

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт общественных наук
Кафедра философии, социологии и культурологии

**Цели потенциальных слушателей курсов дополнительного
профессионального образования в педагогическом университете**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
Допущена к защите
Зав.кафедрой

Исполнитель:
Дмитриева Николь Дмитриевна,
обучающийся группы СПО-1701

Руководитель:
Прямикова Елена Викторовна,
д-р социол. наук,
доцент кафедры философии,
социологии и культурологии

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 6 |
| 1.1. История системы дополнительного профессионального образования ... | 6 |
| 1.2. Подходы к изучению системы дополнительного профессионального образования | 18 |
| 1.3. Современная система дополнительного профессионального образования | 26 |
| ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ПЕДАГОГОВ КАК СЛУШАТЕЛЕЙ ДПО В СФЕРЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 35 |
| 2.1. Отношение потенциальных слушателей к прохождению курсов дополнительного профессионального образования | 35 |
| 2.2. Характеристика целей педагогов при поступлении на курсы повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности..... | 44 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 50 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ | 53 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1..... | 60 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2..... | 66 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3..... | 75 |

ВВЕДЕНИЕ

В современной системе российского образования преобладает принцип «образование через всю жизнь», в связи с этим все чаще в СМИ появляются заголовки об обязательном прохождении курсов дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). На сегодняшний день в обязанность работников многих сфер деятельности входит прохождение курсов ДПО: согласно Федеральному закону № 273-ФЗ с 1 сентября 2013 года педагогические работники имеют право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п. 2 ч. 5 ст. 47); 27 декабря 2016 года на заседании Священного Синода Русской Православной Церкви было утверждено «Положение о курсах повышения квалификации священнослужителей Русской Православной Церкви», клирикам Русской Православной Церкви постановлено проходить повышение квалификации не реже одного раза в 7 лет; также с 1 июля 2016 года это условие стало обязательным для кадастровых инженеров и т.д.

Наряду с обязательным характером курсов ДПО, за потенциальными слушателями¹ остается право выбора программы курсов. Каждому дается возможность приобрести те знания и умения, которые необходимы ему для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. В этом прослеживается направленность непрерывного образования на личностное развитие работника, его профессиональное самоопределение.

Обязательные курсы ДПО можно трактовать как «прописанное в законе, обязательное развитие творческого потенциала личности работника». Какую цель преследуют слушатели, приходя на курсы? Находят

¹ Надо отметить, что под понятием «потенциальные слушатели курсов ДПО» авторы подразумевают группу людей, объединенных общими признаками, такими как: наличие высшего образования, ведение проектно-исследовательской деятельности в школе и имеющие цель повышения квалификации в рамках данной деятельности. В данной работе потенциальными слушателями курсов ДПО являются учителя и администрация школ.

ли они для себя в этом потребность, внутренний мотив, ответ на вопрос «зачем мне это?» Или же цели непрерывного образования еще не нашли отклик в обществе и для многих оно имеет формальный характер?

Автор разработал курсы повышения квалификации, исходя из результатов исследования целей потенциальных слушателей курсов ДПО. Тематика курсов – проектно-исследовательская деятельность в школе. В связи с плановым введением ФГОС ОО нового поколения (окончательный переход запланирован к 2021-2022 учебном году) эта тема представляется автору актуальной, так как теперь ученические проекты обретают обязательный, индивидуальный характер, и объем необходимых компетенций учителя становится еще больше.

Объект: система ДПО.

Предмет: цели потенциальных слушателей курсов ДПО в педагогическом университете.

Цель: характеристика целей потенциальных слушателей курсов ДПО в педагогическом университете.

Задачи:

1. Проанализировать динамику развития системы ДПО.
2. Определить подход к изучению системы ДПО.
3. Охарактеризовать отношение потенциальных слушателей к прохождению курсов ДПО.
4. Проанализировать цели учителей школ, как потенциальных слушателей курсов ДПО в сфере проектно-исследовательской деятельности.
5. Составить программу курсов повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

В первой главе рассмотрены теоретические подходы к изучению системы дополнительного образования.

Во второй главе проанализированы цели потенциальных слушателей курсов ДПО и представлена программа курсов повышения квалификации, разработанная на основе исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. История системы дополнительного профессионального образования

Дополнительное профессиональное образование как окончательно оформившаяся система появилось совсем недавно. На протяжении своей истории оно (по сути, профессиональная подготовка уже работающих людей) трактовалось и мыслилось в контексте таких педагогических явлений как «непрерывное образование», «образование взрослых», «повышение квалификации», «внешкольное образование», «дополнительное образование». Это предполагает разные интерпретации и разные подходы к периодизации развития ДПО, несмотря на одни и те же исторические факты.

В педагогическом энциклопедическом словаре² говорится, что дополнительное профессиональное образование начало зарождаться в нашей стране во второй половине XIX века, когда стали функционировать воскресные школы, технические школы, ремесленные школы и профессиональные курсы. Правда говорится в словаре о них в контексте образования взрослых в целом, поэтому можно сделать вывод, что дополнительное профессиональное образование, которое сегодня представляется частью образования взрослых, изначально отождествлялось с ним. В словаре также отмечается, что с середины XX века об образовании взрослых (а, следовательно, и о ДПО) стало говориться в основном как о непрерывном образовании. С современных позиций понятия «образование взрослых» и тем более «непрерывное образование»

² Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2008, С. 101.

значительно шире, чем «дополнительное профессиональное образование». Именно поэтому ещё более актуализируется исторический анализ данного феномена, поскольку он позволяет изучить не только эволюцию самих образовательных учреждений, но и трактовок дополнительного профессионального образования с тем, чтобы понять, следует ли причислять к нему те или иные учебные заведения или нет.

В схожем ключе излагает эту идею в докторском диссертационном исследовании Л.В. Тарасенко. Ею отмечается, что институциональное развитие дополнительного профессионального образования (а именно оно являлось основным вектором его эволюции в прошлом веке и является реальностью в нынешнем) нельзя анализировать вне исторического контекста, поскольку только такой подход позволяет дифференцировать социальные и педагогические смыслы, значения и выявить критерии, позволяющие говорить об автономном образовательном институте. Дело в том, что многие функции, формы, методы, элементы ДПО возникли в нашей стране задолго до его институционального становления.

Становление и развитие дополнительного профессионального образования неразрывно связано с возникновением и развитием системы непрерывного образования взрослых и андрагогики как отрасли педагогического знания. Сегодня в нашей стране в обиходе эти термины часто употребляются как синонимы, то есть дополнительное профессиональное образование отождествляется с непрерывным образованием. Хотя сегодня «непрерывное образование» является родовым понятием для «дополнительного профессионального образования», следует признать, что возникновение дополнительных профессионально-образовательных структур непосредственно было связано с развитием в обществе идеи о необходимости непрерывного профессионального совершенствования, которая в свою очередь является одним из аспектов концепции непрерывного образования. Исходя из этого, анализ истории возникновения и развития института дополнительного профессионального

образования, так или иначе, проходит через призму непрерывного образования личности³.

Действительно, сегодня образование как услуга оказывается в основном институционально. Следует отметить, что сегодня в эпоху Интернета, когда возможности для самообразования растут, институционализация любого образования служит условием его существования как услуги, однако, в прошлом веке при отсутствии легкодоступных информационных ресурсов для многих людей институционализация являлась организационным условием развития ДПО как массовой системы.

Обратимся теперь к исследованию Т.Г. Мухиной, Е.В.Копосова и В.В. Бородачёва, посвященному становлению и развитию отечественного ДПО⁴. Ими отмечается, что периодизация развития этой образовательной системы представляет достаточно сложную историко-педагогическую задачу. Исследователями выделяются разные этапы развития дополнительного профессионального образования.

Например, на основе аксиологического, культурологического, формационного, цивилизационного подходов А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков, В.А. Слостенин выделяют пять этапов⁵.

1) XVII-1917 г – создание предпосылок для подготовки рабочих и специалистов среднего звена в разных образовательных учреждениях.

2) 1917-1940 – зарождение идеи непрерывности профессионального образования в нашей стране при отсутствии соответствующих социально-экономических условий.

³ Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ростов-н/Дону. 2001. С. 15.

⁴ Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. 289 с.

⁵ Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.П.Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2006. 368 с.

3) 1941-1945 – сокращение числа студентов в военное время при отсутствии сбоя в системе подготовки кадров в целом.

4) 1950-е-1970-е – изменчивость системы профессионального образования в условиях срочной необходимости подготовки большого количества кадров для восстановления народного хозяйства.

5) 1970-е-1990-е – развитие профессионального образования для повышения значения человеческого фактора в научно-техническом прогрессе. Комплексный подход к разработке образовательных программ и моделей современного специалиста (с участием социологов, психологов, физиологов, инженеров и пр.).

В конце XX века были разработаны научные принципы создания профессиональных образовательных программ. Например, такие как преемственность трудовой и профессионально-технической подготовки; взаимосвязь общего и профессионально-технического секторов образования; ориентация на дальнейший рост производственной квалификации.

В этих принципах выразилось общее требование производства того времени – обеспечение максимального роста творческих способностей человека, а также способностей обучающихся, необходимых им для успешной будущей профессиональной деятельности в разных сферах народного хозяйства. Это, в свою очередь, делало обязательным воплощение общекультурных аспектов содержания обучения, направленного на формирование общей трудовой культуры и культуры интеллектуального труда и на адаптацию к меняющимся производственным условиям в эпоху научно-технического прогресса.

Несмотря на то, что в предложенной классификации отражены многие идеи дополнительного профессионального образования (непрерывность, развитие личности, адаптация к меняющимся социально-экономическим условиям), нельзя не признать, что такая классификация, являясь достаточно подробной и продуктивной, отражает скорее эволюцию профессионального образования в целом. Так, можно сказать, что авторы увязывают развитие

дополнительного профессионального образования не с непрерывным образованием и образованием взрослым, а с профобразованием. В пользу этого говорит и тот факт, что за начало периодизации берется XVII, то есть зарождение профессионального образования вообще.

С другой стороны, как показала история, существенную роль в развитии ДПО сыграла именно профшкола, в частности высшая школа. Несмотря на организацию многочисленных специализированных учреждений ДПО без учебно-методического, научного и педагогического потенциала вузов, они вряд ли бы смогли развиваться также хорошо. В современных экономических условиях с падением спроса на дополнительные образовательные услуги именно в качестве подразделений университетов центры ДПО могут чувствовать себя относительно уверенно, поскольку занимают небольшую нишу в сильной экономической системе, в то время как самостоятельные институты повышения квалификации и переподготовки рискуют попасть под реорганизацию.

Начало истории развития дополнительного профессионального образования, как уже говорилось выше, во многом зависит от того, как его следует трактовать.

Н.А. Морозова в своём диссертационном исследовании⁶ выделяет 8 этапов развития дополнительного образования в целом в зависимости от типа образовательного учреждения, которому приходится дополнение. Если первый этап – XI-XIII вв. (дополнительное к школьному) в контексте нашей проблематики можно не считать, потому что в современном понимании это и есть основное профессиональное образование, то начиная со второго этапа (XIV-XVI вв.) образование уже дополняет работу училищ, что может давать повод говорить о зарождении истоков ДПО именно в этот период. Далее следуют этапы, где исследуемый тип образования дополняет

⁶ Морозова, Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук. М. 2003. 332 с.

знания, полученные в учреждениях, где обучают профессии или ремеслу. III – этап дополнений к обучению в однопрофильных академиях, а также в училищах (XVI в.); IV – этап дополнений к обучению в профессиональных училищах, университетах, училищах, однопрофильных академиях (XVIII в.); V – этап дополнений к институциональному образованию в профессиональных училищах, университетах (начало XIX в. – 1859 г.); VI – этап создания самостоятельных учреждений дополнительного образования для взрослых (1859-1917 гг.); VII – этап создания разветвленной сети учреждений повышения квалификации, а также дополнений к обучению в профессиональных училищах, колледжах, университетах (1917-1992 гг.); VIII – этап определения статуса дополнительного образования, формирования его как становящейся системы (1992-2002 гг.)

Так мы видим, что, несмотря на то, что самостоятельные учреждения дополнительного профессионального образования стали появляться во второй половине XIX века, получение дополнительных знаний к уже имеющимся умениям и навыкам ремесла имело место ещё за несколько веков до этого.

Сегодня дополнительное образование является родовым понятием для дополнительного профессионального, потому что помимо профессиональных существуют также отдельные программы без профессионального уклона (общеразвивающие программы дополнительного образования). Однако в XIX в. и тем более ранее, такого чёткого деления не было. В условиях того общества дополнительное образование практически всегда по сути было дополнительным профессиональным, поскольку ставило одновременные задачи ликвидации безграмотности и обучения ремеслу.

Если искать истоки дополнительного профессионального образования в образовании взрослых в целом, то начало зарождения данного феномена следует относить к петровской эпохе.

Е.П. Тонконогая полагает, что предыстория отечественного образования взрослых уходит своими корнями в эпоху развития российского

просвещения XVIII века. Это было время, когда в стране возникали первые светские культурно-образовательные структуры, происходило становление гуманистической литературы, зарождалась прогрессивная философская общественная мысль. До XVIII века понятия личности в гражданском смысле, как важнейшей ценности бытия, в стране не существовало. Человек воспринимался больше через религиозную призму, то есть не социально, вненаучно. Литература существовала только на церковно-славянском языке. Первые представления о личностном начале относятся к первой четверти XVIII века. Светское образование зарождается в стране в петровскую эпоху. Появляются типографии гражданской печати, светские библиотеки, развивается книжное дело, постепенно распространяются светские издания, возникает книжная торговля. Петровская школа, несмотря на свою профессиональную направленность, имела большое общекультурное значение. Российское общество, интегрируя патриархальные традиции и прогрессивные инновации, делало важный шаг в развитии общественного сознания, связанный с новым пониманием человеческой личности и ее роли в обществе⁷.

С другой стороны, если искать истоки дополнительного профессионального образования в отечественном образовании взрослых, то следует постоянно делать скидку на то, что в дореволюционной России огромная доля взрослых была вообще безграмотной, поэтому получаемое ими образование часто было первым основным и единственным.

Социально-экономическая ситуация является основным критерием периодизации, предложенной Ю.С. Константиновым. Этот исследователь выделил следующие этапы в развитии дополнительного профессионального образования XIX в. – 1932 г., 1933-1946 гг., 1960-1991 гг., 1992-2002 гг.

⁷ История образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. СПб.: ИОВ РАО, 2000. 114 с.

Такая периодизация позволяет анализировать историю этой образовательной системы дополнительного образования на фоне экономических и социальных преобразований в нашей стране.

Представляется, что только социально-экономический анализ не может быть достаточным, поскольку существенное влияние на развитие этой системы оказывали и политические факторы.

В.Г. Онушкин выделяет четыре этапа развития дополнительного профессионального образования, увязывая его с непрерывным образованием:

1) 1950-е – начало 1960-х (непрерывное образование как ликвидация безграмотности);

2) 1960-е (непрерывное образование как механизм повышения квалификации);

3) конец 1960-х (непрерывное образование как необходимость для получения квалификации, необходимой для работы в различных отраслях);

4) середина 1970-х (образование, призванное адаптировать человека к жизни в современном обществе)⁸.

Если рассматривать эту классификацию в контексте дополнительного профессионального образования в современном понимании, то, как и в случае с классификацией Н.А. Морозовой, возможно, следует отбросить первый этап (школьный ликбез не имеет профессионального контекста). А в остальном данная периодизация развития непрерывного образования в нашей стране служит и для дополнительного профессионального, причём, если на втором этапе основной функцией дополнительного профессионального образования является обучающая, на третьем актуализируется развивающая, а на четвёртом она выходит на ведущую позицию как детерминанта эффективности обучающей.

⁸ Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб. Воронеж, 1995. 232 с.

Сегодня, когда много говорится о социальной, интерактивной, межкультурной и пр. компетенциях, призванных обеспечить человеку максимально комфортное взаимодействие в социальной и профессиональной среде идея адаптации к многополярному социуму служит как бы интегральной нитью всех этих теорий. Между тем мы видим, что она далеко не нова. Вполне возможно, что в СССР она имела скорее идеологический (особенно в плане межнационального взаимодействия), нежели научный оттенок.

Мухина Т.Г., Копосов Е.В и Бородачев В.В.⁹ предлагают выделять этапы развития дополнительного профессионального образования на основе следующих критериев: 1) соответствие хронологическим рамкам реформирования высшего профессионального образования; 2) становление и обогащение сущностных характеристик дополнительного профессионального образования как системы.

Увязывание развития системы ДПО с высшим профессиональным образованием вполне объяснимо: уже несколько десятилетий дополнительное профессиональное образование служит именно дополнением к основному высшему. Если же допустить, что современный специалист имеет только среднее профессиональное образование, то для него очевидным вариантом реально повысить свою квалификацию будет как раз поступление в университет.

I этап (рубеж XIX-XX вв.) – формирование предпосылок и элементов будущей системы дополнительного профессионального образования: внешкольное профессиональное образование взрослых, формальные и неформальные виды дополнительного образования преподавательского состава вуза; открытие в Петербурге 21 мая 1885 г. первого в мире института

⁹ Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. 289 с.

для усовершенствования врачей – Клинического института Великой княгини Елены Павловны.

II этап (1917 – 1940-е гг.) – становление системы дополнительного профессионального образования (как повышения квалификации), обусловленное новыми идеологическими, политическими и социально-экономическими условиями; формирование самостоятельных форм, методов обучения и управления этой образовательной системой;

III этап (годы ВОВ и послевоенные годы до начала 1960-х гг.) – внедрение в систему повышения квалификации новых форм обучения, ориентированных на обеспечение связи обучения с производством; расширение специальностей дополнительного профессионального образования в первую очередь за счёт отраслей оборонной промышленности;

IV этап (1960-е – первая половина 1980-х гг.) – совершенствование системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли; развертывание сети структурных подразделений вузов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку специалистов;

V этап (вторая половина 1980-х – 90-х гг.) – этап выделения самостоятельной институциональной основы дополнительного профессионального образования, обогащение её принципов, методов и форм; направленность процесса обучения на творческое развитие личности.

VI этап (конец XX в. – по настоящее время) – этап реформирования дополнительного профессионального образования в условиях интеграции России в единое образовательное пространство.

Интеграция дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство

Повышение статуса дополнительного профессионального образования в России закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской

Федерации»¹⁰, где в статье 76 «Дополнительное профессиональное образование» записано, что дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

ДПО законодательно выделилось в отдельную систему, одним из компонентов которой стала профессиональная подготовка, отдельно упоминающаяся в законе помимо традиционного повышения квалификации. Прежде этот вид образования законом подразумевался как часть дополнительного образования в целом. С другой стороны теперь, в отличие от прежних лет, дополнительные образовательные программы (в том числе и профессиональные) не предполагают государственную аккредитацию, что подразумевает получение лиц, их прошедшими лишь документов установленного образца, а не государственного, как было прежде.

Представляется, что эти изменения двойственно сказываются на развитии и имидже дополнительного профессионального образования сегодня, потому что с одной стороны новый закон укрепляет его нормативно-правовой статус, который нивелируется рынком образовательных услуг.

Сегодня с появлением магистратуры как фактической возможности повышать квалификацию или проходить профессиональную переподготовку (закон позволяет выбирать магистерскую программу по профилю совершенно отличную от имеющегося образования) с получением, как считается, престижного диплома магистра государственного образца (который многими воспринимается как традиционное второе высшее, а некоторыми даже почти приравнивается к учёной степени кандидата наук)

¹⁰ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.02.2019).

на рынке образовательных услуг ДПО испытывает существенную конкуренцию со стороны магистерских программ.

Между тем в основе ДПО лежат идеи непрерывного образования. Понятие «непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам)»¹¹:

- к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно. Причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. При этом возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве. Во-первых, человек, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, врачом или инженером, может совершенствовать свою квалификацию, свое профессиональное мастерство. Условно это называется «вектором движения вперед». Во-вторых, поднимается по ступеням и уровням профессионального образования – «вектор движения вверх». При этом человек может либо последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропустить. Например, учащийся может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование, либо после школы сразу приступить к программе высшего образования. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, то есть возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе (т.е. смены специальности). Это «вектор движения по горизонтали»;

- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе характеризуется

¹¹ Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. С.32-33.

преимуществом содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

- к образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует такую сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и у каждого человека

Исторический анализ становления системы ДПО позволяет дифференцировать социальные и педагогические смыслы, обосновать условия и тенденции её развития. Сегодня, когда много говорится о социальной, интерактивной, межкультурной и прочих компетенциях, призванных обеспечить индивиду максимально комфортное профессиональное взаимодействие, курсы ДПО выполняют не только функцию дачи новых профессиональных знаний, как было заложено ранее, но и вторичной профессиональной социализации. Полученное образование предоставляет возможности коммуникаций с коллегами из смежных сфер деятельности и обеспечивает максимальный рост творческих способностей педагога.

1.2. Подходы к изучению системы дополнительного профессионального образования

Методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, дополнительного профессионального образования выступает компетентностный подход. Методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта общего образования — системно-деятельностный.

Российская Федерация, подписав Болонское соглашение, узаконила компетентностную основу государственной образовательной парадигмы. Компетентностный подход к организации обучения, в отличие от знаниевого подхода, выдвигает на первый план умение реализовывать полученные знания, навыки, а также определенные приобретенные личностные качества и ценностные ориентации. Суть нового подхода заключается в том, что «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации»¹². Компетентность предполагает способность индивида самостоятельно находить и использовать знания в различных ситуациях и сферах жизни, отличных от тех, в которых они приобретены.

Понятия «компетентность», «компетенция» становятся центральными понятиями образовательных документов. «Направленность на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации»¹³ выступает базовым требованием для программ повышения квалификации.

Сущность компетентностного подхода предполагает, в первую очередь, изменение формулировки целей обучения, представление их и ожидаемых результатов обучения в виде совокупности компетенций, отражающих разные уровни профессиональных задач. Также компетентностный подход можно характеризовать, как соответствие профессионального образования потребностям рынка труда. В связи с этим актуальна точка зрения М.А. Чошанова, который понимает под

¹² Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19-27.

¹³ Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

компетентностью не только совокупность знаний, но и «постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями. Это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные»¹⁴.

«Компетенция – это владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, это способность реагировать на воздействие среды и изменять ее»¹⁵.

Компетенции учителя – уникальная система профессионально-личностных качеств человека, знаний и умений, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленности на личностное и профессиональное совершенствование, используемых для освоения педагогических ситуаций, в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений.¹⁶

Для эффективной работы специалист должен владеть профессиональными компетенциями. Профессиональная компетенция в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВО) понимается, как способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач. Понятие профессиональная компетенция опосредует ведущее понятие Профстандарта – трудовые функции, которые

¹⁴ Маньшин М. Е., Демина Н. В. Компетентность педагога как результат профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 34-36.

¹⁵ Воронов С.А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. №6. С. 165-172.

¹⁶ Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С.85.

представляют собой «набор взаимосвязанных действий, направленных на решение одной или нескольких задач процесса труда»¹⁷.

Компетентность понимается как наличие компетенций у субъекта, необходимых ему для эффективной деятельности в заданной области.¹⁸

Компетентность как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности. Опыт деятельности как составляющая компетентностной модели обучения является цементирующей основой процесса формирования компетенции: деятельность становится предметом усвоения. В процессе выполнения обучаемым определенного комплекса действий достигается цель «обучения действием»: преодолеть разрыв между тем, что человек знает, и тем, что он делает¹⁹.

В условиях динамично развивающейся социальной действительности, когда знания быстро устаревают, а адаптироваться к постоянно возникающим инновациям можно лишь при условии непрерывного образования на протяжении всей жизни, происходит переход от предметноцентрированного (репродуктивного, знаниевого) подхода к деятельностному (продуктивному) подходу. Деятельность – принципиальный вид активности для человека, а учение – ведущий вид деятельности. На методологии деятельностного подхода основаны нормативные документы, регламентирующие общее, высшее, дополнительное профессиональное образование (ДПО).

Необходимо принять во внимание, что в рамках методологии названного подхода деятельность субъектов образовательного процесса становится следующей: деятельность педагогов сводится к организации и управлению учебной деятельностью обучающихся (И.Ф. Исаев,

¹⁷ Мансурова С.Е., Доцинский Р.А. Компетентностная и деятельностная составляющие профессиональной подготовки педагога дополнительного образования // Акмеология. 2015. №4. С. 234-242.

¹⁸ Словарь-справочник современного российского профессионального образования. — М.: ФИРО, 2010. С.96.

¹⁹ Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 3С.205-208.

В.А. Слостёнин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), деятельность обучающихся направлена на решение учебных задач. (рис.1)



Рис.1. Деятельность субъектов образовательного процесса

Несмотря на введение в систему образования методологии системно-деятельностного подхода, сегодня основная работа огромной армии педагогов всё еще заключается в репродукции готовых знаний. Попытки учителей формировать учебную деятельность школьников не всегда удачны, поскольку не все педагоги обладают соответствующими профессиональными умениями. Дефицит таких умений проявляется как кризис профессиональной компетентности учительства и выступает серьезной проблемой для школы.

В педагогических вузах обсуждаемые умения формируются преимущественно стихийно и лишь у небольшого количества будущих педагогов, а опытные (возрастные) учителя тоже не всегда владеют ими, поскольку основной опыт их профессиональной деятельности связан

с обучением в традиционной знаниевой парадигме. В целом в силу разных причин квалификация значительной части учителей не позволяет им на должном уровне выполнять ни требования ФГОС ОО, ни трудовые функции, заложенные в профессиональном стандарте. Будет справедливым отметить, что обретению такой компетентности препятствует сама система массового образования и предельная загруженность школьного учителя.

Специфика компетентностного подхода может быть описана через единство трёх составляющих.

1. Направленность на результат. Реализация программы курсов должна быть направлена на совершенствование/формирование профессиональных компетенций. Таким образом, результат образования понимается как совокупность освоенных компетенций. Профессиональные компетенции имеют сложную структуру. Разные авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности теоретического и практического компонентов (когнитивно-деятельностный компонент), а также личностного компонента. Следует отметить, что в профессии педагога личностные характеристики играют важнейшую роль, однако нормативные документы не предусматривают учёт их изменений в оценке результатов образования. В этой связи профессиональные компетенции операционализируются в рамках когнитивно-деятельностной составляющей и раскрываются преимущественно через педагогические умения, которые проявляются в профессиональной деятельности.

2. Компетентностный подход задаёт особенности содержания и процесса обучения. Согласно этому подходу, обучение должно быть в первую очередь связано с приобретением разностороннего опыта, необходимого для профессиональной деятельности. Проблемное и интерактивное обучение имеют приоритетное значение. Роль преподавателя как предметника, информатора уходит на второй план, на первый план выходит управление деятельностью обучающегося

(функция учителя – модератор) по решению педагогических задач в профессиональных или близких к ним условиях.²⁰

3. Результаты обучения. Измеряемый результат – планируемые знания и умения, применимые в профессиональной деятельности. Уровень развития профессиональных компетенций посредством приращения знаний и умений может быть выявлен в ходе выполнения обучающимся профессиональных практически значимых заданий в реальной или модельной ситуации.

Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. При этом содержание образования проектирует определенный тип мышления ребенка – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения. Содержание же учебного предмета выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий. Как указывал В.В.Давыдов, первичная форма существования теоретического знания – это способ действия.²¹

Системно-деятельностный подход приводит к пониманию того, чем являются в широком смысле слова стандарты образования. Такой подход не отрицает ЗУНовского подхода. На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция — деятельность — компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности

²⁰ Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 3. С.205-208.

²¹ Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012. — С. 140-142. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1656/> (дата обращения: 24.04.2019).

должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им.

Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной – ее организации.²²

Как организатор и управленец, учитель в рамках применения системно-деятельностного подхода должен уметь осуществлять следующие виды педагогической деятельности:

- проектировать учебный процесс с учётом индивидуальных особенностей обучающихся и ориентиром на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов обучения;
- осуществлять учебный процесс, ведущим основанием которого выступает развитие универсальных учебных действий учащихся;
- контролировать и оценивать результативность обучения школьников.

Насколько современная система ДПО помогает педагогу освоить необходимые компетенции?

²² Дозморова Е.В. Новая система оценивания образовательных результатов//Методические рекомендации по формированию содержания и организации образовательного процесса / сост. Т.В. Расташанская. – Томск: ТОИПКРО, 2010. С.85.

1.3. Современная система дополнительного профессионального образования

Тезис о важности развития систем поддержки непрерывного образования связан с удовлетворением образовательных и профессиональных потребностей человека. Меняющиеся условия деятельности требуют индивидуализации профилей профессионального развития, порождая задачу обновления системы дополнительного образования как одного из ключевых направлений развития непрерывного образования.

Структура, основные цели и задачи дополнительного профессионального образования закреплены в ряде стратегических документов, включая проекты в сфере образования.

По данным аналитического центра при Правительстве Российской Федерации оценка государственных программ, обеспечивающих достижение целей государственной политики, показала, что 23 из 44 государственных программ содержат показатели, связанные с развитием системы дополнительного профессионального образования.²³

²³ Дополнительное профессиональное образование России – итоги реформ // Бюллетень о сфере образования. 2017. №14. URL: <http://ac.gov.ru/events/015832.html> (дата обращения: 24.04.2019).

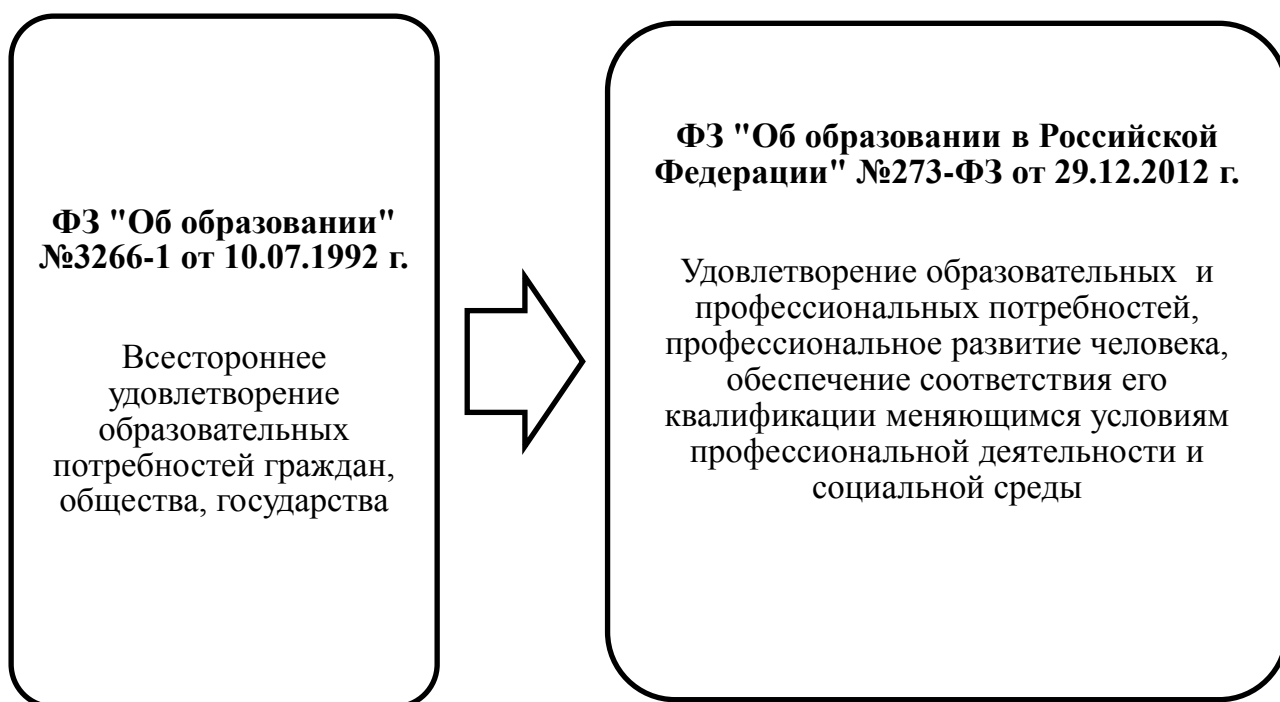


Рис.2. Трансформация цели дополнительного профессионального образования

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. ст.76 п. 2 «Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)»²⁴.

²⁴ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.02.2019).

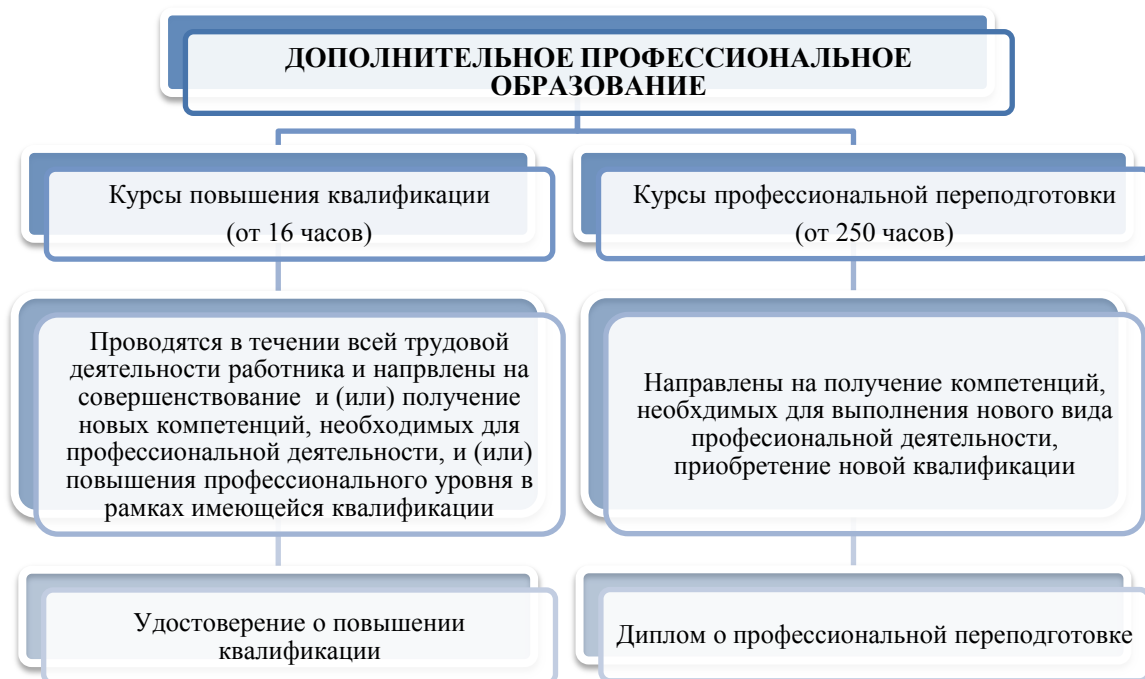


Рис.3. Структура дополнительного профессионального образования

По данным Аналитического центра при Правительстве РФ профиль отраслевого запроса на дополнительное профессиональное образование работников за 3 года практически не изменился, что свидетельствует о необходимости развития новых форм, содержания деятельности и обновления образовательных технологий (рис.4).

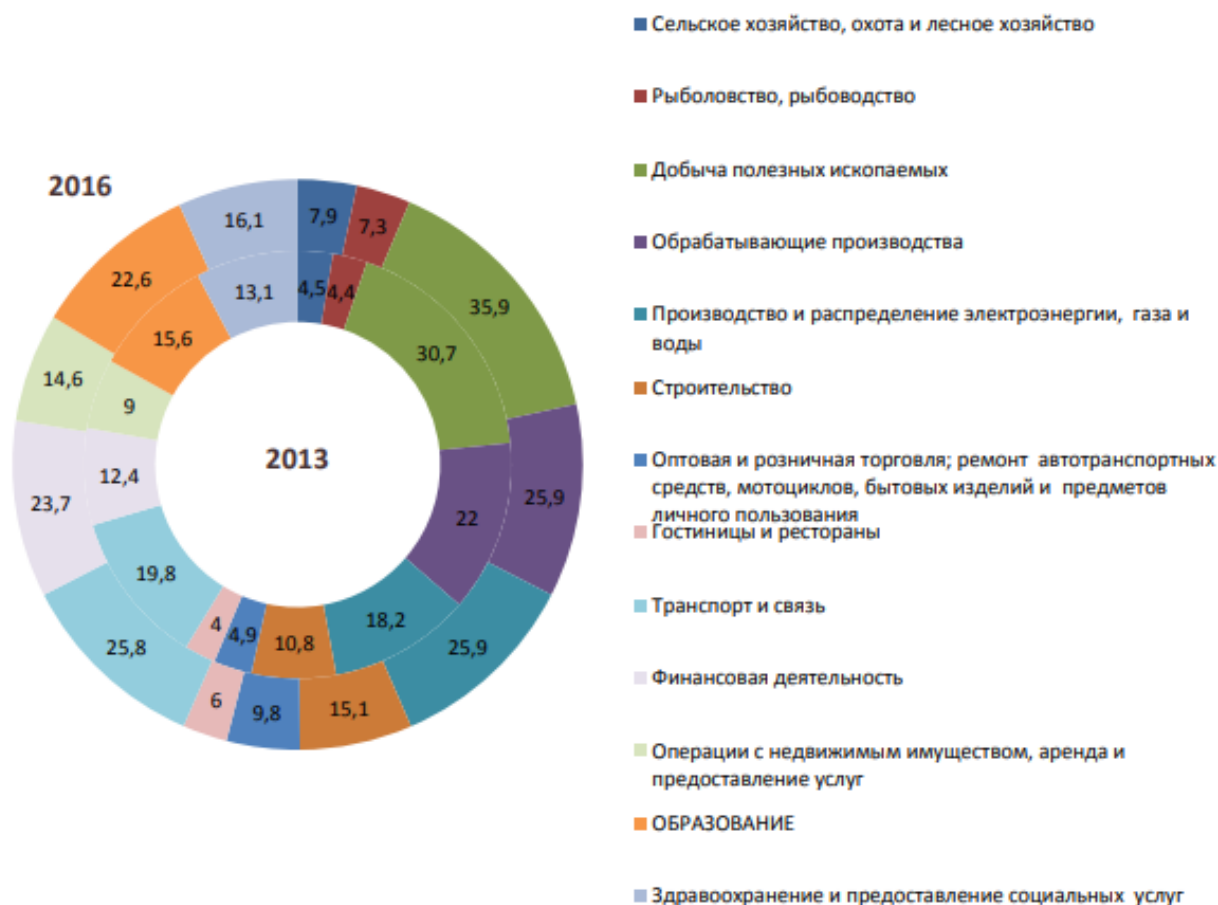


Рис.4. Изменение доли обученных в системе дополнительного профессионального образования в отраслевом разрезе за период с 2013 года (внутренняя окружность) по 2016 год (внешняя окружность), %

Опираясь на современные публикации, можно констатировать следующий факт: несмотря на то, что согласно действующей законодательной базы, ДПО должно иметь всеохватывающий характер, только 35% населения прошли курсы повышения квалификации или программы профессиональной переподготовки за период 2015 – 2017 гг. По данным ФОМ на 30 июля 2015 года 25% населения прошли курсы повышения квалификации и 10% имеют дипломы курсов переподготовки.²⁵

Низкий охват дополнительным профессиональным образованием работающего населения можно трактовать как использование не в полной

²⁵ Интернет и образование / ФОМ. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/12256> (дата обращения: 12.02.2018).

мере потенциала системы дополнительного профессионального образования, с одной стороны, а с другой — о сохранении «консервативности», неповоротливости, отставания самой системы от современных трендов развития.

Уровень активности включения населения в систему дополнительного профессионального образования зависит от множества факторов. Высокий показатель численности работников, получивших дополнительное профессиональное образование, в возрастной когорте от 29 до 39 лет связан с законодательно закрепленной нормой: дополнительное профессиональное образование является обязательным, регулярным для «молодых специалистов» (возрастная когорта до 29 лет). Также показатель может служить косвенным доказательством того, что полученная в системе профессионального образования квалификация работников либо недостаточна, либо не соответствует отраслевому запросу. Высокая доля возрастной когорты от 30 до 39 лет в возрастной структуре списочного состава работников объясняет высокие показатели охвата: в 2016 году более 55% возрастной когорты от 30 до 39 лет прошли обучение в системе дополнительного профессионального образования.

Так, например, в соответствии с Приказом Минтруда от 5 августа 2016 г. № 422н «О внесении изменений в профессиональный стандарт «Педагог» были внесены изменения в требования к образованию и обучению учителей. Теперь для учителя необходимо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации в рамках укрупнённых групп направлений подготовки. Значительная часть деятельности, которая раньше фиксировалась в Положениях о стимулировании и дополнительно поощрялась, теперь является обязательной трудовой функцией педагога и должна оплачиваться из оклада. Так, теперь преподаватель обязан владеть такими компетенциями как работа с одарёнными детьми, девиантными

детьми, с теми, для кого русский язык не является родным, а также компетенциями в области инклюзивного образования. Педагог должен уметь взаимодействовать с другими специалистами: психологами, дефектологами, социальными работниками, а также обладать ИКТ навыками. Данными компетенциями учителя овладевают на курсах переподготовки или повышения квалификации.

Молодежь как наиболее мобильная часть населения предъявляет особые запросы к разнообразию форм и содержания дополнительного профессионального образования, гибкости самой системы его предоставления, что объясняет рост активности когорты в возрасте до 30 лет (рис.5).

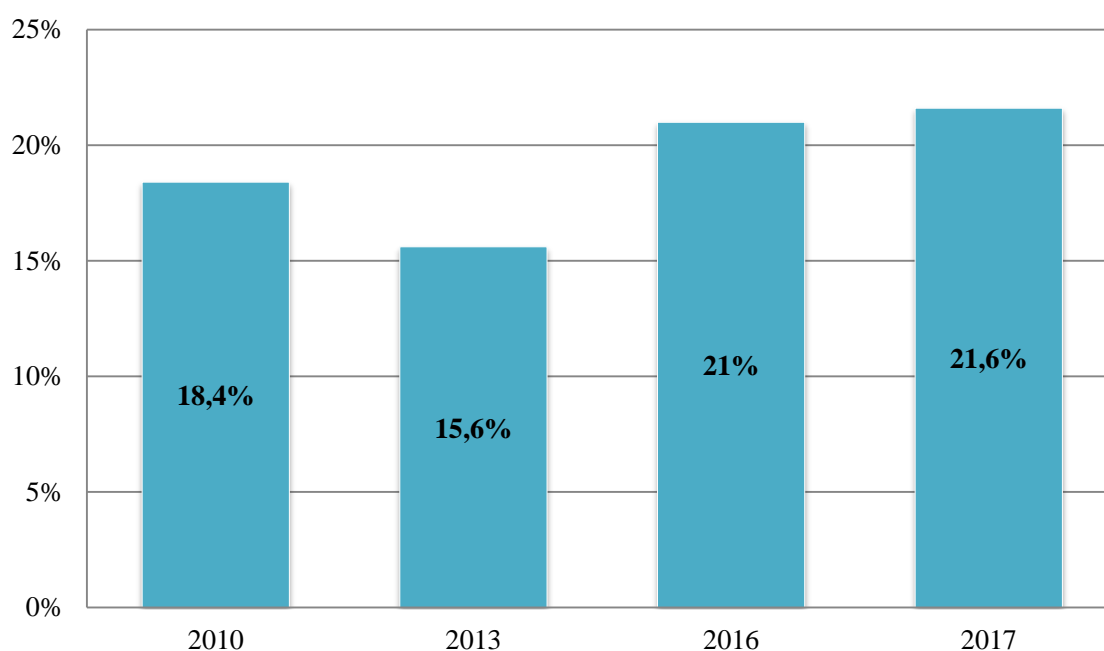


Рис.5. Доля молодежи (представителей возрастной когорты до 30 лет), прошедшей обучение в системе дополнительного профессионального образования в период с 2010 по 2017 гг., %

Сохранение активности участия молодежи в системе дополнительного профессионального образования связано не только с необходимостью набирать компетенции, требуемые работодателем, и компенсировать

недостаточность формального образования для соответствия запросам рынка труда, но и со скоростью появления инноваций, глобализацией и появлением новых сфер деятельности.

Обратимся к результатам анализа распределения долей слушателей системы курсов повышения квалификации (далее КПК) и курсов переподготовки в соответствии с их уровнем базового (первоначального) образования (рис.6).

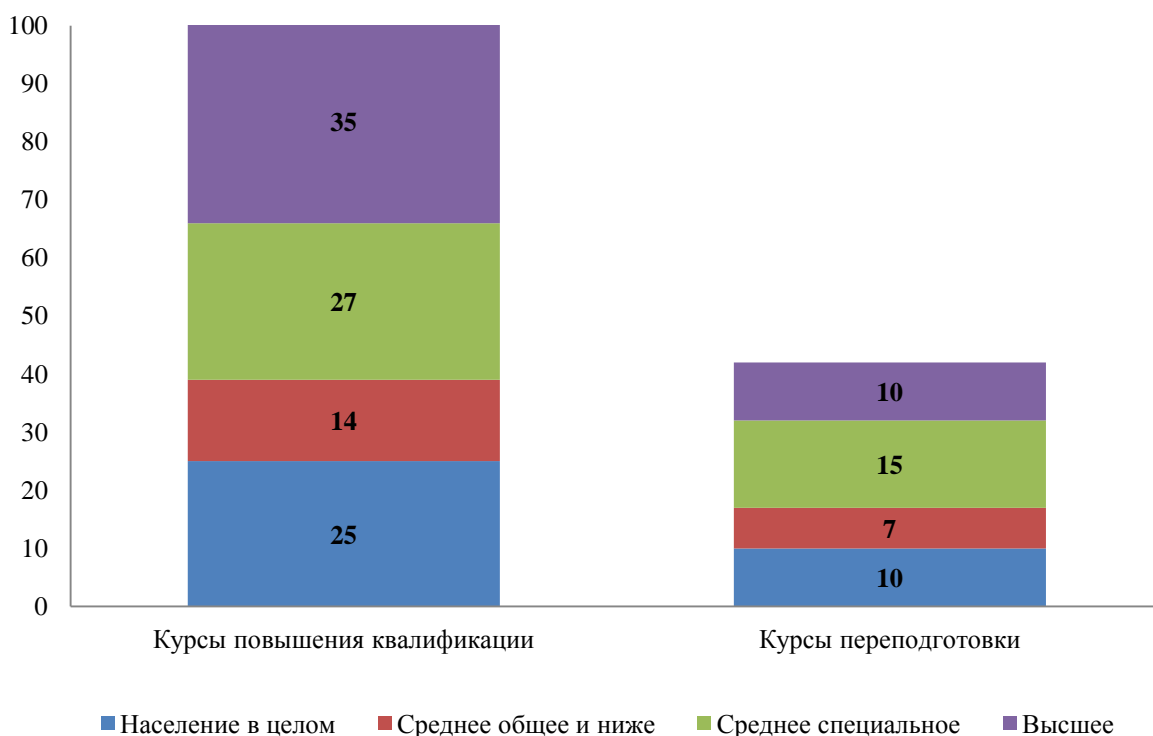


Рис.6. Распределение долей включенных в систему ДПО по уровню образования, %

Таким образом, согласно проведенному опросу, КПК, прежде всего, более востребованы среди слушателей с высшим образованием.

При формировании основных направлений развития системы дополнительного профессионального образования необходимо учесть, что среди различных видов непрерывного профессионального образования лидирующую позицию занимает самообразование (среди разнообразных форм обучения на его долю приходится около 27%).

Поэтому в системе дополнительного профессионального образования требуется принимать во внимание и возрастающую роль онлайн-обучения.

По данным исследования российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий 2016 года, доля онлайн-обучения в системе дополнительного профессионального образования составила около 7% от общего объема рынка²⁶.

Таким образом, уровень охвата дополнительным профессиональным образованием в нашей стране остается сравнительно низким. В условиях нарастания скорости обновления профессиональных знаний и навыков, автоматизации процесса производства и смены технологического уклада для гарантии успеха на рынке труда, расширения возможностей трудоустройства и самореализации личности важна система выстраивания индивидуального профиля профессионального развития.

Это означает необходимость обновления системы дополнительного профессионального образования, развития механизмов поддержки персональной траектории профессионального развития человека, актуализации профессиональных компетенций. Одновременно растет и ответственность самого человека за собственный выбор образовательной и профессиональной траектории, накопленные компетенции и опыт.

В особо сложной ситуации сегодня оказывается школьный учитель, объем необходимых компетенций которого становится все больше и разнообразнее. Не успели педагоги в полной мере освоить практики системно-деятельностного подхода и работу с детьми-инофонами, как к насущным задачам добавилась еще и организация, и реализация инклюзивного образования. Процессы реформирования совершенно не учитывают возможности системы образования, ее способности к изменениям, трансформации. В данной работе сформулированы

²⁶ Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий: цифры, факты, инсайты, прогнозы // Российский Интернет Форум (РИФ+КИБ 2017). URL: <http://2017.russianinternetforum.ru/news/1290/> (дата обращения: 24.04.2019).

предложения по переобучению педагогов с целью оптимизации организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Насколько формально подходит сегодня педагог к получению дополнительного образования? Прежде всего относительно проектно-исследовательской деятельности, которая в свою очередь является одним из основных способов решения вопросов и проблем преподавания в рамках системно-деятельностного подхода.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ПЕДАГОГОВ КАК СЛУШАТЕЛЕЙ ДПО В СФЕРЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Отношение потенциальных слушателей к прохождению курсов дополнительного профессионального образования

Для того чтобы выявить специфику отношения учителей школ к курсам ДПО вообще и их цели – в частности, было проведено социологическое исследование.

В рамках исследования мы рассмотрели отношение и заинтересованность потенциальных слушателей в прохождении курсов ДПО, их цели при поступлении на курсы повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности, а также основные требования к курсам повышения квалификации потенциальных слушателей.

Все информанты подчеркивают актуальность и необходимость прохождения курсов повышения квалификации и курсов переподготовки: *«Я считаю, что это...актуально, в связи с тем, что все время нужно повышать свою квалификацию»* (Информант 1), *«... потому что сейчас так быстро устаревают знания, так много появляется нового»* (Информант 2). Как и предполагает основная цель курсов ДПО, актуальность, с точки зрения учителей, заключается в приобретении новых знаний.

Для «молодых» учителей курсы ДПО представляют одну из ступеней профессиональной социализации. *«И они мне очень пригодились, как педагогу, который пришел после университета сразу же. «...» О таком на работе не рассказывают»* (Информант 1).

Тем не менее, при дальнейшем анализе текстов интервью стало понятно, что учителя, в основном, поддерживают не саму форму организации взаимодействия, а только идею приобретения новых *практических* знаний.

По мнению информантов, необходимость курсов напрямую зависит от готовности учителя к самообразованию. Этот вопрос возник в связи с обязательным характером курсов повышения квалификации, а именно в связи с периодичностью прохождения курсов, которая сейчас составляет 3 года. *«Все зависит от того, насколько учитель готов к образованию, самообразованию. Если он готов к самообразованию, то ему достаточно раз в три года проходить курсы»* (Информант 2), *«...периодичность прохождения курсов совпала с периодичностью прохождения аттестации. Это было как-то обосновано. И потом, если человеку интересно, он не будет дожидаться курсов, а будет посещать семинары и курсы, которые ему интересны»* (Информант 4).

Так же учителя (особенно «молодые», с педагогическим стажем 2-3 года) представляют помощь коллег как альтернативный источник повышения квалификации. *«Ты приходишь туда и слушаешь то, что получаешь на работе, ну, например, от старших коллег»* (Информант 5).

Как мы писали выше, наряду с обязательным характером курсов ДПО, за потенциальными слушателями остается право выбора программы. Но на практике мы сталкиваемся с иной формой выбора. Она заключается не в самом выборе программы курсов, а в возможности отказаться от прохождения курсов: *«В принципе, все курсы были обязательны, но я могла от них отказаться»* (Информант 1), *«... это не столько необходимо на самом деле, тут даже, скорее всего, по желанию, повышать или нет»* (Информант 5). Можно предположить, что такая позиция сложилась из-за возможностей финансирования. Сами учителя в среднем готовы отдать за курсы повышения квалификации 1000 рублей. Но сами они оплачивают такие курсы только в случае крайней заинтересованности. Если же это бесплатные курсы (то есть оплаченные государством или образовательной организацией), то тут снова встает вопрос интереса учителя к тематике. И если тема не интересна, учитель может отказаться.

Содержание курсов - еще один важный вопрос, который информанты упоминают в интервью. Учителям, как и многим специалистам, важно развиваться именно в своей сфере, по своему предмету, так как учителя нацелены на практический результат: *«... либо по своему предмету, либо по чему-то сопутствующему...»* (Информант 1), *«Во-вторых, это должны быть курсы, где полученные знания коррелируются и как-то совпадают с нашей повседневной жизнью, с нашей работой. Потому что сходить для самообразования и что-то почерпнуть, это, конечно, прекрасно, но хотелось бы, чтобы это в работе реально помогало»* (Информант 2).

Есть и такое мнение, что курсы повышения квалификации – это не способ взаимодействия и не возможность узнать новации в педагогической сфере – они воспринимаются учителями как необходимость подтверждения своих педагогических навыков, что они могут учить: *«Там «свыше» всегда сомневаются в нашем профессионализме. А такое недоверие к педагогическому сообществу, мне кажется, оскорбительным»* (Информант 4).

Курсы ДПО решают еще одну важную (латентную) задачу. Они снимают остроту одной из важных на сегодняшний день проблем педагогического сообщества – профессионального выгорания. В интервью учителя часто упоминали о большой учебной нагрузке, к которой прилагается не меньшая по объему бумажная работа. К тому же еще классное руководство и объем внеурочной деятельности, например, в связи с введением ФГОС нового поколения – проектная деятельность. Снятию напряженности в данном вопросе способствует непосредственное общение с коллегами и внедрение новых знаний для оптимизации работы. *«Они [курсы ДПО] должны вдохновить меня. Чтобы я пришла и захотела работать и применять на практике новые знания»* (Информант 11).

Из интервью с учителями и администрацией школы можно выделить «неформальную» классификацию курсов ДПО:

По возможности прохождения курсов ДПО:

- Обязательные.
- Необязательные.

Основные критерии данной классификации это интерес к тематике курсов и возможность оплаты.

По уровню новизны информации:

- Традиционные.

В представлении учителей такие курсы представляют собой лекционные занятия об имеющихся уже технологиях, методиках и т.п. *«... по традиционным урокам, по технологиям, которые уже заранее были известны, достаточно давно, но, наверное, не столь интересны»* (Информант 4). Или это ежегодные курсы не связанные с предметом учителей. Например, курсы повышения квалификации по пожарной безопасности. Как правило, к таким курсам относятся скептически и проходят их формально, для получения удостоверения. *«Курсы иногда воспринимаются с досадой, потому что они ничего не дают»* (Информант 10).

- Новационные.

Новации каждому учителю представляются по-разному. Для «молодых» педагогов это то, *«о чем не расскажут в школе»*, для других это обмен мнениями и решение новых задач, в связи с выходом новых законов или стандартов.

Автор ставит перед собой вопрос: какую цель сегодня, прежде всего, преследуют слушатели, приходя на образовательные программы ДПО? Связан ли их выбор с реальной потребностью в освоении новых компетенций, основан ли на внутренней мотивации специалиста? Эти вопросы формируют новое исследовательское поле в области социологии

образования и определяют необходимость прикладных исследований для определения основных тенденций в современном образовательном пространстве.

Характеристика целей курсов слушателей курсов ДПО

Для начала обратимся к анализу вторичных данных и приведем опубликованные результаты социологических исследований в этой сфере.

Обратимся к изучению мотивационных ориентаций слушателей курсов ДПО, представленных в актуальных научных публикациях в этой области. Согласно сделанному нами обзору библиографических источников, основным мотивом слушателей системы ДПО сегодня является повышение профессиональной квалификации (52,2%). При этом, 9,3% опрошенных отмечают, что посещают образовательные программы по требованию своего работодателя.²⁷

Данные показывают, что мотивы слушателей курсов ДПО в большей степени связаны с пониманием личностных перспектив и предполагают в качестве конечной цели личностное развитие себя как современного профессионала, рост собственных профессиональных компетенций в соответствующей производственной сфере. Напротив, мотивация, связанная с выполнением неких формальных требований, мало представлена в ответах респондентов.

²⁷ Аврамова Е.М. Мониторинг дополнительного профессионального образования в России / Е.М. Аврамова, А.В. Каравай, Т.Л. Клячко, Д.М. Логинов. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 96 с.



Рис.7. Мотивы продолжения дополнительного образования, 2015 г., % от работающего населения, прошедшего ДПО в предыдущие пять лет

Эту тенденцию подтверждают и следующие данные: вне зависимости от того, кто являлся заказчиком обучения (слушатель, работодатель, государство), подавляющее большинство слушателей позитивно оценивают ценность и практическую пользу прохождения образовательных программ ДПО.

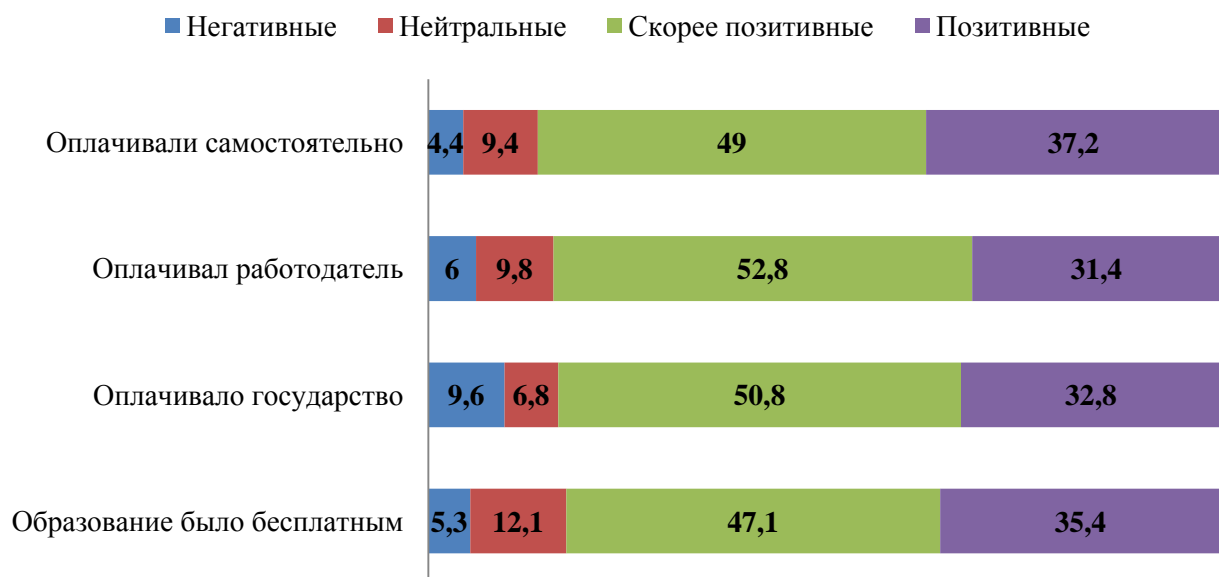


Рис.8. Оценки полезности дополнительного образования россиянами в зависимости от источников финансирования, 2015 г., % от работающего населения, прошедшего ДПО в предыдущие пять лет

Также позитивную оценку (в целом) подтверждает взаимосвязь между ДПО и успехами на работе. Сотрудники, которые прошли курсы ДПО отмечают позитивные изменения в зарплате и должности (63,6% и 34,3% соответственно).

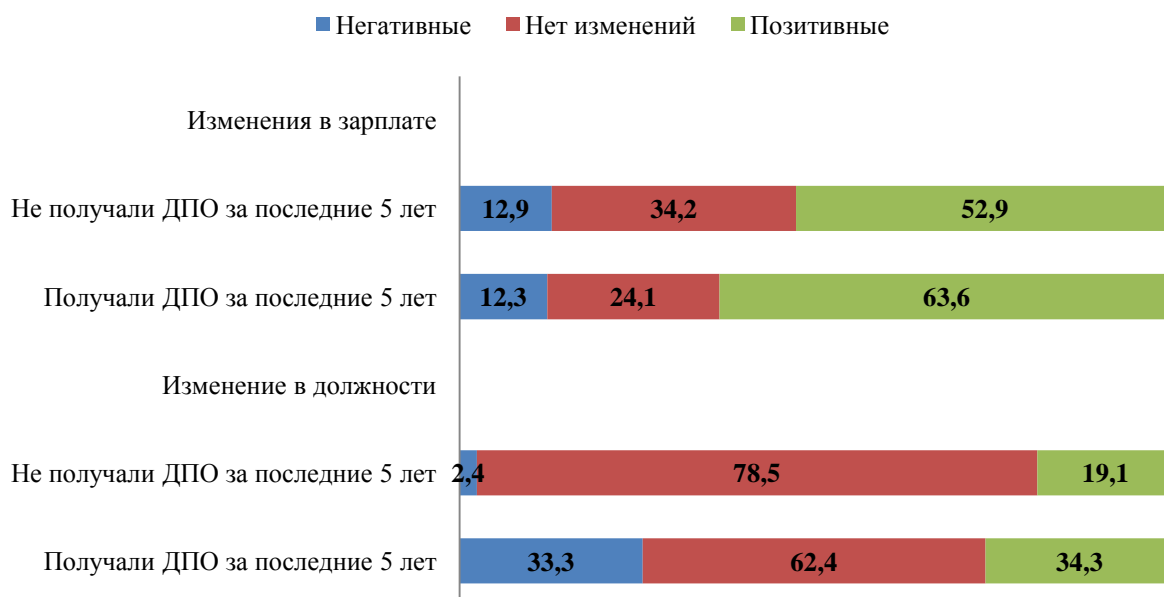


Рис.9. Направленность изменений в размере заработной платы и должностном росте работающего населения в зависимости от их включенности в систему ДПО в предыдущие пять лет, 2015 г., % от состава соответствующих групп

Еще одним позитивным преимуществом, по мнению респондентов, является уверенность в сохранении рабочего места. Примерно 55% работников считают, что в ближайшие пару лет увольнение им не грозит по причине прохождения ими новых образовательных программ ДПО. В группе без ДПО таких насчитывается несколько меньше 50,9% (среди работающих, в целом — 52,4%).

Таблица 1.

Связь получения дополнительного образования с оценкой вероятности
потерять работу в течение ближайших двух-трех лет, 2015 г.,
% от работающего населения

| Оценки | Получали ДПО | Не получали ДПО |
|-------------------------------|--------------|-----------------|
| Потеря работы исключена | 13,6 | 14,9 |
| Потеря работы маловероятна | 40,7 | 36 |
| Потеря работы вполне вероятна | 34,2 | 36,7 |
| Потеря работы очень вероятна | 8,7 | 9,1 |
| Затрудняюсь ответить | 2,8 | 3,3 |

Таким образом, подводя итоги сделанному нами обзору прикладных исследований в области изучения современной системы ДПО и отношением к ней работающего населения, можно сделать выводы:

- Для большинства респондентов (52,2% опрошенных) основным мотивом (несмотря на использованные или затраченные финансовые ресурсы, позволившие участвовать в образовательных программах ДПО) является повышение своей компетентности, профессионального уровня и личностное развитие.

- Большинство слушателей ДПО видят позитивные изменения после своего участия в образовательных программах: эти изменения, прежде всего, касаются увеличения размера заработной платы - 52,9% опрошенных, а также приводят к повышению по должностной иерархии - 34,3% опрошенных).

Данные результаты можно расценивать как ориентацию современного работающего специалиста на вложение в «развитие человеческого капитала».

То есть, в конечном счете, на реализацию основной цели доктрины непрерывного образования - личностное саморазвитие сотрудника, которая оказывается сегодня жизнеспособной и востребованной.

2.2. Характеристика целей педагогов при поступлении на курсы повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности

Цели потенциальных слушателей курсов повышения квалификации можно классифицировать как формальные и неформальные.

К формальным относится такая цель, как получение диплома или удостоверения о прохождении курсов. Информанты считают, что «корочка», как результат, важна, так как это необходимый документ при прохождении процедуры переаттестации, но она является только результатом и не является основной целью: *«... корочка это же... Результат, а интересен же процесс»* (Информант 1).

К неформальным целям относят получение новых практических знаний, обмен опытом с коллегами.

Первое, на что обращают внимание информанты при выборе курсов повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности, это на новые предметные знания. Сегодня, при большом объеме работы, учителям важно перестроить и оптимизировать свою работу: *«... это всевозможные новые технологии, лайфхаки, как сейчас говорят, все то, что можно использовать на уроке»* (Информант 5), *«Ну, естественно, что за какими-то компетенциями...»* (Информант 1).

Вторая проблема данной сферы, которую поднимают учителя, это *«отсутствие стимула у ребенка писать проекты»* (Информант 7). Учителя подчеркивают прагматичный характер отношения учеников к проектно-исследовательской деятельности. Проектно-исследовательская деятельность в школе подразумевает самостоятельную работу ученика, а роль учителя

в проекте предполагает только роль наставника. То есть школьник самостоятельно выбирает дисциплину и, соответственно, тему проекта по данной дисциплине. Но, по словам учителей, уже на первом этапе у ребенка возникает проблема – с определением темы. У ученика, который хочет написать проект, тоже есть своя формальная цель – чтобы его работа выиграла на конкурсе научно-практических работ. Для этого выбирают тему, которая, как правило, находится за рамками школьной программы, что требует еще больше дополнительных временных затрат *«... дети нацелены на получение своих результатов сразу же. А любой проект требует большой отдачи, в первую очередь - временной отдачи. А со временем у детей тоже очень плохо»* (Информант 5). Учителя считают, что данный вид деятельности нужно выделять в отдельный предмет, на котором в процессе обучения школьники сами будут анализировать и редактировать свои проекты относительно полученной информации на уроке. *«Это очень кропотливый процесс и для ученика и для учителя. Конечно, можно за них писать проекты, но зачем? Это должна быть ученическая работа»* (Информант 8).

Третья неформальная цель – непосредственное общение. *«Когда перед тобой живой человек, это немного другой уровень»* (Информант 1). Так как проектно-исследовательская деятельность в школе носит прикладной характер, то и курсы предполагают больше практической работы, что сложно реализовать дистанционно или посредством онлайн-курсов. *«Понятно что, можно заглянуть в интернет. Но хочется именно вот этого живого общения, чтобы вопросы можно было бы задавать»* (Информант 10).

Во время интервью потенциальным слушателям были представлены на выбор два курса повышения квалификации на тему проектно-исследовательской деятельности:

- *«Организация прикладного исследования в школе»*. Программа исследования: проблема, объект, предмет, выборка, цель, задачи, методы сбора информации, план проведения исследования, планирование ресурсов.

- *«Методы социологического исследования в образовательной деятельности».* Количественные методы исследования: анкетный опрос, контент-анализ, анализ документов, наблюдение. Качественные методы исследования: интервью, метод исследования случая, метод нарратива.

Курсы, предлагаемые информантам, носят исследовательский, социологический характер. Они предполагались как дополнение, но в ходе интервью учителя говорили о таких курсах, которые бы «с нуля» объясняли бы или давали бы новое представление о том, что такое проект. *«У нас, в чем проблема проектной деятельности... как, мне кажется, и во всех школах – нет понимания проектной деятельности, но ты должен это сделать»* (Информант 1), *«Каждый учитель работает на том уровне, на котором он это понимает»* (Информант 5).

Сегодня в школе под проектной деятельностью понимается:

«... деятельность по созданию какого-то продукта... на уровне своих возможностей» (Информант 1).

*«Вообще, это **формирование проектного мышления.** Прежде всего – самостоятельности, что очень трудно сделать на самом деле. То есть это умение самому поставить цель, задачи, подумать, как решить, самое главное – отобрать огромное количество материала и не утонуть, каким-то образом это все структурировать, сделать какие-то выводы, практическую часть еще какую-то придумать»* (Информант 6).

*«**Научить самостоятельно работать.** То есть где взять, как обработать, к каким выводам прийти, какие выдвинуть гипотезы»* (Информант 10).

Учителя отмечают, что сегодня в проектно-исследовательской деятельности школьника активное участие принимают родители. Особенно в 5-6 классах, где проектная деятельность обязательна, согласно ФГОС. Педагоги говорят о появлении тенденции: на научно-практических конференциях преимущественно выигрывают проекты, которые имеют прикладной характер, и в итоге проекта школьники создают какой-то

продукт. *«То есть поделки, как называют их родители (смеется). Спрашивают: «Если ребенок сделает поделку, то он займет первое место?»»* (Информант 1). Как мы писали ранее, у учеников (как и у их родителей) есть формальная цель – призовое место на конкурсе проектов, поэтому конкурс проектов *«... это, по большому счету, соревнования родителей. Потому что все хотят видеть, созданный ребёнком идеальный, аккуратный, прям до тошноты правильный проект. Там с рисунками, с распечаткой и т.д. Но ведь понятно, что это делает не ребёнок»* (Информант 5).

Такое явно негативное отношение к сложившейся ситуации можно объяснить новыми, более строгими требованиями к созданию и оформлению проектов. *«У нас требования к проекту... Как к диссертации – такие же»* (Информант 5).

Согласно Положению о научно-практической конференции обучающихся общеобразовательных организаций города Екатеринбурга в 2018/2019 учебном году критерии оценивания содержания проектов на заочном туре Конференции (Приложение 3):

- актуальность проблемы исследования;
- определение целей, задач и результата исследования;
- определение объекта и предмета исследования;
- формулирование гипотезы исследования;
- анализ различных источников по изучаемой проблеме;
- соответствие методов исследования изучаемой проблеме;
- соответствие собранного материала целям, задачам и результатам исследования;
- обоснование личной позиции автора;
- наличие обоснованных выводов исследования;
- практическая значимость выдвигаемых проектов и идей;
- обоснование перспектив дальнейшей разработки темы или исследования проблемы;

- личное мнение эксперта.

В результате повторяется, ставшая уже привычной, история, когда школьное образование стремится более «солидно» выглядеть. Копируются структуры и методы научного познания без учета того, что речь идет не об ученых и далеко не всегда самых мотивированных обучающихся. Ведь более важно заинтересовать ученика, сформировать у него любознательность, стремление к новым открытиям. Соответственно, нужно обучать педагогов именно этому, развитию познавательной активности школьника. Освоение методов, способствующих этому, может стать результатом профессионального обсуждения на круглых столах и семинарах, или целью курсов повышения квалификации.

Если учесть, что для большинства респондентов (52,2% опрошенных) основным мотивом является повышение своей компетентности, профессионального уровня и личностное развитие, большинство слушателей ДПО видят позитивные изменения после своего участия в образовательных программах, то можно констатировать, что сформирована ориентация современного работающего специалиста на вложение в «развитие человеческого капитала». То есть, в конечном счете, на реализацию основной цели доктрины непрерывного образования - личностное саморазвитие сотрудника, которая оказывается сегодня жизнеспособной и востребованной.

Таким образом, основываясь на результатах исследования, автор разработал программу курсов повышения квалификации «Организация прикладного исследования в школе», которые включают и темы по взаимодействию с учеником в рамках проекта и занятия, посвященные этапам исследования.

В представлении потенциальных слушателей соотношение теоретических и практических занятий должно быть примерно 40% к 60% соответственно. Учителя акцентируют внимание на важности закрепления

знаний на практике. Практические занятия будут представлены в формате диалогов, работе в группах, кейсов с инструкциями.

Структуру курса информанты представляют как чередование лекционных и практических занятий, с целью закрепления пройденного материала. Каждое занятие будет отвечать на поставленные вопросы и проблемы информантов. *«... что такое проект, цели и задачи, как организовать работу в группах, как выделять объект и предмет исследования, методы исследования»* (Информант 5).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном образовательном пространстве России сегодня все чаще обсуждается принцип «образование через всю жизнь», описанный в доктрине непрерывного образования. Педагоги обсуждают необходимость, обязательность и регулярность освоения образовательных программ ДПО.

Данный вопрос уже получил освещение на уровне нормативно-правовых оснований в РФ. Так, согласно Федеральному закону № 273-ФЗ с 1 сентября 2013 года педагогические работники имеют право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п. 2 ч. 5 ст. 47); также с 1 июля 2016 года стало обязательным для кадастровых инженеров и представителей ряда других специальностей проходить повышение квалификации не реже одного раза в 7 лет и т.д.

Наряду с обязательным характером образовательных программ системы ДПО, за потенциальными слушателями остается право выбора профессионального направления, а образовательный процесс не сводится к строго заданному учебному плану. Каждому дается возможность приобрести те знания и умения, которые необходимы ему для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. В этом прослеживается идеи концепции непрерывного образования, связанные с личностным развитием работника, его профессиональным самоопределением.

Вместе с тем, встает вопрос: какую цель сегодня, прежде всего, преследуют потенциальные слушатели? Связан ли их выбор с реальной потребностью в освоении новых компетенций, основан ли на внутренней мотивации специалиста? Эти вопросы формируют новое исследовательское поле в области социологии образования и определяют необходимость прикладных исследований для определения основных тенденций в современном образовательном пространстве.

В рамках исследования мы рассмотрели отношение и заинтересованность потенциальных слушателей к прохождению курсов ДПО, их цели при поступлении на курсы повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности, а также основные требования к курсам повышения квалификации потенциальных слушателей.

Актуальность курсов ДПО для учителей заключается в приобретении новых знаний, с одной стороны, и непосредственное взаимодействие с коллегами – с другой. По мнению информантов, необходимость курсов напрямую зависит от готовности учителя к самообразованию. Этот вопрос возник в связи с обязательным характером курсов повышения квалификации, а именно в связи с периодичностью прохождения курсов, которая сейчас составляет 3 года.

Помимо основных задач, курсы ДПО решают еще одну важную (латентную) задачу. Они снимают остроту одной из важных на сегодняшний день проблем педагогического сообщества – проблемы профессионального выгорания. Снятию напряженности в данном вопросе способствует непосредственное общение с коллегами и внедрение новых знаний для оптимизации работы.

Цели потенциальных слушателей курсов повышения квалификации можно классифицировать как формальные и неформальные: к первым относится такая цель, как получение диплома или удостоверения о прохождении курсов. Информанты считают, что «корочка» как результат важна, так как это необходимый документ при прохождении процедуры переаттестации, но она является только результатом и не является основной целью; к неформальным целям относят получение новых практических знаний, обмен опытом с коллегами.

Для разработки курса повышения квалификации автором была выбрана тематика проектно-исследовательской деятельности в школе, связанная с актуальным, на сегодняшний день, вопроса ввода ФГОС ОО нового поколения (окончательный переход запланирован к 2021-2022 учебном году),

который предполагает обязательный, индивидуальных характер ученических проектов. Курсы повышения квалификации «Организация прикладного исследования в школе» будут включать и темы по взаимодействию с учеником в рамках проекта, и занятия посвященные этапам исследования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.02.2019).
2. Постановление Правительства РФ «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» от 26.06.1995 № 610. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7068/ (дата обращения: 04.02.2014).
3. Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 N 1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России от 06.02.2015 № 35915).
4. Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
5. Приказ министерства образования и науки РФ № 375 от 06.10.2009 «Об утверждении и введении в действие государственного образовательного стандарта начального общего образования». С изменениями, внесенными: приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 года № 1241; приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2011 года № 2357; приказом Минобрнауки России от 18 декабря 2012 года № 1060; приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года № 1643; приказом Минобрнауки России от 18 мая 2015 года № 507.

6. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» .

7. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

8. Положение о научно-практической конференции обучающихся общеобразовательных организаций города Екатеринбурга в 2018/2019 учебном году.

9. Авраамова Е.М. Мониторинг дополнительного профессионального образования в России / Е. М. Авраамова, А. В. Каравай, Т. Л. Клячко, Д. М. Логинов. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. — 96 с.

10. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф.— СПб.: Реноме, 2012. — С. 140-142. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1656/> (дата обращения: 24.04.2019).

11. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19-27.

12. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №1. С.3-21.

13. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов второго поколения. URL: https://docs.google.com/document/d/1ZKkc5Qmmfx25-YxAmbfBqWb4bGFDRcgAS72_Km68Xqs/edit (дата обращения 01.06.2019).

14. Белозерцев Е.П. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений /

Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2006. 368 с.

15. Васильева Е.В., Сторожева Н.В., Пахомова Н.Ю., Рулиене Л.Н., Кручинин М.В., Кручинина Г.А., Корепанова А.А., Романива М.А., Терентьева Н.Г., Ильина Л.В. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе // Красноярск, 2012. – 128 с.

16. Воронов С.А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. №6. С. 165-172.

17. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы: интерактивное учебное пособие. – М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований». Институт социологии РАН, 2012. – 404 с.

18. Дмитриева Н.Д., Шалагина Е.В. Мотивационные ориентации слушателей курсов дополнительного профессионального образования // Материалы XXI Международной конференции памяти проф. Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» / редакционная коллегия: Грунт Е.В., Меренков А.В., Антонова Н.Л. - Екатеринбург, УрФУ, 2018. С. 876-887.

19. Дозморова Е.В. Новая система оценивания образовательных результатов // Методические рекомендации по формированию содержания и организации образовательного процесса / сост. Т.В. Расташанская. – Томск: ТОИПКРО, 2010.

20. Задачи для старшеклассников и их родителей // Педагогическая Нива. 2017. №2. URL: <https://spb.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/212765446> (дата обращения: 01.05.2019).

21. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Прикладная социология: Методология и методика социологического исследования: Учебное пособие для вузов. – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2002. – 216 с.

22. Зборовский Г.Е., Костина Н.К. Социология управления: Учебное пособие для вузов. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2003. – 230 с.
23. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С.7-14.
24. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С.15-25.
25. История образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. СПб.: ИОВ РАО, 2000. 114 с.
26. Клишина О.Н. Некоторые рекомендации по формированию у учащихся навыков проектной деятельности // Символ науки. 2016. №5-2.
27. Комарова И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. – СПб: КАРО, 2017. – 128 с
28. Лебедева Н.В. Гендерные особенности учебной мотивации слушателей курсов повышения квалификации // Человек и образование. 2013. №4. С. 59-62.
29. Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 3С.205-208.
30. Мансурова С.Е., Дощинский Р.А. Компетентностная и деятельностная составляющие профессиональной подготовки педагога дополнительного образования // Акмеология. 2015. №4. С. 234-242.
31. Маньшин М. Е., Демина Н. В. Компетентность педагога как результат профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 34-36.
32. Маслова Е.В. Творческие работы школьников. Алгоритм построения и оформления: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 64 с.
33. Морозова Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук. М. 2003. – 332 с.

34. Муравьева Е.Д. Использование совместного доступа к документам в проектной деятельности учащихся // Проблемы современного образования. 2015. №6. С.85-97.
35. Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. 289 с.
36. Новикова Н.С. Проектная деятельность. 2017. 185 с.
37. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб. Воронеж, 1995. 232 с.
38. Прямикова, Е.В. Инертность системы образования: миф или реальность // Образование и наука. 2011. №2 (81). С.56-66.
39. Прямикова, Е.В. Компетентностный подход при изучении обществознания: возможности и ограничения // Преподавание истории в школе. 2010. №8. С. 9-15.
40. Прямикова, Е.В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 161-169.
41. Прямикова, Е.В. Позиция учителя в процессе трансформации системы образования // Дискуссия. 2011. №7. С. 130-137.
42. Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Теория и практика изучения обществознания в школе. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), 2014. — 278 с.
43. Психолого-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся / Ред. сост. А.С. Обухов. Изд. 2-е, исправленное. – М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher», 2012. – 160 с.
44. Савенков А.И., Алисов Е.А., Кривова В.А., Цаплина О.В. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования, Москва, 2016. – 201 с.

45. Ступницкая М.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета индивидуальных достижений . М.: Центр "Школьная книга". 2006. 278 с.
46. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября. 2010. 145 с.
47. Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ростов-н/Дону. 2001. 40 с.
48. Флеров О.В. Генезис отечественного дополнительного профессионального образования: от истоков к современным проблемам // Современное образование. 2017. № 2. – С.57-82. URL: http://enotabene.ru/pp/article_19191.html (дата обращения: 05.02.2019).
49. Чернобай Е.В. Подготовка учителя к совершенствованию профессиональной деятельности в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С.14-20..
50. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] учеб. Пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.
51. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа. 2008. 528 с.
52. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. — М.: ФИРО, 2010. 389 с.
53. Востребованность дополнительного образования / ФОМ. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11701> (12.02.2018).
54. Дистанционное образование в России / ФОМ. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11118> (12.02.2018).

55. Дополнительное профессиональное образование России – итоги реформ // Бюллетень о сфере образования. 2017. №14. URL: <http://ac.gov.ru/events/015832.html> (дата обращения: 24.04.2019).

56. Интернет и образование / ФОМ. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/12256> (12.02.2018).

57. Проектная и исследовательская деятельность в условиях реализации ФГОС. Сборник материалов конференции / Агентство образоват. инициатив, приклад. исслед. и консалтинга «Перспективы». Северодвинск, 2016. – 112 с. URL:https://perspektivs.ru/assets/images/27.03/Projektnaya_i_issledovatelskaya_deyatelnost.pdf

58. PISA - приговор для российских школ? URL: <https://newtonew.com/school/pisa-prigovor-dlja-rossijskih-shkol> (дата обращения: 12.05.2019).

Программа исследования

«Цели потенциальных слушателей курсов повышения квалификации
в сфере проектно-исследовательской деятельности»

Объект: потенциальные слушатели курсов повышения квалификации.

Предмет: Цели потенциальных слушателей курсов повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности

Цель: характеристика целей потенциальных слушателей курсов повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности.

Задачи:

1. Проанализировать цели учителей школ, как потенциальных слушателей курсов повышения квалификации.
2. Выявить востребованность учителей школ, как слушателей курсов повышения квалификации в сфере проектно-исследовательской деятельности.
3. Определить актуальность проектно-исследовательской деятельности в рамках курсов повышения квалификации.
4. Разработать курсы повышения квалификации для учителей школ в сфере проектно-исследовательской деятельности.

Интерпретация понятий

Потенциальные слушатели – целевая аудитория курсов повышения квалификации или курсов переподготовки, имеющая высшее образование.

Курсы повышения квалификации (КПК) – один из видов профессионального образования, целью которого является обновление/приобретение знаний и навыков. После окончания КПК выдается удостоверение сроком на 3 года.

Проектно-исследовательская деятельность - это образовательная технология, предполагающая решение обучающимися исследовательской, творческой задачи под руководством учителя, в ходе которого реализуется научный метод познания (вне зависимости от области исследования). Результатом работы над проектом, его выходом, является продукт, который создается авторами проекта в ходе решения поставленной проблемы.

Методы сборки информации

Исследование будет проводиться в рамках восходящей стратегии.

Для сбора данных будут использованы следующие методы исследования: интервью, анализ документов.

Выборка

Для реализации исследования будет проведено

10 интервью с учителями школ,

3 интервью с администрацией школ (завучи, директора).

Гайд интервью для учителей школ

- Сколько лет Вы работаете в школе?
- Какова Ваша должность, чем Вы занимаетесь?
- Согласно федеральному закону «Об образовании в РФ» КПК

обязательны для работников образовательных учреждений. Время между повторным прохождением курсов сократили с 5 до 3 лет. Как Вы считаете, это был необходимым? Насколько часто современному учителю необходимо обучаться на КПК? Почему?

- На что Вы обращаете внимание при выборе КПК? Что для Вас наиболее важно при выборе КПК? Могли бы Вы назвать критерии своего выбора КПК? (*часы/продолжительность, стоимость, содержание, форма обучения*)

- С точки зрения ФГОС, как Вы понимаете проектную деятельность?

- Что в Вашей школе понимают под проектной деятельностью? Регламентировано ли это Положением о проектной деятельности?

- Используются ли при этом социологические методы сбора и анализа данных? Например, анкетный опрос или интервью.

- Если бы Вам или Вашим коллегам предложили КПК (*карточка*). Были бы они интересны или нет? Почему?

«Организация прикладного исследования в школе». Программа исследования: проблема, объект, предмет, выборка, цель, задачи, методы сбора информации, план проведения исследования, планирование ресурсов.

«Методы социологического исследования в образовательной деятельности». Количественные методы исследования: анкетный опрос, контент-анализ, анализ документов, наблюдение. Качественные методы исследования: интервью, метод исследования случая, метод нарратива.

- Наиболее эффективные виды занятий для КПК в сфере проектно-исследовательской деятельности? (*лекции, семинары, тренинги, открытые занятия и т.д.*)

- Каких видов деятельности не хватает на КПК вообще?
- По Вашему мнению, на что стоит обращать внимание при разработке УП? *(Например, компетенции (общекультурные, ПК в научно-исследовательской деятельности, ПК в организационно-управленческой деятельности и тд)*
- Представим ситуацию, что Вы поступили на КПК в сфере проектно-исследовательской деятельности. Какой результат Вы видите? На какие профессиональные вопросы КПК должны ответить?

Гайд интервью для администрации ОУ

- Сколько лет Вы работаете в школе?
- Согласно федеральному закону «Об образовании в РФ» КПК обязательны для работников образовательных учреждений. Время между повторным прохождением курсов сократили с 5 до 3 лет. Как Вы считаете, это было необходимым?
 - Может быть, такой пункт в законе лишний?
 - На что Вы обращаете внимание при выборе КПК? Что для Вас наиболее важно при выборе КПК? Могли бы Вы назвать критерии своего выбора КПК? (*часы/продолжительность, стоимость, содержание, форма обучения*)
 - Насколько часто современному учителю необходимо обучаться на КПК? Почему?
 - Как в Вашей школе реализуется переход на ФГОС нового поколения? Как отражается на нормативно-локальных актах, на взаимодействии учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-учитель?
 - Скажите, в Вашей школе распространена практика проектной и/или исследовательской деятельности?
 - Есть ли в Вашей школе Положение о проектной деятельности?
 - Если бы Вам или Вашим коллегам предложили КПК (*карточка*). Были бы они интересны или нет? Почему?

«Методы социологического исследования в образовательной деятельности». Восходящая и нисходящая стратегия исследования. Количественные методы исследования: анкетный опрос, контент-анализ, анализ документов, наблюдение. Качественные методы исследования: интервью, метод исследования случая, метод нарратива.

«Организация прикладного исследования в школе». Программа исследования: проблема, объект, предмет, выборка, цель, задачи, методы сбора информации, план проведения исследования, смета проведения исследования (планирование ресурсов).

- Наиболее эффективные виды занятий для КПК в сфере проектно-исследовательской деятельности? *(лекции, семинары, тренинги, открытые занятия и т.д.)*
- Каких видов деятельности не хватает на КПК вообще?
- По Вашему мнению, на что стоит обращать внимание при разработке УП? *(Например, компетенции (общекультурные, ПК в научно-исследовательской деятельности, ПК в организационно-управленческой деятельности и тд)*
- Представим ситуацию, что Вы поступили на КПК в сфере проектно-исследовательской деятельности. Какой результат Вы видите? На какие профессиональные вопросы КПК должны ответить?

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА
повышения квалификации**

«Организация прикладного исследования в школе»

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1. Категория слушателей: педагогические и руководящие работники образовательных организаций.

1.2. Форма обучения: очная.

1.3. Срок обучения: 108 ч.

2. ЦЕЛЬ ПРОГРАММЫ

Обновление и систематизация знаний в области проектно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС нового поколения.

3. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

В результате изучения дисциплины слушатель должен

знать:

методы исследования, применяемые в сфере образования;

основные технологии исследовательской деятельности;

правила программирования и дизайна исследовательской работы;

основные принципы научности и правила научного исследования;

основные методы социологического исследования;

особенности возрастной педагогики и психологии.

уметь:

применять теоретические знания для решения исследовательских задач в сфере образования;

соотносить уровень сложности научного текста с познавательными возможностями учащихся;

осуществлять руководство исследовательской работой школьников;
руководить подготовкой представления научного исследования школьника на публичное обсуждение,

научить школьника защищать основные положения своей научной работы.

владеть:

использовать углубленные теоретические и практические знания к адаптации к новым ситуациям, переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей;

самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение;

анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию.

4. УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

| № п/п | Наименование темы | Всего трудоемкость | Лекции | Практические | Практ.занят. с прим. электр. обуч. |
|--------------|--|---------------------------|---------------|---------------------|---|
| 1. | Обучение учащихся началам научно-исследовательской деятельности | 12 | 6 | 6 | |
| 2. | Субъективная заинтересованность школьника как фактор успешности исследовательской работы | 14 | 6 | 8 | |
| 3. | Проект как специфическая форма исследовательской деятельности | 16 | 6 | 10 | |

| | | | | | |
|--------------|--|------------|-----------|-----------|-----------|
| | школьника. | | | | |
| 4. | Исследовательский этап проекта | 26 | 6 | 10 | 10 |
| 5. | Общие требования к основному содержанию и оформлению проекта | 22 | 6 | 8 | 8 |
| 6. | Публичное представление результатов исследования | 24 | 6 | 6 | 6 |
| Итого | | 108 | 36 | 48 | 24 |

5. СОДЕРЖАНИЕ КУРСОВ

Тема 1. Обучение учащихся началам научно-исследовательской деятельности

Формы, доступные для школьника: урок, дополнительное занятие, защита проектов и рефератов, научно – творческая деятельность. Важность учета поэтапного, с учетом возрастных особенностей, целенаправленного формирования всех компонентов исследовательской культуры школьника. Результат работы над проектом - продукт, который создается участниками проекта в ходе решения поставленной проблемы с применением не только учебного, но и реального жизненного опыта. Понимание эффективности исследовательской деятельности школьника в контексте развития умений и навыков: рефлексивных, поисковых, менеджерских, коммуникативных, презентационных компетенций, умений аргументировать собственные высказывания, отвечать на незапланированные вопросы, понимать задания в различных формулировках и контекстах, находить требуемую информацию в различных источниках, приобретения навыков работы в сотрудничестве.

Мотивация участия ребенка в конкурсе.

Тема 2. Субъективная заинтересованность школьника как фактор успешности исследовательской работы

Исследовательская работа как создание условий для раскрытия творческого потенциала ребенка. Мотивация школьника к выбору темы исследования. Личностно и социально направленных характер исследований. Творческий характер исследовательской деятельности как совместного

процесса субъектов (ученика и учителя) по поиску решения неизвестного, в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей и формируется научное мировоззрение. основополагающие принципы опыта школьника: научность, системность, открытость, перспективность, усиление практической направленности, обеспечение самостоятельной творческой деятельности учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Тема 3. Проект как специфическая форма исследовательской деятельности школьника.

Понятие и сущность проекта. Виды проекта: исследовательский, социальный и др. Актуальность проекта. Мотивация проектирования. Выбор темы учащимися.

Тема 4. Исследовательский этап проекта

Разработка программы исследования. Изучение теоретических основ темы как возрастная проблема школьника и учителя. Адекватность в выборе теоретических источников. Разработка и осуществление эмпирической части проекта. Выделение объекта и предмета исследования. Постановка целей и задач исследования. Выбор методов исследования. Соответствие выбора инструментов получения эмпирических данных теме исследования. Полевой этап. Этика исследования. Обработка и анализ полученных данных. Проблема применения полученных результатов.

Тема 5. Общие требования к основному содержанию и оформлению проекта

Требования к содержанию: наличие доказательства актуальности темы исследования, проблемности, цели, задач, гипотезы, описания объекта и предмета, обоснование выбора метода получения информации, изложения

основных теоретических положений темы, выводов, обобщения и интерпретации полученных результатов, общая грамотность, логичность.

Требования к оформлению: размеры текста, требования к структуре работы и дизайну страницы, построению всего текста, наличие ссылок, списка литературы, оформленного в соответствии со стандартами, наличие графиков, диаграмм, гистограмм.

Тема 6. Публичное представление результатов исследования

Современное понимание результатов исследовательской работы. Показатели результативности исследования. Формы представления результатов исследования.

Подготовка доклада для защиты проекта: содержательные и прагматические параметры. Процедура защиты и стратегии поведения школьника.

Доклад на конференции: специфика выступления. Формат школьной научной конференции: подача заявки, участники, процедура.

Стратегии устного выступления. Статус визуального материала. Подготовка презентаций в программе в MicrosoftPowerPoint: техническая поддержка устного выступления. Особенности психологического состояния в процессе выступления. Методы снятия волнения.

Риторика выступления. Готовность к ответам на вопросы.

6. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

Условия проведения занятий

Обучение осуществляется путем проведения очных занятий в форме лекций и практикумов в соответствии с перечнем тем, предусмотренных настоящей программой.

Занятия по программе проводятся в аудиториях, приспособленных для чтения лекций для значительного числа слушателей. Обучение осуществляется в помещениях, оборудованных необходимыми техническими

средствами для реализации учебного процесса, в том числе показа презентаций.

Условия проведения итогового контроля знаний

По окончании обучения осуществляется итоговая аттестация. Итоговый контроль знаний проводится в лекционной или иной аудитории, имеющей необходимое оборудование для защиты итоговой работы. По итогам обучения также проводится мониторинг образовательного процесса в форме анкетного опроса слушателей.

7. СИСТЕМА ОЦЕНКИ: ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ, ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ И ДРУГИЕ КОМПОНЕНТЫ

По итогам освоения образовательной программы проводится итоговая аттестация в форме защиты итоговой работы.

Шкала оценок

Отметка «зачтено» ставится при условии, если слушатель программы представил к защите работу в которой:

соблюдены требования к структуре; содержание разделов соответствует требованиям ФГОС; оформление работы соответствует требованиям Положения УрГПУ.

Отметка «не зачтено» ставится при условии, если программы представил к защите работу которая: не соответствует требованиям к структуре работы; содержание разделов не соответствует требованиям ФГОС; оформление работы не соответствует требованиям Положения УрГПУ.

8. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ.

2. Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 N 1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.12.2014 N 1644»

Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России от 06.02.2015 № 35915).

3. Приказ министерства образования и науки РФ № 375 от 06.10.2009 «Об утверждении и введении в действие государственного образовательного стандарта начального общего образования». С изменениями, внесенными: приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 года № 1241; приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2011 года № 2357; приказом Минобрнауки России от 18 декабря 2012 года № 1060; приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года № 1643; приказом Минобрнауки России от 18 мая 2015 года № 507.

4. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» .

5. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

6. Васильева Е.В., Сторожева Н.В., Пахомова Н.Ю., Рулиене Л.Н., Кручинин М.В., Кручинина Г.А., Корепанова А.А., Романива М.А., Терентьева Н.Г., Ильина Л.В. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе // Красноярск, 2012. – 128 с.

7. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы: интерактивное учебное пособие. – М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований». Институт социологии РАН, 2012. – 404 с.

8. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Прикладная социология: Методология и методика социологического исследования: Учебное пособие для вузов. – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2002. – 216 с.

9. Зборовский Г.Е., Костина Н.К. Социология управления: Учебное пособие для вузов. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2003. – 230 с.

10. Клишина О.Н. Некоторые рекомендации по формированию у учащихся навыков проектной деятельности // Символ науки. 2016. №5-2.
11. Комарова И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. – СПб: КАРО, 2017. – 128 с.
12. Леонтович В.А. Проектная и исследовательская деятельность как способ формирования метапредметных результатов обучения в условиях реализации ФГОС: курс повышения квалификации.
13. Маслова Е.В. Творческие работы школьников. Алгоритм построения и оформления: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 64 с.
14. Муравьева Е.Д. Использование совместного доступа к документам в проектной деятельности учащихся // Проблемы современного образования. 2015. №6.
15. Новикова Н.С. Проектная деятельность, 2017.
16. Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Теория и практика изучения обществознания в школе. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), 2014. — 278 с.
17. Психолого-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся / Ред. сост. А.С. Обухов. Изд. 2-е, исправленное. – М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher», 2012. – 160 с.
18. Савенков А.И., Алисов Е.А., Кривова В.А., Цапина О.В. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования, Москва, 2016. – 201 с.
19. Ступницкая М.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета индивидуальных достижений . М.: Центр "Школьная книга", 2006.
20. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010.

21. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] учеб. Пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Экспертный лист заочного тура муниципального этапа
научно-практической конференции обучающихся общеобразовательных
организаций города Екатеринбурга в 2018/2019 учебном году

| № п/п | Критерий | Показатель не проявлен (0 баллов) | Максимальное проявление показателя | Балл эксперта (обвести) |
|--------------|--|--|--|--------------------------------|
| 1 | актуальность проблемы исследования | актуальность не представлена | актуальность проблемы исследования приведена, обоснована, в т.ч. с точки зрения новизны исследования | 0__1__2 |
| 2 | определение целей, задач и результата исследования | цели, задачи и результат исследования не определены/ определены не корректно, не связаны между собой и с темой | цели, задачи и результат исследования определены корректно, соответствуют друг другу и заявленной теме | 0__1__2__3 |
| 3 | определение объекта и предмета исследования | объект и предмет исследования не определены/ определены не корректно | объект и предмет исследования определены корректно, соответствуют цели, задачам, результату исследования, друг другу и заявленной теме | 0__1__2 |
| 4 | формулировка гипотезы исследования | гипотеза не сформулирована/ сформулирована не корректно | гипотеза сформулирована корректно, соответствует теме, объекту, предмету, цели, задачам, результату исследования | 0__1__2__3 |
| 5 | анализ различных источников по изучаемой проблеме | анализ источников не проведен, источники не связаны с темой | представлен обширный анализ актуальных источников, соответствующих теме исследования, | 0__1__2__3 |

| № п/п | Критерий | Показатель не проявлен (0 баллов) | Максимальное проявление показателя | Балл эксперта (обвести) |
|--------------|---|---|---|--------------------------------|
| | | исследования, использованы устаревшие данные | приведено содержание, сделаны обобщения, включены цитаты и даны ссылки на цитируемые источники, высокий % авторского текста | |
| 6 | соответствие методов исследования изучаемой проблеме | методы исследования не соответствуют изучаемой теме | методы исследования соответствуют изучаемой теме (масштабы, решаемые задачи, репрезентативность получаемых результатов) | 0__1__2 |
| 7 | соответствие собранного материала целям, задачам и результатам исследования | не соответствует | материал основной части проекта соответствует целям, задачам и результатам исследования | 0__1__2__3 |
| 8 | обоснование личной позиции автора | позиция автора не описана, не аргументирована | позиция автора описана и аргументирована, приведены самостоятельно сформулированные доказательства | 0__1__2__3 |
| 9 | наличие обоснованных выводов исследования | выводы не приведены | сделаны выводы по каждой части исследования, они корректны, обоснованы, соответствуют эмпирической части исследования | 0__1__2__3 |
| 10 | практическая значимость выдвигаемых проектов и идей | работа носит теоретический или реферативный характер, возможности | работа имеет прикладной характер, идеи и\или результаты исследования могут быть применены в общественной практике | 0__1__2__3 |

| № п/п | Критерий | Показатель не проявлен (0 баллов) | Максимальное проявление показателя | Балл эксперта (обвести) |
|-------|---|---|--|-------------------------|
| | | практического применения результатов не описаны | различного уровня | |
| 11 | обоснование перспектив дальнейшей разработки темы или исследования проблемы | перспективы не описаны | перспективы дальнейшей разработки темы или исследования проблемы представлены, обоснованы | 0__1__2__3 |
| 12 | культура оформления проекта | не соответствует требованиям | соответствие требованиям: шрифт; интервал; поля; кегль, нумерация страниц, таблиц, иллюстраций; выравнивание текста; сноски и ссылки | 0_1_2_3_4 |
| 13 | наличие основных структурных элементов | основные структурные элементы отсутствуют | наличие титульного листа; оглавления; введения; основной части, глав и разделов, их названий; заключения; списка литературы | 0_1_2_3_4 |
| 14 | личное мнение эксперта | При выставлении балла – прописать, за что | | 0__1__2 |
| | Сумма баллов заочного тура (макс. 40 баллов) | | | |
| | Соответствие направлению секции: если нет, предложено направление: | | ДА \ НЕТ | |
| | Проект рекомендован для участия в очном туре конференции: ДА \ НЕТ | | | |