

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»  
(РАНХиГС)

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РОСТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

(итоговый)

Научно-исследовательская работа выполнена в соответствии с государственным заданием  
РАНХиГС на 2020 год по научному направлению «Экономика образования. Реформа  
системы профессионального образования в средне- и долгосрочной перспективе, в том  
числе для системы государственного управления»

Руководитель НИР,  
Заместитель директора по науке \_\_\_\_\_ Э.Ф. Алиева  
ФИРО РАНХиГС, канд. пед.  
наук

Москва 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
1 Анализ отечественного и зарубежного опыта выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования, образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) .....	4
2 Сопоставительный анализ систем обучения в российских школах с системами обучения стран лидеров ОЭСР (Финляндия, Канада, Сингапур, Германия) .....	9
3 Проведение онлайн-опроса по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов системы общего образования .....	10
4 Разработка и апробация комплекса мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, а также по психологической диагностике старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности .....	18
5 Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога .....	24
6 Разработка рекомендаций для руководящих работников общеобразовательных организаций, сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования, СПО и ВО педагогического профиля по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций .....	28
7 Разработка предложений по совершенствованию образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов общего образования .....	46
8 Разработка комплекса мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование» .....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	53

## ВВЕДЕНИЕ

Учитель XXI века должен быть компетентным, динамичным, ответственным и креативным специалистом, поэтому Национальный проект Образование в рамках федерального проекта Учитель будущего (4.5) ставит задачу внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников и реализации индивидуальных траекторий развития профессионального мастерства педагогов в соответствии с их потребностями и условиями модернизации системы общего образования. Решение этой задачи осложняется невысоким престижем профессии учителя; проблемами профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ на педагогические специальности, а также профессиональной адаптации студентов и выпускников педагогических организаций СПО и ВУЗов. В среднесрочной перспективе российской школе угрожает дефицит педагогических кадров, т.к. средний возраст учителя составляет 52 года. На качество деятельности учителей негативно влияют риски профессионального выгорания, профессиональных деформаций и дефицитов. Следовательно, необходим инструментарий, позволяющий диагностировать и развивать профессиональные компетенции и личностные качества учителя на всех этапах его профессионального становления и педагогической деятельности в системе профильные классы профессиональное образование корпоративное обучение дополнительное профессиональное образование. В связи с этим актуальность и практическую значимость приобретает проблема разработки моделей персонифицированного сопровождения, в том числе цифрового, обеспечивающего вовлечение учащихся профильных классов, студентов педагогических организаций СПО и ВУЗов, учителей в процесс диагностики и самодиагностики личностных качеств, профессиональных компетенций и профессиональных дефицитов; анализ и конструирование способов решения актуальных профессиональных задач и формирование необходимых для этого новых компетенций; рефлексии позитивного опыта, составляющего основу профессиональных компетенций; мотивацию профессионального роста.

Цель исследования: разработка системы персонифицированного сопровождения, обеспечивающего реализацию индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов в системе непрерывного образования и подготовки старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- Анализ отечественного и зарубежного опыта выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования, образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО,

программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

- Сопоставительный анализ систем обучения в российских школах с системами обучения стран лидеров ОЭСР (Финляндия, Канада, Сингапур, Германия).
- Проведение онлайн-опроса по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов системы общего образования.
- Разработка и апробация комплекса мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, а также по психологической диагностике старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности.
- Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога.
- Разработка рекомендаций для руководящих работников общеобразовательных школ, сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования, СПО и ВО, педагогический профиль по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы.
- Разработка предложений по совершенствованию образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов общего образования.
- Разработка комплекса мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование».

## **1 Анализ отечественного и зарубежного опыта выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования, образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации)**

Важным требованием, предъявляемым к аналитическим исследованиям зарубежных практик, являлось обеспечение сопоставимости результатов, выводов по каждой отобранной стране (Сингапур, Гонконг и Финляндия) в целях выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального роста педагогов в названных

странах. Выбранные страны сопоставимы по уровню социально-экономического развития (высокий уровень); они конкурентоспособны в непрерывном образовании взрослых (в частности, педагогических работников общеобразовательных организаций).

Эффективность функционирования системы профессионального развития учителя – «национальной модели учительского роста» сопровождается в Сингапуре четко выстроенной централизованной системой отбора и повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций [1]. Поддержка педагогического лидерства в карьерном и профессиональном развитии рассматриваются в Сингапуре как значимый фактор успеха и результативности всей системы образования.

Министерство образования Сингапура (МОЕ) осуществляет высокоцентрализованную систему управления образованием, в том числе программы оценки учителей (поддержку постоянного роста и профессионального развития педагогов), известной как усовершенствованная система управления эффективностью работы (EPMS).

Учителя также оцениваются по протоколу текущего потенциала (СЕР). В отличие от результатов EPMS, которые открыты для учителей, Министерство образования не делает прозрачными результаты СЕР, используя их для внутреннего контроля кадрового резерва и мониторинга «пула» потенциальных кандидатов на вакантные руководящие должности в общеобразовательных организациях.

Национальная модель профессионального развития учителей Гонконга может быть представлена с точки зрения сдвигов в позиционировании роли учителя следующей трансформацией: «учитель-работник» – «учитель-поставщик качественного образования» – «учитель-субъект непрерывного обучения, мотивированный к интенсивному сотрудничеству в этом обучении» [2]. Источники непрерывного обучения – собственный опыт и профессиональные практики, которые изучаются с целью дальнейшего совершенствования. В стране утвердилось понимание определяющей роли руководителя в развитии общеобразовательной организации и повышении результатов школьного обучения.

Директора школ обязаны ежегодно представлять портфолио профессионального развития на рассмотрение в соответствующие службы (школьную спонсорскую организацию, комитет по управлению школами, Сертификационный комитет при Бюро образования Гонконга). Портфолио рассматривается как основание для ежегодного продления действующей сертификации. На третий и в последующие годы работы руководителю нет необходимости проходить повышение квалификации. Достаточно

предоставить портфолио на рассмотрение, продемонстрировав в нем активное лидерство действующего директора в школьном контексте.

Ключевые характеристики финской модели профессионального развития учителей выглядят следующим образом [3]:

1. Престиж профессии. Работа учителя в Финляндии – уважаема, престижна. Учебная программа для учителей основывается на полной автономии. Учителя в Финляндии редко покидают свою профессию (около 90% учителей остаются в профессии). Ответственность за профессиональный рост и оценку уровня профессионального мастерства педагогических кадров несут работодатели – директора школ или муниципальные комитеты.

2. Стандарты вхождения в профессию и непрерывность педагогического образования. В Финляндии установлены высокие стандарты вхождения в учительскую профессию, начиная с поступления на педагогические специальности в вузы и заканчивая трудоустройством. Финская система педагогического образования допускает к учебе только каждого десятого абитуриента (поступают только самые успешные выпускники). Модель непрерывного профессионального педагогического развития включает 3 фазы – педагогическое образование, «вход» в профессию (3-5 лет работы после окончания университета), дополнительное профессиональное педагогическое образование.

3. Персонификация системы профессионального развития учителя. Управление системой школьного образования построено на автономии и самостоятельности школ и учителей с отсутствием уровневой системы карьерного развития учителя. В 2010 году Министерство образования Финляндии выделило 27 млн. долларов на создание национальной системы непрерывного профессионального развития учительского корпуса и обеспечение равенства образовательных возможностей для всех учителей.

В Финляндии готовы доверять учителям и их профессиональным суждениям до такой степени, которая редко встречается у других стран. Все это в определенной мере может объяснить уникальность соответствующих этой модели практик.

Практика систем оценки уровня профессионального мастерства педагогических работников Сингапура, Гонконга, Финляндии позволила выявить потенциальные эффекты осуществления развития компетенций, необходимых для профессионального роста педагогических работников. Среди них:

– обучающий и формирующий характер оценочных процедур педагогов с использованием соответствующих методик;

- интеграция функций подотчетности и развития: включение элементов профессионального педагогического развития и карьерного роста;
- обратная связь и высокая культура обмена опытом;
- понимание важности школьного лидерства: набор, оценка, развитие и поддержка школьных лидеров имеют ключевое значение для создания и поддержания эффективной культуры оценки;
- справедливость как приоритетное измерение в системе оценки;
- прозрачность мониторинга и результатов.

Анализ отечественных психологических и педагогических источников показал, что, несмотря на востребованность времени в «новом современном образе» педагога системы общего образования, в источниках практически не встречается актуальных работ, отражающих изучение (выявление) проблемы личностного роста, компетенций, направленных на развитие личностного роста педагога. Очевидно, что в постоянно меняющейся ситуации стремительного развития и постоянного обновления содержания образовательного пространства, необходимость некоего обновления «внутреннего содержания» педагога продиктована внешними условиями и востребована в практической деятельности.

Отечественная педагогика так же, как зарубежная, находится в постоянном поиске повышения качества образования. Важнейшую роль в этом играют универсальные и профессиональные компетенции педагогов – если они не сформированы, то никакие образовательные программы и технологии не изменят ситуацию в лучшую сторону.

Необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем отражена в многочисленных исследованиях, направленных на формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский), изучение содержания его работы в нашей стране (Л.М. Абдулина, Э.Ш. Абдушев, В.А. Антипов, Е.В. Бережнова, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Янковский) и за рубежом (Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Н.И. Костина, Л.В. Кузнецова, М.С. Сунцова, Ю.Е. Штейнсапир), оценку профессионально-педагогического мастерства (Н. Асеев, Н. Дудкина, Л. Куприянова, А. Федоров).

В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Д.С. Цодикова), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хоторской).

Цели работ этих ученых, в основном, направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования.

По мнению С.Н. Чистяковой, основное противоречие заключается в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности современного педагога, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в профессиональной деятельности [4].

Для понимания природы этого противоречия обратимся к природе универсальных компетенций. В отличие от компетенций профессиональных, освоение которых происходит в ходе получения профессионального педагогического образования, универсальные компетенции формируются в семье и развиваются на протяжении всего школьного обучения. Универсальные компетенции могут быть представлены как три блока навыков:

- 1) интеллектуальная компетентность (использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач),
- 2) коммуникативная компетентность (использование навыков взаимодействия с другими людьми),
- 3) личностная компетентность (навыки понимания своих мотивов, потребностей, целей и ценностей, и управления своим поведением) [5].

Каждая из универсальных компетенций отражает комплексную способность человека действовать определенным образом в конкретной ситуации.

Профессиональные компетенции базируются на универсальных, а не наоборот, поэтому подготовка будущего профессионала должны начинаться на школьной скамье.

Однако если ни семья, ни школа не занимается целенаправленным развитием универсальных компетенций, как это происходит во всех странах с развитой экономикой и эффективной системой образования, то в педагогический вуз или колледж приходит молодой человек, у которого не сформированы качества, необходимые для профессиональной и личной успешности. Развитие их в зрелом возрасте требует времени и усилий.

Резюмируя результаты изучения, представленного в научно-исследовательской литературе, описания персонификации обучения в системе общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, можно сказать, что она основывается на положениях личностно-ориентированного и индивидуализированного подходов в образовании, а именно:

- превалировании интересов и запросов обучающихся над заданной извне образовательной и/или учебной программой;

- вариативности и индивидуализации содержания образования;
- направленность технологий обучения на самореализацию, саморазвитие и самообразование обучающихся;
- доминирование сформированности, сотрудничества, диалога над «схематизмом» и монологом.

## **2 Сопоставительный анализ систем обучения в российских школах с системами обучения стран лидеров ОЭСР (Финляндия, Канада, Сингапур, Германия)**

Национальным проектом «Образование» перед системой образования Российской Федерации поставлена задача войти в десятку стран мира по качеству школьного образования в рейтинге PISA. В этом контексте особую актуальность приобретает анализ данных образовательных систем стран, находящихся на вершине мирового рейтинга.

Именно этим обусловлен в нашей стране огромный интерес к системе образования Сингапура, Финляндии, Канады и Германии - страны, к которой проводятся реформы с российской системой обучения.

Проведенный анализ систем обучения и стратегий развития экономически развитых стран ОЭСР на основе базовых документов ОЭСР, исследований и экспертиз, лежащих в основе современных систем обучения, показывает что:

1. Системы обучения стран ОЭСР сравнимы. Культурные, исторические, географические, социальные, политические различия между странами, участвующими в международных исследованиях, огромны. Поэтому в литературе постоянно обсуждается вопрос о *сравнимости* систем образования и систем обучения. Все страны ориентируются в целом на *единую дидактическую традицию, модели и стратегии образования*, зафиксированные в законах, стандартах, учебных программах, национальных куррикулумах и реализуемую на практике в классах.

2. Современные системы обучения стран-лидеров PISA имеют корни в классической европейской дидактике и философии образования XVIII-XIX веков. Анализ школьных программ, стратегий, программ развития экономически-развитых стран, зафиксированные на наднациональном уровне ОЭСР, ЕС, Юнеско и на национальном уровне отдельных стран, международных экспертиз и углубленный анализ национальных стандартов, учебных программ, учебных пособий и современных учебников по педагогике и образовательным наукам показывает, что *центральные темы современного образования*, такие как развитие критического мышления, творчества, самостоятельного суждения, субъектности, умения учиться, этика и ценности - все это имеет в европейском образовании *непрерывную длительную традицию*. При этом страны вне европейского

континента в ходе модернизации, например, программ «вестернизации» в азиатских странах и/или выстраивание систем образования в США и Канаде использовали классическую европейскую модель в качестве основы школы. Этот же тип школы и система обучения, лежащая в ее основе была и в России в XIX и начале XX века, просуществовав в виде советской школы до 1960-1970 гг. Очевидно, что эта классическая школа с ее целевыми ориентирами и системой обучения, с ее основными характеристиками оказалась весьма стабильной и сохраняет свое значение и до сих пор. Более того, в условиях цифровизации и цифровой трансформации общества заново поставлен вопрос о понятии «образования в цифровую эпоху». При этом классическое понятие «образование» служит ориентиром при разработке программ медиа-образования и цифровизации в школах.

3. *Единство в понимании целей и задач образования* (дошкольного, школьного, высшего, профессионального) образования касательно содержания, целей, методов и стратегий обучения, структур системы образования является *условием возможности международных сопоставительных исследований*, с одной стороны, и данные, полученные при обобщении отдельных эмпирических экспериментальных исследований (мета-анализы) проводимых в разных странах, с другой. Такие темы как, например, влияние домашних заданий, величины класса, эффективность тех или иных стратегий и методов обучения или программ цифровизации на результаты учащихся начальной, средней и/или старшей школы предполагает, что во всех странах-участниках международных исследований есть классы, домашние задания, деление на начальную, среднюю и старшую школы, и что цели, задачи и ценности школы во всех странах более или менее однородны. В противном случае мы не могли бы вообще говорить об «эффективности», если бы в разных странах и каждый из исследователей понимал бы под результатами что-то совершенно свое.

Проделанный углубленный анализ систем обучения стран-лидеров в PISA и результатов исследований, проводившихся в разных странах, убедительно показывает, что современная дидактика является продолжением и развитием дидактики традиционной школы, дополненная новыми элементами различных реформ-педагогических и конструктивистских течений.

### **3 Проведение онлайн-опроса по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов системы общего образования**

Онлайн-опрос по выявлению компетентностных дефицитов у педагогов системы общего образования был осуществлен в соответствии с разработанным инструментарием.

В основе инструментария лежат сущностные представления о компетенциях личностного роста педагогов с позиций реализации личностного потенциала.

Для выявления компетентностных дефицитов личностного роста педагогов принципиально важным видится понимание респондентами обозначенной категории профессиональных аспектов деятельности, поскольку сформированность и развитие компетенций личностного роста является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога, при этом личностная составляющая, как правило, является «движущей силой», своего рода «толчком» к совершенствованию профессиональной компетентности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости совершенствования системы дополнительного профессионального образования, поскольку системность и осуществление педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода – это ключевой подход к успешности и результативности педагогической деятельности. Учитывая, что выборка по субъектам Российской Федерации не была масштабной, можно предполагать, что описанная выше проблема является более глубокой и требует решения, поэтому представляется целесообразным рекомендовать администрации образовательных организаций рассмотрение вопроса о целенаправленном («точечном») повышении квалификации педагогов, осуществляющих свою деятельность безсистемно. Именно персонифицированное сопровождение таких педагогов позволит добиться повышения качества и, соответственно результатов, образовательной деятельности. И несмотря на то, что вся педагогическая система и, в том числе, педагогическая деятельность по-своему определению обладают свойством системности, можно говорить о существовании у педагогов такого компетентностного дефицита, как профессиональные педагогические знания. Поскольку дефицит связан с отсутствием необходимых педагогических знаний, обозначим его как «знаниевый».

Рассматривая вопросы профессионализма, интересным представляется тот факт, что 44% опрошенных педагогов считают, что для того, чтобы стать профессионалом требуется много времени (как минимум 10 лет и более), 30% из них – это педагоги, имеющие стаж работы более 20 лет. При этом 33% респондентов полагают, что человек может стать профессионалом уже года через три своей работы, то есть треть респондентов уверена, что профессионализм человека не зависит от стажа педагогической деятельности. 19% респондентов считают, что человек может быть прирожденным учителем/педагогом, однако речь о профессионализме в указанном контексте не ведется. В этой связи очевидным представляется еще один «знаниевый» компетентностный дефицит – понимание смысловой сущности категории «профессиональная компетентность».

Необходимо отметить, что вопросы блока «Личностные ресурсы, личностный потенциал, личностный рост педагога системы общего образования», направленные на выявление смыслового понимания категории «компетенции личностного роста» и связанных с ними компетентностными дефицитами, позволили «сломать» сложившийся стереотип ассоциативного восприятия обозначенной категории, несмотря на определенный синкретизм: 91% респондентов считают, что личностный рост учителя/педагога – это успешное (позитивное) развитие его личностного потенциала, однако 40% уверены, что личностный рост учителя/педагога и личностный потенциал – это тождественные понятия. Кроме того, те же 40% считают, что личностный потенциал учителя/педагога и личностные ресурсы – это тождественные понятия. Поэтому 79% из 91% уверены, что личностный рост учителя/педагога – это успешное использование его личностных ресурсов. Полученные данные опять же свидетельствуют о «знаниевом» компетентностном дефиците педагогов в части современных представлений о категории «личностный рост».

Сравнение количества выборов респондентами компетенций личностного роста педагога с позиций реализации личностного потенциала и количества выборов готовности к развитию обозначенных компетенций позволяет определить компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования (Таблица 1).

Таблица 1 - Компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования (самооценка)

№	Компетенция личностного роста	Количество выборов респондентами в качестве компетенции личностного роста	Количество выборов готовности к развитию обозначенных компетенций	Разница
1	Личная организованность	95%	97%	+2%
2	Способность к мобилизации жизненных ресурсов	84%	93%	+9%
3	Профессиональный интерес	93%	83%	-10%
4	Стремление к самосовершенствованию, самообразованию	95%	97%	+2%
5	Эмоционально-волевой потенциал	92%	85%	-7%
6	Способность к рефлексии и самоконтролю	96%	90%	-6%

Анализ данных показывает положительную и отрицательную разницу между количеством выборов. В контексте выявления компетентностных дефицитов значение

имеет отрицательная разница, поскольку показывает, что количество педагогов готовых к развитию указанной компетенции меньше количества педагогов, выбравших указанную компетенцию как компетенцию личностного роста педагога. Из таблицы 1 очевидно, что по результатам самооценки педагоги испытывают компетентностные дефициты, связанные с профессиональным интересом, эмоционально-волевым состоянием и способностью к рефлексии и самоконтролю.

Таким образом, помимо «знаниевых» компетентностных дефицитов, отражающих понимание современных смысловых явлений педагогической деятельности, педагоги (по результатам самооценки) испытывают «недостаток» таких умений и навыков как умение управлять своей волей; умение контролировать эмоции; умение воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность; навыки усвоения профессиональных знаний; умение преодолевать трудности в процессе деятельности; умение самореализовать личностные ресурсы; умение произвольного обращения человеком сознания на самого себя; умение контролировать процесс и результаты своей деятельности; навыки системной рефлексии.

Совокупная выборка понимания педагогами смысла категории «компетенции личностного роста» и результаты оценки руководителями готовности педагогов к личностному росту представлены в таблице 2. Анализ полученных результатов позволяет определить компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования на основании оценки руководителей образовательных организаций.

Таблица 2 - Компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования (оценка руководителей образовательных организаций)

№	Компетенция личностного роста	Количество выборов респондентами в качестве компетенции личностного роста	Количество выборов готовности к развитию обозначенных компетенций	Разница
1	Личная организованность	95%	98%	+3%
2	Способность к мобилизации жизненных ресурсов	84%	64%	-20%
3	Профессиональный интерес	93%	98%	+5%
4	Стремление к самосовершенствованию, самообразованию	95%	88%	-7%
5	Эмоционально-волевой потенциал	92%	91%	-1%
6	Способность к рефлексии и самоконтролю	96%	96%	0%

Из таблицы 2 очевидно, что по результатам оценки руководителей образовательных организаций педагоги испытывают компетентностные дефициты, связанные со способностью к мобилизации жизненных ресурсов, стремлением к

самосовершенствованию и самообразованию, эмоционально-волевым состоянием. Пограничным является способность педагогических работников к рефлексии и самоконтролю.

Проведя трехстороннюю оценку, можно увидеть тенденцию сужения спектра навыков, умений и знаний, характеризующих компетенции личностного роста педагога, в направлении заданной траектории (работники региональных ИРО – руководители образовательных организаций – педагоги образовательных организаций): если работники региональных ИРО выделяют компетентностные дефициты личностного роста педагога в 6 направлениях, руководители образовательных организаций – в 4-х направлениях, то сами педагоги – в 3-х. При этом направления, выделенные педагогами и руководителями, частично отличаются друг от друга.

Полученная информация может и должна лежать в основе оценки сформированности компетенций личностного роста педагогов системы общего образования, разработки программы персонифицированного сопровождения, дальнейших исследований в области совершенствования системы национального учительского роста.

Для более полного понимания и определения эффективных путей устранения выявленных компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования видится целесообразным разработка единой карты компетентностных дефицитов личностного роста, отражающей обнаруженные и зафиксированные проблемные поля, их взаимосвязь, области пересечения выявленных «пробелов» в цепочке руководитель – педагог, скоррелированность полученных результатов.

В основе единой карты компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования лежат плоскости проблемных полей, отражающие плоскости развития личностного потенциала и, соответственно, личностного роста любого педагогического работника образовательной организации системы общего образования: как педагога, так и руководителя. Серым цветом выделяются скоррелированные результаты (совпадающие компетентностные дефициты), полученные в ходе онлайн-опроса, белым – отсутствие дефицита у обозначенной категории (Таблица 3).

Таблица 3 - Карта компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования

педагог образовательной организации	руководитель образовательной организации
Проблемное поле 1 – профессиональные педагогические знания	
понимание смысловой сущности категории «профессиональная компетентность»	понимание смысловой сущности категории «профессиональная компетентность»
содержательный смысл современных педагогических категорий «профессиональный рост педагога» и «личностный рост педагога»	содержательный смысл современных педагогических категорий «профессиональный рост педагога» и «личностный рост педагога»
Проблемное поле 2 – способность к мобилизации жизненных ресурсов	
навыки самоопределения в пространстве возможностей	навыки самоопределения в пространстве возможностей
умение выбирать и формулировать свои жизненные цели	
навыки адекватной оценки ситуации	навыки адекватной оценки ситуации
умение принимать решения и брать ответственность на себя	умение принимать решения и брать ответственность на себя
Проблемное поле 3 – личная организованность	
умение планировать деятельность (от цели до результата)	умение планировать деятельность (от цели до результата)
умение сформулировать значимые условия	умение сформулировать значимые условия
умение программировать действия	умение программировать действия
умение оценивать и корректировать результат	умение оценивать и корректировать результат
Проблемное поле 4 – профессиональный интерес	
умение самореализовать личностные ресурсы	умение самореализовать личностные ресурсы
Проблемное поле 5 - стремление к самосовершенствованию, самообразованию	
умение анализировать процесс и результаты деятельности	умение анализировать процесс и результаты деятельности
навыки самоанализа собственного уровня развития	
навыки самоконтроля	
умение выстроить личную непрерывную профессионально-образовательную траекторию	умение выстроить личную непрерывную профессионально-образовательную траекторию
умение планировать свою профессиональную карьеру	умение планировать свою профессиональную карьеру
Проблемное поле 6 - эмоционально-волевой потенциал	
умение управлять своей волей	
умение контролировать эмоции	умение контролировать эмоции
умение воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность	умение воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность
Проблемное поле 7 - способность к рефлексии и самоконтролю	
умение произвольного обращения человеком сознания на самого себя	
умение контролировать процесс и результаты своей деятельности	умение контролировать процесс и результаты своей деятельности
навыки системной рефлексии	навыки системной рефлексии

Анализируя карту компетентностных дефицитов личностного роста педагогов, мы видим, что в тех проблемных полях, где отсутствует дефицит навыка или умения у руководителя, но присутствует у педагога, восполнением пробела может стать целенаправленная деятельность руководства образовательной организации. Понимая

значимость личностного развития педагогов своей организации, руководитель сам может восполнить образовавшийся компетентностный дефицит педагога посредством организации персонифицированного сопровождения деятельности своих коллег, проведения тематических педагогических советов и заседаний методических объединений.

Профессиональное развитие педагогов - это непрерывное обучение и опыт преподавания и повышения успеваемости учащихся. Для студентов профессиональное развитие – хорошо представленные образовательные программы и деятельность по освоению современных методов педагогической практики.

Материалы проведенного исследования указывают на то, что хорошо продуманная, качественная и хорошо реализованная профессиональная подготовка, проводимая в нужное время, когда учитель развивает навыки или уделяет внимание определенной теме, может оказать положительное влияние на учителя и освоение практики и успеваемость студентов педагогических колледжей и вузов.

Выявленные у студентов компетентностные дефициты, определили по ответам, по тому, как они владеют материалом отвечая на представленные вопросы. Обращает на себя внимание не только блок методических и теоретических вопросов, но и ряд вопросов из блока личностных компетенций. Ответы на вопросы шкал психоэмоциональной сферы и приоритетных ценностей содержали неоднозначные утверждения. На рисунках 1, 2 показано распределение ответов студентов на вопросы этих шкал.

#### 7. Меня утомляет интенсивное общение с людьми

Верных ответов: 1 111 из 2 649

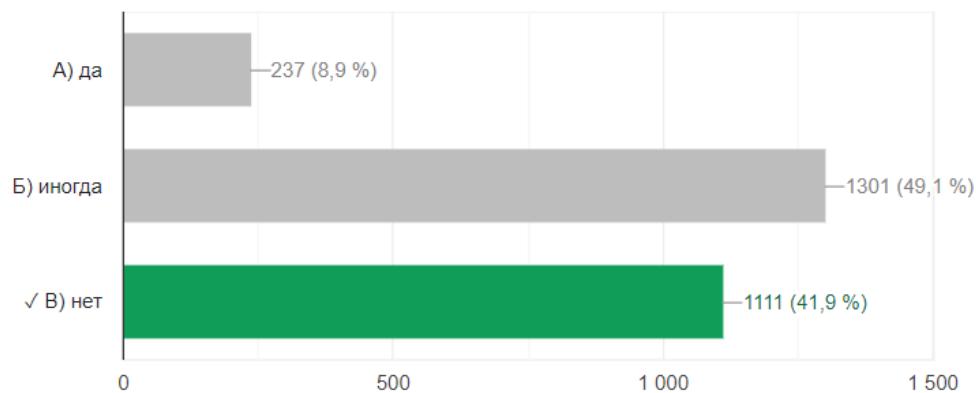


Рисунок 1 – Распределение ответов студентов об общении

Молодые люди отмечают у себя утомление от общения на постоянной основе 8,9% и временно - 49,1%. В предложенном утверждении относительно образования две трети из числа всех студентов не отметили что ребенку нужна забота и ласка, а выбрали положение

о выработке умений. Такой технократический подход к воспитанию не должен замещать собой идею гуманистического воспитания.

#### 1. В воспитании важнее всего:

Верных ответов: 838 из 2 649

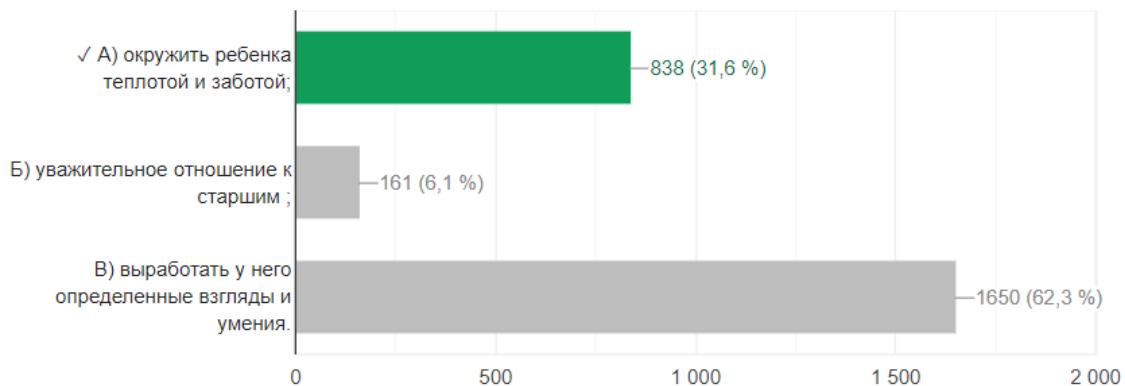


Рисунок 2 – Распределение ответов студентов на вопрос о воспитании

В целом, оценивая личностные компетенции (которые частично могут быть определены как soft skills) с помощью опроса основанного на построении профессионального портрета будущего педагога (выпускник педагогических специальностей 2021-2025 г.г.) мы можем отметить следующее:

Ценностными приоритетами для будущих педагогов является значимость ребенка и желание развивать у учеников умения и навыки.

Психоэмоциональное состояние у молодых людей, участников проводимого опроса не отличается стабильностью, на наш взгляд, это проявление не столько личностных качеств, сколько ситуативных факторов. Продолжающаяся угроза пандемии, в связи с распространением коронавируса.

Самооценка молодых людей в большинстве своем положительная, но не устойчивая. Наше предложение: необходимо увеличивать возможности проведения тренингов и/или семинаров с элементами тренинговых упражнений с целью повышения и укрепления самооценки и положительного образа профессии педагога. В настоящее время престиж педагогической профессии не высокий и студенты, поступающие на педагогические специальности, могут испытывать неудовлетворенность своим социальным статусом. В большей степени это касается студентов педагогических колледжей.

Выявлены компетентностные дефициты:

- в части теоретико-методологических подходов к современному образованию;

- средний и низкий уровень остаточных знаний студентов 3 и 4 курсов СПО и ВО, и сходные тенденции у слушателей магистратуры;
- поддержания положительного психоэмоционального фона.

**4 Разработка и апробация комплекса мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, а также по психологической диагностике старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности**

Комплекс мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, включает психодиагностическую методику «Психологический портрет учителя» и программу занятий (тренинг) «Развитие профессионального самосознания учителя».

Благодаря методике «Психологический портрет учителя» учитель узнает некоторые особенности своей нервной системы, стиля педагогического общения, самооценки, степень удовлетворенности своей работой, уточнить свои приоритетные ценности. Все это – слагаемые успешной работы. Разработанная с учетом специфики работы учителя, методика помогает увидеть причины возможных профессиональных затруднений и найти выход из них.

Диагностика может проходить в режиме индивидуальной и групповой работы (на совещаниях, педсоветах) под руководством психолога. Обработка производится каждым учителем самостоятельно. Результаты психолога представляет в виде устного сообщения, не относящегося к личностям учителей, или в виде распечатки. Диагностика, обработка и интерпретация занимают 30-40 минут. Возможно дробление опросника на шесть субтестов по десять вопросов в каждом и проведение шести мини-опросов в течение учебного года, сопровождая каждую встречу кратким психологическим комментарием по данной теме.

Методика не может быть использована в административных целях – для оценки работы учителя, при аттестации, решении кадровых вопросов и т. д.

Однако даже качественная диагностика сама по себе не может решить имеющиеся проблемы – она их только обозначает. Эффективным средством профессионального и личностного развития является система занятий (тренинг) «Развитие профессионального самосознания учителя». На шести занятиях тренинга рассматриваются важнейшие вопросы, связанные с профессиональной деятельностью учителя: «Приоритеты и ценности», «Мотивы и потребности», «Направленность личности», «Профессионально

важные качества учителя», «Профессиональные риски и пути их преодоления», «Имидж современного учителя». В занятия включены элементы самодиагностики, фрагменты лекций, игры и упражнения, направленные на развитие профессионального самосознания и профилактику эмоционального выгорания. Основные принципы тренинга – практическая направленность с опорой на современные научные представления, метафоричность, баланс комфорта и дискомфорта участников. Вести тренинг могут вести психологи, имеющие опыт тренинговой работы с педагогами.

Для старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности, разработана психодиагностическая методика «Психологический портрет будущего учителя» и программа профориентационного тренинга «Хочу быть учителем».

Методика «Психологический портрет будущего учителя» представляет собой адаптированный для старшеклассников и студентов педагогических институтов и колледжей вариант методики «Психологический портрет учителя». Методика «Психологический портрет будущего учителя» позволяет прогнозировать профессиональную успешность на основе соотнесения особенностей своей нервной системы, самооценки и приоритетных ценностей и соотнести свои личностные особенности с образом хорошего учителя.

Целью профориентационного тренинга «Хочу быть учителем» является знакомство старшеклассников со спецификой работы в школе и профессионально важными качествами учителя, развитие этих качеств. Программа предназначена для старшеклассников, желающих познакомиться с профессией учителя. Основными средствами реализации программы является работа в парах и микрогруппах, минилекции, дискуссии, игры и упражнения, анализ конкретных случаев, рефлексия, мозговой штурм. Программа состоит из четырех двухчасовых занятий, которые рекомендуется проводить один-два раза в неделю в течение одного-двух месяцев. Оптимальное количество участников тренинга – 15-20 человек. Продолжительность и содержание тренинга может корректироваться ведущими в зависимости от количества участников и групповой динамики.

Инструментарий по диагностике и развитию компетенций включает: программу психологической диагностики профессионально значимых качеств для работы в школе учащихся 8-9 классов в целях комплектования психолого-педагогических классов; программу элективного курса в 10-11 классах «Хочу работать в школе».

Программа психологической диагностики профессионально значимых качеств для работы в школе учащихся 8-9 классов разработана в целях комплектования психолого-педагогических классов. Методики, включенные в программу, и направлены на уточнение

профессиональных интересов и склонностей и определение сформированности универсальных компетенций, значимых для педагогической деятельности, в т.ч.:

- интеллектуальная компетентность (использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач);
- коммуникативная компетентность (использование навыков взаимодействия с другими людьми);
- личностная компетентность (навыки понимания своих мотивов, потребностей, целей и ценностей и управления своим поведением) [5].

На первом этапе диагностики в целях исследования своих профессиональных интересов и склонностей учащиеся заполняют Анкету профессионального самоопределения. Анкетирование — это простой, экономичный и достаточно информативный метод, который помогает учащимся осознать мотивы своих поступков, расширить спектр своих выборов, задуматься об их последствиях. С помощью Анкеты профессионального самоопределения можно определить своевременность и осознанность профессионального выбора.

Работа с методиками «Профиль» и «Опросник профессиональных склонностей» (Г.В. Резапкина) позволяет уточнить профессиональные интересы и склонности и оценить согласованность (непротиворечивость) профессионального выбора. Методика «Профиль» состоит из пятидесяти утверждений, относящихся к десяти направлениям профессиональной деятельности, соответствующим направлениям профильного обучения: физика и математика, химия и биология, робототехника и электроника, информационные технологии, география и геология, литература и искусство, история и политика, социальная работа и педагогика, экономика и предпринимательство, спорт и военное дело. Опросник профессиональных склонностей, основанной на типологии Л. Йовайши, выявляет склонности к шести направлениям профессиональной деятельности: к работе с информацией, к работе с людьми, к исследовательской, практической, творческой, экстремальной видам деятельности. Опросник состоит из 24 незаконченных фраз, которые надо завершить, выбрав один из трех вариантов. Работа с опросником развивает представления подростков о видах профессиональной деятельности и своих профессиональных склонностях.

На следующем этапе проводится диагностика особенностей мышления по двум методикам. Тест интеллектуального потенциала (П. Ржичан) направлен на выявление уровня развития невербального интеллекта. Успешность его выполнения зависит от способности логически мыслить и раскрывать существенные связи между предметами и

явлениями. Если учащимся этот тест уже знаком, то его повторное выполнение позволит определить динамику их интеллектуального развития.

Методика Краткий интеллектуальный тест (модифицированный вариант методики Э. Вандерлика) применяется для диагностики общего уровня интеллектуального развития и структуры интеллекта: общая осведомленность, речевое развитие, переключаемость внимания, математические способности, логика, сформированность пространственных представлений.

На следующих этапах проводится диагностика личностных особенностей. Коммуникативная компетентность относится к универсальным компетенциям, значимым для всех видов деятельности, хотя в первую она необходима школьникам, проявляющим интерес к «помогающим» профессиям. В этот блок входят опросники «Эмоциональный интеллект» (модификация методики Холла), «Направленность личности» (Г.В. Резапкина) и Тест эмоций (модификация методики Басса-Дарки). Основанный на методике Н.Холла, опросник «Эмоциональный интеллект» позволяет выделить слагаемые эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатия, коммуникабельность.

В понятие «личностная компетентность» входят навык управления своим поведением, в основе которого лежит понимание своих мотивов, потребностей, целей и ценностей, то есть того, что составляет ядро личности. В блок «Личностная компетентность» включены методики «Иерархия мотивов труда» и «Иерархия жизненных ценностей» (Г.В. Резапкина).

Таким образом, полная психологическая диагностика учащихся по данной программе включает девять методик.

Цель диагностики – не только выявление профессиональных интересов и склонностей учащихся для принятия обоснованного решения о выборе педагогического профиля обучения, но и активизация профессионального самоопределения. Школьники с интересом выполняют задания, помогающие лучше узнать себя. Этот интерес наряду с атмосферой доверия повышает достоверность результатов диагностики, основанной на самооценке.

На результаты тестирования влияют эмоциональное состояние человека, его самочувствие, настроение. Поэтому специалист должен сделать все, чтобы снизить напряжение и тревожность учащихся и обеспечить комфортные условия работы: тишина, нормальная температура и освещение, отсутствие внешних раздражителей. Необходимо объяснить ребятам, что не следует ни с кем обсуждать вопросы анкеты и свои ответы: это может исказить результаты диагностики и привести к ошибочному решению. Соблюдение этих условий делает психологическую диагностику более достоверной.

Результаты, значимые для выбора профессии и профиля обучения, т.е. максимальные баллы по шкалам, учащиеся записывают в Карту самодиагностики (таблица 4)

Таблица 4 – Кarta самодиагностики учащихся

Анкета профессионального самоопределения (указать 2-3 привлекательных объектов, целей, средств и условий труда)	
Методика «Профиль» (указать 1-3 шкалы, набравшие наибольшее число баллов)	
Методика «Мои профессиональные склонности» (указать 1-3 шкалы, набравшие наибольшее число баллов)	
Тест интеллектуального потенциала (число правильных ответов)	
Краткий интеллектуальный тест (число правильных ответов с распределением по шкалам)	
Методика «Эмоциональный интеллект» (высокий, средний, низкий уровень по шкалам)	
Тест эмоций (высокий, средний, низкий уровень выраженности формы агрессии)	
Опросник «Направленность личности» (преобладающая направленность)	
Методика «Иерархия мотивов труда» (ведущие мотивы труда)	

В целях соблюдения конфиденциальности информации рекомендуется хранить заполненные бланки или тетради самодиагностики в кабинете специалиста, занимающегося профессиональной ориентацией школьников.

Для удобства систематизации результатов ниже приводится таблица, в которой указаны значения результатов диагностики профессиональных интересов и склонностей, характера и мышления, значимые для выбора педагогического профиля обучения (таблица 5).

Таблица 5 – Значения результатов диагностики, значимых для выбора педагогического профиля обучения

Профессиональные интересы и склонности	Мышление	Личностные особенности
<p><i>Анкета профессионального самоопределения:</i> Объект труда – человек Вид труда – образование Средства труда – мышление, речь Условия труда – аудитория</p> <p><i>Методика «Профиль»:</i> история и политика социальная работа и педагогика</p> <p><i>Методика Опросник профессиональных склонностей:</i> склонность к работе с людьми</p>	<p><i>Тест интеллектуального потенциала:</i> Высокий уровень сформированности основных мыслительных операций</p> <p><i>Краткий интеллектуальный тест:</i> высокий уровень эрудиции, речевого развития, внимания</p>	<p><i>Эмоциональный интеллект:</i> Высокий уровень самосознания, саморегуляции, эмпатии, коммуникабельности</p> <p><i>Тест эмоций:</i> Средний уровень выраженности формы агрессии</p> <p><i>Направленность личности:</i> альtruистическая Иерархия мотивов труда: Служение, творчество</p>

Осмысление результатов тестирования – важнейший этап профориентационной работы, который дает возможность оценить правильность выбора профессии и профиля обучения или смоделировать профессиональное будущее по результатам тестирования.

Психологическую диагностику следует рассматривать не как разовый замер психологических особенностей учащихся, а как средство формирования реалистичного представления о себе. Ее продолжением могут быть тренинги, игры, классные часы и другие формы психолого-педагогического сопровождения самоопределения учащихся.

Введение в профессию психолога, столь заманчивую для многих современных подростков, подразумевает знакомство с основами общей психологии; смыслом и формами психологической помощи; требованиями профессии к человеку; спецификой тренинговой работы.

Рабочая программа элективного курса «Хочу работать в школе» составлена на основе программы И.В. Гордиенко «Основы педагогики» и учебников по педагогике и психологии Н.В. Бордовской, А.А. Реана, И.Ф. Исаева, И.А. Зимней, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. При разработке программы использованы материалы педагога-психолога МБОУ СОШ № 5 имени Героя Советского Союза Г.Е. Попова г. Николаевска-на-Амуре Хабаровского края Хорошаевой О.В.

Курс активизирует процесса профессионального самоопределения старшеклассников, знакомит со спецификой педагогической деятельности, раскрывает основные направления деятельности учителя, дает возможность провести профессиональные пробы.

На уроках и практических занятиях старшеклассники осознают значимость педагогических специальностей, перспективы трудоустройства и оценивают свою профессиональную пригодность. Формы обучения: теоретические занятия, диагностика профессионально важных качеств, практикумы и тренинги, эссе, рефераты, исследовательская и проектная работа. Формы определяются учителем в зависимости от состава класса и особенностей учащихся. Большое внимание уделяется анализу психолого-педагогических ситуаций и решению педагогических задач как средствам формирования профессионально-педагогической направленности.

В ходе занятий по программе элективного курса «Хочу работать в школе» учащиеся учатся решать психолого-педагогические задачи, наблюдать, сравнивать, классифицировать, делать выводы и устанавливать причинно-следственные связи между событиями. Итоговая зачётная работа может быть представлена в виде группового или индивидуального проекта или написания эссе. Курс рассчитан на 34 учебных часа (1 час в неделю).

Разработанные комплекс мер и инструментарий прошли успешную апробацию на базе восьми экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС.

## **5 Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога**

Система персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы является, с одной стороны, специфическим социально-педагогическим явлением, с другой, – процессом. Единство этих сторон, находящихся в отношениях взаимодействия, взаимообусловленности и взаимозависимости, представляет собой объект управления, включая его функции планирования, организации, контроля и координации, мотивации [6].

Как объект управления, система персонифицированного сопровождения учителей интегрируется в национальную систему квалификаций, которая формируется в России с 2012 г. в соответствии с Указом Президента РФ №597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [7]. Во исполнение данного указа Правительством РФ было предусмотрено формирование: «... национальной системы профессиональных квалификаций, включая механизм независимой оценки профессионального уровня квалификации работников» [7]; нормативно-правовой базы функционирования системы независимой оценки квалификации работников и её внедрения на основе интеграции органов государственной власти, профсоюзов, работодателей и системы профессионального образования [8; 9; 10].

Распоряжением Министерства просвещения РФ от 30.04.2019 г. № МР-4/02 вну-  
были утверждены «Методические рекомендации по созданию и обеспечению  
функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификации  
педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства», создание  
которых предусмотрено федеральным проектом «Учитель будущего» [11]. Данный  
документ дает определения основных понятий, связанных с процессом  
персонифицированного сопровождения учителей: горизонтальное обучение, диагностика  
профессиональных компетенций, национальная система профессионального роста  
педагогических работников, профессиональное мастерство, профессиональная  
квалификация, профессиональный стандарт, тьютор и пр. Причем в рекомендациях  
акцентирована необходимость формирования системы диагностики компетенций  
учителей, анализа и удовлетворения их запросов на овладение новыми актуальными  
компетенциями, восполнения профессиональных дефицитов, которые должны быть  
выявлены с помощью оценочных процедур по добровольной сертификации  
профессиональных квалификаций в соответствии с профессиональным стандартом  
педагога [11].

Персонифицированное сопровождение учителей должно включать систему  
взаимосвязанных, взаимообусловленных и последовательных действий:

- диагностику и оценку профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов учителей в контексте реализации профессионального стандарта педагога и требований ФГОС ОО в целостном образовательном процессе;
- анализ, идентификацию и осознание учителями профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов;
- поиск и реализацию оптимальных и конструктивных способов ликвидации профессиональных проблем и преодоления затруднений и компетентностных дефицитов;
- оказание различных видов персонифицированной помощи учителям (методической, психологической, научной, технологической и пр.).

В этом случае становится возможным избежать формального сообщения педагогическим работникам профессионально значимой информации об актуальных проблемах, тенденциях, инновациях в общем образовании; прогрессивных практиках обучения и т.п. Вполне реальным становится осуществление персонифицированного роста профессионального мастерства педагога, включая диагностику и оценку качества его работы; выявление профессиональных лакун и выбор оптимальных путей их ликвидации. Причем данная модель будет эффективной в том случае, если:

- она основывается на методологии рефлексивного отношения к профессиональной деятельности и положениях персонологии;
- диагностика и анализ профессиональных проблем, затруднений и дефицитов осуществляется учителем системно и систематически, как обязательное трудовое действие;
- существуют и функционируют механизмы мониторинга и объективации профессиональных ресурсов, а также проблем, затруднений и дефицитов учителей и способов их преодоления на уровне образовательной организации.

Такими механизмами, могут быть, например, шкалы наивысших и минимальных возможностей педагогов школы, наставничество, индивидуальные планы профессионального развития учителя, задающие содержание и вектор позитивных изменений в деятельности каждого учителя и в образовательной среде школы в целом.

Система персофиницированного сопровождения учителей общеобразовательной школы включает диагностический инструментарий.

Для проведения диагностического исследования компетенций учителей и их готовности работать в условиях введения профессионального стандарта педагога были разработаны две формы диагностического инструментария. Первая – для самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи.

Вторая – для экспертной оценки уровня компетентности учителей общеобразовательной школы по двум группам: наставники и наставляемые.

При разработке методики самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи в качестве критериев оценки выступали трудовые функции (ТФ) педагога, определенные профессиональным стандартом педагога:

- Общепедагогическая функция. Обучение;
- Воспитательная деятельность;
- Развивающая деятельность.

Показатели каждого из этих критериев соответствуют трудовым действиям указанных трудовых функций.

Проявление готовности работать в соответствии с профстандартом оценивались самими учителями по уровням: «готов в полной мере», «готов в основном», «не готов». Потребность в индивидуальной научно-методической помощи в выполнении каждого из указанных в инструментарии трудовых действий оценивалась респондентами по уровням:

«могу оказать помощь другим», «нуждаюсь в помощи по отдельным вопросам», «не нуждаюсь в помощи».

При проведении диагностического исследования необходимо следовать разработанным алгоритмам.

1. Алгоритм проведения самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи:

- инструктаж членов педагогического коллектива: цели исследования, его необходимость, порядок проведения и области использования полученных результатов;
- выдача каждому учителю индивидуального бланка анкеты;
- ознакомление с инструкцией по заполнению анкеты;
- сбор анкет ответственным лицом;
- обработка анкет.

Анализ результатов самооценки служит эмпирической базой для проектирования системы персонализированного методического сопровождения учителей общеобразовательной организации. Анкетирование проводится с соблюдением принципа анонимности.

2. Алгоритм проведения экспертной оценки уровня компетентности учителей общеобразовательной школы:

- определение состава групп оцениваемых учителей и экспертов администрации школы и/или руководителя экспериментальной площадки;
- определение состава экспертов (не менее трех человек), должны быть учителя высшей категории и члены администрации, имеющие необходимые компетенции в области оценочной деятельности, в частности, оценки квалификаций педагогических работников.

- определение ответственного лица за обработку экспертных листов;
- ознакомление ответственного лица с критериями и шкалой оценки компетентности педагога, чтобы объективно оценить по 5-балльной системе в экспертном листе каждого учителя все показатели по шести видам профессиональной компетентности;
- обработка экспертных листов;
- оформление индивидуальных и групповых профилей учителей;
- заполнение протоколов групповой экспертной оценки уровня компетентности учителей.

Эксперт работает с соблюдением принципа анонимности (не указывает свою фамилию на экспертном листе). С индивидуальным профилем, выстроенным на основе экспертной оценки, учитель знакомится исключительно персонально.

Анализ профиля педагога должен служить основой для разработки индивидуальной программы профессионального роста учителя и организации персонифицированного методического сопровождения, организуемого в рамках экспериментальной работы.

Анализ протоколов групповой экспертной оценки уровня компетентности учителей служит эмпирической базой для проектирования содержания и форм работы наставников с различными категориями учителей, испытывающих потребности в персонифицированном методическом сопровождении. Обсуждение групповых данных целесообразно провести на педагогическом (методическом) совете, а также на заседаниях методических объединений.

Результаты, полученные с использованием инструментария, могут служить основой для разработки системы персонифицированной методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных организаций, а также рекомендаций по организации наставничества и реализации индивидуальных программ развития профессиональных компетенций учителей.

**6 Разработка рекомендаций для руководящих работников общеобразовательных организаций, сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования, СПО и ВО педагогического профиля по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций**

#### Рекомендации для руководящих работников общеобразовательных организаций

Определенные требования к профессионализму личности и деятельности педагогических работников предъявляют федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и профессиональный стандарта педагога [12]. Учитель, согласно этим документам, должен быть компетентным в области обучения, воспитания и развития учащихся; взаимодействия с субъектами образования, формирования образовательной среды, инновационной деятельности и пр.

Сегодня стало очевидным, что разные категории педагогов в условиях неопределенности, изменений требований к содержанию и результатам профессиональной деятельности, отставании от технически и технологически более грамотных учеников, нуждаются в различных формах персонифицированной методической и психолого-педагогической помощи.

Преодоление компетентностных дефицитов педагогов общеобразовательной школы возможно только при условии системной работы по выявлению причин их возникновения, разработки диагностического инструментария и персонифицированного методического сопровождения учителей.

Потребность в формировании в общеобразовательной школе системы персонифицированного сопровождения учителя в форме наставничества обусловила создание данных методических рекомендаций, которые раскрывают такие аспекты, как:

- общая характеристика персонифицированного сопровождения учителей;
- сущность и нормативно-правовое регулирование наставничества как эффективной формы персонифицированной помощи учителю;
- формы, типы и техники наставничества в образовательной организации;
- организация наставничества в образовательной организации.

Методические рекомендации помогут руководящим и педагогическим работникам школ решить задачу использования наставничества как эффективного инструмента персонифицированного сопровождения учителей, направленного на преодоление выявленных компетентностных дефицитов, проблем и затруднений учителей с учетом специфики учебного заведения.

Содержание персонифицированного сопровождения учителей в контексте педагогической концепции [13] заключается в переводе внешних обратных связей субъектов сопровождения во внутренние обратные связи сопровождаемых; в чередовании действий по организации деятельности сопровождаемых и внешней оценке ее хода и результатов; в оказании необходимой и достаточной помощи педагогам в проектировании, осуществлении и анализе образовательного процесса.

Это содержание реализуется различными средствами и методами в личностно-профессиональном общении, рефлексивном осмыслиении процесса и результатов педагогической деятельности.

Персонифицированное сопровождение учителей, по своей сути, должно представлять собой систему методической деятельности всего педагогического коллектива, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических, психологических и прочих условий для полноценного функционирования образовательной организации в целом и каждого педагога в отдельности.

Структура этой системы включает следующие взаимосвязанные действия:

- диагностика и оценка профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов учителей в контексте реализации профессионального стандарта педагога и требований ФГОС ОО;

- анализ, идентификация и осознание учителями профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов;
- поиск и реализацию оптимальных и конструктивных способов ликвидации профессиональных проблем и преодоления затруднений и компетентностных дефицитов;
- оказание различных видов персонифицированной помощи учителям (методической, психологической, научной, технологической и пр.).

Наличие такой системы позволяет избежать формализма в помощи педагогическим работникам. Однако данная система будет эффективной в том случае, если:

- основывается на методологии рефлексивного отношения к профессиональной деятельности и положениях персонологии;
- диагностика и анализ профессиональных проблем, затруднений и дефицитов осуществляется учителем системно и систематически, как обязательное трудовое действие;
- существуют механизмы мониторинга и объективации профессиональных ресурсов, а также проблем, затруднений, дефицитов учителей и способов их преодоления, как на уровне образовательной организации, так и организаций ДПО, научно-исследовательских учреждений. Такими механизмами могут быть шкалы наивысших и минимальных возможностей педагогов школы, индивидуальные планы профессионального развития учителя, программы наставничества, задающие содержание и вектор позитивных изменений в деятельности каждого учителя и в образовательной среде школы в целом.

Система персонифицированного сопровождения может функционировать по различным моделям, среди которых в качестве базовых выделяют комплиментарную, вытесняющую модели и горизонтальное обучение [14], различающиеся содержанием и характером действий в отношении стратегий профессиональной деятельности учителей.

Каждая модель может реализовываться на трех уровнях: надпредметном, предметном и личностном. Надпредметный уровень сопровождения предполагает восполнение профессиональных (компетентностных) дефицитов в области методологии и теории образования; предметный – преподаваемой учебной дисциплины; личностный – психологического, эмоционального, душевного здоровья учителя.

В рамках каждой модели и на каждом уровне персонифицированное сопровождение реализуется в школах, ЦНРПМ и организациях ДПО с помощью широкого спектра организационных форм и методов в соответствии с действующими нормативно-правовыми документами и локальными актами, а также на основе анализа результатов мониторинговых и диагностических исследований. Причем ЦНРПМ часто

являются координаторами этой работы, выполняя диагностические, мониторинговые, аналитические, дидактические, консультационные, научно-исследовательские функции.

Организация наставничества в образовательной организации представляет собой достаточно сложный и длительный процесс, который включает подготовительно-диагностический, адаптационный, формирующий и контрольно-оценочный этапы.

Конкретные вопросы организации наставничества отражаются в Положении о наставничестве. Обобщенно процесс организации наставничества представлен на рисунке 3.



Рисунок 3 – Логика процесса наставничества в образовательной организации

Изменения, происходящие в парадигме, приоритетах, содержании и формах образования, требуют новых подходов к организации комплексного научно-методического сопровождения как образовательного процесса в целом, так и сопровождения профессиональной деятельности каждого педагогического работника, которое должно носить персонифицированный характер.

Рекомендации для сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования

Основными субъектами, отвечающими за персонифицированное сопровождение учителей и создание условий для их непрерывного профессионального роста, являются Центры непрерывного развития профессионального мастерства педагогических

работников, организаций дополнительного профессионального образования и общеобразовательные школы. Хотя они выполняют собственные специфические цели, их деятельность должна быть тесно связана и дополнять друг друга. Только таким образом можно создать условия, при которых каждый педагог будет получать необходимую помощь в необходимом ему объеме и форме.

Центры непрерывного развития профессионального мастерства (далее – ЦНРПМ), организованные по модели «стандарт» как динамичные методические системы [15] реализуют новые форматы повышения профессионального мастерства и обеспечения профессионального роста педагогических работников, используя профессиональный ресурс образовательных организаций для «горизонтального обучения», наставничество, супервизии, коучинг, тьюторство, индивидуальные образовательные маршруты, эксклюзивные образовательные программы, стажировки, конкурсы профессионального мастерства и пр. Специалистами центров проводится диагностика профессиональной компетентности педагогов, добровольная независимая оценка профессиональных квалификаций, изучение запросов учителей и определяется проблемное поле их профессиональных затруднений и компетентностных дефицитов. На этой основе формируется открытое образовательное пространство профессионального роста педагогических работников с учетом результатов диагностики и с использованием инструментов очного и дистанционного формата.

Как отмечается в Концепции региональной сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства, сочетание традиционных и новых инструментов методического сопровождения эффективно в рамках матричной структуры на основе линейно-функционального и проектного управления. В этом случае ЦНРПМ выполняют функции посредника между педагогами и государственными и негосударственными организациями дополнительного профессионального образования (ДПО) [16].

Гибкость и динамичность реагирования на запросы и профессиональные (компетентностные) дефициты педагогических работников, интеграция ресурсов позволяют решать задачи национального проекта «Образование».

Потребность в обобщении и диссеминации опыта персонифицированного сопровождения педагогических работников обусловила создание данных методических рекомендаций, которые раскрывают такие аспекты, как:

- обзор компетентностных дефицитов учителей и методик их диагностики;
- организационные формы деятельности ЦНРПМ и организаций ДПО по персонифицированному сопровождению учителей;
- наставничество как эффективная форма персонифицированной помощи учителю.

Методические рекомендации адресованы руководителям и сотрудникам ЦНРПМ и организаций ДПО и помогут им ознакомиться с инструментами персонифицированного сопровождения учителей, направленными на преодоление выявленных компетентностных дефицитов и затруднений учителей.

Миссия ЦНРПМ и организаций ДПО заключается в создании условий для непрерывной актуализации и расширения знаний, совершенствования компетенций в течение всего периода профессиональной деятельности учителя. Для этого на их базе демонстрируются лучшие образовательные практики, образцы решения сложных педагогических задач в динамично изменяющихся условиях жизни и труда, выполнения новых трудовых функций и видов деятельности. При этом используется широкий спектр современных форм и методов: мастер-классы, тренинги, коучинг, менторинг, модерирование, супервизии, наставничество и др. Характеристика некоторых из них представлена в данных методических рекомендациях. Учитывая, что в настоящее время особое значение придается формированию в образовательных организациях системы наставничества, этой форме персонифицированного сопровождения учителей посвящен отдельный раздел рекомендаций.

Коучинг используется в кадровой работе в различных производственных сферах и определяется в специальной литературе и как разновидность консультирования, и как процесс стимулирования рефлексии и творчества работников, раскрытия их потенциала [17].

Менторинг широко распространен в кадровой работе в европейских странах и США. Как правило, зарубежные источники определяют его как процесс (действия) по оказанию помощи младшим и/или менее опытным коллегам помочь в профессиональной деятельности и образовании, способ интеграции новичка в профессиональную среду и создания условий для его роста. В менторинге сохраняется значение и принципы продуктивного диалога и обратной связи, но добавляется деятельность по формированию у работника (работников) определенной теоретической базы.

Модерирование является одной из распространенных форм управления обсуждением научно-практических вопросов и проблем образования в форматах онлайн и онлайн. Цель модерирования – организация эффективной групповой коммуникации с учетом особенностей этих форматов. Но в обоих случаях модератор, будучи компетентным посредником, призван подключить всех участников к обсуждению, не дать уйти от тематического русла и сконцентрироваться на сути проблемы.

В настоящее время в системе сопровождения профессиональной деятельности педагогов широко используются возможности социальных сетей, онлайн-конференций,

профессиональных встреч, мастер-классов и пр. Существует множество сайтов, интернет-ресурсов, блогов, на которых педагог может получить ответ на интересующий его вопрос, не стесняясь своей некомпетентности. Это повышает потребность в качественном модерировании, которое должно отвечать таким принципам, как систематичность, структурность, прозрачность, тактичность. Несоблюдение данных принципов приводит к тому, что модерируемая площадка рискует наполниться спамом, ссылками на сомнительные ссылки.

Следует отметить, что модерирование не привносит нового в деятельность педагога, а лишь подводит его к принятию оптимального профессионального решения, раскрывает его возможности, способствует распространению значимого опыта и личных достижений.

Консультирование, пожалуй, одна из самых распространенных форм организации персонифицированного сопровождения учителей. При этом консультант может выступать в роли эксперта, оценивающего результаты деятельности и на этой основе дающего практические советы; диагностика, помогающего выявить причины профессиональных неудач; ментора (наставника), демонстрирующего способ решения профессиональной задачи и др.

Консультирование, во-первых, сосредоточено на конкретной проблеме, во-вторых, часто проводится с привлечением внешних кадровых ресурсов – высококвалифицированных специалистов, знающих готовые «рецепты», решения и владеющие способами деятельности, необходимыми для их практического воплощения.

Супервизия пока не получила широкого распространения в российской системе методического сопровождения учителей, хотя она и обладают большими возможностями для персонификации этого процесса в силу интегративного характера.

Цель педагогической супервизии – выявление, подтверждение (отрицание), коррекция или поиск альтернативы существующему поведенческому и методическому репертуару учителя (М.Н. Певзнер [18]). Безусловно, этот вид супервизии имеет прямое отношение к персональному сопровождению педагогических работников.

Важное значение имеют дидактическая и профессиональная супервизии. Дидактическая супервизия выполняет функции дополнительного образования и консультирования, а профессиональная – осуществление рефлексии профессиональной деятельности и создание комфортных психологических условий для работников.

Особенность супервизии заключается в том, что она интегрирует модерирование, консультирование, обучение, психологическую поддержку, тьюторство и прочие формы и методы групповой и индивидуальной работы с педагогами.

Преимуществом индивидуальной супервизии является ее доверительность, направленность на выявление индивидуальных проблем личностно-профессионального самоопределения и предложение персональных способов их решения. Однако специалисты предупреждают, что в этом случае существует риск возникновения избыточной эмоциональной взаимозависимости субъектов супервизии.

В рамках групповой супервизии решаются профессиональные проблемы, выявленные и значимые для определенной группы педагогов. При этом происходит их активное взаимодействие, обмен опытом, мнениями, что создает синергетический эффект.

В современной дидактике тьюторство рассматривается как форма индивидуализации образования, обеспечивающая выявление и развитие мотивов обучения и интерес к нему, формирование индивидуальных образовательных маршрутов (программ) и их реализацию с последующей образовательной рефлексией. Соответственно, тьютор занимает особую педагогическую позицию, работая непосредственно с конкретным человеком в интересах его личностного, интеллектуального, профессионального развития и будущего. Для этого он должен обладать рядом качеств: способностью выслушивать и понимать; глубоким научным мышлением; высоким уровнем профессиональной, технологической, психологической подготовки; большим практическим опытом.

Выделяют три вида тьюторских практик:

- тьюторское сопровождение дистанционного образования, основанное на использовании возможностей информационных ресурсов и выстраивании обучения с опорой на навыки работы подопечного в интернет-среде;
- тьюторская практика открытого образования направлена на разработку и реализацию открытых социальных технологий (дебаты, форумы и пр.);
- тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ, оптимизированное на обучение человека умениям максимально использовать различные ресурсы для проектирования собственной образовательной программы и нести ответственность за ее реализацию.

Очевидно, что именно третий вид тьюторских практик в полной мере отвечает задачам персонифицированного сопровождения педагогических кадров в процессе повышения квалификации. Педагог, обучающийся в системе ДПО в рамках государственного заказа, не берет на себя ответственность за свой образовательный потенциал, поскольку в разработке содержания осваиваемой программы он не участвует, и его обучают тому и так, как считает нужным образовательная организация.

Осознанный запрос учителя на обучение является основной детерминантой тьюторского сопровождения. Особенno важно такое сопровождение при реализации сетевых образовательных программ, навигатором и посредником в которых выступает тьютор (сетевой методист). В его функции входит:

- помочь подопечному в осознании проблем профессиональной деятельности, необходимости ее коррекции в контексте временной «растяжки» (мое профессиональное прошлое – настоящее – будущее);
- совместное проектирование цели и планируемых результатов обучения;
- формирование персонализированной образовательной программы, графика обучения, задач по достижению поставленной цели;
- организация партнерского взаимодействия с представителями сетевых структур по реализации модулей программы с учетом интересов подопечного;
- направляет и стимулирует педагога в выборе средств достижения личной профессиональной цели;
- включение в анализ и рефлексию решений, действий, достигнутых слушателем результатов и определении перспектив профессионального роста (Е.И. Агаркова [19] и др.).

Благодаря деятельности тьютора ДПО становится для педагога, обучающегося на курсах повышения квалификации образовательным пространством, а не дидактически-нормативной структурой.

Кроме перечисленных форм персонализированного сопровождения педагогических работников, в практике ЦНРПМ и организаций ДПО используются и проблемные семинары, конференции по обмену опытом, мастер-классы и прочие. Тем не менее, как показывает практика, наибольшим потенциалом обладает наставничество.

Организация наставничества в ЦНРПМ и системе ДПО представляет собой достаточно сложный и длительный процесс, который включает подготовительно-диагностический, адаптационный, формирующий и контрольно-оценочный этапы.

Подготовительно-диагностический этап имеет целью формирование нормативной базы наставничества и диад (наставнических пар) «наставник – наставляемый». Следует отметить, что диада может строиться и по модели «наставник – группа наставляемых».

Первыми действиями на этом этапе является назначение координатора и формирование нормативной базы для создания в школе системы наставничества.

Непосредственное руководство и контроль организации наставничества осуществляет координатор, которым может быть руководитель структурного

подразделения образовательной организации или заместитель директора. В обязанности координатора входит:

- ознакомление субъектов наставничества с приказом о создании наставнической пары;
- создание необходимых условий для деятельности наставнических пар;
- оказание методической и практической помощи в планировании работы наставников;
- анализ, контроль и оценка работы наставнических пар на всех этапах наставничества;
- информирование администрации образовательной организации и педагогического совета о процессе и результатах наставничества;
- организация обучения наставников;
- определение мер стимулирования и поощрения наставников.

Естественно, что члены администрации образовательной организации и руководители структурных подразделений также имеют определенные обязанности по организации наставничества. Например, заместитель директора по учебной работе обязан:

- представлять новых сотрудников педагогическому коллективу и объявлять приказ о назначении им наставников;
- посещать по графику уроки и/или внеурочные мероприятия, проводимые совместно наставником и наставляемым;
- изучать и обобщать опыт наставничества, вносить предложения по его распространению или совершенствованию.

Руководители методических объединений обязаны:

- рассматривать на заседаниях МО индивидуальные планы наставников;
- проводить по мере необходимости инструктажи наставнических пар;
- осуществлять систематический контроль и оценку деятельности наставнических пар.

Психолог обязан:

- подобрать методики для диагностики личностных особенностей субъектов наставничества;
- организовать диагностическое обследование потенциальных наставников и наставляемых до и после процесса наставничества;
- сформулировать рекомендации по формированию конкретных наставнических пар и организации взаимодействия внутри них.

Конкретизация обязанностей координатора и других членов педагогического коллектива осуществляется административным советом образовательной организации и/или педагогическим советом, утверждается директором и закрепляется в Положении о наставничестве.

При создании наставнических пар необходимо самым тщательным образом подходить к подбору наставников, в качестве которых могут выступать:

- специалист или работник образовательной организации, имеющий высокие устойчивые профессиональные достижения;
- руководитель структурного подразделения образовательной организации;
- заместитель руководителя (руководитель) образовательной организации;
- представитель управляющего совета, имеющий опыт деятельности в сфере образования;
- специалисты методических служб.

Выбирая наставника, важно помнить, что он как носитель ценностей и нормативов профессионального сообщества представляет собой уникальную личность, взаимодействие с которой является источником перестройки смысловых структур личности своего подопечного (наставляемого). Поэтому надо учитывать, обладает ли он следующими качествами:

- высокий уровень профессионализма;
- способность вдохновлять других людей на позитивное отношение к работе и содействовать в достижении поставленных целей и задач;
- опыт анализа, оценки, структурирования и трансляции имеющегося опыта работы;
- готовность и умение создавать условия и рефлексивную среду для освоения коллегами педагогических технологий и методик, которыми владеет сам;
- заинтересованность в успехах подшефного коллеги, готовность принимать личную ответственность за его неудачи и промахи;
- потребность и активность в саморазвитии, самообучении, самосовершенствовании и др.

В качестве наставляемых в ЦНРПМ и организациях ДПО могут выступать различные категории работников:

- педагог, впервые поступившие на работу в данную образовательную организацию, молодой специалист и/ или не имеющий педагогического образования;
- выпускники высших и средних специальных учебных заведений, поступившие на работу в образовательную организацию по распределению;

- педагог, назначенный на новую должность в рамках карьерного роста;
- педагогический работник, изменивший и/или выполняющий новые должностные обязанности;
- студент (стажер), заключивший договор о целевом обучении с обязательством трудоустройства в данную образовательную организацию, а также проходящий производственную, преддипломную практику, стажировку;
- педагогический работник, имеющий диагностированные профессиональные (компетентностные) дефициты.

Наставляемый как равноправный субъект диады закрепляется за наставником с учетом его личностных особенностей, выявленных профессиональных (компетентностных) дефицитов, интересов и потребностей. Между наставником и наставляемым должна быть психологическая и личностная совместимость, в противном случае получить ожидаемые результаты весьма проблематично.

На подготовительном этапе необходимо продумать систему стимулирования и мотивации наставников. Это может быть специальное положение, либо соответствующий раздел в Положении о наставничестве. Для того чтобы стимулирование было эффективным следует разработать и утвердить на педагогическом совете критерии и показатели результативности деятельности наставников. Желательно подготовить для них соответствующие анкеты или опросники, в разработке или экспертизе которых могут оказать квалифицированную помощь специалисты ЦНРПМ и организаций ДПО. Помощь нужна и методической службе школ, которая на подготовительном этапе должна подготовить рекомендации для наставников и наставляемых, материалы для их сопровождения (формы планов, протоколов и отчетов; памятки).

Адаптационный этап направлен на приспособление (адаптацию) наставника и наставляемого друг к другу, затем определяются цели и задачи, составляется план работы. На этом этапе особое значение имеет установление доверительного продуктивного общения между наставником и его подшефным, которое может строиться по моделям общение-поддержка, общение-коррекция, общение-обучение, общение-снятие барьеров, общение-сопровождение и др.

Формирующий этап посвящен совместной деятельности по реализации разработанной программы (плана), осуществлению коррекции и развития компетенций наставляемых. На данном этапе могут реализовываться различные направления деятельности наставника: адаптационная работа; психологическая и методическая поддержка, сопровождение; профессиональная коммуникация; мотивация и стимулирование саморазвития и самообразования и др. Нет сомнения, что на данном

этапе наставническим парам нужно, в первую очередь, психологическое сопровождение, которое должно осуществляться тактично и в самых разнообразных формах.

Контрольно-оценочный этап включает действия по анализу и оценке достигнутых результатов, повторной диагностике уровня компетентности наставляемого и определению перспектив дальнейшего профессионального роста. Как и на подготовительном этапе, координаторы наставничества и школьные психологи будут нуждаться в помощи ЦНРПМ и организаций ДПО в разработке карт компетенций, подборе соответствующих методик, организации процедур оценивания, интерпретации результатов, а также разработке индивидуальных маршрутов профессионального роста.

#### Рекомендации для сотрудников организаций СПО и ВО педагогического профиля

Современная социально-экономическая ситуация актуализировала задачи профессионального становления человека. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения обозначили профессиональные и общие компетенции как ожидаемые результаты образования, обеспечивающих самостоятельность и ответственность профессионального выбора человека, понимание им сущности и социальной значимости (миссии) избранной сферы профессиональной деятельности, готовность к профессиональной мобильности, непрерывному образованию и самообразованию.

Преобразования в сфере профессиональной занятости населения, ужесточение конкуренции на рынке труда вынуждает корректировать процесс профессиональной подготовки. В связи с этим актуальной становится разработка содержательной основы персонифицированного сопровождения психолого-педагогического сопровождения (подготовки) профессионального становления будущих специалистов в профессиональном образовании.

Психолого-педагогическое сопровождение – это деятельность, направленная на создание специальных условий для успешного профессионального самоопределения и становления, развития профессионального самосознания будущих учителей, помочь в планировании профессиональной карьеры.

Целью психолого-педагогического сопровождения в условиях профессионального образования является содействие развитию профессионально-личностного потенциала студентов как условие формирования готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности и создания предпосылок для достижения высокого уровня компетентности в будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное становление и развитие – длительный процесс, его сопровождение требует поэтапности с учетом индивидуальных особенностей студентов.

В системе психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов можно выделить следующие этапы профессионального становления: адаптация, интенсификация, идентификация. Рассмотрим каждый из этих этапов.

На этапе адаптации предполагается оказание первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности, коррекция профессионального самоопределения.

Этап интенсификации предусматривает формирование готовности к осознанному, самостоятельному планированию, корректировке и реализации своего профессионального развития, формированию ценностного отношения к выбранной профессии.

На завершающем этапе профессионального становления – идентификации – формируется готовность принимать решение о продолжении образования и трудоустройстве, готовность к профессиональной деятельности, формируются навыки поведения на рынке труда.

Анализ научных исследований в области педагогики и психологии (В. А. Бодров, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Л. Г. Семушкина, В. В. Сериков и др.) позволяет выделить следующие компоненты психолого-педагогического сопровождения. [20,21]:

1. Мотивационный (направленность на процесс профессионального образования, ориентация на профессию).

2. Когнитивный (получение знаний о профессии в процессе изучения дисциплин, опыта деятельности в результате прохождения различных видов практики, а также понимание определенных моментов действительности, связанных как с предметом деятельности, так и с субъектом профессиональной деятельности (с самим собой)).

3. Контрольно-оценочный (прогнозирование траектории успешного профессионального становления студентов через оценку результатов профессионального обучения).

Достижение целей и задач персонифицированного сопровождения студентов на этапе профессионального становления невозможно без мониторинговых исследований результативности сопровождения, которые будут способствовать выработке эффективных управленческих решений, стимулирующих повышение качества образования, что, в конечном итоге, приведет к высокому уровню адаптации студентов к профессиональной деятельности, сформированности профессионального сознания, повышению конкурентоспособности и востребованности выпускников, успешному построению собственной профессиональной карьеры.

Персонифицированное сопровождение студентов СПО и ВО в процессе получения педагогического образования позволяет значительно снизить риски возникновения компетентностных дефицитов в будущей профессиональной деятельности. В системе СПО и ВПО складывается особая форма поддержки и помощи студенту в учебно-воспитательном процессе — персонифицированное психолого-педагогическое сопровождение, элементом которого является уже упоминаемое наставничество. Необходимость в подобном сопровождении вызвана изменениями в системе среднего и высшего профессионального образования, связанными с рядом факторов:

- новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), основанные на компетенциях;
- требования к общим и профессиональным компетенциям выпускников со стороны работодателей;
- внедрение информационно-коммуникационных и педагогических технологий в образовательном процессе;
- новая система оценки качества образования.

Таким образом, педагог-студент, проходящий обучение, производственную, преддипломную практику или стажировку, является субъектов персонифицированного сопровождения.

Персонифицированное психолого-педагогическое сопровождение студентов направлено на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента. Сопровождение рассматривается как целостная систематическая деятельность преподавателя колледжа, состоящая из трех взаимосвязанных компонентов:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения.
2. Создание психолого-педагогических и социальных условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития.
3. Создание специальных психолого-педагогических и социальных условий для оказания помощи студентам, имеющих психологические проблемы, пробелы в подготовке, а также трудности в усвоении учебного материала и социализации. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы.

Определение социально-психологического статуса студента дает возможность получить ответ на вопрос, что именно нужно знать о студенте для организации условий его успешного обучения и развития. С первых же дней пребывания в колледже или вузе

будущие педагоги сталкиваются с новыми условиями и требованиями, в ходе которых происходит слом школьных стереотипов учебной деятельности и начинается процесс приспособления первокурсников к условиям образовательной среды колледжа или вуза.

В соответствии с основными этапами профессионального становления и компонентами процесса психолого-педагогического сопровождения можно определить конкретные формы и содержательное наполнение процесса сопровождения, представленные в таблице 6 «Содержание персонифицированного сопровождения будущих педагогов» [22]:

Таблица 6- Содержание персонифицированного сопровождения будущих педагогов

Цель сопровождения	Содержание психолого-педагогического сопровождения			Результат сопровождения
	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Контрольно-оценочный компонент	
<b>Этап адаптации</b>				
Определение личностного смысла выбранной специальности, сущности и социальной значимости профессии	Мероприятия по адаптации студентов-первокурсников. Система индивидуальных и групповых консультаций. Тематические часы общения	Насыщение образовательного процесса современным профессиональным контекстом. Спецкурс «Введение в специальность»	Промежуточная аттестация теоретического и практического обучения. Создание студентами личного профессионального образовательного портфолио. Мониторинг удовлетворенности студентов качеством предоставляемых образовательных услуг	Адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля деятельности
<b>Этап интенсификации</b>				
Формирование профессионального самосознания и профессиональной позиции	Знакомство с положительным опытом профессиональной самореализации	Привлечение студентов к самостоятельному выбору дополнительной профессиональной образовательной программы (специализации), места прохождения практики, тем курсовых работ	Промежуточная аттестация теоретического и практического обучения. Отзыв работодателей о результатах прохождения производственной практики. Работа студента с личным профессионально-образовательным	Интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, позитивная социализация

продолжение таблицы 6

		и т.п. Участие студентов в обучающих семинарах, мастер-классах на производстве	портфолио. Мониторинг удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг	
Этап идентификации				
Формирование самостоятельности и Формирование готовности к профессиональному самореализации	Содействие трудоустройству. Участие в конференции «Мы выбираем, нас выбирают», экскурсии в Центре занятости населения.	Привлечение студентов к самостоятельному выбору темы дипломной работы, места прохождения преддипломной практики и т.п.; выбора места будущей работы по специальности Спецкурсы «Эффективное поведение на рынке труда», «Основы профессионального мастерства»	Конкурсы профессионального мастерства для студентов с привлечением представителей работодателя. Отзыв работодателя о результатах прохождения преддипломной практики. Оформление студентом личного профессионального портфолио. Составление резюме. Мониторинг удовлетворенности студентов качеством предоставляемых образовательных услуг. Государственная (итоговая) аттестация студентов	Отождествление себя с будущей профессией, готовность к ней, развитая способность к профессиональному самопрезентации

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в системе профессионального образования предполагает совокупность развернутых во времени форм и методов воздействия на личность студента, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную и др.), с целью формирования у обучающегося системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Результатом такого комплексного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения является ориентация

будущего специалиста на профессиональную деятельность и устойчивое отношение к себе как к субъекту определенной профессии.

Персонифицированное сопровождение студентов реализуется сотрудниками психологической службы и администрацией учреждения СПО и ВО с учетом основных задач психологического сопровождения:

- выявление студентов, требующих особого внимания и контроля;
- составление социально-психологического портрета группы;
- составление рекомендаций педагогам и кураторам групп;
- проведение педсоветов по адаптации студентов.

Эффективными формами персонифицированного сопровождения студентов педагогических колледжей и вузов являются тренинги, диагностики и консультирование. Основными методами работы со студентами «группы риска» являются диагностика и беседа. Психодиагностические методики выбираются в зависимости от причины попадания студента в «группу риска»:

- низкая успеваемость (измерение уровня интеллекта и познавательных процессов), низкая посещаемость (определение ценностных ориентаций и мотивации);
- девиантное поведение (определение акцентуаций характера);
- семейные, личностные проблемы.

Проводить психологическую диагностику по данным методикам могут квалифицированные психологи.

Еще одной актуальной задачей персонифицированного сопровождения студентов является развитие их мотивационной и ценностно-смысловой сферы. С целью выявления мотивационной направленности и создания условий, способствующих ее повышению, проводятся тренинги и развивающие занятия, включающие решение кейсов, профессиональные конкурсы, одним из которых является открытый вузовский чемпионат WorldSkills по педагогическим компетенциям.

Для определения сформированности педагогических компетенций у студентов педагогических вузов и колледжей в рамках НИР разработана методика «Психологический портрет будущего учителя», предназначенная для самооценки психоэмоционального состояния, стиля педагогического общения, приоритетных ценностей будущего педагога в целях прогнозирования профессиональной успешности.

Таким образом, роль персонифицированного психолого-педагогического сопровождения в условиях внедрения ФГОС СПО состоит:

- в специальной деятельности всего педагогического коллектива, направленной на изменение отношений субъектов образовательной деятельности;

- в создании условий для повышения качества образования, а также развитии у студентов процессов самопознания;
- в осознанном профессиональному самоопределении;
- в создании рефлексивно-инновационной среды, которая формирует у студентов гуманистическую позицию и необходимые психолого-педагогические компетенции.

## **7 Разработка предложений по совершенствованию образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов общего образования**

Продолжительность программы, содержание учебной программы, качество практического опыта, практика преподавания и многие другие аспекты определяют систему подготовки квалифицированных педагогов в системе СПО и ВО.

1. Программы педагогического образования в системе СПО и ВО должны включать период контролируемой педагогической практики, различающиеся требования к академической квалификации в зависимости от получаемого образования: среднего профессионального образования или высшего образования. Повлиять на ситуацию может увеличение педагогической практики, за счет так называемой непрерывной практики.

Предложение: разработать для педагогических специальностей СПО и ВО образовательные программы непрерывной практики, с определением баз практики в регионе.

2. Академическая неоднородность обучающихся в вузах и колледжах, в том числе, различающийся контингент студентов в вузах и СПО. Различия связаны с мотивацией поступления выпускников школы, имевших трудности в обучении. Поступление в образовательные организации СПО дает возможность не сдавать ЕГЭ и делает колледжи, техникумы привлекательными с этой точки зрения<sup>1</sup>. В тоже время, несформированная мотивация обучения приводит к отчислениям на первом курсе. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в первый год обучения позволит улучшить социально-психологическую адаптацию студентов колледжей.

Предложение: разработать и внедрить в СПО программы психолого-педагогического сопровождения первокурсников.

3. Несмотря на большое количество исследований, в которых изучается взаимосвязь между достижениями учащихся и характеристиками учителей, вопрос о приоритетности

---

<sup>1</sup> Россия: студентов училищ стало больше, чем учащихся вузов. Иван Овсянников Sep 23, 2019 <https://clck.ru/R7Lt5>

характеристик учителей или качества преподавания остается активно обсуждаемым. В этой связи напомним, содержание статьи 14 Закона об образовании, где говорится, что необходимы: «...адекватный мировому уровню общепринятой и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуры <...>»<sup>2</sup>. Компетентностный подход в реализации разработке образовательных программ педагогических специальностей СПО и ВО позволяет учитывать современные подходы к развитию и совершенствованию профессиональных компетенций. Эти подходы позволяют актуализировать знания о научных, методологических основаниях обучения школьников. об эффектах обучения.

Предложение: существующие фундаментальные исследования факторов, влияющих на обучение школьников, метаанализ Дж. Хэтти необходимо включить в образовательные программы СПО и ВО.

4. Вводимое в настоящий период в системе повышения квалификации образовательных сертификатов, позволит реализовывать идею непрерывного профессионального образования. Профессиональное развитие учителей - это процесс, в котором пересекаются динамика индивидуальных и коллективных изменений, даже если развитие отмечено изменением, которое должно произойти в определенном направлении, направленный на перспективу (пере) построения личных и профессиональных индивидуальных траекторий.

Взаимодействие с различными профессиональными сообществами и общественными советами позволит сформировать модель наставничества - передачи опыта более квалифицированных педагогов другим, как развивающийся элемент системы повышения квалификации.

Предложение. Для того, чтобы наставничество функционировало как развивающаяся система, совершенствовались его формы и типы, в образовательной организации может быть создан совет наставников, который по мере необходимости будет осуществлять. Разработка нормативного обеспечения наставничества.

5. В исполнение персонифицированного подхода к повышению квалификации, необходимы реализация индивидуальных маршрутов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций.

Предложение: индивидуализация методической помощи и восполнение профессиональных (компетентностных) дефицитов, в том числе, так называемые мягкие навыки (soft skills).

---

<sup>2</sup> Закон об образовании [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

6. Готовность педагогов осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с профстандартом Следовательно, важно переосмыслить образовательные процессы (здесь, с особым упором на тех, кто связан с профессиональным развитием учителей) и перестроить их с точки зрения более требовательного и постоянно меняющегося общества. Профессиональное развитие учителей подразумевает непрерывное обучение как процесс, так и продукт.

Предложение: индивидуальные маршруты профессионального роста педагогов проектировать с учетом знаний об инклюзивности образования, применения ИКТ технологий (информационность).

## **8 Разработка комплекса мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование»**

Как показал анализ образовательных ресурсов и исследование деятельности региональных институтов развития образования, существующая система повышения квалификации педагогических работников, сформированная в институтах, направлена на создание условий для непрерывного профессионального развития работников образования посредством реализации дополнительных профессиональных программ, конкурсных мероприятий, семинаров и конференций. Конкурсы профессионального мастерства, при этом, можно рассматривать как систему постоянного повышения квалификации, основанную на принципах состязательности, непрерывности профессионального роста, творческой самореализации и саморазвития, как средство обнаружения собственных профессиональных затруднений и мотивационное условие повышения квалификации.

Система повышения квалификации призвана быть инновационным потенциалом школ. Институтам следует находить действенные способы опережающей подготовки работников образования к инициируемым на уровне страны и региона изменениям. Именно на развитие образования через обновление содержания образования, подготовку соответствующих профессиональных кадров в т.ч. их переподготовку и повышение квалификации, направлен национальный проект "Образование". И роль региональных институтов развития образования должна быть ключевой в ряде основных направлений реализации проекта.

Именно региональные институты развития образования должны играть ключевую роль в формировании точек роста для профессионального, карьерного и личностного лифта педагогических работников и руководителей образовательных организаций путем внедрения эффективных механизмов выявления и восполнения компетентностных

дефицитов, а также формирования индивидуальных траекторий профессионального совершенствования.

Включение в деятельность региональных ИРО таких направлений как совершенствование и развитие системы дополнительного профессионального образования, административное обеспечение деятельности образовательных организаций, научное, информационно-методическое и организационно-технологическое сопровождение мониторингов региональной системы образования, методическое сопровождение и координация деятельности региональных инновационных площадок регионов и их информационная поддержка должны обеспечить эффективную реализацию стратегических направлений федеральной и региональной образовательной политики. Принимая во внимание, что обновление содержания системы образования, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, переподготовка и повышение квалификации, создание эффективных механизмов управления системой образования – это ключевые направления развития системы образования, видится актуальной модернизация основных аспектов деятельности региональных ИРО – управлеченческой, образовательной, научно-исследовательской, проектной, инновационной.

Комплекс мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование» направлен на развитие потенциала институтов посредством создания единой многомерной цифровой образовательной среды, включающей инновационную инфраструктуру, современный кадровый потенциал, эффективные управлеченческие механизмы, доступность и качество дополнительного профессионального образования. В основе комплекса мер лежит кластерный подход – создание единой образовательной системы, обеспечивающей повышение качества образования посредством интеграции ресурсов и потенциалов региональных ИРО. Комплекс мер рассчитан на период времени с 2020 по 2024 год.

Полученные результаты аprobации указывают на своевременность, и актуальность разработанного комплекса мер, возможность полноценного внедрения предложенного комплекса мер с целью эффективного включения региональных институтов развития образования в реализацию национального проекта «Образование», начиная с января 2021 года, и дальнейшего развития потенциала образовательных организаций системы непрерывного образования. Кроме того, необходимо отметить, что участники аprobации выразили полную готовность к активному включению в реализацию национального проекта «Образование» согласно разработанному комплексу мер.

Обобщая полученные результаты необходимо отметить, что предложенный комплекс мер позволяет не только актуализировать деятельность региональных ИРО в обозначенном направлении, но и способствует дальнейшему перспективному развитию образовательных организаций системы непрерывного педагогического образования, как наиболее востребованных в контексте совершенствования педагогического мастерства учителей различных ступеней системы общего образования в целях достижения ключевых показателей национального проекта «Образование».

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В соответствии с выполненными видами работ по теме НИР «Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей в рамках национальной системы профессионального роста педагогических работников» получены следующие результаты:

1) Проведен анализ отечественного и зарубежного опыта выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов в системе непрерывного образования (на уровнях общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования). Проанализированная практика систем оценки уровня профессионального мастерства педагогических работников Сингапура, Гонконга, Финляндии, позволила выявить потенциальные эффекты осуществления развития компетенций, необходимых для профессионального роста педагогических работников. На основе проведенного анализа определена разноплановость диагностических методик и наличие достаточного количества инструментов для выявления компетенций личностного роста педагога системы общего образования. Результаты анализа легли в основу подготовки инструментария опроса по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов общеобразовательных организаций.

2) Проведен сопоставительный анализ систем обучения в российских школах с системами обучения стран лидеров ОЭСР (Финляндия, Канада, Сингапур, Германия).

По результатам работ представлено описание компонентов современной системы обучения в странах ОЭСР, описание систем образования и сравнительный анализ данных систем образования разных стран. Проведен сопоставительный анализ языка описания систем обучения (дидактики), принятых в международном и российском образовании, и сопоставительный анализ систем обучения стран-лидеров в PISA (Финляндия, Канада, Сингапур) и Германии с российской системой обучения. Проведенный анализ систем обучения и стратегий развития экономически развитых стран ОЭСР и России показал,

что: системы не только сравнимы но и, следовательно, доступны для оценивания на основе общих критериев. Опыт и данные, полученные в какой-либо стране, можно использовать для совершенствования системы обучения в других странах. Это было бы невозможно, если бы системы обучения и воспитания стран не имели бы какой-то общей, единой основы, целей и задач развития. Современные системы обучения стран-лидеров PISA имеют единые корни в классической европейской дидактике и философии образования XVIII-XIX веков. Единство в понимании целей и задач образования (, школьного, высшего, профессионального) касательно содержания, целей, методов и стратегий обучения, структур системы образования является условием возможности международных сопоставительных исследований, с одной стороны, и применимости данных, полученных при обобщении отдельных эмпирических экспериментальных исследований (мета-анализы) в других странах с другой. Современная дидактика является продолжением и развитием дидактики традиционной школы, дополненная новыми элементами различных реформ-педагогических и конструктивистских течений.

3) Проведен онлайн-опрос по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов системы общего образования.

Анализ результатов онлайн-опроса педагогов системы общего образования выдвинул на первый план проблему модернизации системы повышения квалификации. Разработанная по результатам анализа карта компетентностных дефицитов личностного роста должна способствовать разработке эффективных действий (со стороны руководства образовательной организации, региональных институтов развития образования), направленных на компенсацию дефицитов.

Ценностными приоритетами для будущих педагогов является значимость ребенка и желание развивать у учеников умения и навыки. По результатам опроса у студентов педагогических организаций СПО и ВО выявлены компетентностные дефициты:

- в части теоретико-методологических подходов к современному образованию;
- средний и низкий уровень остаточных знаний студентов 3 и 4 курсов СПО и ВО, и сходные тенденции у слушателей магистратуры;
- поддержания положительного психоэмоционального фона.

4) Разработан и апробирован комплекс мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, а также по психологической диагностике старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности.

Комплекс мер включает психодиагностическую методику «Психологический портрет учителя» и программу занятий (тренинг) «Развитие профессионального самосознания учителя». Для старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности, в составе комплекса мер предложена психодиагностическая методика «Психологический портрет будущего учителя» и программа профориентационного тренинга «Хочу быть учителем». К комплексу мер прилагается инструментарий по диагностике и развитию компетенций, включающий: программу психологической диагностики профессионально значимых качеств для работы в школе учащихся 8-9 классов в целях комплектования психолого-педагогических классов; программу элективного курса в 10-11 классах «Хочу работать в школе». Материалы прошли апробацию на базе восьми экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС.

5) В рамках работ по разработке системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога сделано теоретико-методологическое обоснование персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций, проведен аналитический обзор методик выявления компетентностных дефицитов учителей общеобразовательных организаций, проведен аналитический обзор существующих практик персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций, разработаны требования профессионального стандарта как источника персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций. Разработан инструментарий персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога.

6) Разработаны рекомендации для руководящих работников общеобразовательных организаций, сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования, СПО и ВО педагогического профиля по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций.

7) В целях практического внедрения НИР разработаны предложения по совершенствованию образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов общего образования.

8) Проведен анализ ресурсного обеспечения региональных институтов развития образования на предмет эффективного их включения в реализацию национального

проекта «Образование» и представлено обоснование приоритетных направлений деятельности региональных институтов развития образования в условиях реализации национального проекта «Образование». По результатам анализа разработан комплекс мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование». Комплекс мер направлен на развитие потенциала региональных институтов развития образования в контексте реализации национального проекта «Образование» посредством создания единой многомерной цифровой образовательной среды, включающей инновационную инфраструктуру, современный кадровый потенциал, эффективныеправленческие механизмы, доступность и качество дополнительного профессионального образования. Комплекс мер успешно апробирован в 12 региональных институтах развития образования из 8 федеральных округов.

Область применения: результаты могут быть использованы Министерством просвещения Российской Федерации при принятии управлеченческих решений по внедрению национальной системы профессионального роста педагогических работников; образовательными организациями для реализации индивидуальных траекторий развития профессионального мастерства педагогов в соответствии с их потребностями и условиями модернизации системы общего образования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Супрунова Л. Л. Функции сравнительных педагогических исследований в регионах РФ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 63–77.
2. Jensen B., Downing Ph., Clark A. (2017). Preparing to Lead: Singapore Management and Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. – URL: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf> (дата обращения: 25.03.2020).
3. Lam B.H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy. Psychology, Society and Education, 7(3). PP. 298-304. – URL: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/3933?locale-attribute=en> (дата обращения: 21.02.2020).
4. Чистякова С.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА И НОВЫЕ СТАНДАРТЫ. Профессиональное образование. Столица. 2013. № 4. С. 14-17.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова,

Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; НИУ«Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

6. Воропаев С.Н. Менеджмент /С.Н. Воропаев, В.Д. Ерохин. – М.: КолосС, 2017. – 246 с.

7. Указ Президента РФ №597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». – URL: [https://www.consultant.ru/search/?q\\_](https://www.consultant.ru/search/?q_) (дата обращения 2020 – 03 – 11).

8. Поручение Правительства РФ от 21 июля 2012 г. №ДМ-П8-4190. – URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/9/3> (дата обращения 2020 – 03 – 11).

9. Указ Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 «О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям»..– URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70537804/> (дата обращения 2020 –03 –11).

10. Постановления Правительства Российской Федерации от 23 сентября 2014 г. № 970 «О внесении изменений в Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»; от 29 сентября 2014 г. № 667н «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)»; от 30 сентября 2014 г. № 671н «Об утверждении методических рекомендаций по организации профессионально-общественного обсуждения и экспертизы проектов профессиональных стандартов» – URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31609853#pos=2;-137](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31609853#pos=2;-137). (дата обращения 2020 –03 – 25).

11. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 30 апреля 2019 года № МР-4/02вн «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта «Учитель будущего». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/561251520>. (дата обращения 2020 –04 – 24).

12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» с изменениями от 5 августа 2016 г. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/#friends>. (дата обращения 2020 – 05 – 02).

13. Фишман, Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования: монография. – СПб - Самара, 1993. – 394 с.

14. Певзнер М.Н. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО / М.Н. Певзнер, Е.Е. Шестерников//Завуч. – 2004. – №5. – С. 11 – 18.
15. Методические рекомендации по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/561251520> (дата обращения 2020-10-08).
16. Концепция региональной сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства – URL: <https://tf.lunn.ru/konczepcziya-regionalnoj-seti-centrov-nepreryvnogo-povysheniya-professionalnogo-masterstva/> (дата обращения 2020-10-07).
17. Кларин М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг. – М.: [Юрайт](#), 2018. – 288 с.
18. Певзнер М.Н. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО/ М.Н. Певзнер, Е.Е. Шестерников//Завуч. – 2004. – N 5. – С. 11 – 18.
19. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 511.
20. Маркова А. К. Психология професионализма. – М.: Знание, 1996. – С. 308.
21. Шамсутдинова А.В. Содержание психолого-педагогического сопровождения студентов в учреждениях среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования.–2012.–№6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8093> (дата обращения: 07.11.2020).
22. Далингер В.А. Недостатки и основные направления совершенствования подготовки учителей математики в педагогических вузах // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-4. – С. 822-827; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34248> (дата обращения: 10.11.2020).