выбора целей, ценностей, способов обучения. Дидактика взрослых включает помимо формальной подструктуры и неформальную, отражающую конкретные их потребности и интересы, и также информальную, связанную с усвоением знаний, умений, ценностных ориентаций в процессе жизнедеятельности.

Н.Л. Гололобова отмечает, что знания и опыт участников образовательного процесса – это источник их взаимообогащения и взаимообучения. Участники делятся знаниями, накопленным опытом, реализуют часть обучающей функции преподавателя, что способствует повышению мотивации и большей продуктивности процесса обучения [38].

По аналитическим данным ЮНЕСКО в России 8 млн. человек хотели бы получить образование или повысить свою квалификацию, используя дистанционную форму. В связи с этим М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, Е.С.Полат отмечают повышенный интерес к обучению дистанционному – и школьному, и университетскому, и в системе повышения квалификации, т. е. во всех звеньях непрерывного образования [137, с. 5].

Дистанционное обучение, обучение с использованием дистанционных образовательных технологий играет всё более значимую роль в модернизации всего отечественного образования. В соответствии с законом «Об образовании в РФ» образовательные организации вправе при реализации образовательных программ использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования. В других документах уточняется порядок применения этих технологий, в частности в системе ДПО [147]. Использование дистанционных технологий открывает новые перспективы для непрерывного образования педагогов.

Анализ соответствующей литературы позволил выделить ряд определений понятия «дистанционное обучение», которое имело место до введения закона «Об образовании в РФ» (2012).

В.Г. Домрачев считает, что дистанционное обучение – это совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема материала, интерактивное взаимодействие обучающихся и педагогов в процессе обучения, предоставление возможности самостоятельной работы по освоению учебного материала, в том числе и в процессе обучения [58].

Имеются более подробные определения дистанционного обучения как интерактивного взаимодействия как между педагогом и обучающимися, так и между ними и соответствующими интерактивными источниками информационного ресурса (Web-сайта, Web-страницы), где отражены все компоненты учебного процесса (цели, содержание, организационные формы, методы, средства обучения), осуществляемые в условиях реализации ИКТ (быстрая обратная связь между средством обучения и обучающимся; компьютерная визуализация различной информации; хранение массивов информации, их передача и обработка; а также автоматизация процессов информационно-поисковой и вычислительной деятельности, обработки полученных результатов эксперимента; информационно-методического обеспечения, организации учебной деятельности и контроля за результатами усвоения содержания учебного материала) [131, с. 13].

Примерно такое же определение дает Е.С. Полат и ее соавторы, которые считают, что дистанционное обучение – «это взаимодействие учителя и учащихся на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [180, с. 17].

В законе «Об образовании в РФ» (Ст. 16) введено понятие электронного обучения как организации «образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку

информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [187].

В законе «Об образовании в РФ» и затем в Письме Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [141].

Интерактивное взаимодействие педагога с обучающимися через информационные коммуникационные сети является весьма перспективным. В нашей стране программное обеспечение (например, система дистанционного образования «Moodle») широко используется организациями, предоставляющими услуги электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Анализ зарубежной и отечественной теории и практики электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий позволил выделить его особенности. Ряд из них можно отнести к достоинствам:

- технологичность – современные программные и технические средства позволяют повысить эффективность образования за счет визуализации информации, активного взаимодействия обучающегося с обучающей системой, объёмными электронными библиотеками и т. д.;

- открытость и доступность обучения – получение образования не зависит от материальных условий и места проживания, что способствует непрерывному образованию без командировок, с использованием индивидуального графика обучения;

- документирование всего процесса обучения – обучающийся может сохранить курс обучения, электронную переписку с преподавателем, к

которым можно обратиться позже, по необходимости; а преподаватель может не только контролировать деятельность обучающегося, но и вовремя оказать профессиональную поддержку;

- индивидуализация процесса обучения – электронное обучение позволяет обучающемуся определять темп обучения, дает возможность возвращаться по несколько раз к определенным темам, получать консультацию преподавателя, обсудить вопросы на форуме, обратиться к Интернет-ресурсам и т. д., что способствует развитию навыков самообразования, повышению интереса к обучению;

- массовость – возможность создания единой образовательной среды, что позволит обучить большее количество людей.

Указанные достоинства, в то же время, предъявляют специфические требования и к преподавателю, и к обучающемуся, зачастую увеличивая их трудозатраты на обучение.

К недостаткам электронного обучения можно отнести:

- отсутствие прямого контакта между преподавателем и обучающимся, что усложняет требования к администрированию, мотивации слушателей;

- невозможность аутентификации обучающегося при проверке знаний;

- недостаточность практических занятий;

- высокая трудоемкость для преподавателя при разработке курсов.

К временным трудностям при реализации электронного обучения, на наш взгляд, относятся:

- недостаточная ИКТ-грамотность некоторых обучающихся, а также недостаточная готовность части преподавателей к обучению с использованием дистанционных технологий;

- нехватка методических материалов, касающихся подготовки и проведения электронного обучения;

- слабая интерактивность ряда курсов, содержательную основу которых составляют лекции (текстовые материалы и простейшие графические объекты: рисунки, фото) и блоки контроля (тестовые задания).

Мы согласны с точкой зрения Е.С. Полат, которая считает интеграцию очного и дистанционного обучения наиболее перспективной моделью обучения. Именно сочетание очного и дистанционного обучения в повышении квалификации учителей, с использованием такой формы как стажировка на очном этапе, способна компенсировать недостатки дистанционной технологии обучения.

В Письме Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 [141] уточняется, что при реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий могут быть применены следующие модели:

- полностью дистанционное обучение (для повышения квалификации, профессиональной переподготовки) обучаемого (слушателя);

- частичное использование дистанционных образовательных технологий, позволяющих организовать дистанционное обучение (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) обучаемого (слушателя).

Модель, при которой происходит частичное использование дистанционных образовательных технологий, реализует образовательную программу, при которой очные занятия чередуется с дистанционными. Особенно в рекомендациях указывается, что программы повышения квалификации педагогических работников целесообразно строить таким образом, чтобы часть времени они обучались очно, а часть с использованием дистанционных образовательных технологий.

Дистанционное обучение основывается на использовании дистанционных образовательных технологий, а также – технических средств связи и переработки информации для оказания соответствующих услуг, предоставляемых с помощью информационно-образовательной среды Moodle.

Под *процессом повышения квалификации* с использованием дистанционных образовательных технологий мы понимаем

целенаправленное, методически обеспеченное руководство учебной деятельностью обучающихся, осуществляемое как с помощью электронных средств связи, так и с использованием традиционных образовательных технологий. Оно позволяет реализовать основные принципы современного образования – «образование для всех» и «образование через всю жизнь».

То есть, основное отличие повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий – это организация процесса обучения с помощью методов, средств и технологий как опосредованного, так и непосредственного педагогического общения обучающихся с преподавателями.

Все виды учебной деятельности в образовательной организации с использованием дистанционных образовательных технологий осуществляются посредством:

- педагогического общения преподавателя и обучающегося либо в аудитории либо с использованием информационно-образовательной среды Moodle;

- самостоятельной работы обучающегося с методическими материалами, находящимися в информационно-образовательной среде Moodle.

Процесс повышения квалификации будет совершенствоваться по мере развития Интернет-технологий и дистанционных образовательных технологий и идти по пути обеспечения максимальной интерактивности. С одной стороны, нужно использовать сочетание разных видов электронных коммуникаций для компенсации недостатка личных контактов за счет общения виртуального. Совершенствование курсов повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий связывается со следующими факторами:

- использование мультимедийности (озвученные слайд и видеофильмы, графика, анимация);
- использование потокового видео и аудио;

- многообразии тестовых и контрольных заданий;
- увеличение объема учебного материала, усвоение которого благодаря мультимедиа становится легче;
- увеличение общения обучающихся между собой.

С другой стороны, во время очного этапа обучения необходимо увеличивать количество практико-ориентированных занятий, позволяющих продемонстрировать приобретенные знания и умения, познакомиться с опытом работы коллег и т. д.

В указанном ранее документе [141] также подчеркивается, что реализация образовательных программ с использованием электронного обучения в организации должна сопровождаться созданием условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды (далее – ИОС), предполагающей включение электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, телекоммуникационных технологий, информационных технологий, технологических средств для обеспечения освоения обучающимися в полном объеме образовательных программ независимо от места их нахождения.

Использование дистанционных образовательных технологий организацией также предусматривает:

- разработку необходимой нормативной базы: локальных актов организации, регламентирующих особенности и порядок реализации образовательных программ;

- создание материально-технической базы: информационных и телекоммуникационных технологий, технологических средств для реализации образовательных программ независимо от места нахождения слушателей;

- организацию обучающих мероприятий (повышение квалификации), а затем методическое сопровождение педагогических работников образовательной организации, использующих дистанционные образовательные технологии (снабжение информацией, участие в

специализированных конференциях, выставках и т. д.) [141].

Для использования дистанционных образовательных технологий необходимо предоставить каждому обучающемуся и педагогическому работнику свободный доступ к средствам информационных и коммуникационных технологий.

Рабочее место как педагогического работника, так и обучающегося должно быть снабжено персональным компьютером и периферией (микрофоном, веб-камерой, наушниками и /или аудиокolonками).

Важнейший элемент обучения – информационная среда – формируется с помощью программной системы дистанционного обучения (далее – СДО):

- разрабатывается и размещается содержательный контент: совместно автором, веб-дизайнером, программистом, художником, методистом;

- выбираются педагогическим работником из имеющихся или создаются необходимые для слушателей ресурсы и задания;

- обеспечивается доступ к достоверной и полной информации о ходе учебного процесса, его результатах (промежуточных и итоговых) через их автоматическое фиксирование в информационной среде для администрации организации, методической службы, педагогических работников и обучающихся;

- предусматривается для обучающихся возможность обращения к педагогическим работникам за помощью при выполнении задания, предусмотренного образовательной программой;

- формируются портфолио слушателей и педагогических работников путем сохранения результатов обучения в информационной среде.

Также в Письме Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 сформулированы основные требования по управлению курсом [141]:

- разработчику образовательного курса необходимо иметь контроль над курсом: возможность изменять настройки, править содержание обучения;

- педагогическому работнику предоставляется возможности по организации обучения, без изменения контента курса (при необходимости,

например, добавить для слушателя индивидуальное задание нужно обратиться к разработчику курса);

- предусматривается возможность загрузки образовательных курсов также и в формате СДО «Moodle»;

- обеспечивается возможность внедрения в образовательную программу достаточного набора элементов: форумов, ресурсов, глоссариев, тестов, заданий, анкет, чатов, семинаров, лекций, баз данных, редакторов «ленты времени», структурирования схем и др.;

- обеспечивается возможность редактирования с помощью HTML-редактора текстовых областей;

- предоставляются различные способы оценивания работ слушателей и возможность разработки собственных критериев и шкал оценки результатов;

- оценки должны быть собраны в едином журнале, содержащем удобные механизмы подведения итогов, использования различных отчетов, экспорта и импорта;

- разрабатывается удобная система отслеживания и учета активности слушателей как по курсу в целом, так и по отдельному элементу курса;

- электронная почта должна быть интегрирована, позволять отправлять отзывы и комментарии преподавателей, копии сообщений в форумах, другую учебную информацию.

В СКИРО ПК и ПРО повышение квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий реализуется с помощью СДО «Moodle» (сайт <http://kpk.staviropk.ru/>). Главная страница сайта содержит «Курсы повышения квалификации. Дистанционное обучение». Учебная среда представлена блочной структурой: в центре размещено содержание изучаемого электронного курса; левая колонка содержит блоки журнала оценок и навигации, правая – информационные блоки, отображающие объявления для слушателей курсов. В верхнюю часть встроена строка навигации, где представлен подробный путь к элементу курса (Рис.2).

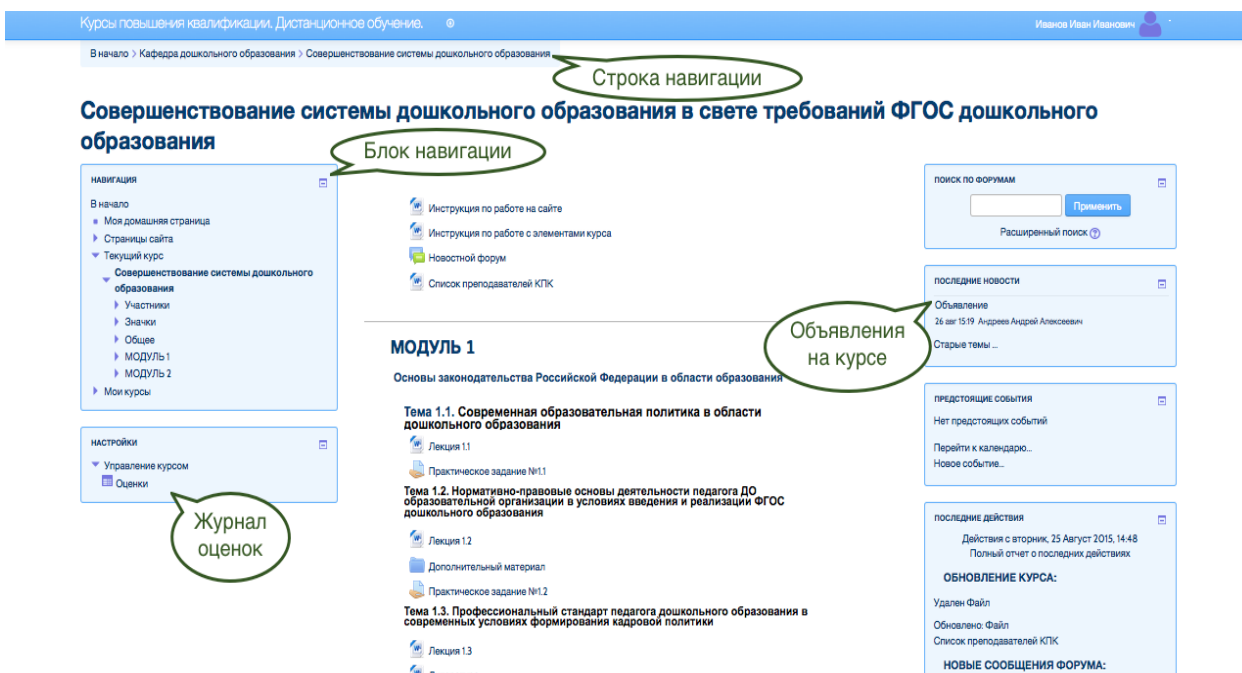


Рис. 2. Структура учебной среды

Каждый курс включает модули (разделы). Первый блок – организационно-информационный, содержит рабочую программу, расписание занятий, форум по курсу, новостной форум и необходимые организационно-информационные материалы по курсу в целом. Каждый учебный модуль есть самостоятельная логически законченная часть курса и включает: лекционные материалы; а также дополнительные ресурсы и материалы для организации самостоятельной работы.

Выполнение практических заданий предусматривает следование подробным требованиям к его выполнению (Рис. 3).

Таким образом, система повышения квалификации педагогов должна быть направлена на решение следующих задач:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно-ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации на основные, выверенные направления модернизации образования;

- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей (в том числе и повышающих квалификацию);
- создание условий для постоянной и объективной оценки учителем уровня своей квалификации;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации.

Практическое задание №1.2

Вопросы для текущего контроля.

1. Назовите основные направления развития дошкольного образования в рамках Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».
 2. Перечислите международные документы по защите прав детей
 3. Дайте определение «конфликт интересов педагогического работника» в рамках ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
 4. Перечислите профессиональные качества педагога ДОО в соответствии с профессиональным стандартом.
 5. Назовите санитарно-эпидемиологические требования к приему детей в ДОО.
- Оформите ответ в текстовом редакторе и прикрепите файл как ответ на задание.

Состояние ответа

Состояние ответа на задание	Ни одной попытки
	Ответы на это задание не принимаются
Состояние оценивания	Не оценено
Последнее изменение	четверг, 27 Август 2015, 15:20
Комментарии к ответу	▶ Комментарии (0)

[Добавить ответ на задание](#)

Рис. 3. Алгоритм выполнения практического задания

Кроме того, современная система повышения квалификации, по мнению Н.Л. Гололобовой, должна выполнять следующие функции:

- адаптивную, предполагающую оперативную подготовку педагогов к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;
- инновационную – обновление теоретической базы и совершенствование навыков;
- развивающую – развитие ключевых и профессиональных (в том числе методической) компетенций;
- ориентационную – способствующую самообразованию в курсовой и межкурсовой периоды;

- компенсаторную – восполнение пробелов в профессиональной компетентности в связи с изменениями в образовании [38].

Таким образом, потребность в новых формах повышения квалификации и эффективность информационно-коммуникативных технологий привели к исследованиям и педагогическим экспериментам в области дистанционного обучения, завершившимся внедрением разнообразных моделей электронного обучения, использования дистанционных образовательных технологий.

Одним из возможных, на наш взгляд, путей решения рассмотренных выше сущностных проблем системы ДПО и вытекающих из них задач может явиться модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации работников образования с использованием дистанционных образовательных технологий.

1.3. Модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Как уже было сказано ранее, важным звеном развития отечественного образования является повышение квалификации педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования. Как утверждает Е.М. Станкевич, анализ мирового и отечественного опыта свидетельствует, что в системе образования изменения не осуществимы до той поры, пока не произойдет опережающая подготовка к данным изменениям педагогических работников [172]. Каждое нововведение в образовании касается системы повышения квалификации педагогических кадров и предполагает профессиональное осмысление социального заказа, базовых ценностей и т. д. В условиях модернизации отечественного образования, ориентированной на достижение нового уровня качества образования, значимой задачей становится модернизация всей системы повышения квалификации педагогов.

С одной стороны, информационное общество постоянно увеличивает требования к образовательному потенциалу педагога, его профессионализму, в том числе, методической компетентности. С другой стороны, современная информационная образовательная среда, программное обеспечение создают предпосылки для повышения доступности мировых информационных фондов через глобальные сети, а также возможности с минимальным отрывом от основной работы получить дополнительное профессиональное образование.

В исследовании нами предпринята попытка разработать собственную структурно-функциональную модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. Для этого нам представляется необходимым кратко рассмотреть понятие «моделирование», относящееся к гносеологическим категориям для характеристики процесса познания. Модель (англ. model; нем. modell) – мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты [171]. Под моделью в широком смысле понимают созданную структуру в упрощенной (схематизированной или идеализированной) форме и одновременно средство научного исследования интересующего объекта. Модель – это заменитель оригинала для постижения его сущности и продуктивного переосмысления. Моделью может быть как материальный объект, так и мысленный образ.

О.А. Тимакина подчеркивает, что метод моделирования предполагает выполнение следующих общих условий: между моделью и оригиналом имеются сходства, которое явно выражено и точно зафиксировано; модель в процессе познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентации); изучение модели помогает получать информацию об объекте (условие экстраполяции) [181, с. 63].

В исследованиях по проблемам моделирования представлены самые разнообразные типы и виды моделей, объединяемые в группы,

классифицируемые по различным признакам. Проектируя модель, мы опирались на имеющиеся исследования в этой области А.В. Киселева [85], Е.А. Нагрелли [123], Е.С. Полат [180], В. Я. Синенко [160], В.П. Студеникиной [175].

Мы рассматриваем модель как механизм организации повышения квалификации с целью развития методической компетентности учителя, поэтому предлагаем структурно-функциональную модель, позволяющую акцентировать внимание на интеграции и создании необходимых для процесса повышения квалификации учителей структур и определения их функциональной значимости.

Разработанная модель, как и любая другая методическая система, включает в себя следующие основные компоненты: цели, подходы, содержание, методы, организационные формы, средства и условия обучения, планируемые результаты. Модель состоит из методологического, содержательно-операционного и результативного (контрольно-оценочного) блоков.

Методологический блок включал цели, подходы и принципы развития методической компетентности. Анализ нормативно-правовых документов показал, что наиболее полно цели отражены в Профессиональном стандарте педагога [148] и Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [145]. Анализ вышеперечисленных документов позволил установить, что они отражают основные требования, которые предъявляются к педагогу, такие как: наличие психолого-педагогических и предметных знаний; владение профессионально-педагогическими умениями и навыками; развитие профессионально-важных педагогических качеств; готовность к педагогической деятельности; непрерывное профессиональное развитие и повышение квалификации, владение ИКТ-компетентностями для планирования, осуществления и оценки образовательной деятельности.

Кроме того, социальный заказ общества в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, диктует необходимость непрерывного развития профессиональной (в том числе методической) компетентности педагога.

Таким образом, была сформулирована цель исследования: развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий (в соответствии с ФГОС ОО и профессиональным стандартом «Педагог»). Цель включена в методологический блок модели, который является динамичным и может уточняться и корректироваться в случае несоответствия достигнутых результатов планируемому.

Методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный, личностно ориентированный, андрагогический, акмеологический, аксиологический и компетентностный подходы

Так как о деятельностном и личностно ориентированном подходах, которые являются методологической основой нашего исследования, говорилось в предыдущем параграфе, то в этой части работы мы на них подробно останавливаться не станем. Системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы означают, что в основе проектирования требований к результатам повышения квалификации должна лежать тесная связь с профессиональной деятельностью педагога.

Андрагогический подход [50; 99; 100] предполагает реализацию следующих андрагогических принципов современной системы повышения квалификации:

1. Приоритет самостоятельной деятельности взрослых в обучении.
2. Принцип совместной деятельности как преподавателя с обучающимся, так и обучающихся между собой для планирования, реализации, коррекции и оценивания процесса обучения.
3. Принцип опоры на опыт обучающегося.

4. Принцип элективности обучения, что означает предоставление слушателям свободы выбора задач, содержания, методов, форм, источников, средств, времени, сроков, места обучения, способов оценивания результатов.

Немаловажное значение для построения модели, по нашему мнению, имеют положения акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, В.А. Сластёнин и др.), согласно которому формирование методической компетентности педагога основано на его рассмотрении как сущностной характеристики профессионализма учителя. Задачи акмеологии направлены на оснащение субъекта знаниями и технологиями для успешной самореализации, особенно, в сфере выбранной профессии, что предполагает раскрытие творческого потенциала, достижение вершин самореализации (акме). Акмеологический подход как методологическая основа развития методической компетентности педагогов позволяет выявить факторы, содействующие и препятствующие достижению вершин профессионального мастерства и личностно-профессионального развития педагогов, готовых к успешной реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [54; 69].

Аксиологический подход (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов и др.) к проблеме развития методической компетентности учителя основан на рассмотрении образовательных ценностей с позиций самооценности человека и признания ценности образования. Более того, система ценностных отношений педагога детерминирует процесс развития его методической компетентности [79]. Такими ценностями деятельности педагога и основой его методической компетентности являются: раскрытие творческого потенциала личности с целью обеспечения его субъективной потребности в творческой самореализации и саморазвитии, духовно-нравственные ориентации, чувство личной и социальной ответственности и т. п.

При разработке модели развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием

дистанционных образовательных технологий мы опирались на компетентностный подход. Предлагаемая модель рассматривается нами как компетентностная модель, состоящая из совокупности компетенций, которыми должен обладать учитель (А.Л. Андреев [10], Ю.С. Ценч и др.).

К основным идеям компетентностного подхода исследователи относят следующие:

- компетентность есть единство интеллектуальной и навыковой составляющей образования;
- компетентность – способность актуализировать знания, умения, способы поведения в конкретной ситуации, деятельности;
- компетентности формируются в рамках формального и неформального образования;
- компетентности проявляются и формируются в деятельности;
- компетентностный подход предполагает формирование содержания образования «от результата»;
- компетентности являются многоструктурными характеристиками подготовки обучающихся, их оценка не может быть стандартизирована в полной мере, так как компетентность не определяется как сумма предметных знаний и умений [10; 23; 68; 195].

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом в дополнительном профессиональном образовании мы понимаем систему определения целей, содержания, технологического обеспечения повышения квалификации учителей на основе выделения методической как компонента профессиональной компетентности, обеспечивающей высокий уровень и результативность педагогической деятельности.

Важнейшим основанием для построения модели развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации, на наш взгляд, являются принципы, исходные положения, определяющие указанный процесс.

В совокупности принципы должны задавать требования к научно-методической обоснованности методики, обеспечению четкой организации ДПО, созданию условий для развития методической компетентности педагогов, обеспечению объективного отношения к педагогическим работникам.

За основу мы взяли принципы, предложенные В.А. Адольф.

1. Принцип непрерывности профессионального образования обусловленный появлением новых требований к профессиональной деятельности педагогов.

2. Принцип самостоятельности и саморазвития педагога, предполагающий широкие возможности для проявления инициативы и творчества в процессе повышения квалификации.

3. Принцип опоры на ведущие достижения науки и техники, интеграции традиционных и инновационных технологий [4, с. 74].

4. Принцип целевой ориентации программы дополнительного профессионального образования на повышение качества педагогических кадров. Предлагаемая нами модель, согласно этому принципу, характеризуется заинтересованностью учителя в конечных результатах – развитии методической компетентности, как важнейшем механизме повышения качества педагогической деятельности.

5. Принцип открытости и рефлексивности, предполагающий способность модели «передавать» и «воспринимать» новые и многообразные идеи, методы, технологии и информацию, характеризующий потенциал системы отражать в достаточно полном виде окружающую социальную среду и видоизменяться в соответствии с потребностями и запросами социума.

6. Принцип сопровождения педагога и обеспечения квалифицированной помощи предполагает создание комфортных условий для обучающихся, доступность необходимых материалов, возможность получения консультации преподавателей, профессиональное сопровождение и методическое обеспечение.

7. Принцип учета индивидуальных особенностей слушателей, учитывающий индивидуальный компетентностный профиль педагога, а также перспективу его дальнейшего развития.

Перечисленные принципы важны с точки зрения повышения качества образовательного процесса, соблюдение их будет способствовать эффективности развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий за счёт фундаментализации и системности знаний, развитию на их основе умений и навыков.

На основе определения цели и выдвинутой гипотезы был разработан содержательно-операционный блок модели развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Содержательно-операционный блок включает этапы, содержание, методы, организационные формы повышения квалификации. Дидактический комплекс информационного обеспечения представляет собой совокупность различных прикладных программных педагогических продуктов, баз знаний и данных для курсов повышения квалификации, а также дидактические и методические средства, обеспечивающие реализацию процесса обучения.

Конструирование содержания повышения квалификации учителей осуществлялось с учетом педагогики обучения взрослых [21].

При конструировании содержания программ повышения квалификации мы руководствовались соответствующими нормативно-правовыми документами [139; 141; 146; 147; 148; 186; 187] и опирались на те блоки вышеперечисленных документов, которые так или иначе раскрывают вопросы методической компетентности педагогов. Также мы учитывали специфику деятельности образовательных организаций, учителей в связи с поэтапным внедрением в образовательный процесс ФГОС ООО.

Содержание курса повышения слушателей предполагает модульное построение, чтобы обучающийся имел возможность четко фиксировать и

осознавать свое продвижение от модуля к модулю, а также возможность выбирать их. В нашей модели модуль «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» включен в образовательную программу повышения квалификации «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории». Данный модуль содержит базовую и профильную части, в которых предусмотрена вариативная составляющая, способная обеспечить определенную свободу слушателям в выборе тем для изучения (подробное описание содержания модуля представлено в параграфе 2.2). Важно, как подчеркивает Е.М. Станкевич, чтобы педагог не только овладел определенной суммой знаний, но, что представляется гораздо более важным, чтобы он научился самостоятельно приобретать знания работать с информацией, овладел способами познавательной деятельности, которые он мог бы применять в дальнейшем [172]. Учитель с самого начала вовлекается в активную учебную деятельность, не ограничивающуюся только усвоением знаний, но обязательно предусматривающую их применение в процессе решения многочисленных профессиональных проблем. Такое обучение педагога ориентировано на поиск и нахождение нужных для них средств обучения и источников информации, умение работать с этой информацией, с учётом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся.

Содержательно-операционный блок включает основные структурные компоненты как идеально-нормативные эталоны при разработке и реализации модели развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. В качестве инвариантных компонентов в структуре методической компетентности учителей нами выделены следующие: познавательный (когнитивный), предметно-деятельностный, личностный и аналитико-рефлексивный.

Профессиональное и практико-ориентированное содержание образовательно-методических комплексов курсов, обеспечивающее развитие методической компетентности педагога, а также методическое сопровождение его деятельности является важнейшей составляющей содержательно-операционного блока.

Учебно-методические комплексы в дополнительном профессиональном образовании представлены совокупностью программно-методических материалов, характеризующих содержание образовательной деятельности в процессе повышения квалификации, дающих развернутое методическое обоснование процесса ее реализации, предлагающих набор апробированных диагностических методик и дидактических материалов, а также предоставляющих возможность непосредственного профессионального общения с преподавателем или через дистанционные формы.

Анализ психолого-педагогической литературы и современных концепций зарубежной и отечественной системы образования позволил выявить новые тенденции в образовании взрослых и повышении квалификации учителей, которые легли в основу конструирования содержания программы по развитию методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

При определении содержания программы повышения квалификации учитывалось, что развитие методической компетентности учителя может быть представлено как процесс перехода из зоны актуального личностного и профессионального развития в зону его потенциального развития.

Необходимо подчеркнуть, что характерной особенностью процесса повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий является его гибкость, призванная обеспечить учёт индивидуальных познавательных потребностей учителей.

Проанализировав на предмет применимости для развития методической компетентности учителей разработанные в науке и активно

реализуемых на практике модели дистанционного повышения квалификации педагогов С. Анохина [13], И Комаровой [90], А.К. Капитанской [137] мы убедились в эффективности повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. При этом дальнейшая экспериментальная работа также доказала его результативность, функционирующую на основе технологии профессионального (тьюторского) сопровождения. Реализация профессионального (тьюторского) сопровождения выполняет функцию своевременной информационно-методической поддержки обучающихся в процессе приобретения ими опыта работы в информационно-образовательной среде, в проектировании профессиональной деятельности, обеспечивающем эффективное сопровождение дистанционной образовательной деятельности педагогов, развивающих методическую компетентность с использованием дистанционного обучения.

Научная концепция развития методической компетентности учителя как сущностной характеристики профессионализма предполагает соответствие разработанной модели со структурой и содержанием образовательной программы повышения квалификации, представляющего собой взаимосвязь подсистем-компонентов, определяющих целостность и преемственность образовательного процесса: целенаправленный, организованный, управляемый учебный процесс под непосредственным руководством преподавателя (очный этап курсов повышения квалификации); самостоятельная учебно-познавательная деятельность учителей под руководством преподавателя (дистанционный этап курсов повышения квалификации); диссеминация передового педагогического опыта; специально организованная научно-исследовательская деятельность педагогов (написание выпускной работы); профессиональное сопровождение педагога в послекурсовой период; педагогическая диагностика, охватывающая все указанные подсистемы.

Реализация разработанной нами модели предполагает следующие этапы развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий: исходно-подготовительный (предкурсовой), теоретико-практический (курсы) и внедренческий (послекурсовой) (Рис. 4).

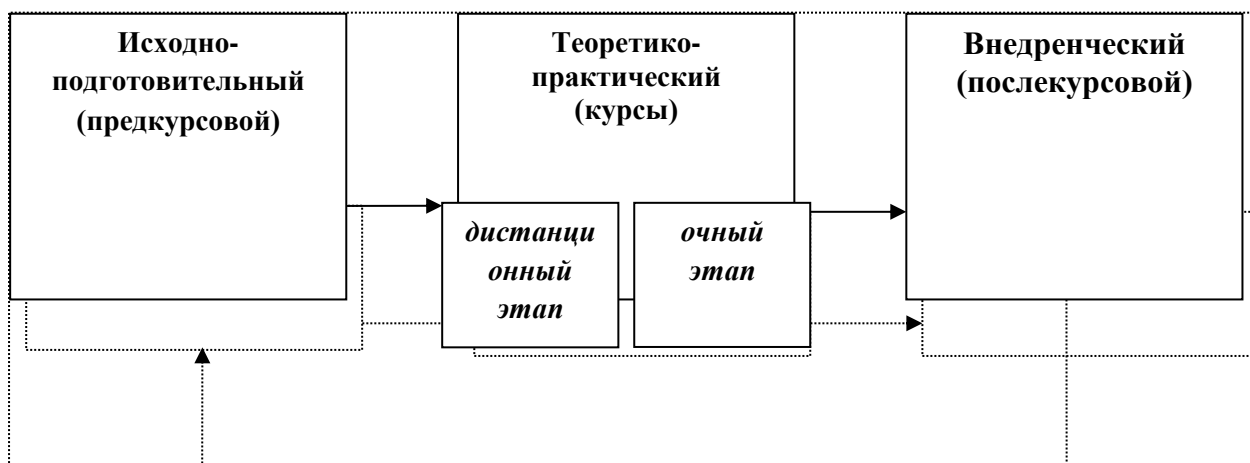


Рис. 4. Этапы развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий

Реализация разработанной нами модели предполагает следующие этапы развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий: исходно-подготовительный (предкурсовой), теоретико-практический (курсы) и внедренческий (послекурсовой) (Рис. 4).

На первом этапе (исходно-подготовительном (предкурсовом)) на основе уровневой рамки методической компетентности учитель определяет уровень своей методической компетентности и с учётом актуальных проблем в развитии образования составляет проект ее роста. Здесь определяется цель, задачи, происходит ознакомление с модулями программы, формулируются для себя ожидаемые результаты обучения, методы отслеживания изменения своего профессионализма. Слушатели получают консультации от преподавателей по особенностям работы в дистанционной системе обучения,

в области использования средств телекоммуникаций, знакомятся со средой виртуального взаимодействия. Данная деятельность направлена на повышение уровня компетентности в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), теории и практики дистанционного обучения и его сопровождения, на формирование коммуникативных навыков общения в сети Интернет. Данный этап способствует развитию мотивационной направленности педагога, его самоорганизации.

Второй этап (теоретико-практический (курсы)) состоит из дистанционного (с использованием дистанционных образовательных технологий) и очного этапов обучения. На этом этапе предполагается развитие мотивационно-ценностной направленности педагога, его методических, коммуникативных, конструктивно-проектировочных, аналитико-синтетических умений, а также – компетентности в области организации учебной деятельности, обеспечения информационной основы деятельности, области мотивации учебной деятельности, разработки программы деятельности, ИКТ-компетентности. При этом на этапе дистанционного обучения доминирует исследовательский подход со стороны обучающегося, проводится постоянный самоанализ и корректировка учебной деятельности, уровня своей самостоятельности. Повышение квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий функционирует в информационно-насыщенной, обладающей развитым банком учебных материалов информационно-образовательной среде. Широкий спектр интерактивных сервисов (доска объявлений, электронная почта, обмен файлами, чат-сессии, форумы), поддерживаемый средой дистанционного обучения, позволяет создать условия для полноценного виртуального взаимодействия участников дистанционного образовательного процесса. Очный этап курсов повышения квалификации предполагает интерактивные, групповые, индивидуальные и др. организационные формы обучения, стажировку в образовательных организациях, обмен опытом, диссеминацию передового опыта преподавания.

Третий этап – внедренческий (послекурсовой) является показательным для отслеживания результативности курсового обучения. Именно здесь осуществляется полномасштабная рефлексия всей деятельности в ходе второго этапа повышения квалификации. В наибольшей степени развиваются при этом прогностические, конструктивно-проектировочные и аналитико-синтетические умения. Третий этап предусматривает творческий отчёт учителя об осуществлённой им деятельности на первых двух этапах, систему мастер-классов для своих коллег в методическом объединении. Преподаватели института повышения квалификации осуществляют профессиональное сопровождение педагога в послекурсовой период с целью оказания поддержки в процессе реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности, а также диссеминации педагогического опыта. При этом у учителя с одной стороны формируется ответственность за результаты обученности, а с другой – эта деятельность серьёзно мотивируется, так как большинство учителей хотят, чтобы их опыт был замечен. На этом же этапе учитель выявляет проблемные места в уровне своей методической компетентности и начинается планирование нового проекта по решению этих проблем. Таким образом, цикл повторяется.

В процессе разработки и последующей реализации модели развития методической компетентности учителя в процессе очно-дистанционного повышения квалификации актуальным становится вопрос о выборе форм, методов и средств обучения, обеспечивающих продуктивность совместного взаимодействия, самореализацию участников обучения при повышении квалификации.

Проблемой методов обучения в педагогике занимались многие ученые (П.О. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Николаевский, Е.И. Перовский, Б.Е. Райков, М.Н. Скаткин и др.). Как уже отмечалось, образование взрослых в системе повышения квалификации включает работу на основе проблемности, согласованности и системности

целей обучения, ориентации на имеющийся опыт, нацеленности на самообучение, на получение и обработку обратной связи.

При определении форм и методов, способствующих развитию методической компетентности учителя, мы опирались на исследования методов обучения в сфере образования взрослых Р.М. Грановской [46] и сравнительный анализ эффективности различных способов подготовки слушателей курсов повышения квалификации, которые дают основание считать, что наиболее эффективными являются следующие способы:

- усвоение специальных методических знаний;
- сравнение, сопоставление знаний, впечатлений, переживаний, т. к. сравнение – один из основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей. Познание всегда включает в себя установление сходства и различия изучаемого объекта с родственными предметами;
- создание ситуаций, требующих собственной оценки;
- решение конкретных ситуаций, где предлагается описание различных ситуаций, имеющих вид задачи и предполагающих несколько вариантов решения.

Все названные способы требуют приближения обучения к реальности и активного участия слушателей в этом процессе. Вместе с тем они формируют, как указывает Е.Н. Белова, творческие способности, новые установки, ценностные ориентации [21].

В процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий были использованы различные формы и методы.

Под формой мы понимаем, вслед за Е.П. Белозерцевым, А.Д. Гонеевым и А.Г. Пашковым, специальную конструкцию процесса обучения, внешнее оформление выбранных стратегий и методик. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности обучающихся [135]. В процессе обучения учителей на курсах повышения квалификации в целях формирования их

методической компетентности использовались индивидуальные, групповые, коллективные формы обучения; обучение без отрыва от работы (дистанционное обучение), с частичным отрывом от работы (очная часть обучения), стажировки.

Поиски в направлении разработки индивидуальных форм организации обучения и повышения квалификации ведутся сегодня многими специалистами: С.А. Агаповой [2], Л.Ф. Ельцовой [198], Л.Ю. Поперечной [142], Г.А. Чемодановой [197], О.В. Черепановой, Н.И. Щукиной [207]. Большинство исследователей склоняются к тому, что одним из способов индивидуализации учебной деятельности является разработка индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося исходя из его индивидуальных возможностей и особенностей [7].

В основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов лежит технология индивидуализации обучения. Проблема выявления индивидуальной образовательной траектории ученика представлена в различных психолого-педагогических исследованиях (Т. М. Ковалева, Г. Н. Прозументова, Н.Н. Суртаева, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская).

Под индивидуальной образовательной траекторией А. С. Гормин [42], Г.И. Чемоданова, С.В. Власенко [197, с. 222] понимают определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации соответствующих целей по уровню овладения программным содержанием, основанную на его уровне обученности, соответствующую его способностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, консультирующей деятельности педагога. При этом обучающийся всегда должен ощущать собственную ответственность за сделанный выбор и за рост своих результатов при его реализации.

А.В. Хуторской подчеркивает, что содержание индивидуальной образовательной траектории определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровнем готовности к освоению программы), содержанием программы [193].

Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

- целевой (постановка целей, определение задач образовательной работы);

- содержательный (отбор содержания программного материала на основе образовательных программ, в том числе программ дополнительного образования);

- технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей обучающегося);

- диагностический (определение системы диагностического сопровождения);

- результативный (формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий).

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). [197, с. 222].

Составление индивидуальной образовательной траектории является сегодня актуальным не только для общеобразовательных организаций, но и для системы повышения квалификации. По мнению Л.Ю. Поперечной, индивидуальную образовательную траекторию можно считать специфической инновацией в повышении квалификации, направленной на выявление перспектив профессионального роста педагога, а также направлений, форм и средств повышения его квалификации, с прогнозированием вероятных рисков и путей их преодоления [142].

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату. Метод – способ организации деятельности по достижению учебных целей (цель, способ усвоения, характер взаимодействия). При определении методов

обучения мы опирались на исследования их классификации М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера. Они предлагают делить методы обучения в зависимости от: характера познавательной деятельности обучающихся по усвоению изучаемого материала – на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые, исследовательские; по видам учебной деятельности – на рассказ, беседу, упражнение, диалог и др.; по источникам знаний – на словесные, наглядные, практические [135].

В процессе развития методической компетентности учителей были использованы как традиционные, так и инновационные методы обучения: лекции, семинарские и практические занятия, дискуссии, диалоги, беседы, круглый стол.

Цель лекционной формы занятия заключается в расширении и углублении имеющихся знаний у учителей, сообщении новых сведений, в приведении знаний в систему, совершенствовании методической компетентности. Однако очно-дистанционная форма обучения позволяет давать в лекциях не только информацию по проблеме, но и пути, способы применения знаний на практике, т. е. лекции носят практико-ориентированную направленность. Лекция-беседа как педагогический метод предполагает непосредственный контакт с аудиторией, что позволяет привлекать внимание слушателей к наиболее важным вопросам темы, расширять круг мнений обучающихся, использовать имеющийся опыт и знания. Гибкость этого метода обеспечивает хорошую адаптацию к различным ситуациям, способствует углубленному пониманию всего контекста, а также мотивов отдельных аспектов проблемы.

Вслед за исследователями С.П. Архангельским, Н.Д. Никандровым и др. мы считаем, что оптимальной организационной формой обучения при повышении квалификации являются практические занятия, которые используются для углубления полученных знаний и первично

сформированных умений на лекции. Они не дублируют лекции, а находятся на порядок выше, с точки зрения сложности и обобщенности.

Диалог применяется в процессе деятельности, когда преподаватель осуществляет функции постановки проблем и в то же время является активным участником диалога. Диалог – это в значительной степени взаимодействие между преподавателем и слушателями, в котором обе стороны могут задавать вопросы и давать ответы.

«Круглый стол» – актуальная и весьма распространенная в практике повышения квалификации форма проведения дискуссии для решения конкретных проблем. Характерной чертой проведения «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией, основной целью которого является выявление методических проблем в профессиональной деятельности. Также использовались следующие методы:

- деловые и ролевые игры (по содержанию различных педагогических ситуаций);

- тренинги (связанные с разработкой, презентацией и реализацией педагогических решений, принимаемых в условиях реализации ФГОС ООО);

- разработка программ, проектов (рабочих программ, моделей урока, диагностического инструментария и др.);

Кейс-технология – это рассмотрение и оценка реальной ситуации. Она дает возможность понять, как принимаются на практике те или иные решения, к чему они приводят. Использование case-study в учебном процессе позволяет учителю развивать критическое мышление у обучающихся, прогностические умения, умение работать с разными источниками информации (текстовыми, графическими, иллюстративным рядом и т. д.), способствует формированию культуры рефлексивного мышления, направленной на осознанный и упорядоченный обмен идеями, мнениями, суждениями в группе с целью поиска правильных ответов. Кроме того, обучающиеся получают навыки решения реальных проблем. Процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решений в жизни, он более

адекватен жизненной ситуации, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать своё мнение, отстаивать его во время презентации.

Не актуальный и не вызывающий интереса материал (отсутствие загадки, отсутствие вопроса, отсутствие противоречия) не может стать основой кейса, поэтому преподавателем подбираются материалы, актуальные для учительской аудитории. Педагогическая практика во всем её многообразии является источником живых реальных проблемных фактов, которые могут быть описаны в рамках кейсов. Педагогические кейсы – реальные ситуации, с которыми в повседневной деятельности сталкивается современный учитель.

При такой организации работы теория предваряет практическую работу слушателей. Формирование системы теоретических и практических знаний, умений, компетентностей обеспечивается оптимальным выбором методов и приемов обучения.

Мы разделяем точку зрения В.Б. Гаргай, что недостаточную эффективность традиционно организованного курсового обучения можно объяснить, в том числе, и тем, что программы повышения квалификации не учитывают (или учитывают недостаточно) различия в стратегиях обучения учителей, обусловленные профессиональным стажем и опытом работы в школе. Так, опыт включения в учебный процесс разнообразных активных форм обучения: игр, моделирования, «проблемных столов» и т. д. не всегда находит поддержку среди обучаемых. Часть учителей старается не участвовать в дискуссиях, играх, отдавая явное предпочтение традиционной лекции. Позиция «пассивного» слушателя курсов привлекает некоторых учителей в большей степени, нежели позиция равноправного участника исследовательского процесса, ориентированного на поиск решения той или иной педагогической проблемы, т. е. не все учителя в силу различий своего профессионального опыта в состоянии принять активные формы повышения квалификации [35].

Следует отметить, что достижение поставленных целей обучения возможно лишь в том случае, если деятельность преподавателя и слушателей будет определенным образом организована, мотивирована и подкреплена соответствующим стимулирующим влиянием, если с помощью контроля и самоконтроля, выявляющих степень приближения к цели, будут вноситься необходимые коррективы в организацию образовательного процесса.

Поэтому важнейшее педагогическое условие, которое учитывалось при конструировании содержания образовательных программ повышения квалификации, – это учет особенностей сформированности познавательного (когнитивного), предметно-деятельностного, личностного и аналитико-рефлексивного компонентов методической компетентности учителей, его профессиональной деятельности в зависимости от типа и вида образовательной организации, его стажа работы.

Преподаватели курсов повышения квалификации в послекурсовой период осуществляют профессиональное сопровождение педагога с целью оказания поддержки в процессе реализации на практике методических умений, а также диссеминации педагогического опыта. Под педагогическим опытом в Современной педагогической энциклопедии понимается «совокупность полученных умений, навыков и приемов обучения и воспитания» [134]. М. Н. Скаткин отмечал, что в «узком смысле» педагогический опыт означает такую практику, которая творчески использует все лучшее из теории и практики, вносит новизну и прокладывает дорогу неизвестному. Стимулирующую и преобразующую свою роль педагогический опыт черпает через точки педагогического роста из массовой педагогической практики, из глубины педагогической реальности [161, с. 7]. О. С. Анисимов в Методологическом словаре для управленцев определяет опыт педагогический как рефлексивную, фиксированную реконструкцию своей или иной деятельности, общения, подготавливаемой для заимствования и транслирования, а также для критического осмысления и развития [12].

Мы разделяем точку зрения А. В. Коптелова и в нашем исследовании будем рассматривать педагогический опыт как одно из высших проявлений педагогической культуры, если он рождается в процессе преодоления профессиональных затруднений и оформляется как новое педагогическое знание в ходе рефлексии. Этим знанием, как технологическим инструментом, сможет далее пользоваться и сам автор опыта, попадая в схожие ситуации, и другие педагоги. Таким образом, педагогический опыт появляется у педагога в результате рефлексии профессиональной деятельности, что способствует, в том числе, дальнейшему развитию методической компетентности.

Остановимся на характеристике понятия «диссеминация». С точки зрения исследуемой нами проблемы очень важен тезис А. М. Моисеева и О. М. Моисеевой, что диссеминация – это не только распространение в узком смысле, но и весь цикл: от создания объектов диссеминации и их выведения на образовательный рынок до их выбора, освоения, использования и дальнейшей ретрансляции различными получателями в других образовательных системах [120, с. 97]. А. В. Коптелов под диссеминацией понимает целенаправленный процесс распространения результатов инновационной деятельности, который необходим для совершенствования и развития различных образовательных систем (от региональной до образовательной системы образовательного учреждения, а также системы работы конкретного педагога). Причем участие в диссеминационных процессах требует от их субъектов (педагогов-распространителей, педагогов-пользователей, организаторов) высокого уровня профессиональной компетентности, с одной стороны, а с другой – в процессе диссеминации педагогического опыта происходит развитие профессиональной компетентности этих субъектов через выполнение новых профессиональных функций, а, следовательно, освоение новых, ранее отсутствующих, компетенций [92, с. 7].

Научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период осуществлялось через

профессиональный тренинг, модерирование, консультирование, супервизию.

В профессиональных тренингах преобладали мотивы сотрудничества, стремление к профессиональному и личностному росту. Тренинговые технологии работы были основаны на теоретических концепциях отечественной психологии, отраженных в работах А.А.Вербицкого, А.А.Деркала, В.И.Дружинина, Н.В.Кузьминой, Б.Ф.Ломова, А.П.Ситникова, П.Я.Шлаена, М.Г.Ярошевского и др. Технологии проведения профессионального тренинга включали поэтапное обучение с максимальным использованием активных развивающих методов практического освоения конкретных приемов диагностики и консультирования, прогнозирования, информационно-аналитической, организационно-методической работы.

Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей работника и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации внутренних возможностей [125, с.35]. Модерирование было нацелено на раскрытие внутреннего потенциала учителей. Функция модератора (преподавателя) состояла в том, чтобы помочь педагогу «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Одним из центральных видов научно-методического сопровождения учителей в диссеминации ценного педагогического опыта в послекурсовой период являлось консультирование, представляющее собой особым образом организованное взаимодействие между консультантом (преподавателем) и учителем, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность педагога.

Другим видом научно-методического сопровождения в вышеуказанном направлении деятельности педагогов стала супервизия. Супервизия – это, во-первых, профессиональное консультирование и сопровождение специалиста

более опытным специалистом, исключая формальный контроль и оценку; во-вторых, способ создания психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности; в-третьих, лечение «профессиональных болезней» и исправление профессиональных ошибок. Супервизор – специалист, который обладает дополнительными квалификациями, позволяющими ему осуществлять консультирование и научно-методическое сопровождение других специалистов с учетом специфики их деятельности [125, с. 35]. Следует отметить, что данные формы использовались также и в научно-методическом сопровождении педагогов при реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности учителя в послекурсовой период.

Выходные данные в виде уровня сформированности методической компетентности специалиста не были бы валидными, а модель не могла бы быть использована в процессе повышения квалификации без результативного (контрольно-оценочного) компонента, позволяющего, на основе критериев и показателей методической компетентности, определить степень достижения поставленной цели и в случае несоответствия внести коррекцию на любом этапе работы модели.

Результативный (контрольно-оценочного) блок модели предполагает постоянное отслеживание, проверку и оценку знаний, умений и навыков в процессе развития методической компетентности учителя. В образовательном процессе, как отмечает М.Т. Громкова, происходит сочетание внутреннего и внешнего: потребности осознаются, управляются с помощью вопроса «для чего?»; прогнозируется результат, корректируется потребностное состояние, цель смысл действий; внутренние нормы изменяются в поиске новой информации во внешнем и внутреннем, формируется содержание образования («что усвою?»); индивидуальные способности, данные от природы в своем многообразии имеют инвариант – производить мысль, слово, движение в целостности, в совокупности – действие [51]. Контроль за соблюдением данной цепи должен

соответствовать основным принципам (объективности, систематичности, наглядности).

Результативный (контрольно-оценочный) блок предполагает также сопоставление и сравнение полученных данных о первоначальном уровне методической компетентности учителя и об уровне сформированности анализируемого феномена на контрольном этапе эксперимента. Данный компонент базируется на результатах системного мониторинга, проводимого в ходе всей экспериментальной работы и выявивший направления коррекционной работы.

Критерии и показатели развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации составлены с учетом требований Профессионального стандарта педагога, и Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Также в своей работе мы использовали материалы методики оценки уровня квалификации педагогических работников, разработанные В.Д. Шадриковым и И.В. Кузнецовой [115].

В модели мы выделяем критерии для каждого структурного компонента методической компетентности учителя. Для познавательного (когнитивного) компонента выделяются следующие критерии: наличие знаний по специальности и особенностям их использования для повышения качества образования; сформированность и владение системой специальных методических знаний и умений, необходимых для эффективной методической деятельности. Для личностного компонента – мотивационно-ценностная направленность, коммуникативные умения педагога, самоорганизованность, эмпатийность. Критериями для оценивания сформированности предметно-деятельностного компонента методической компетентности, на наш взгляд, могут выступать: компетентность в области организации учебной деятельности; компетентность в области мотивации учебной деятельности; ИКТ-компетентность; компетентность в области

обеспечения информационной основы деятельности; компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений. Для аналитико-рефлексивного компонента – аналитико-синтетические, прогностические и конструктивно-проектировочные умения.

Подробно критерии и показатели развития методической компетентности учителей описаны в параграфе 2.1.

Результативный (контрольно-оценочный) компонент модели развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации позволяет оценить уровень приращений методической компетентности учителя в результате повышения квалификации.

Проблему уровней развития педагогической деятельности исследовали многие ученые. Приведем классификацию уровней развития педагогической деятельности некоторыми из них. К примеру, Е.Е. Боровкова выделяет имитирующе-воспроизводящий, комбинирiuюще-продуктивный, трансформирующе-творческий уровни; И.Ф. Исаев – адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный; Н.В. Кузьмина – репродуктивный, адаптивный, системно-моделирующий; Н.М. Яковлева – профессионально-ознакомительный, профессионально-исследовательский, профессионально-творческий; В.А. Сластенин – интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный, творческий.

Кроме того, основу для определения уровня сформированности методической компетентности задает Профессиональный стандарт педагога и другие нормативно-правовые документы. Также в своей работе мы использовали материалы методики оценки уровня квалификации педагогических работников, разработанные В.Д. Шадриковым и И.В. Кузнецовой [115]. Положения данных документов легли в основу исследования уровня сформированности методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации, результаты которого будут нами оцениваться относительно выделенных критериев.

Опираясь на предложенные документы и методики, а также на собственный опыт работы в системе повышения квалификации, в качестве основных мы выделяем следующие уровни сформированности методической компетентности учителей: репродуктивный, адаптивный, продуктивный и творческий, отражающие каждый компонент ее структуры.

Репродуктивный уровень характеризуется умением учителя передавать знания без учета категории обучающихся, их индивидуальных особенностей. Это низкий уровень, при котором все внимание педагога сосредоточено на правильности усвоения учебной дисциплины, руководящих документов, правил изложения учебного материала.

Педагог данного уровня развития методической компетентности принимает участие в повышении квалификации с целью овладения новой информацией и дальнейшим ее использованием в процессе преподавания. Требуется повышение квалификации и коррекционная работа для устранения возможных проблем: овладение системой специальных методических знаний и умений, необходимых для эффективной методической деятельности, развитие умения использовать знания для повышения качества образования, развитие коммуникативных умений педагога, умений организовать эффективный образовательный процесс.

Адаптационный уровень предполагает адаптацию учителя к потребностям и уровню развития обучающихся в процессе преподавания своего предмета, взаимодействие педагога со школьниками, достаточную методическую вооруженность, умение поддерживать различные формы контактов с обучающимися, учитывать их особенности, в достаточной степени управлять вниманием и усвоением обучающимися учебного материала. Педагог при этом ориентирован на стандарт, эталонное качество педагогической деятельности, стремится к его сохранению и поддержанию. Требуется повышение квалификации и коррекционная работа для устранения возможных проблем: овладение системой специальных методических знаний и умений, необходимых для эффективной методической деятельности,

развитие умений в области мотивации учебной деятельности и разработки программы деятельности, индивидуализации и дифференциации в образовательном процессе.

Продуктивный уровень, уровень при котором учитель владеет приемами, методами, технологиями по управлению усвоением материала с учетом особенностей обучающихся. Педагог способен к тонкому, точному и индивидуализированному восприятию внутреннего мира учащихся. Он характеризуется высокой степенью удовлетворенности от профессии и самореализованности в ней. Учитель более полно отражает свою индивидуальность в педагогической деятельности, для него характерен ориентир на нормы индивидуального прогресса и отношение к обучению как важнейшему средству самоподготовки к практической деятельности; обладает обширным опытом профессионального самообразования. Качество образования достигается не только за счет освоения передового педагогического опыта, но и за счет создания собственных методических ресурсов.

Требуется повышение квалификации и коррекционная работа для устранения возможных проблем: развитие умения учитывать особенности любого возраста и индивидуальные особенности любого школьника при постановке цели, вовлекать учащихся в процесс постановки цели. Для педагогов в процессе повышения квалификации интерес представляют практические вопросы преподавания.

Творческий уровень соответствует высшему мастерству педагога, когда его внимание сфокусировано на личности обучающегося, при этом учитель превращает учебный предмет в средство формирования творческой личности обучающегося, способной к дальнейшему профессиональному и личностному самоутверждению. Воспринимает взаимодействие с учениками как личностно значимую деятельность и «заражает» учащихся своим интересом к предмету, учебе и школе в целом.

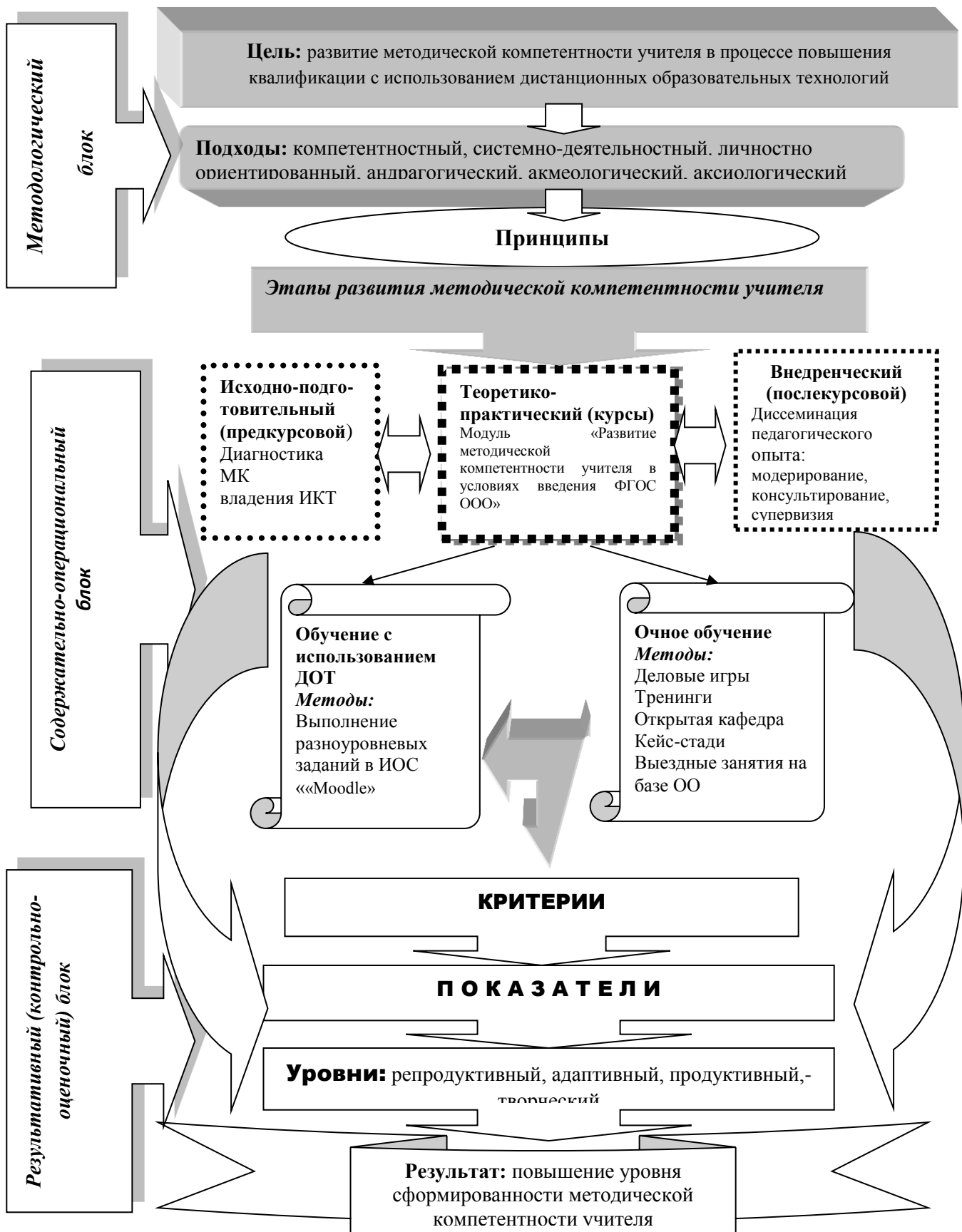


Рис.5. Модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий

Учитель в большей степени ориентирован на нормы, ценности, идеалы, устанавливающие перспективные цели образования, соответствующие индивидуальным потребностям и способностям школьников. Педагог может вовлечь обучающихся в формулирование индивидуальных учебных целей курса и отдельных занятий. Работу такого учителя отличает умение добиться хороших результатов обучения по преподаваемому предмету.

Творческий уровень характерен для тех, кто занимается исследовательской работой, имеющих собственные методики преподавания, постоянно находящиеся в творческом поиске, стремящихся к диссеминации собственных методических наработок. В плане развития методической компетентности именно трансляция опыта выступает как стимул для дальнейшего совершенствования собственной профессиональной деятельности на основе интеграции теории и практики.

Таким образом, представленная модель развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий является универсальной, так как её компоненты регулируются как общими требованиями к повышению качества дополнительного профессионального образования, так и требованиями конкретной педагогической специальности и отдельно взятой личности.

Компоненты предложенной модели тесно взаимосвязаны, модель динамична и изменение одного компонента неизбежно повлечёт изменение других, однако структура модели останется неизменной. Кроме того, реализуемая модель востребована региональной системой повышения квалификации учителей, в отличие от традиционного очного обучения.

ВЫВОДЫ

Методическая компетентность учителя, как результат и важнейший показатель уровня его профессионализма, нуждается в переосмыслении и уточнении в связи с изменением ее содержания. *Методическая компетентность* – это структурный компонент профессиональной компетентности и интегративная характеристика личности учителя, включающая знания и умения разработки, выбора и применения соответствующих технологий и методик решения педагогических задач обучения, воспитания и развития обучающихся, осознание их как ценностных ориентиров, а также владение рефлексией и способностью к совершенствованию собственной методической деятельности.

Проведенное теоретическое исследование позволяет нам выделить следующие структурные компоненты методической компетентности: *личностный, познавательный (когнитивный), предметно-деятельностный и аналитико-рефлексивный* и наполнить их новым содержанием, учитывая федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и профессиональный стандарт «Педагог».

Совершенствование профессиональной компетентности, повышение квалификации педагогов должно происходить в системе дополнительного профессионального образования. Под *повышением квалификации* с использованием дистанционных образовательных технологий понимается целенаправленное, методически обеспеченное руководство учебной деятельностью обучающихся, осуществляемое как с помощью электронных средств связи, так и с использованием традиционных образовательных технологий.

Модель развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием ДОТ состоит из методологического (цель, подходы, принципы), содержательно-операционного (этапы, содержание, методы, формы) и результативного (контрольно-оценочного) (критерии, показатели, уровни) блоков.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

2.1. Диагностика сформированности методической компетентности учителя.

Экспериментальная работа была направлена на реализацию предложенной в первой главе модели, подтверждение правильности и целесообразности её структуры, а также на доказательство её практической значимости.

Исследование проводилось в ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО). Выбор участников экспериментальной и контрольной групп обусловлен тем, что педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, уже владеют определенным уровнем методической компетентности.

В рамках эксперимента были выполнены следующие задачи:

- интеграция в процесс повышения квалификации педагогов в СКИРО ПК и ПРО разработанной нами модели по развитию методической компетентности учителей;
- проведение анализа и изучение динамики развития методической компетентности учителей;
- экспериментальное обоснование и внедрение организационно-педагогических условий, способствующих развитию методической компетентности учителей;
- подтверждение эффективности применения разработанной модели развития методической компетентности учителей.

В рамках эксперимента были сформированы группы, достаточно

близкие по качественному составу, что обеспечивало достоверность полученных в эксперименте результатов и выводов.

Эксперимент проводился с учетом определенных в первой главе структурных компонентов методической компетентности учителя: личностного, познавательного (когнитивного), предметно-деятельностного и аналитико-рефлексивного. В целях подтверждения обоснованности результатов проведенной диагностики осуществлялось выборочное уточнение полученных данных в рамках диагностических бесед и с помощью педагогических наблюдений.

Таблица 2

**Структурный компонент методической компетентности учителя:
познавательный (когнитивный)**

Критерии	Показатели	Инструментарий
Наличие знаний по специальности и особенностям их использования для повышения качества образования	- знает нормативные документы, содержащие требования к определению содержания и результатов (личностных, предметных, метапредметных) учебной деятельности, способах их оценки (в частности, ФГОС ОО, профессиональный стандарт «Педагог»); - владеет знаниями по преподаваемому предмету в пределах требований ФГОС ОО и ООП; - владеет знаниями по особенностям учебно-методических комплексов по преподаваемому предмету	- Тестирование; - анкетирование; - изучение и обобщение опыта; - наблюдение
Наличие системы специальных методических знаний, необходимых для эффективной методической деятельности	- знает методологические основы методики преподавания предмета, виды современных педагогических технологий (в том числе ИКТ); - владеет знаниями по теории и технологии учета индивидуальных и возрастных особенностей учеников, в том числе имеющих особые образовательные потребности	

Для оценки уровня развития методической компетентности учителя необходимо было определить критерии (Таблицы 2-5). В процессе экспериментальной работы нами был осуществлен поиск надежных критериев сформированности методической компетенции учителя. Мы учитывали, что понятие критерий означает средство для суждения, на основании чего производится оценка, классификация или определение предмета исследования.

**Структурный компонент методической компетентности учителя:
личностный**

Критерии	Показатели	Инструментарий
Мотивационно-ценностная направленность	<ul style="list-style-type: none"> - осознает и принимает ценность педагогической профессии; - обладает творческой индивидуальностью в методической деятельности, а также педагогической интуицией, позволяющей продуктивно решать различные педагогические задачи на основе недостаточной информации; - стремится к самореализации в профессиональной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - Тестирование; - опрос (анкетирование, беседа); -эксперимент
Коммуникативные умения педагога	<ul style="list-style-type: none"> - умеет изложить материал в соответствии с принципами дидактики, обладает высокой культурой речи; - умеет строить образовательный процесс на отношениях сотрудничества с детьми, в диалоговом режиме; - адекватно реагирует на возникающие в педагогической деятельности трудности и ошибки, умеет конструктивно разрешать конфликты; - обладает педагогическим тактом, деликатностью в общении; - стремится к взаимодействию с коллегами для повышения методической компетентности 	
Самоорганизованность	<ul style="list-style-type: none"> - обладает самостоятельностью, инициативностью, открытостью к инновациям; - может сохранять самообладание в сложных ситуациях; - стремится к личностному саморазвитию, осознает необходимость непрерывного процесса развития методической компетентности как условия повышения профессионализма 	
Эмпатийность	<ul style="list-style-type: none"> - готов принять и поддержать разных учеников, вне зависимости от особенностей их поведения, психического и физического здоровья, учебных достижений; - умеет определять преимущества и перспективы развития для каждого учащегося; - умеет видеть ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания 	

**Структурный компонент методической компетентности учителя:
предметно-деятельностный**

Критерии	Показатели	Инструментарий
Компетентность в области организации учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - умеет ставить цели педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учеников, в том числе с особыми образовательными потребностями; - умеет преобразовать тему урока в конкретную педагогическую задачу; - умеет соотносить результаты обучения и цели урока, формулировать критерии их достижения; - умеет организовать учеников для достижения планируемых результатов учебной деятельности; - умеет осуществлять педагогическое оценивание с использованием различных форм и методов контроля в соответствии с особенностями учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> - Изучение продуктов деятельности учителей; - тренинги; -исследовательские работы учителей; -проектные работы учителей; -анкетирование, беседа.
Компетентность в области мотивации учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - умеет вовлечь учеников в процесс формулировки целей и результатов деятельности, способов их достижения; - умеет создавать ситуации и условия, обеспечивающие успех в урочной и внеурочной деятельности; - умеет реализовать специальные подходы к воспитанию и обучению для включения в образовательный процесс всех детей, в том числе с особыми потребностями 	
ИКТ-компетентность	<ul style="list-style-type: none"> - умеет использовать компьютер, как средство поиска и управления информацией, работать с информацией в сетях Интернет для решения профессиональных задач; - умеет целесообразно применять ИКТ в образовательном процессе, в том числе с целью развития исследовательских, проектных и т. д. навыков обучающихся; - умеет использовать ИКТ для развития методической компетентности, в том числе для диссеминации своего опыта 	
Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - умеет использовать предметные знания для развития учащихся; - умеет применять современные педагогические технологии и методы преподавания в соответствии с целями и задачам обучения; - умеет применять специальные технологии и методы для проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимися с различными образовательными потребностями; - умеет организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую учитывая возможности образовательной организации, особенности места жительства и историко-культурные традиции региона 	

<p>Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках ООП, разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы; - умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты для учащихся, в том числе, с особыми образовательными потребностями; - умеет разрабатывать и реализовывать программы развития универсальных учебных действий, социального поведения; - умеет принимать решения в педагогических ситуациях, учитывает мнения обучающихся, коллег, родителей 	
---	--	--

Таблица 5

**Структурный компонент методической компетентности учителя:
аналитико-рефлексивный**

Критерии	Показатели	Инструментарий
<p>Аналитико-синтетические умения</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет анализировать программно-методические, нормативные документы, УМК по преподаваемому предмету, выявлять их достоинства и недостатки; - умеет оценивать качество образовательных ресурсов (источников, инструментов) в соответствии с заданными образовательными задачами; - умеет анализировать собственную деятельность в соответствии с имеющимися научными критериями и рекомендациями; - умеет выявлять уровни усвоения учебного материала и динамику развития обучающихся; - умеет оценивать соответствие достигнутых результатов, формируемых в преподаваемом предмете (предметных и метапредметных умений) целям образовательной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - изучение продуктов деятельности учителей; - тренинги; -исследовательские работы учителей; -проектные работы учителей; -анкетирование, беседа
<p>Прогностические умения</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет выявлять методические проблемы и определять пути их решения в процессе педагогической деятельности; - умеет прогнозировать эффективность применяемых в новых условиях форм, средств, методов и приемов обучения и воспитания 	
<p>Конструктивно-проектировочные умения</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет проектировать процесс обучения, выбирать содержание и формы проведения уроков, соответствующие методики, методы и приемы на основе анализа особенностей образовательного процесса в данном классе, образовательной организации; - умеет объективно оценивать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности, для того чтобы проектировать свою систему деятельности с опорой на сильные стороны 	

Задача следующего этапа эксперимента заключалась в диагностике уровня сформированности методической компетентности учителей контрольной и экспериментальных групп по вышеназванным критериям. В соответствии с полученными данными были выделены четыре уровня сформированности для каждого структурного компонента методической компетентности (таблицы 6-9)

Таблица 6

Уровни методической компетентности учителей
Структурный компонент методической компетентности учителя:
познавательный (когнитивный)

Критерии:	
<ul style="list-style-type: none"> - наличие знаний по специальности и особенностям их использования для повышения качества образования; - сформированность и владение системой специальных методических знаний и умений, необходимых для эффективной методической деятельности. 	
Уровни	Основные признаки уровня освоения (дескрипторы)
Репродуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - относительно низкий уровень знаний по специальности и нормативных документов; - на низком уровне знает основы методики преподавания предмета, виды современных педагогических технологий (в том числе ИКТ); - низкий уровень знаний по теории и технологии учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; - в работе использует учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету без их анализа на соответствие целям образовательного процесса в данной школе и классе
Адаптационный	<ul style="list-style-type: none"> - знает основные нормативные документы, содержащие требования к определению содержания и результатов (личностных, предметных, метапредметных) учебной деятельности, способах их оценки (в частности, ФГОС ОО, профессиональный стандарт «Педагог»); - владеет базовыми знаниями по преподаваемому предмету; - стремится к развитию собственных методических умений и навыков; - стремится к созданию методологической и методической базы овладения профессией учителя; - знает основные технологии учета индивидуальных и возрастных особенностей учеников, в том числе имеющих особые образовательные потребности
Продуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - владеет необходимыми знаниями по преподаваемому предмету в пределах требований ФГОС и ООП; - умеет обосновать самостоятельный выбор УМК, внести необходимые допустимые изменения в программный материал; - стремится к усвоению новых теоретико-методологических и методических знаний и основных понятий, накоплению объема необходимой информации для педагогической деятельности в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями

Творческий	<ul style="list-style-type: none"> - владеет высоким уровнем знаний по преподаваемому предмету в соответствии с требованиями нормативных документов; - проявляет интерес к инновациям, связанным с поиском разных возможностей в построении уроков и внеклассных мероприятий, желание заниматься научно-исследовательской работой по специальности; - владеет методологическими, теоретическими и технологическими знаниями, системой умений как инструментом познания и преобразования собственной деятельности и учебной деятельности детей; - стремится накапливать эмпирические психологические знания об учащихся, в том числе с особыми образовательными потребностями и устанавливать с ними педагогически целесообразные взаимоотношения
------------	--

Таблица 7

**Структурный компонент (критерий) методической компетентности
учителя: личностный**

Критерии:	
<ul style="list-style-type: none"> - самоорганизованность; - мотивационно-ценностная направленность; - эмпатийность; - коммуникативные умения педагога. 	
Уровни	Основные признаки уровня освоения (дескрипторы)
Репродуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - ценностное отношение к педагогической деятельности выражено слабо; - низкая степень готовности к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту; - отсутствие стремления к личностному саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию; - слабо выраженный интерес к преподаваемому предмету, его воспитательно-образовательным функциям; - излагает материал без учета особенностей и потребностей обучающихся, педагога отличает невысокая культура речи; - не стремится вести диалог с обучающимися; - не умеет разрешать конфликты оптимальным способом; - не умеет организовать деятельность обучающихся для достижения намеченных целей, на уроке низкая дисциплина
Адаптационный	<ul style="list-style-type: none"> - ценностное отношение к педагогической деятельности выражено не ярко; - в средней степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту; - недостаточно полно осознает направленность собственной педагогической деятельности; - готов к взаимодействию с коллегами с целью развития методической компетентности; - осознает необходимость учитывать индивидуальные особенности обучающихся, но не всегда готов принять и поддержать разных учеников, вне зависимости от особенностей их поведения, психического и физического здоровья, учебных достижений

Продуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет положительное отношение к педагогической деятельности и удовлетворенность сделанным выбором; - в достаточной степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту; - излагает материал в доступной форме в соответствии с принципами дидактики, имеет высокую культуру речи; - относительно не высокая общая культура может сочетаться с высоким уровнем самоорганизации, что позволяет в итоге обеспечивать результативность педагогической деятельности; - умеет строить образовательный процесс на отношениях сотрудничества с детьми, в диалоговом режиме; - умеет включаться в систему межличностных и деловых отношений с участниками образовательного процесса; - адекватно реагирует на возникающие в педагогической деятельности трудности и ошибки, умеет конструктивно разрешать конфликты; - стремится к личностному саморазвитию, осознает необходимость непрерывного процесса развития методической компетентности как условия повышения профессионализма; - умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей. - умеет видеть ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания; - принимает и поддерживает разных учеников, вне зависимости от особенностей их поведения, психического и физического здоровья, учебных достижений
Творческий	<ul style="list-style-type: none"> - ценностное отношение к педагогической деятельности ярко выражено. - постоянно проявляет личную инициативу, стремится к дальнейшему профессиональному росту; - обладает самостоятельностью, открытостью к инновациям; - обладает широкой общей культурой в том числе высокой культурой речи; - готов к взаимодействию с коллегами с целью развития как своей, так и их методической компетентности; - умеет сохранять самообладание в различных ситуациях; - принимает и поддерживает разных детей, вне зависимости от особенностей их поведения, психического и физического здоровья, учебных достижений; - умеет определять преимущества и перспективы развития для каждого учащегося; - умеет видеть ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания; - умеет конструктивные отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог; - адекватно реагирует на возникающие в педагогической деятельности трудности и ошибки, умеет конструктивно разрешать конфликты; - обладает педагогическим тактом, деликатностью в общении; - обладает творческой индивидуальностью в методической

	<p>деятельности, а также педагогической интуицией, позволяющей продуктивно решать различные педагогические задачи на основе недостаточной информации;</p> <ul style="list-style-type: none"> - стремится к личностному саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию, осознание необходимости непрерывного процесса развития методической компетентности как условия повышения профессионализма; - стремиться к проявлению методического мастерства в своей деятельности, ответственно относится к своим обязанностям
--	---

Таблица 8

**Структурный компонент (критерий) методической компетентности
учителя: предметно-деятельностный**

Критерии:	
<ul style="list-style-type: none"> - компетентность в области организации учебной деятельности; - компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности; - компетентность в области мотивации учебной деятельности; - ИКТ-компетентность; - компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений 	
Уровни	Основные признаки уровня освоения (дескрипторы)
Репродуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - доминирующая роль в образовательном процессе принадлежит учителю, в то время как обучающимся отводится пассивная роль на уроке; - не умеет использовать знания по предмету для развития детей; - современные методы преподавания используются шаблонно, без учета целей и задач урока, уровня развития обучающихся; - слабо развито (отсутствует вообще) умение целесообразно применять ИКТ – технологии в образовательном процессе; - слабо развито умение разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках ООП; - в образовательном процессе использует готовые программные, методические и дидактические материалы; - не умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты для учащихся, в том числе, с особыми образовательными потребностями; - слабо развито умение сочетать методы педагогической оценки, самооценки и взаимооценки учащихся
Адаптационный	<ul style="list-style-type: none"> - слабо развито умение использовать знания по предмету для развития детей в соответствии с их индивидуальными и возрастными особенностями; - в образовательном процессе редко используются современные педагогические технологии и методы преподавания; - стремиться использовать различные виды внеурочной деятельности. - применяет ИКТ в образовательном процессе как возможность разнообразить методы преподавания; - стремится самостоятельно разрабатывать программы учебных дисциплин в рамках ООП; - недостаточно развиты умения разрабатывать собственные дидактические, программные и методические материалы;

	<ul style="list-style-type: none"> - стремится использовать специальные подходы к обучению для включения в образовательный процесс всех учеников, в том числе с особыми потребностями; - стремится ставить цели педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся; - недостаточно развито умение соотнести результаты обучения с целями и сформулировать критерии их достижения; - недостаточно развито умение организовать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности, поддержать дисциплину; - недостаточно развито умение сочетать методы педагогической оценки, самооценки и взаимооценки учащихся; - не всегда умеет принимать решения в педагогических ситуациях, с учетом мнения обучающихся, коллег, родителей
<p>Продуктивный</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет ставить цели педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учеников, в том числе с особыми образовательными потребностями; - умеет использовать знания по предмету для развития детей; - умеет использовать современные образовательные технологии и методы обучения в соответствии с целями и задачами обучения; - умеет осуществлять различные виды внеурочной деятельности: игровую, художественно-продуктивную, учебно-исследовательскую, культурно-досуговую, учитывая возможности образовательной организации, особенности места жительства и историко-культурных традиций региона; - умеет использовать компьютер, как средство поиска и управления информацией, работать с информацией в сети Интернет для решения профессиональных задач; - умеет целесообразно применять ИКТ в образовательном процессе; - имеет некоторое количество самостоятельно разработанных программных, дидактических и методических материалов; - умеет ставить цели и задачи учебного курса и урока, с учетом нормативных требований, индивидуальных и возрастных особенностей учеников; - умеет корректировать цели и задачи урока в соответствии с образовательными запросами учащихся, уровнем их развития, учебными достижениями и др. - периодически привлекает обучающихся для формулировки цели урока; - умеет развивать у познавательный интерес, самостоятельность, творческие способности; - умеет соотносить цели и результаты обучения; - умеет организовать учащихся для достижения планируемых результатов учебной деятельности, поддержать дисциплину; - умеет сочетать методы педагогической оценки, самооценки и взаимооценки обучающихся

Творческий	<ul style="list-style-type: none"> - на высоком уровне умеет ставить цели педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учеников, в том числе с особыми образовательными потребностями; - на высоком уровне развито умение использовать знания по предмету для развития детей; - на высоком уровне умеет разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках ООП, разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы; - умеет применять специальных технологии и методы для проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимися с различными образовательными потребностями; - на высоком уровне развито умение организовывать различные виды внеурочной деятельности: культурно-досуговую, учебно-исследовательскую, игровую, художественно-продуктивную, учитывая возможности образовательной организации, особенности места жительства и историко-культурные традиции региона; - умеет использовать компьютер, как средство поиска и управления информацией, работать с информацией в сетях Интернет для решения профессиональных задач; - умеет использовать информацию из различных источников в образовательном процессе, а также для развития методической компетентности; - на высоком уровне развито умение целесообразно применять ИКТ – в образовательном процессе, в том числе с целью развития исследовательских, проектных, т.д. навыков и обучающихся; - умеет использовать ИКТ для развития методической компетентности, в том числе для диссеминации своего опыта; - на высоком уровне развито умение разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках ООП; - умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты для учащихся, в том числе, с особыми образовательными потребностями; - на высоком уровне развито умение разработки и реализации программы развития универсальных учебных действий, социального поведения. - на высоком уровне развито умение разрабатывать инновационные (авторские) программные, методические и дидактические материалы; - умеет привлечь учащихся для формулирования целей и результатов деятельности, способов их достижения; - умеет создавать ситуации и условия, обеспечивающие успех в учебной деятельности; - на высоком уровне развито умение ставить цели педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся. - умеет соотносить результаты обучения с целями и сформулировать критерии их достижения; - на высоком уровне развито умение сочетать методы педагогической оценки, взаимооценки и самооценки учеников; - умеет принимать решения в педагогических ситуациях, учитывает мнения обучающихся, коллег, родителей
------------	---

**Структурный компонент (критерий) методической компетентности
учителя: аналитико-рефлексивный**

Критерии:	
<ul style="list-style-type: none"> - прогностические умения; - конструктивно-проектировочные умения; - аналитико-синтетические умения 	
Уровни	Основные признаки уровня освоения (дескрипторы)
Репродуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - слабо развито умение анализировать программно-методические, нормативные документы, УМК по преподаваемому предмету; - слабо развито умение оценивания качества образовательных ресурсов; - слабо развито умение выявлять методические проблемы; - слабо развито умение анализировать собственную педагогическую деятельность, способность к рефлексии. - слабо развито умение выявлять уровни усвоения учебного материал обучающимися
Адаптационный	<ul style="list-style-type: none"> - стремится анализировать программно-методические, нормативные документы, УМК по преподаваемому предмету; - стремится оценивать качество образовательных ресурсов; - стремится выявлять методические проблемы в процессе педагогической деятельности; - стремится анализировать собственную педагогическую деятельность; - стремится выявлять уровни усвоения учебного материала учащимися; - стремится отбирать содержание, методы, формы проведения уроков, с учетом особенностей образовательного процесса в данном классе, образовательной организации
Продуктивный	<ul style="list-style-type: none"> - умеет анализировать программно-методические, нормативные документы, УМК по преподаваемому предмету, но при сравнении скорее видит не различия, а их общие черты; - умеет оценивать качество образовательных ресурсов (инструментов, источников); - умеет определять методические проблемы в педагогической деятельности; - умеет анализировать собственную деятельность, способен к рефлексии; - умеет выявлять уровни усвоения учебного материала учащимися; - умеет проектировать процесс обучения, выбирать содержание и формы проведения уроков, соответствующие методики, методы и приемы на основе анализа особенностей образовательного процесса в данном классе, образовательной организации; - умеет критически оценить эффективность организации учебной деятельности; - умеет объективно оценивать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности, для того чтобы проектировать свою систему деятельности с опорой на сильные стороны

Творческий	<ul style="list-style-type: none"> - умеет анализировать программно-методические, нормативные документы, УМК по преподаваемому предмету, выявлять их достоинства и недостатки; - на высоком уровне развито умение оценивания качества образовательных ресурсов (инструментов, источников) в соответствии с образовательными задачами; - умеет выявлять методические проблемы и определять пути их решения в процессе педагогической деятельности; - умеет анализировать собственную деятельность в соответствии с имеющимися научными критериями и рекомендациями; - на высоком уровне умеет выявлять уровни усвоения учебного материала и динамику развития обучающихся; - умеет оценивать соответствие достигнутых результатов, формируемых в преподаваемом предмете (предметных и метапредметных компетенций) целям образовательной деятельности; - умеет прогнозировать эффективность применяемых в новых условиях средств, форм, методов и приемов воспитания и обучения; - на высоком уровне развито умение проектировать процесс обучения, выбирать содержание и формы проведения уроков, соответствующие методике, методы и приемы на основе анализа особенностей образовательного процесса в данном классе, образовательной организации; - умеет объективно оценивать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности, для того чтобы проектировать свою систему деятельности с опорой на сильные стороны
------------	--

Равнозначность характеристик педагогов по выделенным показателям анализировалась сравнением усреднённых данных в экспериментальной и контрольной группах.

Главными задачами педагогической диагностики в нашем исследовании является распознавание, анализ и оценка уровня развития методической компетентности обучающихся на всех этапах образовательного процесса.

Одной из самых сложных задач в диагностике методической компетентности в процессе повышения квалификации является подбор диагностического инструментария. Поэтому следующая проблема практической направленности – это разработка, апробация, экспертиза диагностических методик.

Шепер Хильде и Бридис Коля относительно измерения компетенции высказываются в том духе, что, компетенции – это больше, чем знания,

которые можно проверить, и непосредственно наблюдаемые умения, они включают также взгляды, отношения или склонности, то следует отдавать предпочтение объективным методам измерения, таким как наблюдение за выполнением заданий в естественных или квази-естественных ситуациях и при тестировании результатов обучения. Чаще на практике измерения и диагностики компетенций широко проводятся с помощью методов объективной оценки и описания компетенций с использованием стандартных анкет, направленных как на самооценку компетенций так и тестирование успеваемости. [206, с. 32].

Мы также согласны с точкой зрения Е.Н. Беловой, что уровень развития методической компетентности наиболее эффективно определяется опытом успешной деятельности учителя, что трудно диагностировать только в рамках курсовой подготовки [21, с. 76].

В результате экспериментальной работы нами была разработана диагностика развития методической компетентности учителя, носящая комплексный характер: содержательный – в форме тестов, проверочных работ различного характера по содержанию курсовой подготовки; деятельностный – в виде оценки за каждый вид практической работы методической направленности (составление рабочих программ по предмету, технологической карты урока, проблемных заданий и т. д.); коммуникативный – на основе анкет, тестов, анализа и самоанализа (по развитию культуры речи, поведению в социуме, умений организовать внимание, деятельность детей, работать в паре и группе и т. д.).

При формировании комплекса диагностических методик акцент был сделан на методики, в основе которых лежит самодиагностика, что способствует процессу самопознания и самоанализа конкретной личности.

Диагностика методической компетентности учителей, их профессиональных знаний, умений и личностных качеств, предусматривала участие в эксперименте специалистов-экспертов, что позволило изучить методическую компетентность учителей с позиций «независимых

наблюдателей». В нашей экспериментальной работе педагогическая диагностика методической компетентности учителей осуществлялась в курсовой подготовки и послекурсового периода небольшой группой компетентных экспертов: преподавателей СКИРО ПК и ПРО, методистов и педагогов-предметников.

При подборе методик мы учитывали точку зрения М.Е. Инькова [76] о том, что синхронное использование большого набора методик явно неэкономично и излишне трудозатратно.

Реализация разработанной нами модели предполагает следующие этапы развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий: исходно-подготовительный (предкурсовой), теоретико-практический (курсы) и внедренческий (послекурсовой). Поэтому нами в процессе экспериментальной работы методики были распределены по трем категориям:

а) методики установочной, входной диагностики, которые используются в начале обучения педагогов на курсах повышения квалификации для дифференциации слушателей курсов по уровню сформированности методической компетентности и интересам;

б) методики текущей, углубленной диагностики для отслеживания промежуточных результатов и эффективности процесса курсовой подготовки, выявления проблем, затруднений слушателей;

в) методики, используемые при итоговой диагностике после окончания курсов повышения квалификации для оценки успешности прохождения слушателями программ курсовой подготовки и определения уровней сформированности методической компетентности учителей. Оценка диагностического инструментария проводилась с учетом критериев качества (по К.Ингенкампу): валидность, надежность, объективность.

В эксперименте участвовали учителя – слушатели курсов повышения квалификации 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 учебных годов.

Контрольную группу (КГ) составили слушатели 2013-2014 уч. года, когда был принят профессиональный стандарт «Педагог», но его основные позиции не нашли отражения в содержании курсов. Стандартная группа слушателей на курсах повышения квалификации – 25 человек. Прошли обучение – 9 групп, то есть 225 человек.

Экспериментальная группа (ЭГ) – 18 групп учителей (450 человек), проходивших повышение квалификации в 2014-2015 и 2015-2016 уч. гг. по программе «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории».

Таблица 10

Педагогический стаж слушателей повышения квалификации

Группы	Количество человек	Педагогический стаж				
		0-2 года	3-5 лет	6-8 лет	9-10	свыше 10 лет
КГ	225	23	17	34	23	128
ЭГ	450	47	49	64	56	234

Одним из методов исследования, направленным на выявление отношения к факторам, влияющим на развитие методической компетентности учителя, стало анкетирование, проведённое среди слушателей курсов повышения квалификации ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО. Всего было опрошено 675 респондентов. Результаты данной анкеты дали возможность проанализировать влияние внешних и внутренних мотивационных факторов на развитие методической компетентности педагогов, выяснить, какая мотивационная доминанта преобладает: внешняя или внутренняя (эффективность профессиональной деятельности работников выше в тех случаях, когда их усилия определяются внутренней мотивационной доминантой). Педагогам предлагалось с помощью баллов оценить степень влияния отдельных профессиональных мероприятий на развитие их методической компетентности. Также результаты помогли определить, что побуждает учителя участвовать в повышении квалификации, установить причины, препятствующие участию в курсах повышения

квалификации. Результаты исследования способствовали индивидуализации подхода к обучающимся в процессе повышения квалификации.

Содержание и порядок вопросов, включённых в анкету, приводятся в Приложении 1.

В ходе исследования учителям в экспериментальной и контрольной группах было предложено оценить степень важности отдельных педагогических проблем для их дальнейшего профессионального развития. Полученные данные приведены на Рис. 6-8.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что перечисленные в анжете педагогические проблемы имеют большое значение (от 69,8% до 97,7%) для дальнейшего профессионального развития учителей как контрольной, так и экспериментальной групп. При этом, наиболее важное значение респондентами контрольной и экспериментальной групп придается вопросам изучения требований ФГОС ОО (контрольная группа – 96,9%, экспериментальная группа – 97,7%) и изучения ИКТ и других педагогических технологий (контрольная группа – 94,6%, экспериментальная группа – 95,4%).

Актуальность изучения требований ФГОС ОО для учителей истории и обществознания вполне объяснима, т. к. с 2015 учебного года все общеобразовательные организации перешли на ФГОС ООО, и требования к организации, содержанию, результатам и методическому сопровождению образовательного процесса в школе является насущной проблемой при внедрении нового образовательного стандарта. Надо отметить, что в процессе реализации программы повышения квалификации «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории» в СКИРО ПК и ПРО актуальным вопросам по внедрению ФГОС ООО уделено достаточное внимание, но особое место в программе занимает проблема развития методической компетентности учителя, т. к. при реализации требования стандарта более важно не что преподавать, а как преподавать.

Данные анкетирования еще раз подтверждают, что для значительной части учителей владение информационными технологиями является актуальной проблемой, хотя количество педагогов, испытывающих затруднения в использовании ИКТ, неуклонно сокращается. Значимость освоения современных педагогических технологий свидетельствует, что значительная часть опрошенных учителей стремится к их внедрению в педагогическую практику, а значит развитие методической компетентности педагогов в данном направлении будет востребованным в рамках КПК.

Наименьшее значение для профессионального развития учителей имеют проблема дисциплины и поведения учеников (контрольная группа – 69,8%, экспериментальная группа – 75%), а также – проблема обучения обучающихся с особыми потребностями (контрольная группа – 73,5% , экспериментальная группа – 72,7%). При этом следует отметить, что в профессиональном стандарте «Педагог» умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является одним из ключевых. Как подчеркивает Е.А. Ямбург растет количество общеобразовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования, где совместно обучаются здоровые учащиеся и дети с ограниченными возможностями. В дополнение к анкетированию в исследовании использовались беседы с учителями контрольной и экспериментальной групп, которые привели к выводу, что большинство из респондентов осознают и выделяют возросшую в последние годы актуальность проблемы преподавания в классах, в которых для части учащихся русский язык не является родным, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Учитель, не обладающий специальными компетенциями, с вышеперечисленным контингентом

учащихся работать не сможет. Для развития методической компетентности по данным направлениям в курсовой подготовке были предусмотрены специальные семинары и практические занятия.

Сравнивая полученные в процессе нашего исследования данные с результатами Международного Исследования Систем Преподавания и Обучения (Teaching and Learning International Survey – TALIS), проводимого Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [82, с. 40]. следует отметить, что проблему обучения обучающихся с особым потребностями в исследовании TALIS назвали важным аспектом профессионального развития 31% опрошенных учителей, это самый высокий показатель среди других педагогических проблем, по которым проводился опрос.

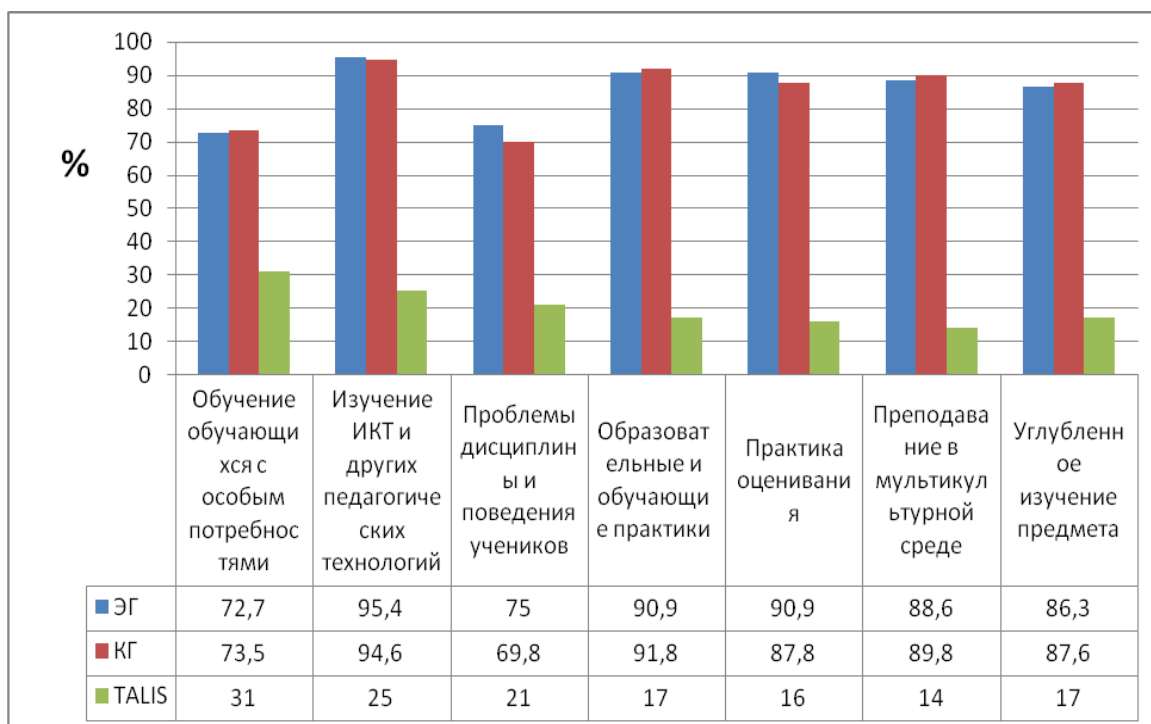


Рис. 6. Значимые аспекты профессионального развития для учителей истории и обществознания контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ); для учителей, участвовавших в опросе TALIS(TALIS)

Однако в процентном соотношении этот показатель значительно ниже, чем в контрольной и экспериментальной группах. Таким образом можно сделать вывод, что для педагогов, принявших участие в нашем исследовании

проблема обучения обучающихся с особым потребностями является хотя и не первостепенной, но значимой.

Наименее значимой для респондентов исследования TALIS (14%) стала проблема преподавания в мультикультурной среде, тогда как в контрольной и экспериментальной группах этот показатель был достаточно высок – 89,8 и 88,6 процентов соответственно. Данные результаты вполне объяснимы, т. к. все учителя Ставропольского края работают в поликультурном пространстве, а следовательно потребность в развитии методической компетентности в данном направлении имеет особую актуальность, что также способствовало включению данных вопросов в содержание курсовых занятий.

Во второй части анкеты педагогам предлагалось оценить степень влияния отдельных профессиональных мероприятий на развитие их методической компетентности.

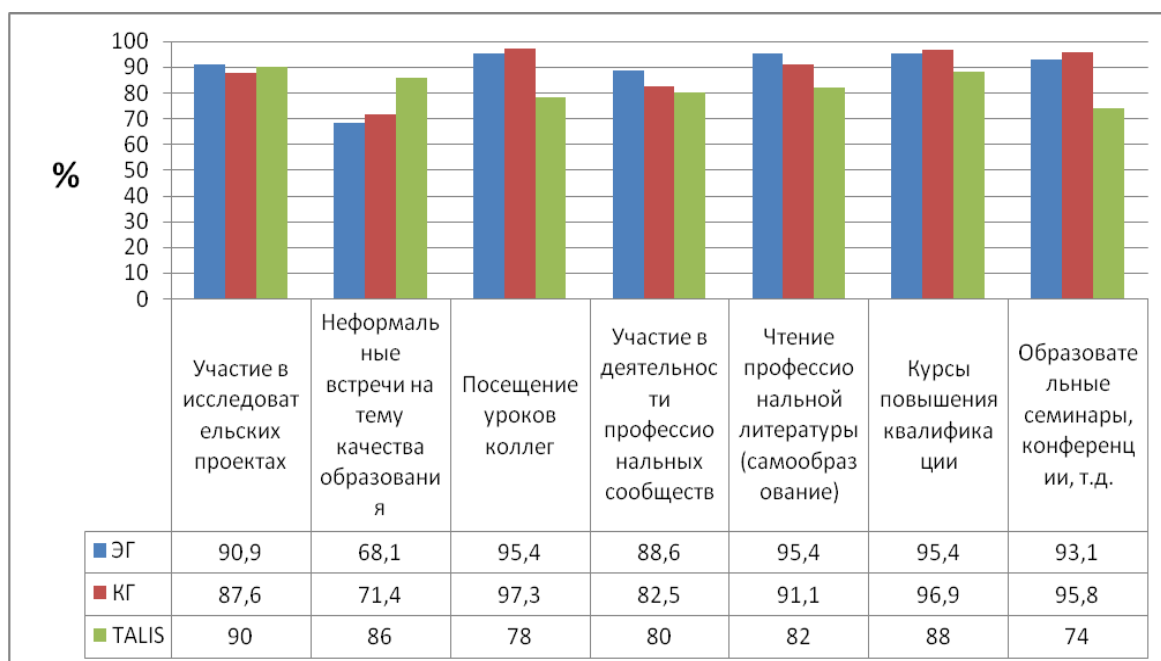


Рис. 7. Сравнительный график степени влияния отдельных профессиональных мероприятий: учителя истории и обществознания контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ); учителя, участвовавшие в опросе TALIS (TALIS)

Результаты исследования показали, что по мнению педагогов экспериментальной группы наибольшее влияние на развитие методической компетентности учителя оказывают следующие мероприятия: курсы

повышения квалификации, чтение профессиональной литературы (самообразование) и посещение уроков коллег – 95,4%. Респонденты контрольной группы также указывают на высокую степень влияния курсов повышения квалификации (96,9%) и посещения уроков коллег (97,3%). По данным исследования TALIS участие в исследовательских проектах оказывает первостепенное влияние (90%) на профессиональное развитие по мнению учителей, участвовавших в проекте. При этом на втором месте (88%) по степени влияния находятся курсы повышения квалификации. Таким образом, высокую степень влияния курсов повышения квалификации признают как учителя в контрольной и экспериментальной группах, так и респонденты TALIS. При этом участники TALIS значительно меньшее значение придают таким мероприятиям как посещение уроков коллег (78%) и образовательных семинаров (74%), в отличие от учителей в контрольной (97,3% и 95,8%) и экспериментальной группах (95,4% и 93,1%). Наименьшее же влияние на развитие методической компетентности по мнению педагогов в контрольной и экспериментальной группах оказывают неформальные встречи на тему качества образования (71,4% и 68,1% соответственно), тогда как в TALIS эти мероприятия оценены значительно выше (86%).

В третьей части анкеты педагогам контрольной и экспериментальной групп предлагалось оценить, в какой степени перечисленные причины препятствуют их участию в курсах повышения квалификации.

В результате полученных данных можно сделать вывод, что основными причинами, препятствующими участию учителей контрольной группы в курсах повышения квалификации являются следующие: несовместимость с рабочим графиком (57,8%) и семейные обязанности (41,2%). Эти же причины вынесены на первые места и в экспериментальной группе (45,4% и 36,3% соответственно). Такие причины как отсутствие нужной программы повышения квалификации и обучение с использованием дистанционных образовательных технологий не являются значительным препятствием для

прохождения курсовой подготовки как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Сравнивая полученные в результате нашего исследования данные с результатами TALIS (Рис. 8) можно сделать вывод, что потребности учителей в профессиональном развитии зачастую не удовлетворяется по причине нехватки времени, т. к. несовместимость с рабочим графиком и семейные обязанности в исследовании TALIS также занимают главенствующие положения (47% и 30% соответственно).

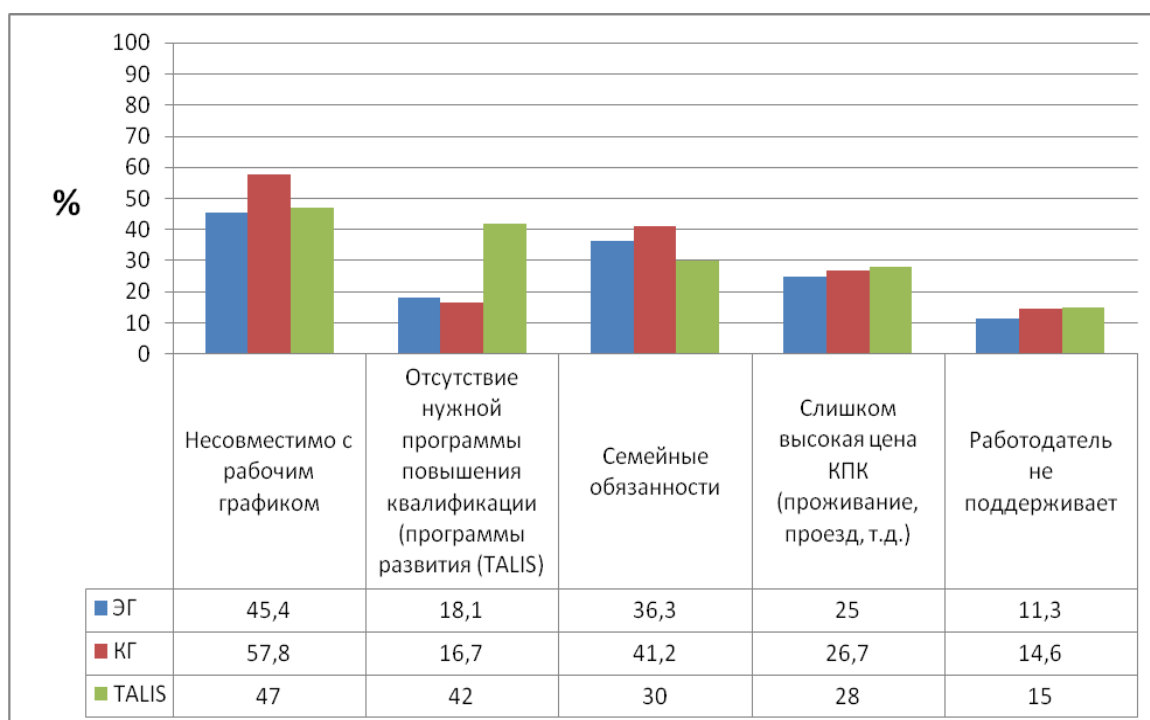


Рис. 8. Причины, по которым учителя не участвуют в профессиональном развитии (учителя истории и обществознания контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ); учителя, участвовавшие в опросе TALIS (TALIS))

Небольшое количество учителей указывают, что работодатели не поддерживают участие в повышении квалификации (контрольная группа – 14,6%, экспериментальная – 11,3%, учителя, участвовавшие в опросе TALIS – 15%). Полученные данные свидетельствуют о том, что значительное большинство работодателей заинтересованы в развитии профессионального мастерства педагогов, и в том числе их методической компетентности.

Следует обратить внимание, что в исследовании TALIS 42% респондентов отметили отсутствие необходимой программы развития как причину, препятствующую в профессиональном развитии, в отличие от респондентов контрольной (16,7%) и экспериментальной (18,1%) групп, что указывает на востребованность программы для учителей истории и обществознания: «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории», реализуемой в СКИРО ПК и ПРО.

Далее учителям была предложена анкета – модифицированный вариант методики Г.А. Ворониной – «Методика изучения уровня методической компетентности учителя» (Приложение 2), состоящая из 52 вопросов. В основе данной методики лежит идея В.А. Сластёнина и др. [162] о трехуровневом рассмотрении готовности педагогов к выполнению профессиональной деятельности: «хочу» и «имею для этого способности» – личностная готовность, «знаю» – теоретическая готовность, «умею» и «делаю» – операционально-деятельностная (технологическая) готовность, а также «получаю» – результативность деятельности педагога. Педагогам предлагалось с помощью баллов (от 1 до 4) оценить уровень собственных знаний и умений, выступающих показателями степени развитости отдельных структурных компонентов методической компетентности учителя (познавательного (когнитивного), личностного, предметно-деятельностного и аналитико-рефлексивного). Оценивание производилось сначала по отдельным структурным компонентам методической компетентности, затем оценивался общий уровень методической компетентности учителя.

Для единого подхода к оценке уровня сформированности методической компетентности учителей и в последующем для математической обработки полученных данных в исследовании определено, что уровень развития педагогических умений, выражающих методическую компетентность педагогов, определяется на основании самооценки степени выраженности умений, полноты и стабильности их проявления в мышлении и деятельности

учителя, где: 4 баллов – умение ярко выражено и проявляется в деятельности полностью и стабильно, есть стремление и возможность поделиться опытом с коллегами; 3 балла – умение выражено и проявляется в деятельности достаточно полно и часто; 2 балла – умение выражено и проявляется в деятельности не полно, необходимо совершенствование данного умения; 1 балла – умение выражено слабо и проявляется в мышлении и деятельности редко.

Для определения уровня сформированности методической компетентности учителя в исследовании определено, что исходя из полученной суммы баллов, выводится среднее арифметическое, где:

- итоговая оценка от 0,00 до 1,00 баллов – репродуктивный уровень, данный уровень показывает, что развитие педагогических умений не позволяет преподавателю успешно достигать педагогические цели;

- итоговая оценка от 1,00 до 2,00 баллов – адаптационный уровень, данный уровень показывает, что развитие педагогических умений позволяет преподавателю успешно достигать отдельных педагогических целей, при этом требуется совершенствование недостаточно развитых умений;

- итоговая оценка от 2,00 до 3,00 баллов – продуктивный уровень, развитие педагогических умений позволяет преподавателю успешно достигать педагогические цели;

- итоговая оценка от 3,00 до 4,00 баллов – творческий уровень, уровень развития педагогических умений позволяет эффективно осуществлять педагогическую деятельность, педагог стремится к диссеминации педагогического опыта.

В экспериментальную и контрольную группы вошли преподаватели с разным уровнем методической компетентности, результаты данных групп определялись как исходный уровень (таблица 11).

Таблица 11

Исходные уровни сформированности методической компетентности у педагогов КГ и ЭГ (в%)

Уровни сформированности методической компетентности учителя	КГ	ЭГ
Репродуктивный	3	2
Адаптационный	17	19
Продуктивный	61	58
Творческий	19	21

Полученные данные на начало экспериментальной работы были автором проанализированы, обобщены и занесены в Таблицу 11, из которой видно, что на начало экспериментальной работы сформированность методической компетентности у учителей в единстве всех компонентов в большей степени выражена у 58% участников экспериментальной группы и определена на продуктивном уровне; в меньшей степени – 2% – на репродуктивном уровне. Творческий уровень определен у 21% участников экспериментальной группы, адаптационный уровень сформированности методической компетентности зафиксирован у 19% учителей.

Таблица 12

Уровни сформированности методической компетентности учителя (по структурным компонентам в%)

№ п/п	Структурные компоненты методической компетентности	Уровни сформированности методической компетентности учителя							
		Репродуктивный		Адаптационный		Продуктивный		Творческий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Познавательный (когнитивный)	17	16	25	20	36	39	47	50
2	Личностный	11	10	13	15	39	38	48	47
3	Предметно-деятельностный	18	19	26	23	34	34	53	56
4	Аналитико-рефлексивный	11	13	27	24	33	35	60	61

Также использование указанной методики позволило определить средний уровень сформированности структурных компонентов методической компетентности у респондентов. Для этого сумма баллов по показателям

структурного компонента каждого учителя делилась на максимально возможное количество баллов (например, по познавательному – 20 баллов) и умножалась на 100%.

Обобщение данных описанной выше методики диагностики сформированности компонентов методической компетентности учителя позволило сделать следующий вывод: у учителей с репродуктивным уровнем методической компетентности все структурные компоненты сформированы недостаточно, что обусловлено, прежде всего, небольшим стажем работы или незавершенным педагогическим образованием; у учителей с творческим уровнем – высокие показатели по предметно-деятельностному и аналитико-рефлексивному компонентам (таблица 12).

Полученные в результате анкетирования данные свидетельствуют о том, что в рамках курсов повышения квалификации учителей необходимо концентрировать внимание на развитии умений анализировать программно-методические материалы, оценивать качество образовательных ресурсов, выявлять методические проблемы и определять пути их решения. Кроме того, совершенствовать умения анализировать опыт своей деятельности, отслеживать уровень усвоения учебного материала и динамику развития обучающихся, оценивать соответствие достигнутых результатов целям образовательной деятельности, прогнозировать эффективность применяемых средств, форм, методов и приемов обучения. Данные умения помогут педагогам не только оценивать достоинства и недостатки собственной деятельности, но и проектировать образовательный процесс с опорой на свои сильные стороны, что в свою очередь будет способствовать повышению качества образовательных результатов обучающихся.

Данные, полученные на начало экспериментальной работы, подтверждают, что методическая компетентность учителя формируется системой работы, включающей в себя: сбор и обработку первичной информации; выявление и формулирование проблемы, определение путей ее решения и постановку цели; планирование, организацию и корректирование

деятельности; контроль результатов и анализ итогов. Такая деятельность требует от педагога определенных знаний, умений и навыков, основа которых приобретается при получении базового образования, в дальнейшем совершенствуется в течение всей профессиональной деятельности через повышение квалификации и самообразование в системе дополнительного профессионального образования.

Проведенная диагностика педагогов и определение уровня сформированности методической компетентности учителей на начало опытно-экспериментальной работы позволили подтвердить правомерность выдвинутых гипотетических предположений о необходимости разработки и реализации организационно-педагогических условий развития методической компетентности учителя в единстве всех ее компонентов: познавательного (когнитивного), личностного, предметно-деятельностного и аналитико-рефлексивного – и учитывалось автором при составлении модуля программы «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» и в дальнейшем при ее реализации в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Специальные знания по методике преподавания определялись путем анализа письменных ответов учителей на проблемные задания, которые им необходимо было выполнить в процессе дистанционного обучения. Каждому испытуемому предлагалось выполнить задания, направленные на развитие целеполагания, аналитико-диагностических, прогностических и других умений.

Для определения предметно-деятельностного компонента методической компетентности использовались методы наблюдения за деятельностью учителей во время очной части обучения, результаты текущего контроля во время дистанционной части курсов повышения квалификации, а также итогового контроля во время зачета. Предметно-деятельностный компонент методической компетентности кроме того

диагностировался с помощью экспертной оценки по решению учителями комплекса проблемных ситуаций. Для его определения в процессе эксперимента использовались ситуативные тесты, в которых были смоделированы проблемные ситуации поведения учителей в профессиональной сфере.

Таким образом, разработанный и апробированный нами на констатирующем этапе эксперимента диагностический инструментарий позволил выявить уровни развития методической компетентности учителя, что в свою очередь способствовало индивидуальному подходу в процессе повышения квалификации по проблеме: «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО».

2.2. Организационно-педагогические условия развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Цель формирующего эксперимента заключалась в апробации разработанной модели развития методической компетентности учителя, а также в проверке эффективности реализации организационно-педагогических условий в ходе поэтапного развития методической компетентности учителя (на курсах повышения квалификации учителей в СКИРО ПК и ПРО).

Формирующий этап обеспечил продвижение процесса развития методической компетентности учителя к намеченной цели. Вместе с тем стоит отметить, что позитивный эффект был достигнут в результате использования прогнозных данных, полученных в результате использования разработанного на констатирующем этапе диагностического инструментария. Формирующий этап был в первую очередь направлен на качественное развитие методической компетентности учителя в установленные сроки повышения квалификации.

Одним из наиболее важных элементов авторской модели развития методической компетентности учителя являются организационно-педагогические условия. В контексте настоящего исследования мы под развитием методической компетентности учителя понимаем непрерывное творческое обновление и развитие профессиональных качеств учителя посредством получения дополнительных знаний и совершенствования методических умений, а также освоения передового опыта, самообразования и осмысления собственной педагогической деятельности.

Так как в настоящем параграфе раскрывается зависимость повышения эффективности процесса развития методической компетентности учителей от организационно-педагогических условий повышения квалификации, то для дальнейшего их анализа необходимо рассмотреть различные точки зрения на данную проблему.

Организационно-педагогические условия, по мнению Е.И. Козыревой, представляют собой совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [89, с. 4-9], В.А. Беликов характеризует их как совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [20, с. 235]. По мнению С.Н. Павлова, организационно-педагогические условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности [133, с. 14]. А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко [32], Е.В. Сергеева, М.Ю. Чандра [158] отмечают, что организационно-педагогические условия способствуют эффективному функционированию педагогической системы и ее дальнейшему развитию.

Н.В. Ипполитова считает основной функцией организационно-педагогических условий является организация таких мер воздействия, которые обеспечивают целенаправленное, планируемое управление

развитием целостного педагогического процесса, то есть управление процессуальным аспектом педагогической системы [77 с. 11-12].

Мы разделяем точку зрения В.И. Андреева [11, с. 124] и в контексте настоящего исследования будем считать, что организационно-педагогические условия являются результатом отбора, применения и конструирования методов, приёмов, элементов содержания, организационных форм обучения, направленных на достижение поставленных целей, которые способствуют эффективному функционированию педагогической системы и ее дальнейшему развитию.

В качестве **первого педагогического условия** мы выделяем формирование и реализацию содержания модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» программы повышения квалификации «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории» в соответствии с уровнями сформированности методической компетентности учителей.

Данный модуль содержит базовую часть: Основы законодательства Российской Федерации в области образования с темой «Нормативно-правовые основы образовательной деятельности и аттестации педагогических работников» (8 час. дистанционного обучения) и профильную часть: Предметно-методическая деятельность по теме «Актуальные вопросы совершенствования методической компетентности учителя в условиях внедрения ФГОС ООО» (58 часов, из них – лекции- 4 час., практ., мастер-класс, семинар и др. – 38 час., дистанционное обучение – 16). Подробно модуль описан в Приложении 3.

В модуле предусмотрена вариативная составляющая: в базовой части по теме «Профессиональный стандарт педагога в современных условиях формирования кадровой политики. Методическая компетентность учителя – главный ресурс повышения качества образовательного процесса» – 4 часа, в профильной – темы «Методическое обоснование обучения школьников с

ограниченными возможностями здоровья», «Методические аспекты организации работы с одаренными детьми», всего 6 часов.

Реализация на практике данного организационно-педагогического условия включала отбор содержания обучения в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий в соответствии с уровнями сформированности методической компетентности учителей. В рамках курсов повышения квалификации обеспечивалось соответствие между рассматриваемым материалом и степенью развитости методических умений и навыков слушателей, их интеллектуальными особенностями и образовательными потребностями.

При организации образовательного процесса учитывалось, что в экспериментальной группе проходят повышение квалификации учителя разного возраста, имеющие разные квалификационные категории педагогических работников образования, а также профессиональный опыт. В целях повышения эффективности процесса развития методической компетентности учителей и реализации на практике индивидуального подхода к слушателям в процессе повышения квалификации были выделены 4 группы педагогов, для которых были разработаны и предлагались различные формы и методы обучения.

Группы были сформированы на основе полученных на начало опытно-экспериментальной работы данных об уровнях сформированности методической компетентности учителей.

В первую группу вошли учителя с исходным репродуктивным уровнем сформированности методической компетентности, во вторую – с адаптационным, в третью – с продуктивным и в четвертую – с творческим уровнем.

Критерии и основные дескрипторы определенного уровня сформированности методической компетентности учителей, указанные в Таблицах 2-5, позволили определить формы и методы повышения квалификации, оптимально соответствующие возможностям и

индивидуальным профессиональным потребностям слушателей в каждой из указанных групп.

Кроме того, реализуя на практике индивидуальный подход в процессе повышения квалификации, мы учитывали профессиональный опыт обучаемых.

В этой связи при организации курсов повышения квалификации нами были изучены и учтены данные американских исследователей А. Дрейфуса, Б. Дэли, Дж. Хазарда о взаимовлиянии уровня профессионального мастерства учителей, их опыта и способов обучения, а также о том, как меняется способ обучения и самообразования учителей в ходе постепенного профессионального развития (Приложении 4). Одним из важных выводов исследований, на наш взгляд, является то, что процесс повышения квалификации и все его составляющие компоненты должны быть максимально приближены и адаптированы к уровням развития профессионального мастерства учителя, поскольку именно они в значительной мере определяют степень учебной мотивации, эффективность и качество образовательных программ повышения квалификации [35].

В таблице 13 представлены данные по профессиональному опыту участников экспериментальной группы.

Таблица 13

Распределение учителей по стажу педагогической деятельности (в%)

Стаж работы	Количество учителей
<i>Начинающие педагоги (1-2 года)</i>	10,4
<i>Молодые специалисты (3-5 лет)</i>	10,9
<i>Опытные учителя (6-8 лет)</i>	14, 2
<i>Профессионалы (9-10 лет)</i>	12, 4
<i>Эксперты (Свыше 10 лет)</i>	52

В таблицах 14-15 соотнесены данные педагогического стажа и уровня сформированности методической компетентности учителя.

Таблица 14

**Соотнесение педагогического стажа и уровня сформированности
методической компетентности учителя (в%)**

Уровни сформированности методической компетентности учителя	Стаж работы 1-2 года	Стаж работы 3-5 лет	Стаж работы 6-8 лет	Стаж работы 9-10 лет	Стаж работы свыше 10 лет
Репродуктивный	37	6	0	0	0
Адаптационный	55	51	11	3	0
Продуктивный	8	31	67	67	59
Творческий	0	12	22	30	41

Таблица 15

**Соотнесение педагогического стажа и уровня сформированности
структурных компонентов методической компетентности учителя (в%)**

Структурные компоненты методической компетентности	Стаж работы 1-2 года				Стаж работы 3-5 лет				Стаж работы 6-8 лет				Стаж работы 9-10 лет				Стаж работы свыше 10 лет			
	Репродуктивный	Адаптационный	Продуктивный	Творческий	Репродуктивный	Адаптационный	Продуктивный	Творческий	Репродуктивный	Адаптационный	Продуктивный	Творческий	Репродуктивный	Адаптационный	Продуктивный	Творческий	Репродуктивный	Адаптационный	Продуктивный	Творческий
Познавательный (когнитивный)	0	68	28	4	0	57	32	11	0	25	52	23	0	3	67	30	0	0	44	5
Личностный	0	59	32	9	0	33	50	17	0	17	56	27	0	2	65	33	0	0	39	6
Предметно-деятельностный	23	42	35	0	19	27	43	11	9	19	49	23	3	11	55	31	0	3	53	44
Аналитико-рефлексивный	29	48	23	0	17	42	34	7	15	29	47	9	4	17	52	27	1	9	51	39

Педагогам на курсах повышения квалификации была предоставлена возможность выбора уровня выполнения задания (базового или повышенного). В качестве примера приведем задания по теме «Концепция нового УМК по отечественной истории. Современные подходы к учебно-методическому обеспечению реализации ФГОС ООО»:

1. Прочтите пункт 18.2.2. раздела III «Требования к разделам основной образовательной программы основного общего образования» ФГОС ООО (в папке «Дополнительные материалы», с. 31) и продолжите фразу «программы отдельных учебных предметов, курсов должны содержать: ...»

2. Скачайте программу по истории в папке «Дополнительные материалы». *Выберите для себя уровень выполнения данного задания.*

Проанализируйте содержание предлагаемой к обсуждению примерной программы по истории (в дальнейшем она, в случае утверждения, станет основой для ваших рабочих программ), ответьте на следующие вопросы:

I. Базовый уровень:

- проанализируйте содержание с. 1-8, 61-6;
- ответьте в свободной форме, есть ли несоответствия требованиям

ФГОС ООО.

II. Повышенный уровень:

1. Чего не учли разработчики документа?
2. Какие положения документа Вы считаете лишними?
3. Какие негативные последствия может повлечь утверждение документа? Каковы риски?
4. Предложите собственную редакцию положений документа.

Не учитывая уровень сформированности методической компетентности учителей, их педагогический опыт даже квалифицированный преподаватель сталкивается при проведении занятий с такими проявлениями, как слабая активность, низкая мотивация, отсутствие целеустремленности у слушателей. Все это детерминирует развитие деструктивных процессов при обучении, которые могут выразиться даже в формировании негативного отношения к повышению квалификации. Решению данных проблем способствует организация дополнительных занятий, консультаций, увеличение объема практических занятий для отдельных слушателей, применение интерактивных методов обучения (мозговой штурм, имитационные и ролевые игры, тематические семинары, дискуссионные площадки).

Кроме того, при реализации модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» учитывалось, что методическую систему подготовки учителя к работе в современных условиях

необходимо строить с учетом его новых ролей (организатора взаимоотношений в учебном процессе; участника групповых форм деятельности; навигатора эффективной работы со знанием, консультанта, наставника, создающего ситуацию успеха) на основе деятельностного подхода. Приоритетным ориентиром в разработке содержания и организационных форм методической подготовки в процессе повышения квалификации педагогов стали современные виды профессиональной деятельности учителя.

Для развития методической компетентности учителя в очном обучении использовались case-study. В рамках занятия предлагались кейсы, созданные на основе художественной литературы, педагогической публицистики, научных статей, а также реальных экономических, социальных, культурных, образовательных и воспитательных ситуаций, которые возникают в современном образовании по темам: «Как научить ... (чему-нибудь)», «Школьная форма...!?!», «Профессиональный портрет учителя истории», «Ситуация на уроке», «Поощрение и наказание», «Межнациональные отношения в детском коллективе», «Трудные дети».

В процессе занятия педагоги делились на несколько групп, каждая из которых получала «портфель документов», в котором на нескольких страницах текста описывалась конкретная ситуация, отражавшая реальную проблему, имевшую место в жизни; педагогам предлагался инструментарий для решения данной проблемы, которым они в могли воспользоваться; слушатели самостоятельно детально изучали полученные материалы и анализировали ситуацию в рабочих группах; в каждой группе активно генерировались различные идеи по поводу решения данной проблемы; принятые каждой группой предложения оформлялись для презентации всей аудитории; на следующем этапе общей работы проводились презентации, в ходе которых каждая группа предлагала всей аудитории решение данной проблемы с обоснованием своих аргументов.

На очном этапе курсов было предусмотрено проведение методических семинаров на базе общеобразовательных организаций Ставропольского края.

Семинарские занятия проводили учителя, ранее проходившие повышение квалификации в ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО. В рамках занятий педагоги раскрывали методические аспекты подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации в 9 и 11 классах, организации образовательного процесса в условиях реализации требований ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории, методические подходы к работе с одаренными детьми (организация работы школьных научно-исследовательских обществ, поисковых отрядов, подготовка к участию в конкурсах и олимпиадах), а также делились опытом использования современных образовательных технологий в процессе работы с детьми с особыми потребностями (в частности, индивидуальные образовательные траектории с применением дистанционного обучения для детей-инвалидов). Кроме того, в рамках занятий слушатели посещали уроки и внеурочные мероприятия, по окончании которых преподавателями кафедры гуманитарных дисциплин организовывали обсуждение и анализ уроков <http://staviropk.ru/index.php/8-novosti/547-seminar-praktikum.html>.

Так, на базе МБОУ СОШ №7 города Ставрополя состоялся семинар для педагогов по теме «Методические подходы к формированию гражданской идентичности школьников в условиях введения ФГОС ООО». Большой интерес у слушателей вызвало занятие, проведенное в школьном Музее Боевой Славы, в ходе которого Н.И. Крикуненко поделилась опытом применения в школе музейной педагогики, организации поисково-исследовательской работы, а также были обсуждены методические подходы к патриотическому воспитанию в современных условиях. В процессе работы семинара И.М. Багушевской был проведен открытый урок истории в 8 классе и воспитательное мероприятие, с использованием технологии развития критического мышления, системно-деятельностного подхода в преподавании истории. В ходе обсуждения участники семинара подчеркнули актуальность

продемонстрированных методических подходов в связи с реализацией требований ФГОС ООО (<http://staviropk.ru/index.php/8-novosti/627-ceminar-praktikum-uchitelej-istorii-i-obshchestvoznaniya.html>)

В МБОУ СОШ № 6 города Ставрополя состоялся семинар по теме «Оценка качества образования по истории и обществознанию как педагогическая проблема», где слушатели с интересом познакомились с опытом работы и методическими аспектами формирования портфолио обучающихся, продемонстрированными М. С. Огановой. Учителя приняли активное участие в обсуждении вопросов, связанных с проблематикой оценки качества школьного исторического образования, организованном А. Б. Анисимовой, в частности были обсуждены методические подходы к оценке предметных и метапредметных результатов, сформированности универсальных учебных действий (<http://staviropk.ru/index.php/8-novosti/582-seminar-uchitelej-istorii-i-obshchestvoznaniya.html>)

29 марта 2016 года в МБОУ кадетской школе имени генерала Ермолова А.П. г. Ставрополя состоялся семинар, в ходе которого было продемонстрировано внеурочное мероприятие «Реконструкция событий времен Великой Отечественной войны», подготовленное учащимися 9а класса под руководством учителя истории и обществознания Е.А. Жадан и офицера-воспитателя В.А. Мельникова. В ходе семинара Е. А. Жадан, при активном участии слушателей, был проведен мастер-класс «Кейс-технологии на уроке истории». Учителя получили возможность на практике познакомиться с методическими приемами, использование которых способствует не только повышению качества образования по истории, но и существенно повышает мотивацию обучающихся к изучению исторических событий. В формате свободного микрофона были обсуждены содержательные и методические аспекты проведенных мероприятий.

Особый интерес у слушателей вызвали следующие темы разработанного нами модуля: «Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования (личностные,

метапредметные, предметные)», «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования», «Особенности проектирования рабочих программ учителя», «Концепция нового УМК по отечественной истории. Современные подходы к учебно-методическому обеспечению реализации ФГОС ООО», «Образовательные технологии деятельностного типа», «Преподавание отечественной истории в современной российской школе с учетом информационно-методических условий реализации основной образовательной программы».

Вместе с тем реализация современных форм и методов деятельности в образовательном процессе повышения квалификации позволила выявить ряд проблем в ходе экспериментальной работы, среди которых основными стали значительные затруднения учителей при выявлении, формулировании проблемы и принятии профессиональных решений и обозначила необходимость включения учителей в непосредственную методическую деятельность в процессе обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, необходимость профессионального сопровождения в послекурсовой период.

Вторым организационно-педагогическим условием реализации модели стало научно-методическое сопровождение педагогов в разработке и реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности учителя в послекурсовой период.

Исследования, посвящённые сопровождению профессионального развития педагога (О.М. Зайченко, Е.И. Казакова, Н.Н. Лагусева, И.А. Липский, М.Н. Певзнер, Л.Г. Тарита, Л.Г. Субботина, М.В. Шакурова, Л.М. Шипицына и др.), охватывают внедрение инноваций в образование, систему непрерывного образования педагогов, реализацию методических функций. Полученные в них результаты были применены нами в решении проблемы управления развитием методической компетентности педагога.

Научно-методическое сопровождение педагогов, применительно к проблеме нашего исследования, мы трактуем как систему взаимосвязанных функций, действий, методов, мероприятий, реализуемую в многообразных формах и технологиях и обеспечивающую оказание профессиональной помощи учителю в процессе развития методической компетентности.

Основной целью научно-методического сопровождения, по мнению Е.И. Казаковой, является управляемое создание условий развития субъекта образования [80; 81], а именно – методической компетентности учителя. В.Ю.Кричевский, Л.Г.Тарита отмечают, что сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации [178].

Поэтому процесс сопровождения был основан на следующих принципах: 1) развития субъекта в ходе разрешения проблемы, 2) перевода субъекта в режим саморазвития, 3) определяющей роли самостоятельной деятельности субъекта. Эти три направления позволяют рассматривать сопровождение как системную деятельность, направленную на оказание квалифицированной помощи субъекту [125, с. 31]. В отличие от традиционных форм методической работы в области повышения квалификации сопровождение профессиональной деятельности педагога в послекурсовой период:

- носило непрерывный характер;
- предполагало индивидуальный подход;
- было ориентировано на конкретные проблемы педагога;
- реализовывалось на основе гибких процедур и технологий помощи учителю;
- учитывало специфику внешних и внутренних факторов роста профессионала.

Средством реализации научно-методического сопровождения педагогов в ходе опытно-экспериментальной работы являлась

индивидуальная траектория развития методической компетентности педагога в послекурсовой период, разработанная совместно преподавателями СКИРО ПК и ПРО и педагогами, участниками экспериментальной группы, с учетом результатов диагностики и обучения на курсах повышения квалификации.

В нашем исследовании разработка и реализация индивидуальной траектории развития методической компетентности педагога в послекурсовой период способствовала учету индивидуальных потребностей и личностно-профессиональных запросов педагога, его опыта и уровня подготовки, когнитивных особенностей, помогла спрогнозировать развитие по индивидуальным образовательным программам, проследить траекторию профессионального роста учителя в послекурсовой период.

Главная задача преподавателей в научно-методическом сопровождении заключалась в том, чтобы своевременно помочь педагогу, выяснить, каких знаний ему недостает в данный момент для решения определенной проблемы, и помочь эти знания приобрести. Часть знаний педагог добывает самостоятельно, работая в библиотеке, с банком диагностических методик и педагогических данных, часть получает на консультационных занятиях. Выявление, осознание потребности в том или ином знании происходит при составлении индивидуальной траектории развития методической компетентности педагога. Самоактуализация востребованного знания, рекомендации по источникам его получения происходят на индивидуальных и групповых консультациях. В результате обучающиеся получают новое знание о собственной профессиональной деятельности и о себе. Новые открытия, несомненно, способствуют их личностному росту. Успех, эффективность обучения обеспечиваются прежде всего согласованностью действий преподавателей, среди которых ученые, методисты, педагоги-практики, по достижению цели, стоящей перед каждым обучающимся, – цели нахождения, создания, открытия, выбора, совершенствования приемлемого для него пути (путей) решения проблемы. Каждый сам формулирует цель и в соответствии с ней – основные задачи обучения. Главная цель

преподавателей – максимально способствовать достижению обучающимися поставленных целей.

Таблица 16

**Этапы научно-методического сопровождения учителей
в послекурсовой период**

Этап сопровождения	Направление деятельности
Диагностика, анализ уровня методической компетентности, определение круга проблем в методической работе педагога	Выявление потребностей учителей в сопровождении и поддержке
Определение и реализация маршрута сопровождения	Разработка пакета методических материалов сопровождения (подготовка специалистами дидактических материалов, лекционно-практических занятий, методических рекомендаций по оформлению портфолио, участию в дискуссиях, диспутах, рецензировании, экспертизе и др. видах деятельности). Определение критериев, показателей оценки результативности научно-методического сопровождения. Расширение знаний, развитие профессиональных навыков учителя. Актуализация резервных возможностей педагога. Консультирование по актуальным проблемам и проектам. Аналитическая и информационная поддержка, обеспечение методическими материалами. Помощь в определении и реализации оптимальных технологий и методик. Формирование опыта решения педагогических задач и проблемных ситуаций. Анализ результатов профессионально-педагогической работы и взаимное обучение педагогов. Увеличение источников информационно-ресурсного обеспечения. Супервизия и развитие педагогических инициатив, творческих проектов, экспериментальной деятельности
Оценка и анализ полученных результатов	Оценка и самооценка изменений в деятельности учителя. Коррекция модели профессионального поведения. Обобщение результатов для итогового анализа и оценки результативности процесса сопровождения. Формирование рекомендаций по повышению качества научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителей. Разработка перспективных проектов и индивидуальных программ сопровождения профессиональной деятельности педагогов

В соответствии с данной целью были определены и задачи:

– помочь осмыслить профессиональные затруднения, выявить наиболее сложные проблемы в практической деятельности учителя;

– помочь применить знания для анализа представленных вариантов, путей решения проблем;

– стимулировать, направлять поисковую активность, продуктивную деятельность по нахождению, созданию новых способов решения задач, возникающих в профессиональной деятельности педагога;

– помочь увидеть, определить конкретные перспективы продолжения сотрудничества, взаимодействия по решению рассматриваемой проблемы.

Научно-методическое сопровождение педагогов включало в себя несколько этапов: диагностика, анализ уровня методической компетентности; определение и реализация маршрута сопровождения; оценка и анализ полученных результатов (таблица 16).

Разработка индивидуальной траектории развития методической компетентности учителя в послекурсовой период выстраивалась на проведенных мониторинговых исследованиях докурсовой, послекурсовой подготовки учителя и эффективности курсовой подготовки повышения квалификации.

Результаты мониторинга показали проблемные зоны учителей, которые, в том числе, не были устранены в процессе курсовой подготовки. По результатам мониторинга, указанных в таблице 17, разрабатывалась индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период согласно «Положению о план-программе «Индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности педагогов» (приложение 5).

Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период (приложение 5, пр.1) содержала задачи, пути решения (мероприятия), сроки, форма участия и представления результатов, а также показатели сформированности методической компетентности учителя (начальные и итоговые). Педагог совместно с преподавателями СКИРО ПК и ПРО начинал работу с определения своего уровня сформированности методической компетентности на момент заполнения индивидуального образовательного маршрута, отметив те показатели сформированности методической компетентности учителя

(представленные в параграфе 2.1), которые реально присутствовали в его профессиональной деятельности.

Таблица 17

**Сводные данные мониторинговых исследований
слушателей курсов**

Ф.И.О.	Входное анкетирование	Уровень сформированности методической компетентности учителя	Результаты дистанционного этапа обучения в информационно-образовательной среде (ИОС) «Moodle»	Результаты очного этапа обучения	Итоговая аттестация (зачет)	Итоговая оценка

В индивидуальном маршруте эти данные фиксируются в графе «Показатели сформированности методической компетентности учителя (начало)». Возможное несовпадение показателей и уровней освоения по критериям указывает на необходимость целенаправленного устранения пробелов, освоение необходимых позиций, а также совершенствование имеющихся характеристик по тому или иному критерию методической компетентности. Соответственно педагог выбирает позиции для дальнейшего совершенствования методической деятельности. В индивидуальной траектории это обозначается как задачи развития методической компетентности. Педагог, осмысливая поставленные задачи, прописывает пути их решения, включающие различные профессиональные мероприятия. В целях самоконтроля определяются сроки выполнения намеченного, форма участия и представления результатов. В последней графе образовательной траектории отмечается итог – «Показатели сформированности методической

компетентности учителя (итог)». В разделе «Анализ» конечный результат сравнивается с начальными данными и соотносится с поставленными задачами.

В процессе развития методической компетентности учителя в рамках повышения квалификации подобная работа может осуществляться во взаимодействии обучающего и обучающегося. Преподаватели выступают в роли консультанта и координатора. В дальнейшем педагог самостоятельно намечает пути самосовершенствования. Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период помогает ему провести самоанализ своей методической деятельности. Такой подход отвечает принципам обучения взрослых, целям и задачам научно-методического сопровождения слушателей в послекурсовой период, а также индивидуальному подходу в обучении.

Использование индивидуальной траектории развития методической компетентности учителя в послекурсовой период позволяет не только выявлять достаточность или недостаток теоретических знаний, практических умений, но и способствует дальнейшему непрерывному развитию методической компетентности. Анализ результатов апробации индивидуальной траектории развития методической компетентности учителя в послекурсовой период в экспериментальной группе педагогов показал, что участники без опасения определяют свое реальное место на момент исследования, имеют возможность свободного выбора способов самосовершенствования, знают, что будет способствовать развитию их методической компетентности.

Индивидуальную траекторию развития методической компетентности учителя в послекурсовой период можно использовать для отслеживания результатов в различных направлениях профессиональной деятельности педагога, наполняя необходимой информацией, что под силу сделать самому педагогу. Кроме того она может служить тем средством, которое будет

способствовать профессиональному саморазвитию педагогов в освоении инноваций в послекурсовой период.

Третьим организационно-педагогическим условием, способствующим эффективному развитию методической компетентности учителя, в нашем исследовании стало научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период.

Анализ существующей практики свидетельствует о том, что накопление педагогического опыта требует системного подхода к его обобщению и распространению.

С учетом основных задач опытно-экспериментальной работы, под диссеминацией мы понимаем системно организованную деятельность по выявлению, систематизации и распространению инновационных идей, концепций, методов, технологий с целью развития методической компетентности педагогов, субъектов данного процесса. Диссеминация педагогического опыта была призвана способствовать:

- выявлению и систематизации педагогического опыта;
- разработке современных моделей и эффективных механизмов диссеминации педагогического опыта;
- внедрению инновационных идей, педагогических технологий, моделей в образовательную практику;
- стимулированию инновационной деятельности;
- формированию и развитию методической компетентности педагогов;
- повышению качества общего образования.

В рамках рассматриваемого условия осуществлялось научно-методическое сопровождение педагогов в послекурсовой период, которое включало оказание помощи и поддержки учителю в процессе обобщения, систематизации и диссеминации ценного педагогического опыта.

Для научно-методического сопровождения педагогов в послекурсовой период нами была разработана программа «Диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания». Актуальность и

целесообразность разработки программы обусловлена тем, что одной из важнейших задач в процессе послекурсового научно-методического сопровождения учителей стало создание условий для оптимизации процесса распространения педагогического опыта. Мотивирующим фактором в процессе послекурсового сопровождения в нашем исследовании выступали преподаватели СКИРО ПК и ПРО, которые создавали необходимые условия для повышения уровня методической компетентности педагогов в процессе диссеминации собственного опыта. Научно-методическое сопровождение профессорско-преподавательским составом кафедры гуманитарных дисциплин СКИРО ПК и ПРО педагогов в послекурсовой период, направленное на реализацию программы «Диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания», способствовало созданию условий для совершенствования педагогического мастерства, развития методической компетентности учителей.

Основными задачами в реализации указанной программы стали:

- оказание поддержки в самостоятельной работе педагога;
- содействие в освоении новых видов деятельности;
- помощь в рефлексии результатов деятельности;
- обеспечение доброжелательной и конструктивной обратной связи для формирования адекватной самооценки учителя.

В процессе диссеминации педагогического опыта учителей истории и обществознания основу сопровождения составляли: профессиональное консультирование, модерирование, супервизия; процесс сопровождения носил лично ориентированный и гибкий характер, обеспечивающий сочетание как индивидуальных, так и групповых форм поддержки.

Научно-методическое сопровождение в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период оказывалось 21 педагогу из числа прошедших ранее курсы повышения квалификации в ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО. Большая часть учителей, изъявивших готовность к участию в реализации программа «Диссеминация ценного педагогического опыта учителей истории

и обществознания», имели высшие квалификационные категории педагогических работников, педагогический стаж свыше 10 лет, а по результатам проведенной в рамках курсов повышения квалификации диагностики уровень сформированности методической компетентности учителей соответствовал продуктивному или творческому (таблица 18). Следует отметить, что участие в реализации программы было добровольным.

Таблица 18

Характеристики учителей, участвовавших в диссеминации педагогического опыта

Количество педагогов	Педагогический стаж					Квалификационные категории педагогических работников		
	0-2 года	3-5 лет	6-8 лет	9-10 лет	свыше 10 лет	Высшая	Первая	соответствие занимаемой должности
21			1		20	19	1	1

Научно-методическое сопровождение педагогов включало в себя несколько этапов: диагностика, определение значимости педагогического опыта; определение и реализация маршрута сопровождения; оценка и анализ полученных результатов (таблица 19).

Программа «Диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания» реализовывалась с декабря 2014 г. по май 2016 г.

В процессе реализации программы с целью выявления, обобщения и систематизации ценного педагогического опыта учителям была предложена памятка «Как обобщать свой педагогический опыт» (Приложение 6), содержащая алгоритм работы по систематизации собственного педагогического опыта. Кроме того предлагалось заполнить анкеты и указать в каких научно-методических мероприятиях педагоги участвовали в 2013 г., в каких могли бы поучаствовать (имеется ценный педагогический опыт, который они могли бы продемонстрировать), какая консультативная помощь требуется им для систематизации и дальнейшей диссеминации опыта.

**Этапы научно-методического сопровождения учителей в процессе
диссеминации ценного педагогического опыта в послекурсовой период**

Этап сопровождения	Направление деятельности
Диагностика, определение значимости педагогического опыта	Определение сущности педагогического опыта. Выявление потребностей учителей в сопровождении и поддержке
Определение и реализация маршрута научно-методического сопровождения	Разработка моделей и механизмов диссеминации педагогического опыта. Разработка пакета методических материалов для мониторинга педагогического опыта учителей. Формирование банка данных педагогических инновациях в Ставропольском крае. Создание системы взаимодействия и свободного обмена новшествами и инновационными ресурсами в образовательной деятельности. Организация стажерских площадок. Привлечение учителей к участию в семинарах, педагогических мастерских, конференциях, круглых столах, открытых уроках для своих коллег и других школ. Развитие навыков учителей в обобщении и систематизации собственного опыта. Разработка критериев, показателей оценки результативности сопровождения. Актуализация резервных возможностей педагога. Консультирование по актуальным проблемам. Развитие навыков решения профессиональных ситуаций. Анализ результатов профессионально-педагогической деятельности, взаимное обучение учителей. Поддержка профессиональных инициатив и творческих проектов, экспериментальной деятельности
Оценка и анализ полученных результатов	Оценка и самооценка изменений в деятельности учителя. Обобщение результатов для итогового анализа и оценки результативности процесса сопровождения. Разработка перспективных проектов и индивидуальных программ сопровождения профессиональной деятельности педагогов

В программе диссеминации педагогического опыта большую роль сыграла Региональная общественная организация – Ассоциация учителей истории и обществознания Ставропольского края (создана 26 октября 2010 г. по инициативе Масюковой Н.Г., заведующей кафедрой гуманитарных дисциплин СКИРО ПК и ПРО). Деятельность Ассоциации отражена на странице кафедры гуманитарных дисциплин ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО-
<http://kpk.staviropk.ru/index.php/2-uncategorised/574-assotsiatsiya-uchitelej-istorii-i-obshchestvoznaniya-stavropolskogo-kрая.html>

Был принят Устав некоммерческой общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания Ставропольского края». Члены Ассоциации учителей истории и обществознания Ставропольского края приняли участие в первом, втором и третьем Всероссийских Съездах учителей истории и обществознания, на которых опыт работы учителей Ставрополья был представлен по следующим направлениям (таблица 20).

Таблица 20

Направления диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания

№ п/п	Ф.И.О.	Тема
1	Мкртумян Таиса Амаяковна	«Уроки толерантности на внеклассных мероприятиях»
2	Шаламова Татьяна Юрьевна	«Исследовательская работа и проектная деятельность на уроках истории»
3	Булатова Татьяна Михайловна	«Этнокультура народов Северного Кавказа»
4	Морина Наталья Николаевна	«Современные педагогические технологии в преподавании истории и обществознания»
5	Сиденко Елена Васильевна	«Новые подходы в преподавании региональной истории»
6	Анисимова Анна Борисовна	«Сложные вопросы Отечественной истории в преподавании школьного курса»
7	Павлова Елена Вячеславовна	«Профильное преподавание истории в переходе на новые ФГОС по истории»

Ассоциацией, совместно с кафедрой гуманитарных дисциплин ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, осуществляется работа по следующим направлениям:

1. Преподавание истории и обществознания в условиях реализации ФГОС ООО.

2. Разработка и методическое сопровождение внедрения в общеобразовательных организациях Ставропольского края спецкурса «История Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.».

3. Методические аспекты преподавания истории Холокоста в Ставропольском крае.

4. Преподавание истории в условиях реализации Концепции нового УМК по отечественной истории.

5. Государственная итоговая аттестация по истории и обществознанию.

6. Региональная оценка качества образования по истории и обществознанию.

7. Сотрудничество с региональным отделением Российского военно-исторического общества в Ставропольском крае.

8. Сотрудничество с кафедрой гуманитарных дисциплин ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО – Ассоциация принимает активное участие в обсуждении приоритетных направлений развития образования по вопросам подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей, обсуждении содержания школьного образования, организации конкурсов методических работ учителей (Конкурса методических материалов «Особенности освещения «Трудных вопросов истории России» в процессе реализации Историко-культурного стандарта», конкурс методических материалов «70-летию Великой Победы посвящается»), сотрудничество с издательствами по учебно-методическим комплектам.

9. Преподавание истории Ставропольского края: разработка учебно-методического комплекса по истории Ставропольского края.

В качестве примера в Приложении 7 приведена программа диссеминации опыта учителя истории – победителя краевого этапа конкурса «Учитель года» в 2015 году.

Таким образом, результаты теоретического и экспериментального исследования диссертационной проблемы позволили определить организационно-педагогические условия развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий:

- формирование и реализация содержания модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» программы повышения квалификации «Преподавание истории и

обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории» в соответствии с уровнями сформированности методической компетентности учителей;

- научно-методическое сопровождение педагогов в разработке и реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности в курсовой и послекурсовой период;

- научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.

Целью контрольного эксперимента стала проверка результативности проведенной работы по реализации организационно-педагогических условий развития методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. В ходе контрольного эксперимента необходимо было решить следующие задачи:

1) коррекция процесса развития методической компетентности учителя в ходе повышения квалификации, с учётом ранее полученных результатов;

2) итоговая диагностика уровня развития методической компетентности учителя.

Целью итоговой диагностики являлось определение степени эффективности проведённой экспериментальной работы. Для решения указанной задачи использовались тестовые задания и анкетирование, при этом данные тесты и анкеты (Приложение 2) были разработаны на основании таких же принципов, которые были использованы на констатирующем этапе эксперимента при проведении аналогичных методов диагностики. Для проведения диагностических процедур привлекались как сами слушатели (для самооценки), так и их коллеги и преподаватели курсов для более объективной оценки сформированности методической компетентности. Результаты представлены в таблице 21.

**Уровни сформированности методической компетентности у педагогов
КГ и ЭГ (контрольный этап эксперимента, в%)**

Уровни сформированности методической компетентности учителя	КГ	ЭГ
Репродуктивный	3	0
Адаптационный	13	9
Продуктивный	62	54
Творческий	22	37

Для обработки результатов проведенной экспериментальной работы мы воспользовались методикой определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, представленных в порядковой шкале – статистический критерий χ^2 . Для этого рассчитали ожидаемое количество наблюдений для каждой из ячеек таблицы сопряженности путем перемножения сумм рядов и столбцов с последующим делением полученного произведения на общее число наблюдений; нашли значение критерия χ^2 по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

где i – номер строки (от 1 до r), j – номер столбца (от 1 до c), O_{ij} – фактическое количество наблюдений в ячейке ij , E_{ij} – ожидаемое число наблюдений в ячейке ij .

Далее определили число степеней свободы. Расчет степеней свободы для четырехпольной таблицы, в которой 4 ряда ($r = 4$) и 2 столбца ($c = 2$) по формуле: $f = (r - 1) \times (c - 1)$.

число степеней свободы составляет $f_{4 \times 2} = (4 - 1) \times (2 - 1) = 3$.

Значение критерия χ^2 составило 8.093. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 7.815, согласно таблице (Приложение 8). Сравниваем полученное значение критерия хи-квадрат с критическим. В том случае, если полученное значение критерия χ^2 больше критического,

делаем вывод о наличии статистической взаимосвязи между изучаемым фактором и исходом при соответствующем уровне значимости.

В нашем случае $8.093 > 7.815$, следовательно связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.05$. Таким образом, достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента составляет 95%, что позволяет сделать вывод, о том что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлен на рис. 9. Положительная динамика доказала эффективность проведенных мероприятий.

Таблица 22

**Уровни сформированности методической компетентности учителя
(по структурным компонентам, в%)**

№ п/п	Структурные компоненты методической компетентности / показатели	Уровни сформированности методической компетентности учителя							
		Репродуктивный до/после эксперимента		Адаптационный до/после эксперимента		Продуктивный до/после эксперимента		Творческий до/после эксперимента	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Познавательный (когнитивный)	17/ 29	16/ 0	25/ 31	20/ 37	36/ 42	39/ 58	47/ 56	50/ 76
2	Личностный	11/ 15	10/ 0	13/ 16	15/ 19	39/ 42	38/ 42%	48/ 50	47/ 53
3	Предметно- деятельностный	18 21	19/ 0	26/ 31	23/ 34	34/ 38	34/ 46	57 68	61 72
4	Аналитико- рефлексивный	11/ 13	13/ 0	27/ 31	24 35	33/ 37	35 46	63 68	69 81

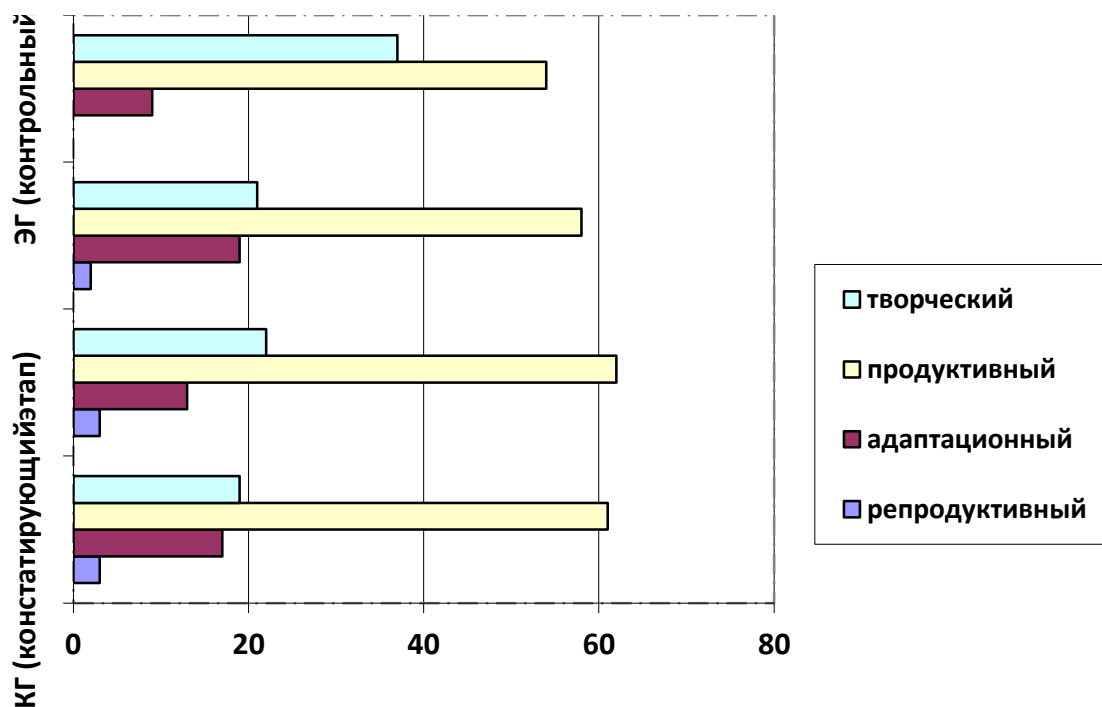


Рис. 9. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по развитию методической компетентности учителя

Как видим по уровням (таблица 22) сформированности структурных компонентов большая динамика наблюдается по познавательному (когнитивному) компоненту, особенно в экспериментальных группах; а наименьшая – по личностному, так личностные изменения происходят медленно и требуют достаточно много времени.

Итоговая диагностика проводилась в два этапа: сразу по окончании курсов повышения квалификации и в процессе послекурсового научно-методического сопровождения учителя.

Также был создан и впоследствии постоянно пополнялся банк данных об инновациях, реализуемых учителями, что позволило систематизировать педагогический опыт учителей, участвующих в экспериментальной работе и целенаправленно использовать его в дальнейшей диссеминации. В частности, в процессе проведения курсов повышения квалификации педагоги участвовали в проведении открытых уроков, давали мастер-классы для

слушателей, были организованы стажировки на базе школ, в которых они работали.

Педагоги привлекались и к участию научно-методических мероприятиях краевого, всероссийского и международного уровня (семинарам, конференциям, круглым столам, профессиональным конкурсам и съездам и т. д.), где они не только презентовали свой опыт работы, но и повышали профессиональное мастерство.

Ряд педагогов, продемонстрировавших высокий уровень методической компетентности, были включены в состав экспертных групп (предметной комиссии ЕГЭ по истории, предметной комиссии по проверке портфолио на аттестации учителей, жюри профессиональных конкурсов и т. д.), что безусловно способствовало дальнейшему совершенствованию профессиональных навыков.

В Таблице 23 приведены сравнительные данные за 2013, 2014 и 2015 годы, отображена динамика участия педагогов экспериментальной группы в научно-методических мероприятиях школьного, краевого, всероссийского и международного уровня, в рамках которых они имели возможность для диссеминации собственного ценного педагогического опыта и дальнейшего развития методической компетентности.

Следует также отметить положительную динамику в участии учителей в разработке учебно-методических материалов (спецкурсов, пособий и т. д.), размещении материалов на сайтах, публикации статей, методических разработок. Данные виды научно-методической деятельности, с одной стороны, показывают достаточно высокий уровень профессионализма педагогов, а с другой – являются наименее «традиционными» для практики работы в школе. При этом именно в данной деятельности наиболее востребованной оказалась консультативная поддержка со стороны преподавателей института повышения квалификации.

Участие педагогов в научно-методических мероприятиях

№	Мероприятия	Уровень мероприятия /год/количество человек											Год/всего человек			
		Школьный			Муниципальный			Краевой			Всероссийский			2013 г.	2014 г.	2015 г.
		2013 г.	2014 г.	2015 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.			
1	Участие в проведении курсов повышения квалификации							5	3	3				5	3	3
2	Проведение мастер-классов				4	5	6	4	2	3			2	8	7	11
3	Открытые уроки и внеклассные мероприятия	7	7	11	5	11	9	2	3	4				14	21	24
4	Проведение методических недель	10	12	12		1	2							10	13	14
5	Выступления на педагогических советах	8	13	11					3	5				8	16	16
6	Участие в круглых столах, педагогических чтениях		2	2	3	5	5	1	6	2		3		4	16	9
7	Тьюторство, наставничество в образовательной организации	5	7	6	2	2	4	1	4	3				8	13	13
8	Участие в конкурсах профессионального мастерства («Учитель года», «Талант» и т. д.)			1			2		3	2		1	2		4	7
9	Помощь в подготовке к участию в конкурсах профессионального мастерства			2	4	5	3	1	4	2		1	1	5	10	8

10	Работа в экспертных группах (ЕГЭ, аттестации учителей и т. д.)	1	1	1	8	8	7	9	13	18				18	22	26
11	Участие в апробации (УМК и т. д.)	1						3	4	2		1		4	5	2
12	Руководство работой профессиональных объединений педагогов (методических объединений и т. д.)	8	7	6	7	7	7	1	1	1				16	15	14
13	Участие в профессиональных объединениях педагогов (сетевых, творческих группах и т. д.)		1	1					1	3	2	8	10	2	10	14
14	Выступления на научно-практических конференциях, форумах и т. д.	1	1		1	4	3	3	5	7	3		3	8	10	13
15	Участие в съездах						1		1			1	4	-	2	5
16	Выступления на семинарах и т. д.	1	2	3		4	3	1	6	2	1	1		3	13	8
17	Участие в конкурсах (разработок уроков, исследовательских проектов, методических разработок и т. д.)			1			1	1	5	4	4	5		5	10	6
18	Публикации				1	2	1	1	4	3	8	6	5	10	12	9
19	Размещение материалов на сайте	2	2	6					1	2	1	4	9	3	7	17
20	Разработка учебно-методических материалов (спецкурсов, пособий и т. д.)	1	1	3	2	3	1		2	1		1		3	7	5
	Итого	45	56	66	37	57	55	33	71	67	19	32	36	134	216	224

Результаты проведенного мониторинга свидетельствуют о том, что в процессе участия в реализации программы «Диссеминация ценного педагогического опыта учителей истории и обществознания» учителя экспериментальной группы в 2015 г. участвовали в 224 научно-методических мероприятиях разного уровня, что на 8 мероприятий больше, чем в 2014 г. и на 90 больше по сравнению с 2013 г. Педагоги более активно стали принимать участие в мероприятиях краевого и всероссийского уровня (некоторые и международного). Так, если в 2013 г. учителя участвовали в 33 краевых мероприятиях, то в 2014 г. – 71, а в 2015 г. – 67 мероприятиях. Всероссийский уровень соответственно: 2013 г. – 19, 2014 г. – 32, 2015 г. – 36.

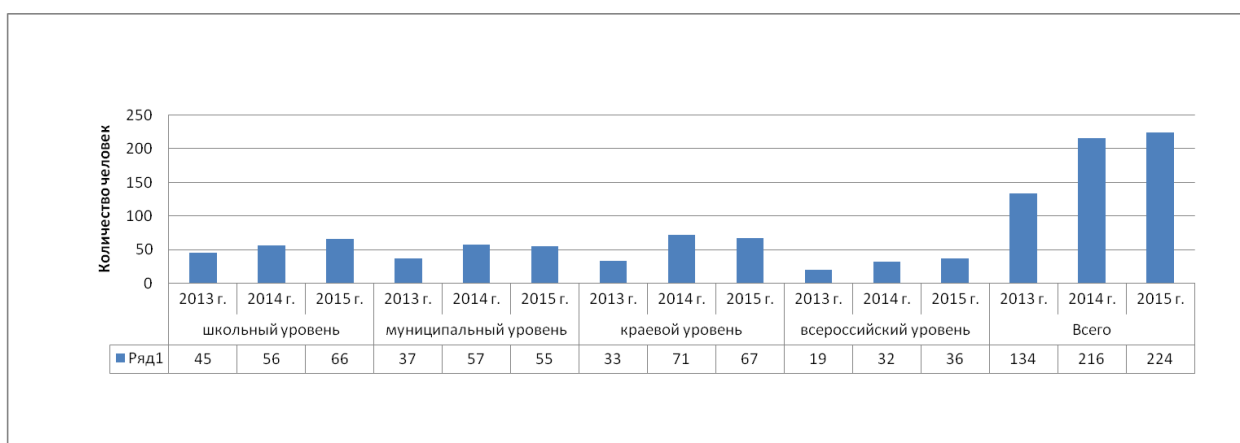


Рис. 10. Динамика участия педагогов в научно-методических мероприятиях

Реализация комплексного научно-методического сопровождения учителей в диссеминации ценного педагогического опыта в послекурсовой период позволила достичь следующих позитивных изменений:

- наличие позитивной динамики в повышении квалификации педагогов, уровне их методической компетентности;
- стимулирование потребности к развитию личностного и профессионального потенциала;
- рост числа участников конкурсов педагогических достижений.

Одним из важных результатов такого сопровождения является развитие готовности педагогов к дальнейшему самообразованию и развитию методической компетентности.

ВЫВОДЫ

Экспериментальная работа была направлена на реализацию предложенной в первой главе модели, подтверждение правильности и целесообразности её структуры, а также на доказательство её практической значимости.

Исследование проводилось в ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО). Выбор участников экспериментальной и контрольной групп обусловлен тем, что педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, уже владеют определенным уровнем методической компетентности.

Цель формирующего эксперимента заключалась в апробации разработанной модели развития методической компетентности учителя, а также в проверке эффективности реализации педагогических условий в ходе поэтапного развития методической компетентности учителя (на курсах повышения квалификации учителей в СКИРО ПК и ПРО).

Организационно-педагогические условия развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий:

- формирование и реализация содержания модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» программы повышения квалификации «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории» в соответствии с уровнями сформированности методической компетентности учителей;

- научно-методическое сопровождение педагогов в разработке и реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности в курсовой и послекурсовой период;

- научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования была достигнута поставленная цель, подтверждена выдвинутая гипотеза и сделаны следующие выводы.

1. Развитие профессиональной компетентности современного педагога обусловлено потребностью общества и государства в учителях с высоким уровнем теоретической подготовки, практической деятельности, готовых к профессиональному самосовершенствованию и мобильности. Исследователями используется как термин «профессиональная компетентность» педагога (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, И.Ф.Исаев, А.К. Маркова, А.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.), так и термин «педагогическая компетентность» (В.А.Андреева, Т.Г.Аргунова, Л.М.Митина и др.). Обобщив подходы к дефиниции «профессиональная компетентность» можно сделать вывод, что это – интегральная, профессионально-личностная характеристика, включающая комплекс знаний, умений и личностных качеств и определяющая способность педагога эффективно осуществлять педагогическую деятельность, технически безупречно и целенаправленно решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием профессионального и жизненного опыта и ценностей, а также обеспечивающая потребность и возможность постоянного саморазвития и самообразования.

Большинство авторов отмечают, что важным структурным компонентом профессиональной компетентности является методическая компетентность педагога

2. В настоящее время методическая компетентность современного учителя, как результат и важнейший показатель уровня его профессионализма, нуждается в переосмыслении и уточнении в соответствии с нормативными документами последних лет (Федеральные государственные

стандарты общего образования, Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, профессиональный стандарт «Педагог», Национальная система учительского роста). Принимая во внимание существующие в педагогической науке дефиниции исследуемого понятия, мы определили *методическую компетентность учителя* как структурный компонент профессиональной компетентности и интегративную характеристику его личности, включающую знания и умения разработки, выбора и применения соответствующих технологий и методик решения педагогических задач обучения, воспитания и развития обучающихся, осознание их как ценностных ориентиров, а также владение рефлексией и способностью к совершенствованию собственной методической деятельности.

3. Проведенное теоретическое исследование, анализ образовательной практики позволили выделить следующие структурные компоненты методической компетентности: *личностный, познавательный (когнитивный), предметно-деятельностный и аналитико-рефлексивный* и наполнить их новым содержанием, учитывая требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профессионального стандарта «Педагог».

Личностный компонент методической компетентности включает профессионально-педагогическую направленность личности (ценностные установки, потребности, мотивы, цели), осознание ценности непрерывного развития методической компетентности; коммуникативные умения педагога; самоорганизованность, инициативность, эмпатийность; *познавательный (когнитивный)* компонент основывается на знаниях, составляющих теоретическую основу деятельности учителя: наличие системы общепедагогических, психологических и предметных знаний в области теории, технологии и методики преподавания предмета; владение методической терминологией; знание ИКТ, знание особенностей детей с особыми образовательными потребностями; *предметно-деятельностный*

компонент связан с умением разработки (освоения) и применения современных педагогических технологий на основе компетентного подхода с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, в том числе с использованием ИКТ; умением выстраивать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом особенностей детей с особыми потребностями в образовании; владением исследовательскими умениями, наличием творческих способностей для создания методического продукта, отличающегося новизной; *аналитико-рефлексивный компонент* включает аналитико-синтетические умения (диагностики и оценки показателей уровней и динамики развития детей; анализа программно-методических документов, выявление методических проблем и путей их решения, классификации, систематизации методических знаний); прогностические умения (прогноз эффективности выбранных методов и приемов, средств, форм, в том числе в новых условиях); конструктивно-проектировочные умения (структурирование и построение образовательного процесса, отбор содержания и формы проведения занятий, подбор методик, методов и приемов, планирование методической деятельности).

4. Совершенствование методической как структурного компонента профессиональной компетентности, повышение квалификации педагогов происходит в системе дополнительного профессионального образования. Под *дополнительным профессиональным образованием* учителей мы понимаем, в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», целенаправленное профессиональное обучение (подготовку), направленное на повышение уровней педагогических знаний, умений и навыков, развитие профессиональных компетентностей в течение профессиональной деятельности для удовлетворения личных и профессиональных потребностей в образовании, адаптации к изменениям условий социальной среды и педагогической деятельности, готовности к выполнению различных видов образовательной деятельности.

Под *повышением квалификации* с использованием дистанционных образовательных технологий понимается целенаправленное, методически обеспеченное руководство учебной деятельностью обучающихся, осуществляемое как с помощью электронных средств связи, так и с использованием традиционных образовательных технологий.

5. В последние годы в образовательном процессе профессионального образования (особенно дополнительного) ведущую роль стали играть электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий. В законе «Об образовании в РФ» и затем в Письме Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». В СКИРО ПК и ПРО повышение квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий реализуется с помощью СДО «Moodle».

6. Разработанная модель развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий состоит из методологического, содержательно-операционного и результативного (контрольно-оценочного) блоков. Методологический блок содержит цели, подходы и принципы развития методической компетентности. Содержательно-операционный блок включает этапы, содержание, методы, организационные формы повышения квалификации. Содержание курса повышения слушателей предполагает модульное построение, чтобы обучающийся имел возможность четко фиксировать и осознавать свое продвижение от модуля к модулю, а также возможность выбирать их. Результативный (контрольно-оценочный) блок модели ориентирован на постоянное отслеживание, проверку и оценку знаний, умений и навыков в процессе развития методической компетентности учителя на основе критериев и показателей

сформированности методической компетентности для определения степени достижения поставленной цели и, в случае несоответствия, внесения корректив на любом этапе реализации модели.

Компоненты предложенной модели тесно взаимосвязаны, модель динамична и изменение одного компонента неизбежно влечёт изменение других, однако структура модели остается неизменной.

7. Реализация авторской модели предполагала следующие этапы: исходно-подготовительный (предкурсовой), теоретико-практический (курсы) и внедренческий (послекурсовой). *На первом этапе* (исходно-подготовительном (предкурсовом)) на основе уровневой рамки методической компетентности определялся уровень методической компетентности учителя и составлялся проект ее роста, определялись цель, задачи, происходило ознакомление с модулями программы, формулировались ожидаемые результаты обучения. *Второй этап* (теоретико-практический (курсы)) состоял из дистанционного (с использованием дистанционных образовательных технологий) и очного этапов обучения. Широкий спектр интерактивных сервисов (доска объявлений, электронная почта, обмен файлами, чат-сессии, форумы), поддерживался средой дистанционного обучения, что позволяло создать условия для полноценного виртуального взаимодействия участников дистанционного образовательного процесса. *Очный этап курсов* повышения квалификации строился на интерактивных, групповых, индивидуальных и др. организационных формах обучения, стажировке в образовательных организациях, диссеминации педагогического опыта. *На третьем этапе* – внедренческом (послекурсовом) преподаватели СКИРО ПК и ПРО осуществляли профессиональное сопровождение педагога в послекурсовой период с целью оказания поддержки в процессе реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности, а также диссеминации педагогического опыта.

8. В процессе экспериментальной работы была доказана эффективность реализации следующих организационно-педагогических условий развития

методической компетентности учителя с использованием дистанционных технологий:

- формирование и реализация содержания модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» программы повышения квалификации «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории» в соответствии с уровнями сформированности методической компетентности учителей;

- научно-методическое сопровождение педагогов в разработке и реализации индивидуальной траектории развития методической компетентности в курсовой и послекурсовой период;

- научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее решение всех связанных с обозначенной проблемой задач: необходимы дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования, направленные на поиск инновационных подходов к развитию методической компетентности учителей в системе дополнительного профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянова И.Ю. Формирование ИКТ-компетентности учителей истории и обществознания [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/IX/IX-0-1.html>
2. Агапова С.А. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №2. – С.64 – 66.
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск: КГУ, 1998. – 309 с.
4. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 74 – 78.
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Изд-во: ИКАР, 2009.
6. Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы III Международной заочной научно-практической конференции. 20 ноября 2010 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 324 .
7. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореферат дис... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006. – 40с.
8. Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя/ Перевод с англ. Л.И. Заиченко, ред. Н.А. Заиченко. – СПб.: НИУ ВШЭ, 2011. – 144 с.
9. Ананьина М.Ю., Кузнецова А.Я. Методическая компетентность как составляющая профессиональной подготовки преподавателя//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №6-3. – С.10-12.
10. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа педагогика // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 24 – 31.
11. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
12. Анисимов О.С. Методологический словарь для управленцев. – М.: АПК, 2002. – 295 с.
13. Анохин С. Интернет в методической деятельности учителя //Народное образование. – 2006. – №2 – С.165 –170.
14. Аулова Н.В.. Формирование аналитико-рефлексивной компетентности будущего учителя в системе высшего профессионального образования: дисс... канд. пед. наук.- Белгород, 2011. – 194 с.
15. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
16. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.
17. Балыхина Т.М., Маркина Т.В., Харитонов О.В. Повышение квалификации как система непрерывного формирования профессиональной компетенции филолога // Русское слово в новой культуре: материалы X конгресса МАПРЯЛ. – СПб., 2003.
18. Барбер М, Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах// Вопросы образования: ежеквартальный научно-образовательный журнал. –2008. – №3– С. 57-60.
19. Безюлева Г.В., Иванова Н.В., Никитин М.В., Шеламова Г.М. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / Под ред. Г.В. Безюлевой. –

- М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2005. – 82 с.
20. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
21. Белова Е.Н.. Управленческая компетентность руководителя: монография. – Красноярск: КГУ, 2013.
22. Берган С. Квалификации – введение в концепцию // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С.164-168.
23. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
24. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10–15.
25. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). – М.: ИЦПКПС, 2006. – 211с.
26. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
27. Бондаренко И.В. Формирование методической компетентности у будущих специалистов-культурологов в условиях педагогического образования в классическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – 25 с.
28. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. – М.: Академия, 2006. – 284 с.
29. Бугрова Н.С., Мурзина Н.П. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях внедрения новых ФГОС // Начальная школа плюс До и После.– М., 2012. – №1. – С.1– 8.
30. Бурцева Ю.О. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу // Вища освіта України (Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології). – 2011. – № 3. – Т. 1. – С. 576 –582.
31. Введенский В. Н. Развитие социального института педагогической профессии средствами дополнительного педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Вып. 12, т. 5. – С.148 – 160.
32. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Вып. 2 – 2014. – С.147–149.
33. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореферат дисс...докт. пед. наук. – СПб, 1999. – 53 с.
34. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 74–81.
35. Гаргай В.Б. Уровни профессионального мастерства учителя и способы обучения при повышении квалификации в США [Электронный ресурс] // Сибирский учитель. 2000. – № 5 (9). <http://www.sibuch.ru/node/5742000>.
36. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2003. – 768 с., с.47.
37. Говердовская Е.В., Мкртычева Н.М. Организация воспитательного пространства современного вуза //гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 9. – С. 230-232.

38. Гололобова Н.Л. Повышение профессиональной компетентности слушателей в межкурсовой период при использовании возможностей сетевых сообществ педагогов. Монография. – Тюмень: ТОГИРРО, 2011. – 120 с.
39. Горбунова Н.В., Кабанова В.Н. Проблемы развития методической компетентности учителей начальных классов в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып.49. – Ч. 1 – 440 с. – С. 65–70.
40. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Моделирование развития научно-методической компетентности учителей-филологов в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 52. – Ч. 2.
41. Горбунова Н.В., Кабанова В.Н. Структура понятия «методическая компетентность учителей начальных классов» и его сущность на современном этапе модернизации образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 52. – Ч. 2.
42. Гормин А. С. Модели индивидуальных траекторий обучения // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 69-74.
43. Горохова Л.Н. Педагогическая диагностика как средство контроля учебного процесса // Наука и школа. – 2001. – № 5. – С. 31–34.
44. Горылев А.И., Пономарева Е.А., Русаков А.В. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: Электронное методическое пособие. – Нижний Новгород, 2011. – 46 с.
45. Гульчевская В.Г. Технология модульного обучения: проблема внедрения в массовый опыт отечественной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ipkpro.aanet.ru>
46. Грановская И.А. Элементы практической психологии – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 560 с.
47. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. – Рязань: РГПУ, 2000. – 204 с.
48. Гребнев И.В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки // Педагогика. – 2014. – №1. – С. 69-74.
49. Гребнев И.В., Лебедева О.В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С. 21–25.
50. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
51. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2003.
52. Гурина Р.В. Как измерить компетентность выпускника // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 201 – 206.
53. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2001. – 252 с.
54. Деркач А. А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 252 с.
55. Дистанционное обучение в системе повышения квалификации. Методические рекомендации / Авт.-сост. Л.А. Архипова, М.Н. Дегтярева, Ю.Н. Сергеев. Вып. 1. – Ставрополь: ГОУ ДПО «Ставропольский краевой институт повышения квалификации работников образования», 2009. – 72 с.
56. Дистанционное обучение в системе повышения квалификации. Методические рекомендации / Авт.сост. Л.А. Архипова, М.Н. Дегтярева, Ю.Н. Сергеев. Вып. 2. –

Ставрополь: ГОУ ДПО «Ставропольский краевой институт повышения квалификации работников образования», 2009. – 72 с.

57. Добудько Т.В., Бурцев Н.П. Профессиональная компетентность учителя в условиях информатизации образования: структурно-функциональная модель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: teoria-practica.ru>-8-2013/pedagogics/dobudko...

58. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. – № 3. – 1994. – С. 28-35.

59. Евдокимова Н.В. Становление понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://student.km.ru/ref_show_frame.

60. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/09/27/spravochnik-dok.html>, с.1

61. Елагина В. О повышении методической компетентности учителя // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 166–168.

62. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Балакина Л.Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 27–31.

63. Загривная Т.А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 23 с.

64. Зайцева О. В., Фатеева А. В. Современная российская школа – взгляд изнутри (по материалам первых результатов анализа данных международного исследования TALIS-2008) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mamso.ru/files>

65. Звягинцева Н.Ю. Формирование инновационной компетентности будущего педагога // Вестник Адыгейского университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 4. – 2009. – С. 49 – 53.

66. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Практика формирования компетенций: методологический аспект // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. – Екатеринбург – Березовский, 2011.

67. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5 – 11.

68. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С.21 – 26.

69. Змеев С.И. Концепция развития образования взрослых в России / С.И. Змеев, В.В. Власов, Н.П. Литвинова [и др.]. – М., 2001. – 7 с.

70. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: дисс... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. –169 с.

71. Ибрагимов Л.А., Петрова Г.А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. – 2010. – №1 – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura#ixzz2cbOWMXCv>.

72. Ибрагимова Л.В. Коллективная поисковая деятельность как средство развития методического мышления учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2014. – 22 с.
73. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. –181 с.
74. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка// Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1–С.92 – 96.
75. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
76. Иньков М.Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации: дисс....канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. –167 с.
77. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
78. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций преподавателя // Педагогика. – 2006. – №9. – С.55 – 60.
79. Каган М.С. Философская теория ценностей. – Спб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
80. Казакова Е.И. Основные приемы и технологии в работе тьютора. – Самара: Академия, 2009. – 134 с.
81. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис... док. пед. наук. – СПб., 1995. – 32с.
82. Как сделать профессию учителя – профессией будущего! Уроки со всего мира. Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя / Перевод с англ. Л.И. Заиченко, ред. Н.А. Заиченко. – СПб.: НИУ ВШЭ. – СПб, 2011. – 144 с.
83. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования /Избр.пед.соч. – М., 1982. – С.595 с.
84. Каргиева З.К., Шапка И.С. Система психолого-педагогического сопровождения педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования// Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. Коста Левановича Хетагурова. – 2011. – № 4. – С. 92 – 96.
85. Киселев А.В. Социально-педагогические условия формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших учебных заведений ФСБ России пограничного профиля: дис...канд. пед. наук. – М., 2010. – 185 с.
86. Ковалёва И.Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2007. – 21 с.
87. Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.philol.msu.ru/~umo/admin/in/FILE62.doc
88. Кожухов К.Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008. – 24 с.
89. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.
90. Комарова И. Дистанционное обучение. Мировой опыт // Народное образование. – 2006. – №5. – С. 131–136.
91. Компетентностный подход в образовании. Реферативный бюллетень. СПб: РГГУ. 2005. – 27 с.

92. Коптелов А.В. Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Вып. 3(5). – 2010 – С.5-10.
93. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования: дис...канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
94. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров // Советская педагогика. –1992. – № 7 – 8. – С. 55 –80.
95. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы: проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М.: Педагогика, 1987.
96. Кузнецова И.В. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Архангельск, 2015. – 42 с.
97. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 89-90.
98. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя.– Гомель, 1976.
99. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.
100. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 140 с.
101. Кутепова Л.С. Формирование методической компетентности будущих учителей физической культуры в средних профессиональных учебных заведениях: автореферат дис... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2013. – 23 с.
102. Кутепова Л.С., Магомедов Р.Р., Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности учителя физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – №2. – С. 26-30.
103. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
104. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2007. – 184 с.
105. Мамонтова Т.С. Технология формирования профессионально-методической компетентности студента педвуза средствами курса «Теория и методика обучения математике»: монография – Ишим: ИГПИ, 2010. – 133 с.
106. Маркеева В. Профессиональный рост учителя и методическая служба // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 95 –106.
107. Маркова А.К. Психология труда учителя. –М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
108. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40 –48.
109. Маркова Л.А. Формы и методы изучения ИКТ в системе повышения квалификации педагогов // Информатика и образование. – № 10. – С. 125-127.
110. Масюкова Н.Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // Мир науки, культуры, образования. – № 3 (52) – 2015. – С.63-68.
111. Масюкова Н.Г. Методическая компетентность учителя как важный фактор внедрения ФГОС общего образования // Педагогическое образование и учительство в условиях реформ современной России: миссия, исторические уроки, факторы эффективности: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – С.169-174.

112. Масюкова Н.Г. Модель развития методической компетентности учителя в процессе очно-дистанционного повышения квалификации // Образование: традиции и инновации: Материалы VII международной научно-практической конференции (29 декабря 2014 года). – Прага, Чешская республика: Издательство WORLD PRESS s r.o., 2015. – С.92-95.

113. Масюкова Н.Г. Педагогическая диагностика в системе дополнительного профессионального образования педагогов // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 3(40). – С.254-262.

114. Масюкова Н.Г. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как фактор развития методической компетентности учителей в процессе повышения квалификации // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: материалы докладов Международной научно-практической конференции. – Сочи: Издательство Международного инновационного университета, 2012. – С.256-261.

115. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – Москва, 2010.

116. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

117. Михайлычев Е.А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 44–66.

118. Мкртычева Н.М. Приоритетные направления подготовки специалистов в высшей школе// Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. – №4. – С. 48-55.

119. Модель региональной системы дистанционного повышения квалификации работников образования / Н.А. Гаврилов, В.Т. Курдин, С.В. Шубин и др. // Информатика и образование. – 2004. – №12. – С.18 –21.

120. Моисеев А.М., Моисеева О.И. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплекс для подгот. тьюторов. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 127 с.

121. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Ч.1. – Челябинск, 2003. – С. 3 – 7.

122. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога//Наука и школа. – 2013. – № 3. – С. 44-46.

123. Нагрелли Е.А. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации//Научно обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. – С. 84-90.

124. Нагрелли Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации: автореферат дис...канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2009. – 25 с.

125. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

126. Нижегородцев В.А. Диагностика методических компетентностей будущих учителей физики //Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 91 – 97.

127. Никитин Э.М., Пальянов М.П., Синенко В.Я. Повышение квалификации работников образования: состояние, проблемы, перспективы. – Томск, 1999. – 236 с.

128. Никитин Э.М. Приоритеты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 83 – 87.

129. Носова Е.П. Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – 2009. – № 12(91). – С. 138–144.

130. Образование в условиях перехода на новые стандарты: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Томск: ТОИПКРО, Т. 3. – 2010. – 251 с.

131. Открытое и дистанционное обучение: тенденции, политика и стратегии. – М.: Изд. ИНТ, 2004 – 138 с.

132. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. Пособие для работников органов управления образования и образовательных учреждений / Алферов Ю.С., Курдюмова И.М., Писарева Л.И., Лазарева В.С. – М., 1997.

133. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

134. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

135. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. – М.: Изд-во «Академия», 2004. – 368 с.

136. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.

137. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.– 400 с.

138. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. – 2001. – № 3. – С.41-48.

139. Письмо Минобрнауки России от 09.10.2013 № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» (вместе с «Разъяснениями о законодательном и нормативном правовом обеспечении дополнительного профессионального образования»): [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/6251>;

140. Письмо Министерства образования и науки РФ от 29 ноября 2010 г. № 03-339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/>.

141. Письмо Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ»). [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/6238>.

142. Поперечная Л.Ю. Индивидуальная образовательная траектория профессионального развития учителя начальных классов в межаттестационный период // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 189-191.

143. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127-136.

144. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2012 года. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/17118>).

145. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761-н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=105703>

146. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70340506/>.

147. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.garant.ru/70634148/>.

148. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/>.

149. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – С.281.

150. Ромаева Н.Б., Масюкова Н.Г. Развитие методической компетентности учителей в процессе диссеминации педагогического опыта // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – С.190-197.

151. Ромаева Н.Б., Сотникова В.А. Мониторинг качества состояния ресурсов образовательных организаций к внедрению ФГОС НОО (на примере Ставропольского края) // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – № 6. – С.56-61.

152. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9.

153. Руденко Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1999. – 181 с.

154. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. – Воскресенск, 2012. – С.44.

155. Санникова Т.Г., Черемных М.П., Васильева С.Г. Образовательная программа повышения квалификации работников образования «Старшая школа» / Режим доступа: <http://www.gly.ru>

156. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – №4. – С. 279-282.

157. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии // Школьные технологии. – 2002. – №3. – С.13 -15.

158. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10–4. – С. 870-874.

159. Синенко В.Я. О современных подходах к повышению квалификации учителя // Сибирский учитель. – 2007. – № 6.

160. Синенко В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель. – 2010. – № 2. – С. 5–12.
161. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
162. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
163. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования / Автор-составитель: Лямзин М.А., Громкова М.Т.– М.: ИРДПО, 2013. – 29 с.
164. Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография. – Красноярск: СФУ, 2012. – 332 с.
165. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
166. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза: монография. – М.: Изд-во АПК и ППРО, 2010. – 300 с.
167. Соловова Н.В. Структура методической компетентности преподавателей вуза на основе корреляционного анализа //Вестник Самарского государственного университета. – 2011. – № 1-2 (82). – С. 212-217.
168. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства //Самарский научный вестник. – 2014. – № 4(9). – С. 114-116.
169. Сорокопуд Ю.В. Методическая компетентность педагога и ее формирование: основные тенденции и подходы //Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 4. – С. 177-185.
170. Сорокопуд Ю.В. Модель профессиональной компетентности преподавателя высшей школы//Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11. – С. 42-46.
171. Социологический словарь. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://mirslovarei.com>
172. Станкевич Е.М. Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: дистанционное обучение //Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 100 – 104. .
173. Степанов С.А. Выбирать верные пути // Образовательная политика. – 2006. – №7. – С. 54 – 57.
174. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. N 2227-р [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/>.
175. Студеникина В.П. Модель развития методической компетентности учителей в системе повышения квалификации в системе повышения квалификации на основе системно-диагностического подхода [Электронный ресурс]/ Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2012/12-1/37.html.
176. Сычугова Л.П. Язык и искусство в формировании методической компетенции будущих учителей-словесников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 42 с. :
177. Сяпина Т.В. Формирование методической компетентности будущего учителя (на примере подготовки учителя математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 21 с.
178. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: дисс. ... кан. пед. наук. – СПб., 2000. – 145 с.
179. Татаринцева С.Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2003. – 21 с.
180. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш.

пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

181. Тимакина О. А. Совершенствование методического мастерства преподавателя в условиях информационной методической среды: дисс. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. – 163.

182. Тимофеева О.Ю. Профессиональная компетентность педагога в условиях школы будущего // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием. – М., 2010. – С.99-102.

183. Тумашева О.В. Модель методической компетентности учителя //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2011. – № 2. – С. 97-101.

184. Туркина Т.М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа в процессе подготовки воспитателей коррекционных дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2000. – 194 с.

185. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru>

186. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru>

187. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

188. Формирование профессиональной компетентности в условиях непрерывного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БИРО, 2008. – 501 с.

189. Фролов И.Н. Единое информационно-методическое пространство региона как путь к повышению уровня методической компетентности учителя // Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. – 2011. – № 4. – Т.8. <http://sisp.nkras.ru/issues/2011/4/>

190. Хакунова Ф.П., Шавернева Ю.Ю. Инновационные стратегии высшей школы в контексте становления профессиональной студентов-психологов//Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3:Педагогика и психология. – 2014. – №1 (132). – С. 60-63.

191. Характеристики выпускников и профессиональные компетенции. Вашингтонское соглашение, Сиднейское соглашение, Дублинское соглашение Форум мобильности инженеров, Форум мобильности инженеров-технологов // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга- приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 503-517. С. 508.

192. Харин А.З., Мутылина И.Н. Современная система повышения квалификации работников образования // Акмеология. Методологические и методические проблемы. – СПб: ААН, 2005. – С. 237-242.

193. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. 2-е издание, переработанное. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

194. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

195. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://khutorskoy.ru>

196. Хутыз З.М. Формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей в процессе педагогической практики. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2010. – 152 с.
197. Чемоданова Г.И., Власенко С.В. Подходы к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающихся в высшем учебном заведении // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1 (16). – С. 220-222.
198. Черепанова О.В., Ельцова Л.Ф. Повышение профессионального мастерства педагогических работников: из опыта внедрения тьюторства в систему ИПК // Science Time. – 2014. – №1 (1). – С.37-45.
199. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения //Управление образованием: теория и практика [Электронный ресурс]. – №1. – 2012. – Режим доступа: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22>.
200. Шаган В.С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 23 с.
201. Шадриков В.Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. /Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010.
202. Шамова Т.И. Экспериментальные школы: перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов. //Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием. – М., 2010. – С. 127-134.
203. Шапран Ю.П. Диагностика профессиональной компетентности будущих учителей биологии //Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. – 146 с.
204. Шапран Ю.П. Компоненты профессиональной компетентности учителей биологии //Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXII международной научно-практической конференции [Электронный ресурс]. – URL: <http://sibac.info/sibac.info/10244>).
205. Шепер Х. Ключевые компетенции в обучении и профессии О приобретении ключевых компетенций и их значении для профессиональной деятельности выпускников вузов //Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 289-298.
206. Шэпер Х., Бридис К. Компетенции выпускников вузов, профессиональные требования и выводы для реформы высшей школы| Результаты обучения и компетентностный подход (книга- приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
207. Щукина Н.И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития // Пермский педагогический журнал. – 2013. – №4. – С.123-127.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета

Уважаемые коллеги!

Вам предлагается с помощью баллов (от 0 до 3) выразить свое отношение к факторам, влияющим на развитие вашей методической компетентности.

0 – данное утверждение для меня не имеет значения; я его не разделяю;

1 – утверждение для меня чуть значимо; я с ним отчасти согласен;

2 – утверждение для меня заметно значимо; его в основном принимаю;

3 – утверждение для меня очень важно; я его разделяю полностью.

№ п/п	Вопрос	0	1	2	3
I.	Оцените степень важности нижеперечисленных аспектов для вашего профессионального развития:				
1.	Обучение обучающихся с особым потребностями				
2.	Изучение ИКТ и других педагогических технологий				
3.	Проблемы дисциплины и поведения учеников				
4.	Образовательные и обучающие практики				
5.	Изучение требований ФГОС ОО				
6.	Практика оценивания				
7.	Преподавание в мультикультурной среде				
8.	Углубленное изучение предмета				
9.	Другое: (указать конкретно)				
II.	Оцените степень влияния нижеперечисленных профессиональных мероприятий на развитие вашей методической компетентности:				
1.	Участие в исследовательских проектах				
2.	Неформальные встречи на тему качества образования				
3.	Посещение уроков коллег				
4.	Участие в деятельности профессиональных сообществ				
5.	Чтение профессиональной литературы (самообразование)				
6.	Курсы повышения квалификации				
7.	Образовательные семинары, конференции, т.д.				
8.	Другое: (указать конкретно)				
III.	Оцените, в какой степени нижеперечисленные причины препятствуют вашему участию в курсах повышения квалификации				
1.	Несовместимо с рабочим графиком				
2.	Отсутствие нужной программы повышения квалификации				
3.	Не устраивает очно-дистанционная форма обучения				
4.	Семейные обязанности				
5.	Слишком высокая цена КПК				
6.	Работодатель не поддерживает				
IV.	В какой степени, по Вашему мнению, программа повышения квалификации (по которой вы проходите обучение в СКПРО ПК и ПРО) влияет на повышение уровня методической компетентности				
1.	Позволяет значительно повысить уровень методической компетентности учителя				
2.	Требует совершенствования отдельных элементов				
3.	Необходимо полностью перестроить, с учетом новых требований				

Обработка результатов:

Результаты данной анкеты дадут возможность проанализировать влияние внешних (№ II (1, 3, 4, 6, 7)) и внутренних (№ II (2, 5)) мотивационных факторов на развитие методической компетентности педагогов, выяснить, какая мотивационная доминанта преобладает: внешняя или внутренняя (эффективность профессиональной деятельности работников выше в тех случаях, когда их усилия определяются внутренней мотивационной доминантой). Также результаты помогут определить, что побуждает учителя участвовать в повышении квалификации. Результаты исследования будут способствовать индивидуальному подходу к обучающимся в процессе повышения квалификации.

Методика изучения уровня методической компетентности учителя
(модифицированный вариант методики Г.А. Ворониной)

Данная методика предназначена для изучения Ваших затруднений с целью оказания Вам практической помощи в организации своего непрерывного образования. Просим Вас внимательно ознакомиться с вариантами ответов на вопрос.

При ответе на вопросы необходимо поставить знак «+» (в колонках 1, 2, 3,4), если

4 - да; получается лучше всего, и опытом можно поделиться с другими;

3 - скорее да, чем нет; получается хорошо;

2 - скорее нет, чем да; есть понимание, но необходимо совершенствование данного направления работы;

1 - испытываете затруднения, и хотели бы познакомиться с опытом по данной проблеме.

№ п/п	Структурные компоненты методической компетентности / показатели	Баллы			
		1	2	3	4
1.	Познавательный (когнитивный) компонент методической компетентности учителя				
1.1.	Знаете основные нормативные документы, содержащие требования к определению содержания и результатов (личностных, предметных и метапредметных) учебной деятельности, способах их оценки (в частности, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, профессиональный стандарт «Педагог»).				
1.2.	Владете знаниями по преподаваемому предмету в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и основной общеобразовательной программы.				
1.3.	Владете знаниями по особенностям учебно-методических комплексов по преподаваемому предмету.				
1.4.	Знаете методологические основы методики преподавания предмета, виды и приемы современных педагогических технологий (в том числе ИКТ).				
1.5.	Владете знаниями по теории и технологии учета индивидуальных и возрастных особенностей учеников, в том числе имеющих особые образовательные потребности.				
2.	Личностный компонент методической компетентности учителя	1	2	3	4
2.1.	Осознаете и принимаете ценность педагогической профессии.				
2.2.	Обладаете творческой индивидуальностью в методической деятельности, а также педагогической интуицией, позволяющей продуктивно решать различные педагогические задачи на основе недостаточной информации.				
2.3.	Стремитесь к самореализации в профессиональной деятельности.				
2.4.	Стремитесь к личностному саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию, осознаете необходимость непрерывного процесса развития методической компетентности как условия повышения профессионализма.				
2.5.	Излагаете материал в доступной форме в соответствии с принципами дидактики, обладаете высокой культурой речи				

2.6.	Умеете строить образовательный процесс на отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог.				
2.7.	Адекватно реагируете на ошибки и трудности, возникающие в процессе педагогической деятельности, умеет конструктивно разрешать конфликты.				
2.8.	Обладаете педагогическим тактом, деликатны в общении.				
2.9.	Стремитесь к взаимодействию с коллегами для повышения методической компетентности.				
2.10	Обладаете самостоятельностью, инициативностью, открытостью к инновациям.				
2.11	Можете сохранять самообладание в сложных ситуациях.				
2.12	Умеете организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей.				
2.13	Своевременно вносите коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации.				
2.14	Стремитесь к личностному саморазвитию, осознаете необходимость непрерывного процесса развития методической компетентности как условия повышения профессионализма.				
2.15	Готовы принять и поддержать разных учеников, вне зависимости от особенностей их поведения, психического и физического здоровья, учебных достижений.				
2.16	Умеете определять преимущества и перспективы развития для каждого учащегося.				
2.17	Умеете видеть ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания.				
3.	Предметно-деятельностный компонент методической компетентности учителя	1	2	3	4
3.1.	Умеете ставить цели педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.				
3.2.	Умеете преобразовать тему урока в конкретную педагогическую задачу.				
3.3.	Умеете соотносить результаты обучения и цели урока, формулировать критерии их достижения.				
3.4.	Умеете организовать обучающихся для достижения планируемых результатов учебной деятельности.				
3.5.	Умеете осуществлять педагогическое оценивание с использованием различных форм и методов контроля в соответствии с особенностями учащихся.				
3.6.	Умеете сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся.				
3.7.	Умеете вовлечь обучающихся в процесс формулировки целей и результатов деятельности, способов их достижения.				
3.8.	Умеете создавать ситуации и условия, обеспечивающие успех в урочной и внеурочной деятельности.				
3.9.	Умеете реализовать специальные подходы к воспитанию и обучению для включения в образовательный процесс всех детей, в том числе с особыми потребностями.				
3.10.	Умеете развивать у обучающихся познавательный интерес к предмету.				
3.11.	Умеете использовать компьютер, как средство поиска и управления информацией, работать с информацией в сетях Интернет для решения профессиональных задач.				

3.12.	Умеете целесообразно применять ИКТ в образовательном процессе, в том числе с целью развития исследовательских, проектных, т.д. навыков у обучающихся.				
3.13.	Умеете использовать ИКТ для развития методической компетентности, в том числе для диссеминации своего опыта.				
3.14.	Умеете использовать предметные знания для развития детей.				
3.15.	Умеете использовать современные педагогические технологии и методы преподавания в соответствии с целями и задачам обучения.				
3.16.	Умеете применять специальные технологии и методы для проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимися с различными образовательными потребностями.				
3.17.	Умеете организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую учитывая возможности образовательной организации, особенности места жительства и историко-культурные традиции региона.				
3.18.	Умеете разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках ООП, разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы.				
3.19.	Умеете разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты для учащихся, в том числе, с особыми образовательными				
3.20.	Умеете разрабатывать и реализовывать программы развития универсальных учебных действий, социального поведения.				
3.21.	Умеете принимать решения в педагогических ситуациях, учитывает мнения обучающихся, коллег, родителей.				
4.	Аналитико-рефлексивный компонент методической компетентности учителя	1	2	3	4
4.1.	Умеете анализировать программно-методические, нормативные документы, УМК по преподаваемому предмету, выявлять их достоинства и недостатки.				
4.2.	Умеете оценивать качество образовательных ресурсов (источников, инструментов) в соответствии с заданными образовательным задачами.				
4.3.	Умеете определять методические проблемы и пути их решения в процессе достижения целей обучения и воспитания.				
4.4.	Умеете анализировать собственную деятельность в соответствии с имеющимися научными критериями и рекомендациями.				
4.5.	Умеете выявлять уровни усвоения учебного материала и динамику развития обучающихся.				
4.6.	Умеете оценивать соответствие достигнутых результатов, формируемых в преподаваемом предмете (предметных и метапредметных умений) целям образовательной деятельности.				
4.7.	Умеете прогнозировать эффективность применяемых в новых условиях форм, средств, методов и приемов обучения и воспитания.				
4.8.	Умеете проектировать процесс обучения, выбирать содержание и формы проведения уроков, соответствующие методики, методы и приемы на основе анализа особенностей образовательного процесса в данном классе, образовательной организации.				
4.9.	Умеете объективно оценивать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности, для того чтобы проектировать свою систему деятельности с опорой на сильные стороны.				

Спасибо за честную оценку своей деятельности, гарантируем, что данная информация не будет использована не в ваших интересах.

1. Параметр «Познавательный (когнитивный) компонент методической компетентности учителя» – П:

Следует оценить уровень владения методическими теоретическими знаниями в количественном измерении по каждому из 5 показателей:

от 3 до 4 баллов (творческий уровень) – имеет глубокие знания, которые воплощаются в профессиональной деятельности и способствуют повышению качества образования обучающихся;

от 2 до 3 баллов (продуктивный уровень) – в основном владеет знаниями, которые проявляются в профессиональной деятельности;

от 1 до 2 баллов (адаптационный уровень) – владеет знаниями, но затрудняется воплотить их в деятельность;

от 0 до 1 балла (репродуктивный уровень) – низкий уровень владения знаниями.

Определяется среднее количественное значение:

$$П = \frac{1.1+1.2+...+1.5}{5}$$

2. Параметр «Личностный компонент методической компетентности учителя» – Л.

Следует оценить в количественных показателях проявления личностных качеств в профессиональной деятельности:

от 3 до 4 баллов (творческий уровень) – обладает данными личностными образованиями в большой степени, проявляет их в деятельности;

от 2 до 3 баллов (продуктивный уровень) – обладает, но не в достаточной степени, проявляются в профессиональной деятельности неустойчиво;

от 1 до 2 баллов (адаптационный уровень) – проявляются слабо, их недостаточность создает проблемы в профессиональной деятельности;

от 0 до 1 балла (репродуктивный уровень) – большинством указанных показателей не обладает, не считает необходимым их развивать.

По каждому из 17 показателей личностной готовности определяется средний показатель:

$$Л = \frac{2.1+2.2+...+2.17}{17}$$

3. Параметр «Предметно-деятельностный компонент методической компетентности учителя» – Д:

Следует оценить в количественных показателях предметно-деятельностный компонент методической компетентности учителя:

от 3 до 4 баллов (творческий уровень) – владение педагогическими приемами, методами, технологиями на основе глубоких знаний, собственных исследований и выводов, внедрение их в профессиональную деятельность;

от 2 до 3 баллов (продуктивный уровень) – владение педагогическими приемами, методами, технологиями на основе знания и, в основном, заимствованного опыта, внедрение их в профессиональную деятельность;

от 1 до 2 баллов (адаптационный уровень) – имеет представление о педагогических приемах, методах, технологиях, но затрудняется воплощать их в деятельность;

от 0 до 1 балла (репродуктивный уровень) – слабо владеет педагогическими приемами, методами, технологиями.

Определяется среднее количественное значение:

$$Д = \frac{3.1+3.2+\dots+3.21}{21}$$

4. Параметр «Аналитико-рефлексивный компонент методической компетентности учителя» – А:

Следует оценить в количественных показателях умение педагогом анализировать и корректировать деятельность:

от 3 до 4 баллов (творческий уровень) – указанные характеристики проявляются устойчиво и убедительно, способствуют повышению качества и результативности образовательного процесса;

от 2 до 3 баллов (продуктивный уровень) – указанные характеристики проявляются не в полном объеме, однако устойчиво;

от 1 до 2 баллов (адаптационный уровень) – указанные характеристики проявляются недостаточно полно, неустойчиво;

от 0 до 1 балла (репродуктивный уровень) – указанные характеристики проявляются слабо или не проявляются.

Определяется средний показатель результативности деятельности:

$$А = \frac{4.1+4.2+\dots+4.9}{9}$$

Уровень методической компетентности учителя вычисляется по следующей формуле:

$$M = \frac{\Pi + 2Л + 3Д + 4А}{10},$$

где М – интегративный показатель уровня методической компетентности педагога; П – познавательный компонент; Л – личностный компонент; Д – предметно-деятельностный компонент; А – аналитико-рефлексивный компонент.

Для объективности показателя уровня методической компетентности педагога интегративный показатель вычисляется по указанному выше правилу отдельно каждым экспертом:

А – эксперт от профессорско-преподавательского состава, К – эксперт из числа одноклассников, С – самооценка. После этого определяется объективизированное значение по правилу:

$$OM = \frac{3А + 2К + С}{6},$$

где ОМ – объективный показатель методической компетентности учителя:

от 3 до 4 баллов – творческий уровень; от 2 до 3 баллов – продуктивный; от 1 до 2 баллов – адаптационный; от 0 до 1 балла – репродуктивный.

ПРОГРАММА
курсов повышения квалификации (108 часов)
для учителей истории и обществознания по проблеме:
«Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения
ФГОС ООО и Концепции нового УМК по отечественной истории»

Модуль: «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» (66 ч.)

Пояснительная записка.

Данный модуль программы разработан в соответствии с требованиями, изложенными в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, ФГОС ООО, ФГОС ВПО.

Реализация стандартов на всех ступенях общего и профессионального образования требует соответствующей подготовки педагогических кадров, как в системе высшего профессионального образования, так и в системе дополнительного профессионального педагогического образования: педагоги должны овладеть компетенциями, необходимыми для реализации ФГОС ООО. В связи с этим актуальной задачей для системы дополнительного профессионального педагогического образования является разработка дополнительных образовательных программ, направленных на развитие методической компетентности учителя.

Указывая на необходимость создания системы методического сопровождения деятельности педагогов на всех этапах реализации требований ФГОС ООО, стандарты ставят перед системой ИПК и ИРО задачу обеспечения адекватности системы непрерывного педагогического образования происходящим изменениям в системе образования в целом. При этом в основополагающих документах, обеспечивающих реализацию ФГОС, подчеркивается, что темпы модернизации подготовки и переподготовки педагогических кадров должны опережать темпы модернизации системы образования.

В XXI в. актуальным становится формирование личностной готовности и способности к непрерывному образованию, формированию компетенций, востребованных на рынке труда. В связи с формированием современной насыщенной информационно-образовательной среды не менее важно обеспечить переход к новой образовательной парадигме системно-деятельностного обучения. Поэтому принципиальным отличием данной

программы является усиление ее ориентации на результаты образования, т.е. на развитие методической компетентности учителя.

Модуль «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» призван обеспечить подготовку педагогических работников к работе в соответствии с требованиями ФГОС ООО, необходимое, в связи с этим, развитие уровня методической компетентности учителей.

Цель – формирование необходимого уровня методической компетентности педагогических работников в области содержания и организации образовательного процесса в условиях введения ФГОС основного общего образования.

Задачи:

- осмысление педагогами региона особенностей, назначения и функций ФГОС ООО;
- обеспечение преемственности введения в Ставропольском крае ФГОС НОО и ФГОС ООО;
- освоение слушателями механизмов реализации ФГОС ООО, обновление методики преподавания (технологии обучения);
- развитие у педагогов методической компетентности, актуализация интеллектуально-творческих способностей, направленных на освоение ресурсов ФГОС ООО как педагогического средства для построения эффективной системы основного общего образования.

Освоение программы модуля позволит педагогам повысить методическую компетентность в вопросах теоретико-методологического и методического характера, связанных с реализацией педагогического потенциала ФГОС ООО.

Программа модуля определяет содержание и организацию образовательного процесса в системе повышения квалификации и соответствует основным принципам государственной политики РФ в области образования, изложенным в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ»:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- воспитание гражданственности, уважения к правам и свободам человека;
- единство культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования региональных культурных традиций и особенностей;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки слушателей курсов;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации, творческого развития педагога.

Основополагающие подходы к построению программы модуля включают также специфические для сферы дополнительного

профессионального педагогического образования базовые принципы обучения:

- рефлексии собственной педагогической деятельности;
- единства развития общих и профессиональных компетенций;
- проектирования образовательной деятельности и построения ее вариативных моделей;
- единства теоретического, практического и технологического уровней освоения знаний;
- применения знаний в нестандартных, изменяющихся условиях деятельности;
- диалогового взаимодействия разных субкультур (детской и взрослой, разных поколений педагогов, разных типов образовательных организаций и образовательных технологий, социокультурных групп).

Реализация программы модуля предполагает деятельностный подход, ориентируется на компетентностную модель результатов повышения квалификации.

Курс реализуется на основе интерактивных методов и форм работы с педагогами, способствует развитию творческого потенциала педагогических кадров. Содержание программы модуля реализуется в процессе фронтальных и групповых занятий, индивидуальной самостоятельной работы слушателей. Занятия строятся на основе деятельностного подхода с опорой на практический опыт педагогов и включают организационно-деятельностные игры, проектную деятельность, решение проблемных ситуаций, выполнение проблемно-поисковых заданий.

Ожидаемые результаты реализации программы модуля:

- обеспечение оптимального вхождения учителей в систему ценностей современного образования;
- овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС ООО;
- освоение практических механизмов реализации ФГОС ООО.

Требования к уровню подготовки лиц, успешно освоивших программу модуля.

Лица, успешно освоившие программу модуля, должны **знать**:

- приоритетные направления развития системы образования Российской Федерации и основные нормативно-правовые акты по введению и реализации ФГОС ООО;
- сущность, основные цели, задачи и методы осуществления деятельности в условиях ФГОС ООО;
- методические требования к планированию и оцениванию результатов деятельности в условиях ФГОС ООО на основе системно-деятельностного, компетентностного подходов.

Лица, успешно освоившие программу модуля, должны **уметь**:

- ориентироваться в перспективах развития системы образования в Российской Федерации, в том числе в условиях реализации ФГОС ООО;

- разрабатывать и обосновывать варианты эффективных решений при введении и реализации ФГОС ООО;
- организовывать успешную реализацию основной образовательной программы основного общего образования в рамках ФГОС ООО;
- использовать современные образовательные технологии для оптимизации образовательного процесса в условиях ФГОС ООО;
- разрабатывать рабочие программы по предмету;
- эффективно использовать в своей деятельности современные диагностические инструменты, системы оценивания планируемых результатов освоения образовательной программы.

Лица, успешно освоившие программу модуля, должны **владеть профессиональными компетенциями**, включающими в себя способность и готовность:

- следовать в своей деятельности основным целям и направлениям развития системы образования в соответствии с концептуальными документами Российской Федерации;
- организовывать работу по реализации ФГОС ООО с использованием современных образовательных технологий;
- разрабатывать проекты по реализации ФГОС ООО и руководить ими с использованием инновационных методов;
- планировать результаты деятельности на основе компетентностного подхода и разрабатывать в соответствии с ними оценочные средства;
- эффективно использовать методы системного анализа показателей, характеризующих качество образовательного процесса;
- использовать профессиональную аргументацию при анализе конкретных ситуаций.

Достижение требуемых результатов обеспечивает слушателям курсов повышения квалификации готовность к выбору примерных образовательных программ и учебно-методических комплексов, к разработке собственных основных образовательных программ и компонентов образовательных программ (программ учебных дисциплин, модулей, формирования универсальных учебных действий, воспитания, социализации; материалов для мониторинга и аттестации и т. п.), к планированию и осуществлению образовательного процесса на основе принципов интеграции образовательных областей и комплексно-тематического построения образовательного процесса, к применению современных образовательных технологий, соответствующих идеологии ФГОС ООО, к проведению мониторинга достижения учащимися планируемых результатов освоения образовательной программы.

Программа модуля предусматривает проведение занятий со слушателями в очной, дистанционной и комбинированной формах, а также – использование различных форм промежуточной диагностики результатов ее освоения: анкетирование, тестовый контроль, разработка и защита проектов, творческих работ. В качестве итогового контроля предусмотрен зачет.

Учебный план

Цель обучения: формирование необходимого уровня методической компетентности педагогических работников в области содержания и организации образовательного процесса в условиях введения ФГОС основного общего образования.

Категория слушателей: учителя истории и обществознания.

Количество часов: 66 ч.

№ п/п	Наименование разделов	Всего часов	В том числе			Форма контроля
			Очно		Дистанционное обучение	
			Лекции	практ., мастер-класс, семинар и др.		
Базовая часть						
Р.1	Основы законодательства Российской Федерации в области образования.					
1.	Нормативно-правовые основы образовательной деятельности и аттестации педагогических работников	8			8	
Профильная часть						
Р.2	Предметно-методическая деятельность					
2.	Актуальные вопросы совершенствования методической компетентности учителя в условиях внедрения ФГОС ООО	58	4	38	16	
	Итого:	66	4	38	24	

Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего часов	В том числе			Форма контроля
			Очно		Дистанц.	
			Лекции	практ., мастер-класс, семинар и др.		
Базовая часть						
Р.1	Основы законодательства Российской Федерации в области образования.					
1.	Нормативно-правовые основы образовательной деятельности и аттестации педагогических работников	8			8	

1.1.	Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования.	4			4	
Вариативная составляющая						
1.2.	Профессиональный стандарт педагога в современных условиях формирования кадровой политики. Методическая компетентность учителя – главный ресурс повышения качества образовательного процесса.	4			4	
Профильная часть						
Р.2	Актуальные вопросы совершенствования методической компетентности учителя в условиях внедрения ФГОС ООО					
2.	Психолого-педагогические аспекты образовательной деятельности.	58	4	38	16	
2.1.	Системно-деятельностный подход – методологическая основа ФГОС ООО.	4			4	
2.2.	Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования (личностные, метапредметные, предметные).	4		2	2	
2.3.	Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.	4			4	
2.4.	Оценка качества образования по истории и обществознанию как педагогическая проблема.	6	2	4		
2.5.	Особенности проектирования рабочих программ учителя.	4		4		

2.6.	Концепция нового УМК по отечественной истории. Современные подходы к учебно-методическому обеспечению реализации ФГОС ООО.	6		2	4	
2.7.	Методологическая культура учителя истории как фактор реализации Историко-культурного стандарта.	4		4		
2.8.	Образовательные технологии деятельностного типа.	4		2	2	
2.9.	Диалоговые подходы и работа с информацией в педагогическом процессе.	4	2	2		
2.10.	Преподавание отечественной истории в современной российской школе с учетом информационно-методических условий реализации основной образовательной программы.	4		4		
2.11.	Развитие ключевых компетентностей учащихся в условиях имитационного моделирования жизненных ситуаций. Учебные правовые ситуации на уроках обществознания.	4		4		
2.12.	Технология проектирования современного урока в условиях внедрения ФГОС ООО. Разработка модели урока	4		4		
Вариативная составляющая						
2.13.	Методическое обоснование обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья	2		2		
2.14.	Методические аспекты организации работы с одаренными детьми	4		4		
	Итого:	66	4	38	24	

Содержание программы модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО»

Раздел 1. Основы законодательства Российской Федерации в области образования. Нормативно-правовые основы образовательной деятельности и аттестации педагогических работников

Тема 1.1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования

Инновационный характер, формат, функции и особенности ФГОС основного общего образования. Новый этап развития системы общего образования России на основе внедрения ФГОС основного общего образования. Переориентация системы образования на новые подходы к проектированию и оценке образовательных результатов, в основе которых процесс развития личности как смысл и цель образования. Порядок введения ФГОС основного общего образования.

Нормативно-правовое и учебно-методическое обеспечение: базисный учебный план; фундаментальное ядро содержания общего образования; примерные программы по предметам, программы формирования и развития универсальных учебных действий, воспитания и социализации и учащихся; система оценки учебных достижений учащихся и другие документы. Структура, основные компоненты и содержание ФГОС основного общего образования. Требования к результатам освоения основной образовательной программы (ООП) основного общего образования, структуре ООП ООО и условиям реализации ООП ООО. Сравнительный анализ структуры и содержания Федерального компонента государственного образовательного стандарта и ФГОС ООО.

Вариативная составляющая.

Тема 1.2. Профессиональный стандарт педагога в современных условиях формирования кадровой политики. Методическая компетентность учителя – главный ресурс повышения качества образовательного процесса

Умение учиться как главное профессиональное качество педагога. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – характеристики профессиональной деятельности успешного педагога.

Работа с одаренными учащимися, работа в условиях реализации программ инклюзивного образования, работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии, а также – с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные

отклонения в поведении как новые компетенции учителя. Поиск нестандартных решений в сложных педагогических ситуациях.

Требования к профессиональному стандарту педагога: соответствие структуре профессиональной деятельности педагога; примерность регламентации его деятельности. Избавление педагога от выполнения несвойственных функций, отвлекающих его от выполнения своих прямых обязанностей.

Раздел 2. Актуальные вопросы совершенствования методической компетентности учителя в условиях внедрения ФГОС ООО

Тема 2.1. Системно-деятельностный подход – методологическая основа Стандарта второго поколения

Актуальность деятельностного подхода к образованию в современном мире. Деятельность как условие развития у ребенка познавательных процессов. Цель обучения и воспитания с позиций деятельного подхода – личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие учащихся.

Деятельностный подход, ориентация на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, овладение школьником набором действий, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи. Формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.

Приобретение учащимися опыта работы с разными видами источников информации, критического и творческого отношения к знаниям.

Тема 2.2. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования (личностные, метапредметные, предметные)

Ценностные ориентиры основного общего образования. Формирование универсальных учебных действий (УУД) как один из системообразующих элементов ФГОС основного общего образования. Номенклатура универсальных учебных действий. Место универсальных учебных действий в структуре основной образовательной программы образовательного учреждения. Связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов.

Обеспечение преемственности в формировании УУД в начальном и основном общем образовании. Способы и средства формирования УУД в основной школе. Критерии результативности формирования УУД.

Требования к составлению компетентностно-ориентированных заданий. Критерии сформированности универсальных учебных действий, методы и средства оценки сформированности универсальных учебных действий. Моделирование учебных задач и ситуаций, направленных на формирование УУД.

Тема 2.3. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования

Международные исследования в области оценки образовательных достижений и компетенций.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы как инструмент реализации требований соответствующего ФГОС общего образования к результатам освоения основной образовательной программы. Функции системы оценки, объект оценки, содержательная и критериальная база. Итоговая оценка и результаты промежуточной и итоговой аттестации. Основные направления и цели оценочной деятельности. Внешняя и внутренняя оценки, их методологическое и инструментальное согласование. Компетенция образовательного учреждения.

Расширение спектра регламентированных оценочных процедур. Комплексный подход к оценке результатов образования, оценка достижения обучающимися всех трёх групп результатов освоения основной образовательной программы: личностных, метапредметных и предметных.

Особенности оценки личностных, метапредметных и предметных результатов. Внешние неперсонифицированные мониторинговые исследования. Оценка динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы. Накопительная система оценки. Оценка деятельности образовательного учреждения.

Модель системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Тема 2.4. Оценка качества образования по истории и обществознанию как педагогическая проблема

Особенности внедрения в школьную практику Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования ФГОС ООО. Проектирование уроков и внеурочных занятий с использованием современных технологий.

Выявление целевой направленности занятия, ведущих научных идей, системы действий учителя и обучающегося; критерии оценки результата, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности. Обеспечение уровневого обучения.

Развитие профессиональной компетентности учителей истории и обществознания в области организации образовательного процесса по предмету в условиях введения ФГОС основного общего образования.

Осуществление педагогической диагностики, контроля и оценки образовательных достижений обучающихся (воспитанников) в образовательном процессе по истории и обществознанию при переходе на ФГОС. Государственная итоговая аттестация: назначение, содержание, процедура. ЕГЭ как элемент общероссийской системы оценки качества

образования. Обеспечение государственного контроля качества общего образования на основе независимой, объективной оценки уровня общеобразовательной подготовки выпускников.

Региональные итоги ЕГЭ по истории и обществознанию: анализ достижений и проблем в организации.

Тема 2.5. Особенности проектирования рабочих программ учителя

Место рабочих программ отдельных учебных предметов, курсов в структуре основной образовательной программы. Требования к структуре рабочих программ отдельных учебных предметов, курсов на ступенях начального и основного общего образования.

Характеристика разделов рабочей программы учебного предмета, курса: пояснительной записки; описания места учебного предмета, курса в учебном плане; планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов освоения конкретного учебного предмета, курса; содержания учебного предмета, курса; тематического планирования с определением основных видов учебной деятельности; учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Примерная программа учебного предмета как основа для разработки рабочей программы учебного предмета. Алгоритм проектирования рабочей программы учебного предмета. Система нормативных и учебно-методических материалов, обеспечивающих разработку рабочих программ учебных предметов. Вариативность рабочих программ. Компетенция педагога по разработке и реализации рабочей программы учебного предмета.

Разработка модели рабочей программы учителя.

Тема 2.6. Концепция нового УМК по отечественной истории. Современные подходы к учебно-методическому обеспечению реализации ФГОС ООО

Учебно-методическое обеспечение современного образовательного процесса: переход к новым формам. Современный учебно-методический комплекс как средство реализации ФГОС. УМК – учебник, программы, учебно-методические пособия, электронные приложения, Интернет-поддержка и другие средства обучения.

Современный учебник и его значение в образовательном процессе, изменение функции учебника (из единственного инструмента передачи знаний ученику в своего рода навигатор учебного процесса). Системное единство учебника и электронного приложения как средство обеспечения взаимосвязи содержания обучения и способов действий. Качество методического аппарата вариативных учебно-методических комплектов.

Направленность Концепции нового УМК по отечественной истории на повышение качества школьного исторического образования, развитие компетенций учащихся общеобразовательных школ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта

основного общего и среднего (полного) образования, формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации.

Анализ УМК на соответствие требованиям ФГОС ООО к предметным, метапредметным и личностным результатам.

Тема 2.7. Методологическая культура учителя истории как фактор реализации Историко-культурного стандарта

Понятие о методологической культуре учителя и принципах ее формирования. Основные структурные компоненты и тенденции формирования методологической культуры учителя. Ведущая характеристика методологической культуры учителя.

Основные направления совершенствования методологической культуры учителя истории. Роль методологической культуры учителя в процессе выбора и реализации социо-культурных проектов преподавания истории: либерального, научно-гуманитарного, государственнического и цивилизационно-культурного.

Условия эффективности формирования методологической культуры учителя.

Роль методологической культуры учителя истории в повышении качества исторического образования школьников в процессе реализации ИКС.

Тема 2.8. Образовательные технологии деятельностного типа

Реализация деятельностного подхода в основной образовательной программе, требования к учебной деятельности школьников. Роль образовательных технологий деятельностного типа в формировании личностных, метапредметных и предметных результатов обучения: проблемно-диалоговые, проектные, исследовательские, игровые технологии.

Личностно-ориентированное обучение и новые педагогические технологии, адекватные целям модернизации образования и идеологии ФГОС. Сущность индивидуализации и дифференциации обучения.

Метод проектов как технология XXI века, отражающая требования ФГОС. Сущность современной трактовки метода проектов. Тематика, типология проектов, требования к использованию метода проектов. Проект во внеурочной деятельности.

«Портфель ученика» как инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности.

Метод кейсов (Case Study), учебная и внеурочная деятельность в Case Study.

Информационные технологии в системе общего образования. Дидактические свойства и функции сети Интернет. Телекоммуникационные проекты, организация проектной деятельности в сетях. Дистанционное образование.

Тема 2.9. Диалоговые подходы и работа с информацией в педагогическом процессе

Ведущие научные идеи и концепции, лежащие в основе диалоговых подходов к преподаванию истории и обществознания. Интерактивные методы как одна из форм организации познавательной деятельности на уроках.

Диалоговая технология, её функции, элементы, принципы. Диалоговая технология как средство формирования общеучебных, предметных и надпредметных компетентностей, гражданской активности и социализации личности ребёнка.

Дискуссионный метод обучения, основанный на обмене мнений по определенной проблеме. Педагогическая технология «Дебаты» .

Тема 2.10. Преподавание отечественной истории в современной российской школе с учетом информационно-методических условий реализации основной образовательной программы

ФГОС ООО об информационно-методических условиях реализации основной образовательной программы основного общего образования. Общие требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования. Результаты комплексной аналитико-обобщающей и прогностической работы образовательной организации в ходе разработки ООП – основа создания условий для ее реализации.

Развитие исторического информационного пространства, насыщение его научно-обоснованными материалами как для учителей, так и для учащихся общеобразовательных учреждений как условие успешной реализации Концепции нового УМК по отечественной истории.

Информационно-образовательная среда, как средство обеспечения информационно-методических условий реализации основной образовательной программы общего образования.

Особенности предметной ИОС отечественной истории, определяемые Концепцией нового УМК. Реализация потенциала ресурсов Интернет в образовательных целях. Поиск учебной информации по истории в компьютерных сетях, ее выбор и использование в школьном образовательном процессе.

Тема 2.11. Развитие ключевых компетентностей учащихся основной школы в условиях имитационного моделирования жизненных ситуаций. Учебные правовые ситуации на уроках обществознания

Актуальность воспитания человека готового к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в период социально-экономических перемен. Педагогический потенциал имитационного моделирования жизненных ситуаций в развитии ключевых компетентностей.

Анализ конкретных социально-экономических и правовых ситуаций, моральные дилеммы, деловые игры. Включение учащегося в работу по прогнозированию собственных достижений.

Групповое (коллективное) решение социально-экономических и правовых проблем. Проживание правовых и социально-экономических ролей. Организация помощи в преодолении информационно-поисковых, креативных и личностных затруднений.

Тема 2.12. Технология проектирования современного урока в условиях внедрения ФГОС ООО. Разработка модели урока

Основные подходы к организации обучения для достижения планируемых результатов: компетентностный, деятельностный, практико-ориентированный, развивающий, дифференцированный, исследовательский, личностно-ориентированный. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. Конструирование урока, направленного на формирование универсальных учебных действий – личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных. Анализ учебного занятия, признаки урока, ориентированного на ФГОС нового поколения. Технологическая карта урока: анализ существующих моделей и разработка структуры собственной технологической карты учителя основной школы.

Развитие потенциала урока как фактор обновления качества образования на этапе внедрения ФГОС ООО. Проектирование занятий, обеспечивающих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Тема 2.13. Методическое обоснование обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционная работа и инклюзивное образование в современной школе, содержание прикладных исследований процессов развития в условиях инклюзивного образования. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических и биологических дефектов развития (Л.С. Выготский). Модели получения образования детьми с ОВЗ в современном образовании. Инклюзивное образование как доступ к образованию всех детей с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей. ФГОС для детей с ОВЗ, концепция и содержание. Адаптированная программа и создание специальных образовательных условий. Создание инклюзивной образовательной среды. Организация психолого-педагогического сопровождения в современной школе.

Тема 2.14.

Методические аспекты организации работы с одаренными детьми.

Психологические особенности одаренных детей; особенности развития одаренных индивидов; возрастные особенности проявления одаренности; психологические и педагогические аспекты, которые необходимо учитывать при составлении образовательных программ для одаренных детей.

Профессиональные умения педагогов: умение проектировать процесс обучения в соответствии с результатами диагностического обследования ребенка; умение модифицировать учебные программы; умение стимулировать когнитивные способности обучающихся; умение работать по специально разработанному учебному плану; умение консультировать учащихся; учет результатов психолого- педагогического обследования ребенка при составлении образовательной учебной программы; умение использовать дифференцированный и индивидуализированный подходы к составлению учебных программ; умение развивать и стимулировать интересы, интеллектуальные и творческие способности обучающихся.

Система работы с одаренными и талантливыми детьми; прогнозирование развития одаренного ребенка; разработка учебных планов и образовательных программ, соответствующих потенциалу одаренного ребенка; индивидуальное обучение с одаренными детьми.

Формы организации учебной деятельности одаренных обучающихся; использование творческих заданий и вопросов открытого характера для одаренного ребенка, предоставление ему возможности выбора; выбор методов преподавания в работе с одаренными детьми. Проектно-исследовательская деятельность как метод развития одаренности обучающихся. Обучение в малых группах. Индивидуальные занятия с акцентом на самостоятельную работу одаренного обучающегося. Сочетание школьного и внешкольного обучения. Организация работы клуба по интересам. Лекционно-семинарская система обучения. Технология проблемного обучения. Технология проектного обучения. Спецкурсы.

Комплексный зачет

Организация введения ФГОС ООО в Ставропольском крае: перспективы и проблемы. Презентация и защита моделей/проектов отдельных разделов ООП ООО (рабочей программы по предмету: история и обществознание). Презентация и защита моделей уроков по истории и обществознанию. Презентация моделей учебных задач и ситуаций, направленных на формирование УУД. Анализ одного из современных УМК на соответствие требованиям ФГОС ООО.

Кадровое, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение программы модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО»

Требования к кадровому обеспечению учебного процесса

Реализация программы обеспечивается главным образом профессорско-преподавательским составом СКИРО ПК и ПРО с привлечением специалистов, владеющих необходимыми профессиональными знаниями.

Планируется, что не менее 50% преподавателей будут иметь ученую степень.

Требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса

Учебно-методическое обеспечение программы включает список учебных пособий и других учебно-методических материалов, имеющиеся в библиотеке СКИРО ПК и ПРО, доступные слушателям и обеспечивающие достаточное качество подготовки по содержанию ФГОС ООО.

Методическое обеспечение учебного процесса включает также разработки СКИРО ПК и ПРО: мультимедийные презентации, методические рекомендации, инструкции, цифровые образовательные ресурсы, включающие электронные учебные пособия, тесты, разработки и др. Запланированные в рамках учебного процесса выездные занятия на базе ООО г. Ставрополя предусматривают ознакомление слушателей с научно-методическим сопровождением введения ФГОС ООО.

Требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса

Процесс реализации образовательной программы модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» обеспечен необходимой материально-технической базой для проведения всех видов учебных занятий, предусмотренных учебным планом: лекционной, практической работы (в том числе групповой и индивидуальной).

Аудитория, используемая для реализации настоящей программы, обеспечена компьютерами с выходом в Интернет, мультимедийными проекторами, интерактивными досками, и др. Материально-техническое обеспечение соответствует действующей санитарно-технической норме.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы слушателей

Программа модуля «Развитие методической компетентности учителя в условиях введения ФГОС ООО» при реализации каждого раздела предусматривает различные **виды практико-ориентированных видов деятельности:**

- **деловые и ролевые игры** (по содержанию различных педагогических ситуаций);
- **тренинги** (связанные с разработкой, презентацией и реализацией педагогических решений, принимаемых в условиях реализации ФГОС ООО);
- **разработка программ, проектов** (рабочих программ, моделей урока, диагностического инструментария и др.);

- **работа с литературой** (составление библиографии по темам, конспектирование первоисточников и др.);
- **работа с интернет-ресурсами** (поиск информации по заданной тематике, работа с нормативно-правовой информацией и т. д.);
- **работа с глоссарием** по изучаемой тематике;
- **систематизация методических материалов;**
- **изучение и освоение образовательных технологий;**
- **написание рефлексивных работ** (самоанализа, анкеты и др.).

Условиями положительной результативности самостоятельной работы является деятельное, эмоционально окрашенное участие слушателей в семинарских и практических занятиях (предполагаются следующие формы их проведения: дискуссия, круглый стол, представление презентаций, заседания проблемных групп и др.).

Самостоятельная работа слушателей также заключается в подготовке к участию в «открытой кафедре» – форме коммуникативно-диалоговой технологии организации образовательного процесса. Самостоятельная подготовка, кроме того, подразумевает поиск и ознакомление с литературой и источниками по теме, подготовку устного выступления на 5-10 минут, позволяющего одним слушателям доказательно высказать свое отношение к предлагаемой теме, а другим – вывести выступающего на новый уровень. Роль преподавателя – следить за порядком ведения дискуссии, задавать вопросы, стимулировать пассивных участников высказывать свою точку зрения и т. д., то есть, быть ведущим «открытой кафедры».

Для методического обеспечения практико-ориентированных заданий разработаны планы-задания, предусматривающие следующие виды деятельности слушателей:

- изучение и анализ нормативно-правовой базы ФГОС ООО (методическое руководство по структуре и оформлению);
- изучение и анализ учебно-методического сопровождения ФГОС ООО (методическое руководство по структуре и оформлению);
- составление списка научно-методической литературы по сопровождению ФГОС ООО (методические рекомендации по оформлению библиографии);
- создание единичных и комплексных проектов введения ФГОС ООО в ОО (методические разработки).

В качестве учебно-методического обеспечения самостоятельной работы рекомендуется изучение и использование учебной и научной литературы, периодических изданий, интернет-ресурсов.

Программа модуля предусматривает различные **формы контроля:**

Текущий контроль:

- ответы на проблемные вопросы в процессе лекций, практических занятий, семинаров;
- выполнение практико-ориентированных заданий по тематике курса;
- выполнение кейс-стади;
- анализ нормативно-правовых документов различных уровней;

- анализ типичных педагогических ситуаций;
- защита единичных и комплексных проектных разработок;
- защита учебных продуктов, разработанных на практических занятиях и самостоятельно (мультимедийных презентаций, программ, планов, моделей и др.);

- предъявление рефлексивных работ (самоанализа, эссе и др.).

Итоговый контроль по результатам программы:

- предъявление результатов практических заданий, портфолио;
- защита разработанного проекта.

Перечисленные формы контроля в процессе реализации настоящей программы предусматривают обеспечение слушателей методическими рекомендациями (инструкциями) по подготовке отчетных материалов и их презентации.

Главным назначением всех форм контроля – является оценка профессиональной готовности слушателей для решения педагогических и методических задач в условиях ФГОС ООО, а также создание условий для их мотивации к адекватной самооценке как приоритета перед внешней оценкой.

Лица, освоившие программу и успешно прошедшие итоговый контроль, получают документ о повышении квалификации – удостоверение установленного образца.

Примерные вопросы для итоговой аттестации

1. Методические аспекты достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ общего образования в учебной деятельности.

2. Пути формирования (развития) универсальных учебных действий в урочной деятельности на содержании отдельных предметных областей.

3. Формирование кейсов учебных заданий в виде проблемных ситуаций в процессе освоения отдельных предметных областей.

4. Разработка рабочих программ по отдельным предметам в соответствии с требованиями ФГОС ООО и на основе примерной основной образовательной программы.

5. Построение системы оценки достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ основного общего образования в образовательном учреждении в соответствии с требованиями ФГОС ООО и на основе примерной основной образовательной программы.

6. Проектирование системы воспитания и социализации обучающихся в образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

7. Проектирование урока в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.

8. Современные образовательные технологии и новые образовательные результаты.

9. Разработка модели мониторинга реализации требований к результатам освоения основных образовательных программ основного общего образования и достижения планируемых результатов их освоения в условиях введения ФГОС ООО.

Примерный перечень вопросов для обсуждения на комплексном зачете.

Репродуктивный уровень.

1. В чем, по Вашему мнению, заключается необходимость введения образовательных стандартов в России? Обоснуйте актуальность введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

2. В чем заключается преимущество и инновационность федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования? Каковы его нормативно-методологические основания, ключевые особенности, структура и содержание?

3. В чем заключается инновационность методологической концепции формирования содержания общего образования?

4. Каковы нормативные основания, статус, роль и место примерной основной образовательной программы в системе документов, обеспечивающих введение и реализацию ФГОС?

5. Структура, содержание и функции планируемых результатов освоения основных образовательных программ общего образования. Вопросы и суждения.

6. Как Вы понимаете положение ФГОС о расширении спектра регламентированных оценочных процедур, осуществлении комплексного подхода к оценке результатов образования?

7. Особенности формирования различных видов универсальных учебных действий при использовании информационно-коммуникационных технологий, организации учебно-исследовательской и проектной деятельности.

8. Каковы особенности организации и содержания воспитания и социализации обучающихся на различных ступенях общего образования в условиях реализации ФГОС?

9. Опираясь на знания, полученные в ходе курсовой подготовки, сформулируйте критерии готовности к введению ФГОС основного общего образования. Готово ли Ваше образовательное учреждение к реализации ФГОС?

10. Каковы механизмы создания условий (кадровых, финансовых, материально-технических и др.) реализации основных образовательных программ общего образования в образовательном учреждении?

11. Как спроектировать основную образовательную программу образовательного учреждения на основе примерной основной образовательной программы, обеспечив интеграцию обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса?

12. Как, используя знания, полученные в ходе курсовой подготовки, организовать внеурочную деятельность обучающихся?

Конструктивный и креативный уровни.

1. ФГОС начального основного общего образования ориентирован на становление личностных характеристик обучающегося, отраженных в

«портрете выпускника основной школы». А какими, на Ваш взгляд, могут быть: «портрет современного учителя основной школы»?

2. Насколько, по-вашему, современно и актуально сегодня высказывание Аристотеля: «Кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед»? Каким образом эта мысль реализуется в рамках ФГОС ООО?

3. В.А. Сухомлинский говорил: «Творчество – это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности. Творчество – это деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности». Какие, на Ваш взгляд, возможности предусмотрены во ФГОС ООО для поддержки детского творчества, в том числе талантливых детей?

4. Какие образовательные технологии, методики, приемы успешно реализуют основные идеи системно-деятельностного подхода, лежащего в основе ФГОС основного общего образования? Аргументируйте свой ответ.

5. Как, на Ваш взгляд, должна формироваться в основной образовательной программе основного общего образования образовательного учреждения часть, формируемая участниками образовательного процесса? Попробуйте изложить Ваше видение в виде алгоритма деятельности.

6. На заседании Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 26 февраля 2010 г. Председатель Правительства Российской Федерации В.В.Путин сказал, что «Эффективная работа школ невозможна без предоставления им широкой самостоятельности в финансовых вопросах и вопросах хозяйственной жизни. Нужно добиться, чтобы новые модели нормативного подушевого финансирования реально использовались в практике образовательных учреждений, служили стимулом для их развития, а связь между качеством работы школы и объёмами её финансирования была очевидной и для педагогического коллектива». С вашей точки зрения как может быть реализована эта связь?

7. Исходя из условия преемственности между ФГОС начального и основного общего образования, как, на Ваш взгляд, должна быть организована методическая работа на муниципальном уровне?

8. Как должен измениться урок в образовательном учреждении, реализующем основную образовательную программу основного общего образования в соответствии с требованиями ФГОС, если какие-либо изменения, по-Вашему, вообще необходимы?

9. Каким образом должно быть организовано взаимодействие институциональных и муниципальных систем образования для успешной реализации федеральных государственных образовательных стандартов?

10. Считаете ли Вы, что ФГОС основного общего образования позволяет в полном объеме реализовать предпрофильную подготовку в рамках Концепции профильного обучения?

11. Какие, на Ваш взгляд, возможны проблемы и риски при введении федерального государственного стандарта основного общего образования в образовательном учреждении? Ответ обоснуйте.

12. Опираясь на свой опыт и на знания, полученные в ходе курсовой подготовки, предложите свою систему критериев и показателей эффективности реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательного учреждения.

13. Как, по-вашему, сегодня можно трактовать высказывание средневекового китайского литератора Хун Цзычена: «Тот, кто учится, не размышляя, впадает в заблуждение. Тот, кто размышляет, не желая учиться, окажется в затруднении»? Каким образом эта мысль реализуется в рамках ФГОС основного общего образования?

14. Какие, по Вашему, новые механизмы заложены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» для реализации предпрофильной подготовки на основной ступени общего образования?

15. Предложите и обоснуйте на примере Вашего образовательного учреждения модели реализации внеурочной деятельности на основной ступени общего образования.

16. Какова, на Ваш взгляд, роль независимой оценки качества образования в оценке эффективности реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательного учреждения?

17. Обобщенная оценка личностных результатов учебной деятельности обучающихся: каковы действенные механизмы организации и проведения мониторинговых исследований?

Рекомендации по организации комплексного зачета.

Цель: актуализация приобретённых новообразований слушателей по проблеме с последующим анализом и оценкой качества реализованного курса «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО».

Организационная форма: практическое занятие.

Примерный план проведения:

1. Организация введения ФГОС ООО в Ставропольском крае: перспективы и проблемы.

2. Индивидуальная/групповая защита модели/проекта отдельных разделов ООП ООО (рабочей программы по предмету: история и обществознание).

3. Презентация и защита моделей уроков по истории и обществознанию, с самоанализом.

4. Презентация моделей заданий, основанных на учебных действиях и ориентированные на многоуровневые результаты изучения истории (проанализировать, какие именно планируемые результаты достигаются при работе с данными заданиями).

4. Анализ одного из современных УМК на соответствие требованиям ФГОС ООО.

5. Обсуждение представленных моделей/проектов.

6. Проведение процедуры итоговой диагностики и анкетирования.

Методические рекомендации: Презентация и защита моделей рабочей программы по предмету предполагает краткое сообщение о специфике, содержании и механизмах реализации модели/проекта, вопросы к авторам, обсуждение представленного материала (представляется в печатном и электронном виде). Значимыми критериями качества выполнения представляются прямое соответствие теме, целям и задачам курса, новизна, степень самостоятельности и творчества, практическая направленность, воспроизводимость подачи материала. При анализе представленных работ необходимо соблюдать такт и проявлять уважение к авторской позиции. По такому же алгоритму выстраивается презентация работы и других групп.

В заключение проводятся анкетирование и диагностические процедуры со слушателями курсов, нацеленные на анализ результатов освоения программы повышения квалификации и самоанализ слушателями своей готовности к работе по проблеме. Для осуществления диагностики используются индивидуальные диагностические карты, предлагаемые для заполнения в первый и заключительный учебные дни.

Законодательные и нормативные документы.

1. Конституция Российской Федерации. [http:// www.constitution.ru /](http://www.constitution.ru/)
2. Федеральный закон РФ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. N 273. <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (утверждена Постановлением Правительства РФ от 4.10.2000 г. № 751). <http://www.ug.ru/old/00.43/t27.htm>
4. Конвенция о правах ребенка Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-п). <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
6. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории http://rushistory.org/wp-content/uploads/2013/11/2013.10.31-Концепция_финал.pdf
7. Указ Президента РФ № 599 от 07 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». <http://xn--d1abbgf6aiiy.xn--p1ai/acts/15236>
8. Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта». http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm
9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». <http://www.educom.ru>
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». <http://www.edu.ru>
11. Приказ министерства образования Ставропольского края от 07 июня 2012 г. № 537-пр «Об утверждении примерного учебного плана для общеобразовательных учреждений Ставропольского края».

12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» декабря 2009 г. № 373 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». <http://standart.edu.ru>

13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «26» ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации». <http://standart.edu.ru>

14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» сентября 2011 г. № 2357 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации». http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm

15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» <http://mon.gov.ru>

16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» <http://standart.edu.ru>

17. Приоритетный национальный проект «Образование» (2005 г.) <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

18. Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». http://www.fgos-kurgan.narod.ru/metod_mater_federal.htm

19. Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». http://www.fgos-kurgan.narod.ru/metod_mater_federal.htm

20. Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 ноября 2011 г. № 03-776 «О примерной основной образовательной программе основного общего образования». http://www.fgos-kurgan.narod.ru/metod_mater_federal.htm

21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 31 марта 2014 г. N 253 г. Москва "Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендуемых к использованию при реализации, имеющих госаккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования". <http://минобрнауки.рф/новости/4136/файл/3091/Приказ%20№%202531.03.2014%20г..pdf>

22. Постановление Федеральной службы по надзору в свете защиты прав потребителей и благополучия человека «Об утверждении 2.4.2.282-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». regobraz.ru Новые нормы СанПиН

23. Приказ Минобрнауки России от 28 декабря 2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников». http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm

24. Письмо департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки Российской Федерации от 07 июля 2005 г. № 03 – 1263 «О примерных программах по учебным предметам федерального базисного учебного плана». <http://www.lexed.ru/doc.php?id=2261#>

25. Рекомендации по оснащению общеобразовательных учреждений учебным и учебно-лабораторным оборудованием, необходимым для реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования,

организации проектной деятельности, моделирования и технического творчества обучающихся (Приложение к письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 ноября 2011 г. № МД-1552/03). http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm

26. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 (концепция) <http://mon.gov.ru/press/news/8286/>

27. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования"" <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Л., Анащенкова С. В., Биболетова М. З. и др. Планируемые результаты начального общего образования: Серия стандарты второго поколения // Под ред. Ковалевой Г.С., Логиновой О.Б.– М.: Просвещение, 2011. – 120с.

2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 159с.

3. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 152с.

4. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школе // Вопросы образования. – М., 2008. – № 3. – с. 7-60.

5. Блинов В.И. Профессиональные стандарты педагогической деятельности. – Педагогика, 2010, №5, с. 46-54

6. Болотов В., Ковалева Г. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников. Каковы современные пути и способы совершенствования управления качеством образования? // Инновационные проекты и программы в образовании. – М., 2010. – № 5. – С.3-10.

7. Буйлова Л.В. Стандартизация дополнительного образования детей. – Стандарты и мониторинг в образовании, 2010, № 3, с. 3-6

8. Бухаркина М.Ю., Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие // Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. Центр «Академия», 2010. – 368с.

9. Виноградова Н.Ф. Не только учить, но и развивать. – Образовательная политика, 2010, №1-2, с. 102-107

10. Воронцов А.Б. и др. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010. – 176с.

11. Гирба Е.Ю. Мониторинг качества образования и организационно-педагогические условия его проведения // Управление современной школой. Завуч. Журнал для администрации школ. – №7. – 2010.- С.73-76.

12. Горский В. А., Тимофеев А. А., Смирнов Д. В. и др. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование: Серия стандарты второго поколения // Под ред. Горского В.А. – М.: Просвещение, 2011. – 111с.

13. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: Методический конструктор. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 224 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-020549-8.

14. Григорьев Д.В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 80 с. – (Работаем по новым стандартам). – Библиогр.: с. 76. – ISBN 978-5-09-022883-1.

15. Григорьев Д.В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 36 с. – (Работаем по новым стандартам). – ISBN 978-5-09-025248-5.

16. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 223с.

17. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 24с.

18. Журин А.А. Рабочая программа по учебному предмету: разработка, экспертиза, утверждение: пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений общего образования. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 160с.

19. Загвоздкин В.К. Стандарт как гарантия качества педагогического образования. – Журнал руководителя управления образованием, 2010, №6, с. 31

20. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке // Работаем по новым стандартам. – М.: Просвещение, 2011. – 224с.

21. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с. – (Работаем по новым стандартам). – Библиогр.: с. 180-188. – ISBN 978-5-09-022055-2.

22. Иванова К.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе // Работаем по новым стандартам. – М.: Просвещение, 2011. – 96с.

23. Карабанова О.А. Программа развития универсальных учебных действий как развивающий потенциал стандартов общего образования второго поколения // Образовательная политика. – М., 2009. – №9. – С. 9-11.

24. Кирдянкина С.В. Стандартизация образования как условие эффективности управления образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода. – Завуч, 2010, №6, с. 23-26

25. Ковалева Г. С. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе // Серия стандарты второго поколения. В 3-х частях. – М.: Просвещение, 2011. – 224с.

26. Ковалева Г.С. Стандарт общего образования второго поколения: новые идеи в оценке образовательных результатов. – Народное образование, 2010, №5, с. 144-153

27. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Планируемые результаты начального общего образования // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 120с.

28. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя. – Педагогика, 2010, № 5, с. 18-23

29. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования // Справочник заместителя директора школы – М., 2011. – №10. – С. 8-12.

30. Кузнецов А.А. Основные направления деятельности РАО по созданию и внедрению школьных стандартов нового поколения // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2010. – №1. – С. 3-5.

31. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. – М., 2011. – №12. – С. 12-18.

32. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы //Образовательная политика. – М., 2010. – №5-6. – С. 43-44.

33. Марголис А.А., Рубцов В.В. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России //Образовательная политика. – М., 2010. – №4. – С. 42.

34. Материалы цикла Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения: Российская академия образования, Институт содержания и методов обучения. Вып. 3 : Гуманитарные дисциплины. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 84 с. – (Российская академия образования: интерактивный диалог). – ISBN 978-5-9963-0419-6.
35. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с. – (Работаем по новым стандартам). – ISBN 978-5-09-025284-3.
36. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – Вестник образования, 2010, №23
37. Могилев А.В. Такие нестандартные новые стандарты.... – Народное образование, 2010, №5, с. 21-28
38. Мордовец Т.М. Формирование ключевых компетенций старшеклассников // Методист. – М., 2012. – №3. – С. 48-52.
39. Мошнина Р.Ш. Дидактические основы отбора учебных изданий при переходе на ФГОС. – Стандарты и мониторинг в образовании, 2010, №6, с. 3-7
40. Низиенко Е. Введение новых государственных образовательных стандартов общего образования. – Образовательная политика, 2010, №1-2, с. 108-113
41. Перминова Л.М. Дидактические условия взаимосвязи школьных стандартов первого и второго поколений. – Школьные технологии, 2010, №3, с. 3-9
42. Петерсон Л.Г. Механизмы реализации государственных образовательных стандартов второго поколения на основе дидактической системы деятельностного метода "Школа 2000...". – Методист, 2010, №1, с. 6-10
43. Пинская М.А. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии. – Народное образование, 2010, №5, с. 192-201
44. Под ред. Козлова С.А., Кондакова А.М. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 48с.
45. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа // сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342с.
46. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / В.А. Горский, А.А. Тимофеев, Д.В. Смирнов и др.; под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-021779-8.
47. Примерные программы по учебным предметам. 5-9 классы // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011.
48. Рабочие программы: учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2012.
49. Столярова С.С., Кисть Е.А., Назметдинова И.С. Психологическая устойчивость педагога как фактор обеспечения безопасной среды в образовательном учреждении // Психологические проблемы безопасности в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Том 1 / под ред. И.А. Баевой, В.В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2011. – 295 с.
50. Тараторкина М.В. Формирование эффективного образовательного пространства района в рамках введения ФГОС // Методист. – М., 2012. – №6. – С. 9-12.
51. Утверждена концепция единого учебника отечественной истории http://tvzvezda.ru/news/vstrane_i_mire/content/201310301607-b6ns.htm
52. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.: ил. – (Стандарты второго поколения). – Библиогр.: с. 155-158. – ISBN 978-5-09-020588-7.

53. Чернобай Е.В. Методика конструирования урока с использованием электронных образовательных ресурсов // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2010. – №1. – С. 11-14.

54. Шиварев П.В. Роль методической службы в сопровождении введения образовательного стандарта. – Журнал руководителя управления образованием, 2010, №1-2, с. 19-26

55. Шмелькова Л.В., Бурункин Д.А. Планирование и анализ реализации внеурочной деятельности // Управление начальной школой. – М., 2011. – №12. – С. 5-11.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

Сайты министерств и ведомств.

1. Федеральный портал «Российское образование». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.edu.ru/>

2. Федеральное агентство по образованию. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/>

3. Международная федерация образования. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.mfo-rus.org/>

4. Образование: национальный проект. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.rost.ru/projects/education/education_main.shtml

5. Сайт министерства образования и науки РФ. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>

6. Рабочая группа РСПП по реформированию образования. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://edu.rspp.ru/>

7. Российский образовательный форум. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.schoolexpo.ru/>

8. Планета образования: проект. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.planetaedu.ru/>

9. Региональный координационный центр Ставропольского края. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.srkc.ru/>

10. Российское школьное образование. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.school.edu.ru/>

11. ГОУ Центр развития системы дополнительного образования детей РФ. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.dod.miem.edu.ru>

12. Портал «Дополнительное образование детей». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://vidod.edu.ru/>

13. Центр «Педагогический поиск». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.ppoisk.ru>

14. Живая школа: педагогическое сообщество. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://scalae.narod.ru/>

15. Сайт министерства образования Ставропольского края. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.stavminobr.ru/>

16. РЦОИ Ставропольский край. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://stavedu.ru>

17. Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://ipk.stavedu.ru/>

Сайты периодических изданий.

1. Официальные документы в образовании. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.bulletin.boom.ru>

2. Вестник образования. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.vestnik.edu.ru>

3. Педагогическая диагностика. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://ucheba.com/ur_rus/index.htm
 4. Научное издательство «Индустрия ИНТЕЛЛЕКТА». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.atlas-center.org>
 5. Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.ppoisk.nm.ru>
 6. «Практика административной работы в школе». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.direktor.ru/>
 7. «Директор школы». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.direktor.ru>
 8. «Учительская газета» <http://www.ug.ru>
 9. «Первое сентября». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.1september.m/ru/first.htm>
 10. «Курьер образования». [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.courier.com.ni/>
 11. Агентство социальной информации. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.asi.org.ru>
 12. Внешкольник –Я. [Электронный ресурс].- Режим доступа: imc@ocdu.edu.yar.ru
 13. Журнал «Народное образование». [Электронный ресурс].- Режим доступа: narodnoe@narodnoe.org
- Электронные еженедельники.**
- 1.«Педсовет по средам». [Электронный ресурс].- Режим доступа: pedsovet@ioso.ni
 2. Центр дистанционного образования «Эйдос» . [Электронный ресурс].- Режим доступа: eidos@accessnet.ru

Таблица

Зависимость способов обучения и самообучения от стажа работы педагогов (А. Дрейфус, Б. Дэли)

Стаж работы	Характеристика	Предпочитаемые способы обучения и самообучения
<i>Начинающие педагоги</i> 1-2 года	Отличаются поведением, ориентированным на внешние правила, образцы, рекомендации. Это объясняется небольшим опытом; страхом потерпеть неудачу или совершить ошибку.	Стремятся получить как можно больше психолого-педагогической информации, при этом безоценочно ее воспринимают.
<i>Молодые специалисты</i> 3-5 лет	Испытывают трудности при разграничении важных характеристик учебно-воспитательного процесса от второстепенных; при этом стремятся выделить компоненты, составляющие реальную педагогическую ситуацию, подвергнуть их педагогическому и психологическому анализу.	Стремятся переработать полученную информацию и сформировать свою целостную систему схем-моделей, которые могли бы быть применимы в любых педагогических ситуациях. Источником этих моделей являются научно-методическая литература, доклады на различных конференциях и семинарах, курсы повышения квалификации и другие директивные методы. Испытывают сильную зависимость от мнения своих более опытных коллег, экспертная оценка которых, совет, позиция нередко служат основным мотивом профессионального поведения, нуждаются в дозированной помощи и эмоциональной поддержке.
<i>Опытные учителя</i> 6-8 лет	Стадия «учительской компетентности». Способность самостоятельно организовать и спланировать как свою, так и детскую деятельность. Характерной особенностью является умение справиться с творческими, с часто неординарными, ситуациями.	Демонстрируют опору на свой опыт и свои собственные профессиональные и личностные ресурсы. Творческие знания осмысливаются в контексте своего уникального опыта. Предпочитают обмен опытом с коллегами и индивидуальные консультации.
<i>Профессионалы</i> 8-10 лет	Период профессионального мастерства. Характерно умение целостно, системно	Доверяют своим собственным наблюдениям, знаниям, в том числе почерпнутым из бесед со своими

	<p>видеть педагогическую реальность, вычленять наиболее существенные элементы педагогической практики.</p>	<p>коллегами. Предпочитают принимать участие в проведении «круглых столов», дискуссий, диалогов, бесед. Рефлексия становится основным способом совершенствования профессионального мастерства.</p>
<p><i>Эксперты</i> Свыше 10 лет</p>	<p>Склонны в своей деятельности к интуитивному целостному схватыванию сложной, требующей незамедлительного решения педагогической ситуации, отбрасывая все несущественное и второстепенное. Могут за внешними проявлениями увидеть глубокие, не лежащие на поверхности причины. Способны структурировать социально-психологические мотивы, определяющие тот или иной поведенческий акт подопечного.</p>	<p>Предпочитают опираться на свой собственный опыт. Дискуссия, диалог, «сократовские» беседы – основные способы получения нужной информации. Обращаются к специалистам в области повышения квалификации за консультацией с целью узнать, что нужно на данный момент конкретному ребенку или же что необходимо для успешной организации конкретного урока, изучения конкретной темы программы. Другими словами, именно практика является самым непосредственным побудителем и источником профессиональной активности. Теоретические знания рассматриваются не как самостоятельная цель, а как средство, способное помочь решить многообразные проблемы школьной жизни, избавиться от изживших себя стереотипов. Имеют развитую индивидуальную рефлексивную культуру. Готовы к диссеминации своего опыта, стремятся оказывать помощь коллегам.</p>

ПОЛОЖЕНИЕ

о план-программе «Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период»

1. Общие положения

1.1. Современной школе требуются учителя с высоким творческим потенциалом, аналитическими и коммуникативными способностями, умениями самообразовываться и самосовершенствоваться, что, как ожидается, ведет к профессиональному росту педагогов. Курсовая подготовка по проблеме инновации, проводимая в любых формах, не является достаточным условием для успешности реализации многих инноваций, в том числе, и при освоении дидактической системы деятельностного метода обучения. После прохождения курсов, педагогу необходимо полученные знания и умения планомерно и успешно применять в практической деятельности. Приступая к практической реализации знаний и первичных умений, полученных на курсах, учитель испытывает индивидуальные затруднения, снять которые призвано научно-методическое сопровождение учителя в послекурсовой период. Чтобы обеспечить методическую поддержку педагога в послекурсовой период и снять затруднения в развитии методической компетентности учителя, следует внимательнее рассмотреть и в полной мере использовать потенциал таких форм обучения как педагогическое общение и самообразование.

1.2. Цели и задачи.

Цель: создание условий для развития методической компетентности учителя в послекурсовой период.

Задачи:

- Развитие учительского потенциала.
- Эффективное освоение новых образовательных технологий, направленных на реализацию компетентностного подхода.
- Приобретение опыта реализации технологий системно-деятельностного метода обучения в практической деятельности.

1.3. Нормативно-правовая основа.

Настоящее положение разработано в соответствии с нормативно-правовыми документами:

Федеральный закон «Об образовании в РФ», утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010 г. Пр. № 271.
- Приоритетный национальный проект «Образование».
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

- Квалификационные характеристики должностей работников образования. Приказ Минздравсоцразвития от 26.08.2010.

- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)

1.4. Участники:

педагогические работники по должности «учитель», прошедшие курсовую подготовку в ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО.

1.5. Срок реализации:

5 лет.

1.6. Результат:

ПОРТФОЛИО учителя как демонстрация профессионального роста и саморазвития педагога.

2. Принципы построения план-программы «Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период».

План-программа «Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период» может служить тем средством, которое будет способствовать профессиональному саморазвитию педагогов в послекурсовой период. При этом каждый педагог, реализуя (выполняя) свою программу профессионального роста, стремиться решить свои собственные профессиональные задачи. Для профессорско-преподавательского состава СКИРО ПК и ПРО «Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период» это один из механизмов системной организации повышения квалификации педагогов и составляющая единица плана научно-методической работы.

«Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период» предусматривает все формы педагогического общения и определяет содержание процесса развития методической компетентности учителя.

Главный принцип построения план-программы «Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период» – активная позиция учителя, мотивируемая и организуемая профессорско-преподавательским составом СКИРО ПК и ПРО.

При освоении и реализации дидактической системы деятельностного метода учителя проходят **определенные этапы профессионального роста. Эти этапы зафиксированы в условных статусах – учитель-«стажер», учитель-«практик», учитель-«технолог», учитель-«мастер».**

Каждый условный статус характеризуется с трех позиций:

- уровень мотивации педагога;
- знания;
- умения.

ППС СКИРО ПК и ПРО необходимо создать условия для становления

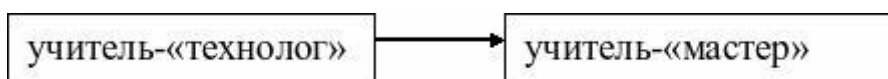
учителя-«практика» и учителя-«мастера». Основной прирост методической компетентности будет заключаться в освоении опыта реализации инновации. Успешный результат освоения – формирование нового уровня мотивации.

Таким образом, существуют два типа ИТРПК:

1-й тип соответствует переходу:



2-й тип соответствует переходу:



3. Формы методической работы при разработке плана-программы ИТРПК.

Средства обучения	Формы методической работы
Практическая Деятельность	Самостоятельное конструирование уроков. Проведение открытых уроков. Самоанализ открытых уроков. Обобщение собственного опыта реализации. Конструирование уроков в группах. Анализ посещенных открытых уроков. Участие в групповом анализе урока.
Профессиональное общение	Участие в конструировании и подготовке методических мероприятий. Активная позиция при проведении мероприятий: Участие в работе группы, руководитель группы. Обмен практическим опытом с коллегами. Консультирование коллег. Изучение литературы. Подготовка сообщения, содоклада, доклада.
Самообразование	Знакомство с опытом коллег. Разработка дидактического, наглядного и раздаточного материала для методической работы.

4. Организация и функциональное обеспечение

4.1. Алгоритм работы над программами ИТРПК (действия ППС СКИРО ПК и ПРО)

1. Составить план методических мероприятий.
2. Определить роль каждого участника инновации в подготовке и проведении каждого из мероприятий согласно целям деятельности и

возможных ролевых позиций на различных этапах: разработка, проведение, анализ.

3. Разработать проекты программ ИТРПК.

4. Обсудить на собеседовании собственные проекты программ ИТРПК с каждым педагогом («стажеры», «технологи») и совместно провести необходимую корректировку.

5. Утвердить программы ИТРПК учителей на заседании кафедры гуманитарных дисциплин СКИРО ПК и ПРО.

4.2 Алгоритм работы над программой ИТРПК (действия учителя)

Изучить план методических мероприятий.

1. Рассмотреть методические мероприятия с точки зрения собственного участия в их разработке, проведении и анализе. Определить свою роль в каждом этапе согласно своих целей деятельности в освоении инновации.

2. Разработать авторский проект программы ИТРПК освоения инновации.

3. Обсудить авторскую программу ИТРПК с ППС СКИРО ПК и ПРО.

4. Предложить согласованную программу ИТРПК на утверждение на заседании кафедры гуманитарных дисциплин СКИРО ПК и ПРО.

5. Содержание плана-программы ИТРПК.

5.0. План-программа ИТРПК содержит несколько разделов (Приложение 1):

1. Общие сведения об учителе.

2. Цели и задачи профессионального развития.

3. Тема самообразования.

4. Профессиональное развитие.

5.1. Разработка плана-программы ИТРПК

Прежде, чем приступить к разработке программ ИТРПК освоения инновации, необходимо определить роль каждого участника инновации на различных этапах методического мероприятия (разработка, подготовка, проведение, анализ) согласно их целей деятельности и ролевых позиций.

Условный статус учителя	Цель деятельности	Ролевая позиция на этапе:		
		подготовки	проведения	анализа
Учитель-«стажер»	отработка	участник	активное	самооценка
	навыков	группы	участие	деятельности
	реализации СДМ			
	на базовом уровне			
Учитель-«технолог»	отработка	руководитель	помощник	оценка работы
	навыков	группы	руководителя	группы
	реализации СДМ		или ведущего	
	на технологическом уровне			
Учитель-«мастер»	отработка	организатор	руководитель	оценка
	навыков		группы или	результативности

	реализации и трансляция СДМ на системно-технологическом уровне		ведущий мероприятия	мероприятия
--	--	--	---------------------	-------------

6. Контроль за самообразованием педагогов.

6.1. В целях научно-методического сопровождения самообразования педагогов в конце учебного года заполняется таблица: «Карта роста профессионального мастерства педагога» (Приложение № 2)

6.2. В плане научно-методической работы кафедры гуманитарных дисциплин СКИРО ПК и ПРО должны содержаться:

Организационные мероприятия, обеспечивающие своевременный выбор методической темы педагогами и составления плана индивидуальной образовательной траектории; Представление промежуточных результатов работы над методической темой (на заседаниях МО школы, педагогических чтениях, в ходе школьных методических недель и др.). Ежегодные отчеты педагогов ОО о работе над методической темой.

Обобщение опыта и представление итогов работы над методической темой на научно-методических мероприятиях, проводимых кафедрой гуманитарных дисциплин СКИРО ПК и ПРО.

6.3. По итогам работы над темой самообразования проводится корректировка ИТПРК профессионального развития каждого педагога, определяются коллективные и индивидуальные формы самообразования учителей.

Приложение 1

Индивидуальная траектория развития методической компетентности учителя в послекурсовой период

1. Общие сведения об учителе:

Ф.И.О. _____

Образование _____

Место работы _____

Должность _____

Педагогический стаж _____

Квалификационная категория _____

Курсы повышения квалификации (тема, год) _____

2. Цели и задачи в области развития методической компетентности _____

3. Тема самообразования _____

Критерии сформированности методической компетентности учителя	Показатели сформированности методической компетентности учителя (начало)	Задачи	Пути решения (название мероприятия)	Сроки	Форма участия и представления результатов	Показатели сформированности методической компетентности учителя (итог)
Структурный компонент методической компетентности учителя: познавательный (когнитивный)						
Наличие знаний по специальности и особенностям их использования для повышения качества образования						
Сформированность и владение системой специальных методических знаний и умений, необходимых для эффективной методической деятельности						
Структурный компонент (критерий) методической компетентности учителя: личностный						
Самоорганизованность						
Мотивационно-ценностная направленность						
Эмпатийность						
Коммуникативные умения педагога						
Структурный компонент (критерий) методической компетентности учителя: предметно-деятельностный						
Компетентность в области организации учебной деятельности						
Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности						
Компетентность в области мотивации учебной деятельности						
ИКТ-компетентность						
Компетентность в						

области разработки программы деятельности						
Структурный компонент (критерий) методической компетентности учителя: аналитико-рефлексивный						
Прогностические умения						
Конструктивно-проектировочные умения						
Аналитико-синтетические умения						

Приложение 2

Карта роста профессионального педагогического мастерства учителя

1. Общие сведения об учителе:

Ф.И.О. _____

Образование _____

Место работы _____

Должность _____

Педагогический стаж _____

Квалификационная категория _____

№ п/п	Уровень мероприятия (школьный, муниципальный, зональный, краевой, всероссийский)	Мероприятия *	Время проведения
		курсы повышения квалификации (указать тему, место проведения)	
		участие в проведении курсов повышения квалификации	
		проведение мастер-классов	
		открытые уроки и внеклассные мероприятия	
		проведение методических недель	
		выступления на педагогических советах	
		участие в круглых столах, педагогических чтениях	
		тьюторство, наставничество в образовательной организации	
		участие в конкурсах профессионального мастерства («Учитель года», «Талант» и т. д.)	
		помощь в подготовке к участию в конкурсах профессионального	

		мастерства	
		работе в экспертных группах (предметной комиссии ЕГЭ, предметной комиссии по проверке портфолио на аттестации учителей, т.д.)	
		участие в апробации (УМК и т. д.)	
		руководство работой профессиональных объединений педагогов (методических объединений и т. д.)	
		участие в профессиональных объединениях педагогов (сетевых, творческих группах и т. д.)	
		выступления на научно-практических конференциях, форумах и т. д.	
		участие в съездах	
		выступления на семинарах и т. д.	
		участие в конкурсах (разработок уроков, исследовательских проектов, методических разработок и т. д.)	
		Публикации	
		размещение материалов на сайте (указать ссылку на сайт)	
		разработка учебно-методических материалов (спецкурсов, пособий и т. д.)	
		Другое	

** – Необходимо выбрать из перечня мероприятия, в которых участвовал педагог, указать их полное название, а также – форму участия в них.*

Памятка учителю «Как обобщать свой педагогический опыт»

1. Выбирая тему для обобщения опыта, постарайтесь учесть успехи и недостатки в вашей работе и работе ваших коллег. Целесообразно взять тему, которую вы считаете наиболее важной и нужной, по которой имеются накопленные материалы. Постарайтесь ее оформить как можно точнее, конкретнее.

2. Сохраняйте и накапливайте материалы, отражающие опыт вашей работы: планы, конспекты, дидактические материалы, тексты сочинений и контрольные работы обучающихся, их вопросы, ответы, свои наблюдения за развитием учащихся. Отмечайте при этом ваши сомнения, неудачи.

3. Внимательно следите за научно-методической литературой, ведите библиографию литературы по интересующему вас вопросу.

4. Приведите в систему ваши методические материалы (планы, карточки, схемы, виды самостоятельных заданий для обучающихся и др.), сопроводив их краткими разъяснениями.

5. Работая над темой, советуйтесь с коллегами, рассказывайте им о своих трудностях, сомнениях. Так могут появиться ценные мысли, нужные факты.

6. Определите форму обобщения. Это могут быть доклад, статья, методическая разработка или рекомендации и т. п. Лучшей формой является целостное описание опыта.

7. Набросайте краткий план темы (3–4 основных вопроса), затем составьте по теме тезисы. Вспомните и поместите в плане факты, которые будут использованы как основание для ваших выводов. Снова уточните план, в нем должна быть основная идея и логика изложения темы.

8. Используйте литературу не для повторения, уже сказанного, а для углубления и систематизации своих наблюдений и выводов. Старайтесь, чтобы собственный опыт не «потонул» в потоке общих рассуждений и теоретических обоснований.

9. Главный критерий хорошего опыта – результаты. Рассказ об опыте неубедителен и малоинтересен, если в нем не показано, как растут и развиваются обучающиеся. Заблаговременно определите критерии и показатели результативности вашего опыта, подберите диагностический материал.

10. Говоря об успехах, не забудьте рассказать о недостатках, трудностях, ошибках.

11. При оформлении описания опыта тщательно работайте не только над содержанием, но и над текстом рукописи. До предела сокращайте введение, избегайте общих фраз, не стремитесь писать "научнообразно". Материал старайтесь излагать кратко, просто, логично, стройно, избегая повторений. Следите за связанностью и правильностью речи (проверьте, нет ли стилистических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок).

12. Подберите и надлежащим образом оформите приложения (схемы, карты, таблицы, работы обучающихся, списки литературы и др.).

13. Работая над обобщением собственного опыта, обращайтесь за помощью к преподавателям ГБУ ДПО СКИРО ПК И ПРО и пользуйтесь консультациями специалистов.

Приложение 7

№ п/п	Ф.И.О.	Место работы	Должность	Педагогический стаж	Категория	Профессиональные награды и звания, год присвоения
1.	Новик-Качан Елена Андреевна	МБОУ Лицей № 6 города Невинномысск	учитель истории	6 лет	первая квалификационная категория	<p>- Диплом победителя краевого этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2015» – Диплом победителя муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2015»</p> <p>- Почетная грамота Министерства образования и молодежной политики Ставропольского края – 2014</p> <p>- Грамота управления образования администрации г. Невинномыска за подготовку победителя и призеров муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников – 2014</p> <p>- Грамота управления образования администрации г. Невинномыска за успехи в области воспитания и образования подрастающего поколения – 2014</p> <p>- Почетная грамота комитета по молодежной политике, физической культуре и спорту администрации города Невинномыска за</p>

					<p>активное участие в реализации государственной молодежной политики в городе Невинномысске – 2012</p> <p>– Грамота отдела образования администрации города Невинномысска за качественную подготовку участников муниципального и регионального этапов всероссийской олимпиады школьников в 2011 – 2012 учебном году – 2012</p> <p>– Благодарность отдела образования администрации города Невинномысска за добросовестный труд, профессионализм и активное участие в работе городского методического объединения – 2012</p> <p>- Грамота отдела образования администрации города Невинномысска за высокий профессионализм, плодотворную педагогическую деятельность, и в связи с Международным Днем учителя – 2012</p> <p>– Диплом финалиста городского конкурса педагогического мастерства «Мой лучший урок – 2011» – 2011</p>
--	--	--	--	--	---

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень мероприятия (школьный, муниципальный, зональный, краевой, всероссийский)	Мероприятия	Время проведения (период с 2013 по 2015 гг.)
		<p>«Современный урок как среда формирования универсальных учебных действий» (36 часов). Центр Научных Инвестиций. г. Москва. 21.02.2015 – – 23.02.2015 г.</p> <p>«Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО» (108 часов). ГБОУДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и ПРО». 2014 г.</p> <p>«Использование дополнительного оборудования и ПО в процессе дистанционного обучения детей – инвалидов» (72 часа). ГБОУДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и ПРО». 16.01.2013 – 31.01.2013 г.</p>	курсы повышения квалификации (указать тему, место проведения)	
		Проведение открытого урока в рамках курсов повышения квалификации «Преподавание истории и обществознания в школе в условиях введения ФГОС ООО» на базе МБОУ Лицея №6 города Невинномысска	участие в проведении курсов повышения квалификации	2013, сентябрь
		Мастер-класс «От диалога к миру» в	проведение мастер-классов	2015, апрель

		рамках краевого этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2015»		
		Муниципальный этап – открытый урок в 7 классе по теме «Внешняя политика при первых Романовых» – 2014, март открытый урок в 5 классе по теме «Древний Китай. Чему учил Конфуций» – 2014, октябрь Краевой – открытый урок по теме «Великое переселение народов» – 2013, сентябрь	открытые уроки и внеклассные мероприятия	
		Муниципальный – методическая предметная неделя истории и обществознания в МБОУ Лицей №6	проведение методических недель	январь 2013, 2014, 2015
		Тема «Зависит ли качество образования от профессионализма учителя?» – 2014, октябрь	выступления на педагогических советах	
			участие в круглых столах, педагогических чтениях	
			тьюторство, наставничество в образовательной организации	
		Всероссийский конкурс «Учитель года России – 2015», номинация «Лучший учитель»	участие в конкурсах профессионального мастерства («Учитель года», «Талант» и т. д.)	2015 год
			помощь в подготовке к участию в конкурсах профессионального мастерства	
		работе в предметной комиссии ЕГЭ по истории – основной эксперт	работе в экспертных группах (предметной комиссии ЕГЭ, предметной комиссии по проверке портфолио на аттестации учителей и т. д.)	2015, 2016 г.
			участие в апробации (УМК и т. д.)	
			руководство работой профессиональных объединений педагогов (методических объединений и	

			т. д.)	
		Ассоциация учителей истории и обществознания СК, Социальная сеть работников образования	участие в профессиональных объединениях педагогов (сетевых, творческих группах и т. д.)	
			выступления на научно-практических конференциях, форумах и т. д.	
		Международный фестиваль школьных учителей в г. Елабуга, респ. Татарстан	участие в съездах	2014, август
			выступления на семинарах и т. д.	
			участие в конкурсах (разработок уроков, исследовательских проектов, методических разработок и т. д.)	
			Публикации	
		http://novik-kachan.webtm.ru http://nsportal.ru/novik-kachan-elena	размещение материалов на сайте (указать ссылку на сайт)	
			разработка учебно-методических материалов (спецкурсов, пособий и т. д.)	
			Другое	

Критическое значение критерия χ^2 при числе степеней свободы f

Число степеней свободы, f	χ^2 при $p=0.05$	χ^2 при $p=0.01$
1	3.841	6.635
2	5.991	9.21
3	7.815	11.345
4	9.488	13.277
5	11.07	15.086
6	12.592	16.812
7	14.067	18.475
8	15.507	20.09
9	16.919	21.666
10	18.307	23.209
11	19.675	24.725
12	21.026	26.217
13	22.362	27.688
14	23.685	29.141
15	24.996	30.578
16	26.296	32
17	27.587	33.409
18	28.869	34.805
19	30.144	36.191
20	31.41	37.566

Научное издание

Масюкова Наталья Георгиевна

**РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

Монография

Электронное издание.
Подписано в выпуск 11.12.18. Формат 60x84/16.
Гарнитура «Times New Roman Cyr».
Усл. печ. 12,44 л. Уч. изд. 13,00 л. Заказ № 84.

ГБУ ДПО «СКИРО ПК и ПРО»
355000 г. Ставрополь, ул. Голенева, 37.