

Сунцова Александра Сергеевна,

SPIN-код: 4064-1331

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, заведующий лабораторией инклюзивного образования, Удмуртский государственный университет; Институт развития образования Удмуртской Республики; 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1/1; e-mail: st.ped@mail.ru

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИННОВАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное профессиональное образование; педагоги; педагогические инновации; инновационная педагогика; инновационные технологии; модели обучения; региональное образование

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется современное состояние региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования, выделена совокупность проблем, обусловливающих барьеры освоения новшеств. Целью исследования явилась разработка модели обучения педагогов инновационным технологиям (на примере технологий инклюзивного образования). В центре модели – деятельность координирующего субъекта, реализующего комплекс функций, необходимых для целенаправленного обновления компетенций, с учетом актуального запроса педагогов и перспективной повестки региональной образовательной политики. Результаты исследования отражают методологические подходы к построению модели, ее теоретические основания и элементы. Модель является организационной, структурно-функциональной, может быть наполнена различным содержательным контентом, но прежде всего имеющим свойства системной инновации, внедрение которой трансформирует ключевые компоненты образовательного процесса и смысловые аспекты взаимодействия его субъектов. Модель также содержит динамические составляющие, отражающие потребность педагогов в непрерывном личностно-профессиональном сопровождении в быстро меняющихся условиях деятельности и на протяжении всего профессионализма личности. Представленные форматы обучения педагогов вариативны, сочетают персонализированное и корпоративное образование, предполагают работу по созданию базовых инновационных площадок среди организаций, объединенных в кластер. Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в моделировании совокупности условий и компонентов обучения педагогов инклюзивным инновационным технологиям в региональной системе дополнительного профессионального образования. Практическая значимость исследования заключена в определении оснований и способов управления процессом обновления компетенций педагогов, что может представлять интерес для руководителей институтов развития образования, преподавателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сунцова, А. С. Модель обучения педагогов инновационным технологиям в условиях региональной системы дополнительного профессионального образования / А. С. Сунцова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 344–355.

Suntsova Alexandra Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Head of the Laboratory of Inclusive Education, Udmurt State University; Institute of Educational Development of the Udmurt Republic, Izhevsk, Russia

THE MODEL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES EDUCATION FOR TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE REGIONAL SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

KEYWORDS: additional professional education; teachers; pedagogical innovations; innovative pedagogy; innovative technologies; learning models; regional education

ABSTRACT. The article analyzes the current state of the regional system of additional professional pedagogical education, identifies a set of problems that cause barriers to the development of innovations. The purpose of the study was the development of a model of innovative technologies education for teachers (using the example of inclusive education technologies). The main focus of the model is the activity of a coordinating entity that implements a set of functions necessary for purposeful updating of competencies, taking into account the current request of teachers and the long-term agenda of regional educational policy. The results of the study reflect methodological approaches to the construction of the model, its theoretical foundations and elements. The model is organizational, structurally functional and can be filled with various meaningful content, and above all, it has the properties of a systemic innovation, the introduction of which transforms the key components of the educational process and the semantic aspects of the interaction of its subjects. The model also contains dynamic components reflecting the need of teachers for continuous personal and professional support in rapidly changing conditions of professional activity and throughout the entire professional development of the individual. The presented formats of the education for teachers are variable, combine personalized and corporate education formats, and involve work on creating

basic innovative platforms among organizations united in a cluster. The scientific novelty and theoretical significance of the study consist in modeling a set of conditions and components of the innovative technologies education for teachers in the regional system of additional professional education. The practical significance of the study lies in determining the grounds and methods of managing the process of updating teachers' competencies, which may be of interest to heads of educational development institutes and teachers of professional retraining and extension courses.

FOR CITATION: Suntsova, A. S. (2024). The Model of Innovative Technologies Education for Teachers in the Context of the Regional System of Additional Professional Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 344–355.

Введение. Интенсивность изменений в современном образовании, повышение требований к качеству его процессуальных и результативных составляющих обусловлены множеством факторов, важнейшими из которых выступают системная модернизация производственно-технологического уклада экономики, внедрение искусственного интеллекта, цифровизация всех сфер жизни человека. Происходит «осознание обществом значимости когнитивных и креативных технологий, инновационных знаний и информации как важнейшего ресурса, обеспечивающего устойчивый экономический рост» [10, с. 178]. Важнейшая роль в этом принадлежит системе образования, включая все его уровни. Сегодня, как никогда ранее, осмысливается проектная сущность педагогической профессии, в том смысле, что это «деятельность по созданию будущего» [16, с. 8]. Прежде всего педагог проектирует условия для проявления потенциала личности ученика, в соотвечестве с учеником создает деятельностную со-бытийность, внутри которой решается множество задач, связанных с развитием способностей, освоением ценностей, становлением жизненной позиции человека нового поколения. В системе образования происходят динамические процессы, трансформирующие привычный уклад образовательной среды, деятельность современного педагога становится полифункциональной, требующей освоения межпрофессиональных компетенций.

Однако стремительность и глобальность изменений неизбежно порождают ситуацию неопределенности, нарушения устойчивости. Педагог постоянно вынужден преодолевать сложившиеся стереотипы деятельности, самостимулируясь к изменениям, чтобы соответствовать запросу. При этом часто имеет место эклектичность, фрагментарность «картины профессии» современного педагога, что относится не только к молодому специалисту, но и к опытному, в связи с трудностями самоопределения в современных преобразованиях. Вынужденная и постоянная адаптация к новому, не всегда имеющему для педагога смысл, тактика приспособления к формальным требованиям могут приводить к снижению способности видеть всю палитру

ресурсов развития, блокировать активные стратегии профессиональной самореализации, порождать разочарование и неуверенность в собственных компетенциях. Сложившаяся ситуация определяет потребность в функционировании системы поддержки, непрерывного повышения квалификации, способствующего инновационной деятельности на основе лучшего отечественного опыта, с ориентацией на актуальные потребности и перспективные стратегии развития региона и страны. Социальная значимость дополнительного профессионального образования неуклонно возрастает, при этом со стороны педагогического сообщества и государства повышаются требования к его исполнению.

Дополнительное профессиональное образование педагогов, являясь неотъемлемой частью современной образовательной системы, характеризуется процессами диверсификации, вариативностью форм, большим количеством организаций-операторов, реализующих курсы повышения квалификации и переподготовку по самым различным областям, увеличением доли дистанционного обучения и коммерциализации. Следствия этих процессов имеют двойственный характер. Так, при большом разнообразии предложений и наличии выбора, что, безусловно, приветствуется, в системе дополнительного профессионального образования обнаруживаются «изъяны», среди которых:

– Недостаточность гибкого подхода к индивидуальным потребностям педагогов. Фронтальность обучения без учета имеющихся компетенций и выявления дефицитов не отвечает в полной мере современному запросу персонализации образования.

– Преобладание репродуктивного подхода с преимущественным чтением лекций слушателям далеко не всегда актуального содержания. Увеличение доли интерактивных методов обучения, включающих обмен опытом, коллегиальное обсуждение проблем образования, чаще декларируется, нежели реально реализуется на практике.

– Слабая связь с работодателем при планировании и реализации курсов. Работодатель, будучи заказчиком, заинтересованным субъектом в повышении уровня профессиональной деятельности работников, остается за пределами формирования

содержания образовательных программ, методов обучения и оценки качества результатов повышения квалификации. Практика совместного обсуждения «заказчика» и «исполнителя» содержания курсов до сих пор мало распространена.

– Формализация, характеризуемая тем, что педагог активизирует прохождение курсов ближе ко времени своей аттестации, «собирая» сертификаты посещаемых мероприятий и удостоверения пройденных курсов. При «накопительной» тактике вопросы о том, какие компетенции удалось освоить, насколько они помогают в решении профессиональных задач, часто остаются открытыми.

– Недостаточная работа с ценностно-смысловой, мотивационной сферой личности. Адресное научно-методическое сопровождение личностно-профессионального развития педагогов в дополнительном профессиональном образовании имеет эпизодический характер.

– Проблема качества обучения и социальной ответственности учреждений, обучающих педагогов. Сегодня организациям, реализующим повышение квалификации, переподготовку, не требуется наличие аккредитации, что облегчает вхождение в эту сферу практически без ограничений и обуславливает определенные риски.

Отдельного осмысления требуют эффекты трансграничности образования в связи с развитием дистанционных форматов и электронного обучения, предоставляющих неограниченный доступ к информационным ресурсам. В региональном аспекте процесс трансграничности может быть рассмотрен с позиции расширения возможностей для профессионального развития педагога, если он хорошо ориентируется на рынке предложений, четко обозначает для себя то, чему он хочет научиться и у кого. С другой стороны, разделяем мнение коллег о том, что приоритет дистанционного формата обучения, особенно в процессе профессиональной переподготовки, «противоречит деятельности, компетентностному подходам, поскольку не предусматривает практику, где компетенции и должны формироваться» [14].

Динамика процессов в образовании требует постоянной готовности к созиданию нового, а система дополнительного педагогического образования преимущественно находится в состоянии «запаздывания» в том смысле, что реагирует скорее на требования текущей ситуации, недостаточно обеспечивая «зону ближайшего развития», работа «на опережение» практически не налажена. Преодоление выше обозначенных изъянов видится в разработке и реали-

зации комплексных моделей обучения педагогов, стимулирующих развитие дополнительного профессионального образования как целостной, развивающейся, открытой, при этом скоординированной образовательной среды, в которой обеспечиваются непрерывная поддержка педагогов, целенаправленное обновление компетенций на разных этапах профессионального образования. Перспективное развитие связано с разработкой концепции системообразующего управления, поиском организационных, кадровых ресурсов, динамичным обновлением дидактического контента, методов и технологий, реализацией удобной навигации и информирования, нахождением условий наращивания потенциала для формирования инновационного «поля опережающих практик» [9], взаимодействия с работодателем и самим педагогом как субъектом профессионального развития.

Целью данного исследования является разработка региональной модели обучения педагогов технологиям инновационной деятельности (на примере технологий инклюзивного образования). Инклюзивное образование является современной системной инновацией, вызывающей у педагогов многочисленные затруднения. Для того чтобы педагог смог работать по-новому, процесс его обучения должен осуществляться на основе всесторонней оценки имеющихся достижений науки и практики, посредством инновационных технологий, с организацией исследовательской, поисковой деятельности, последующим переносом освоенных новшеств внутрь его профессиональной ситуации.

Методология и методы исследования. Моделирование основывается на ведущих положениях андрагогики и акмеологии, которые определяют специфику обучения взрослых: «влияние жизненного и профессионального опыта, потребность в определении смысла, практическая направленность, мотивация, связанная с преобразованием практики, активность собственной позиции по отношению к изучаемому» [11, с. 21]. Антропологический подход в соотношении с субъектным обуславливает понимание субъекта деятельности как целостной личности в единстве ее когнитивных, поведенческих, эмоционально-чувственных компонентов, непосредственно реализуемых в процессе активности, освоения профессиональных новшеств, что определяет необходимость выстраивания позиций в процессе обучения на принципах партиципации, совместного поиска, созидания. Аксиологический подход выражает значимость работы с ценностно-мотивационной составляющей личностно-профессионального развития обу-

чающегося педагога в процессе освоения новшеств. Системно-деятельностный – детерминирует взаимосвязанность всех компонентов модели, подчиненных единой цели, обеспечивает согласованность деятельности обучения и деятельности учения в образовательном процессе.

При разработке комплексной модели обучения педагогов инновационным технологиям предполагалось использование теоретических методов: анализ концепций, практической инновационной деятельности в сфере инклюзивного образования, экспертная оценка, классификация, моделирование.

Теоретические основы исследования. В качестве основных материалов, представляющих интерес для разработки модели, использованы исследования в области инноваций, моделирования, современных подходов к профессиональному дополнительному образованию педагогов. Образовательные инновации и инновационные технологии в образовании трактуются достаточно широко. Это все, что относится к сфере цифровизации, проектным задачам, гибким, интерактивным, компетентностно ориентированным способам обучения, также к дидактическим технологиям, выходящим за рамки так называемого традиционного, транслирующего способа передачи учащимся социокультурного опыта. Инновационное образование отличается «особым характером обучения: освоением нового опыта в процессе его создания, генерации» [11, с. 21]. Я. С. Турбовской обозначил два существенных направления образовательных новшеств, которые для педагогов являются наиболее труднодостижимыми на практике: преодоление монологизма учителя и вариативность современного образования, которая состоит уже не только в разнообразии типов школ, но и в гетерогенном составе учащихся внутри образовательной среды (ее инклюзивный характер). Обновление должно происходить как «управляемое развитие образования» на основе опережающей функции научного знания [18].

Независимо от особенностей новаций в сфере технологий образования, в центре всегда находится педагог, личностно-профессиональное развитие которого обусловлено прежде всего ценностно-мотивационным компонентом деятельности [7; 12]. Готовность педагога к инновационной деятельности – это «сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания и умения личности, благодаря которым формируется инновационная позиция, отношение к новшествам и их освоению, раскрывается творческий потенциал учителя» [15, с. 77]. В связи с

этим особую роль в современном профессиональном образовании играют различного рода антропопрактики, направленные на развитие рефлексии, критического мышления и навыков саморазвития через открытие собственному опыту и ситуации социального взаимодействия [17].

Важнейшим условием, определяющим успешность освоения педагогом инноваций, выступает непрерывность его индивидуального сопровождения, которое должно быть сконцентрировано на определении личностных ресурсов в разные периоды карьеры. По мнению Р. В. Демьянчук, сопровождение целесообразно строить с позиций процессного подхода. Предлагаемая автором процессная модель включает два блока: «первый ориентирован на оптимальную организацию внешних условий личностно-профессионального развития; второй – на определение внутренних ресурсов личности педагога как субъекта профессиональной деятельности» [5, с. 70–71]. Интеграция профессиональных потребностей педагога и условий, создаваемых для его обучения, составляет основу технологии самопроектирования программ повышения квалификации, которые разрабатываются на основе рефлексии опыта, выявленных профессиональных задач и дефицитов компетенций [6]. Образовательная траектория рассматривается как «условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии» [8, с. 268].

Ценными выступают положения концепции последипломного образования взрослых М. В. Кларина, в которых отмечается, что на первый план выходит команда, группа как коллективный субъект учения: «участники создают и транслируют новый опыт, для которого нет готовых образцов. Возникает особый тип обучения – трансформирующее, когда освоение нового профессионального опыта происходит в процессе его преобразования. В качестве дидактического инструментария трансформирующее обучение предполагает стадии, на каждой из которых коллективный субъект решает определенные задачи: освоения, адаптации, трансформации, трансляции коллективного опыта. Такое обучение связано с декомпозицией целей и образовательных технологий, сущность которых центрирована на “обучении действием”, проживании и рефлексии, экспертной оценке процесса и результата обучения, феноменологии получаемого результата» [11, с. 24–27].

В исследованиях зарубежных ученых также проявляется большой интерес к по-

иску условий и способов содействия педагогам в освоении образовательных инноваций. Значительная роль придается групповым и коллегиальным форматам взаимодействия. Так, по мнению S. McKenney, учитель нуждается в поддержке со стороны опытных коллег-экспертов с целью повышения уверенности в себе и производительности урока. Содействию эффективно преподаванию способствуют практические рекомендации в отношении трех компонентов труда учителя, вызывающих наибольшие трудности: 1) проектирование гибкого дизайна урока, 2) принятие разнообразия, различий между учащимися и социальной динамики в группах, 3) отражение («рефлексия в действии») [21]. На основе изучения и анализа опыта педагогов-практиков инклюзивного образования L. Florian обоснован трансформационный подход, предполагающий пошаговое изменение профессионального мышления. Суть обучения учителей, согласно данному подходу, заключается в переходе на принципы диалога и поддержки, а также в предоставлении учащимся выбора способов учебной деятельности [23]. В исследовании Н. Аас описана корпоративная модель развития компетенций педагогов – совместный анализ «демонстрационных уроков» друг друга для поиска наиболее перспективных тактик обучения [20]. Данный опыт интересен параллельно осуществляемой супервизией, позволяющей оценивать сильные и слабые аспекты суждений и действий педагогов. Исследования G. Mudhar, E. M. Skaalvik показали, что самоэффективность в работе учителя связана с эмоциональной поддержкой учеников, «коллективной эффективностью педагогов» (совместной постановкой цели) и «коллегиальным сотрудничеством» (совместно порождаемыми стратегиями обучения для достижения лучших образовательных результатов) [22; 24]. Корпоративной культуре учреждения авторы придают особое значение при характеристике самоэффективности сотрудника.

Таким образом, в сфере дополнительного профессионального педагогического образования становятся наиболее востребованными личностно ориентированное и корпоративное обучение. Особый интерес вызывают системные модели, обеспечивающие вовлечение педагогов в совместную деятельность, направленные на «формирование инновационной способности мышления, основанного на новом знании и инновационной динамике» [13, с. 64]. Главными аспектами анализа являются условия сохранения максимума личностно-профессиональной инициативы педагога, поддержка стиля индивидуальной деятельности, выявление по-

тенциала профессиональной коллаборации в процессе созидания и освоения нового.

Результаты исследования. Разработанная модель обучения педагогов инновационным технологиям представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов образовательного процесса, направленных на развитие мотивации к освоению новшеств, инновационной активности и обновлению компетенций.

Модель может быть наполнена любым дидактическим контентом, однако прежде всего ее содержанием выступают системные инновации, которые затрагивают всех субъектов образования, требуют перестройки деятельности, трансформации совокупности компонентов образовательной среды. Например, такой инновацией являются технологии инклюзивного образования, внедрение которых связано с переосмыслением сущностных характеристик взаимодействия участников образовательного процесса, организацией новых условий функционирования среды, освоением междисциплинарных профессиональных компетенций. В проблематике инклюзивного образования вопрос личностно-профессиональной готовности педагогов к его реализации является основным. Модели подготовки будущих педагогов предусматривают включение в учебный план новых дисциплин, раскрывающих специфику развития, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также практическую и волонтерскую деятельность студентов, в ходе которой они могут приобрести опыт работы в инклюзивной образовательной среде. Однако, по мнению исследователей, этого недостаточно, подготовка кадров для инклюзивного образования должна быть кардинально пересмотрена в содержательном и методическом аспектах [19]. В системе дополнительного профессионального образования предлагаются дидактические модели обучения педагогов согласно выявленной структуре инклюзивных компетенций, в которой выделены ценностно-мотивационный, инструментальный (или операционально-деятельностный), результативный компоненты [1; 4]. Их формирование предлагается в формате институционального образования, сочетающего совокупность методов теоретической и практической подготовки слушателей. Данные исследования имеют большую значимость в установлении комплекса знаний, умений, способностей, attitudes, мотивов педагогов, требуемых для реализации инклюзивного образования. Однако, как показывает опыт, педагогу не всегда удается транслировать полученные на курсах повышения квалификации знания, умения в собственную практику по

причине невозможности точечного внедрения инклюзивных технологий, необходимы заинтересованность руководства организации в создании соответствующих инклюзивному педагогическому процессу условий, профессиональное взаимодействие и сетевое сотрудничество.

На современном этапе востребованы комплексные, системные модели, направленные на формирование единого профессионального образовательного пространства, в котором задается тренд на освоение и продуцирование новшеств, развитие кадрового потенциала, в том числе для решения задач инклюзивного образования. Предлагаемая нами модель отличается тем, что носит управленческий, ориентировочный, прогностический характер, в ее основе лежит идея координации деятельности в регионе по обновлению компетенций педагогов, сопровождения инновационной активности педагогических коллективов в процессе разработки и масштабирования технологий инклюзивного образования. Модель является организационной, структурно-функциональной, отражает основные составляющие процесса обучения и одновременно содержит динамические характеристики, предполагающие пролонгированность, разноуровневость освоения педагогами инноваций. В ней предусмотрены форматы не только диссеминации знаний и опыта, но прежде всего совместного поиска, конструирования нового на основе профессиональной коллаборации ученых и практиков, что относится к «продуктивному обучению».

В модели согласованы форматы институционального дополнительного профессионального образования и неформального, сочетающие персонифицированное и групповое обучение школьных команд. Это

обеспечивает комплексный, преемственный характер освоения инклюзивных технологий. Содержательно-методическим ресурсом обучения выступает сформированная сеть организаций, имеющих многолетний опыт инклюзивного образования и объединенных в кластер.

Целостность модели обеспечена целью, непротиворечивыми теоретико-методологическими подходами, совокупностью взаимодополняемых, согласованных форм, методов обучения и взаимообучения, которые реализуются в соответствии с принципами личностно ориентированного, интерактивного и практико-ориентированного образования (партиципации, фасилитации, персонализации). Модель предусматривает непрерывный характер научного сопровождения педагогов с различной готовностью и опытом инновационной деятельности на разных этапах профессионального развития личности, содержит формат аккумуляции, рефлексии лучших практик, предусматривает освоение новшеств в процессе реализуемых вариантов стажировок (модель представлена на рисунке).

Организационно-педагогические условия реализации представленной модели обучения педагогов обеспечивает координирующий субъект, в качестве которого выступает республиканский Институт развития образования, его структурное подразделение – лаборатория инклюзивного образования. Деятельность координирующего субъекта – центральный элемент организации, управления, сопровождения процесса освоения инноваций, реализуется посредством совокупности взаимосвязанных функций: научные исследования, научно-образовательный консалтинг, разработка, апробация и внедрение научно-обоснованных технологий инклюзивного образования.



Рис. Модель обучения педагогов инновационным технологиям инклюзивного образования

Научные исследования направлены на изучение актуального состояния образовательных явлений: выявление противоречий в пространстве инклюзивного образования, объяснение характера затруднений субъек-

тов образовательного процесса, обоснование перспективных направлений развития. Задачами выступают: определение тематики исследований, формирование межпредметных исследовательских групп с включе-

нием педагогов, разработка и реализация программ научных исследований, определение образовательных стратегий и прогнозирование рисков. Кроме работы с эмпирическими данными, в качестве результатов деятельности в рамках данного направления лаборатории рассматриваются: становление сообщества исследователей на основе кооперации ученых и практиков; выделение педагогического опыта с научно доказанной эффективностью. Результаты исследования ложатся в основу разработки содержания и методов обучения в рамках курсов повышения квалификации.

Научно-образовательный консалтинг – экспертное сопровождение участников образовательного процесса. Это помощь в проектировании программ профессионального саморазвития педагогов, развитие партнерства в профессиональном сообществе, «доращивание» практик на основе экспертизы опыта. Результатом деятельности в рамках данного направления выступают: новые профессиональные позиции и компетенции педагогов, эффективное управление рисками, сетевое взаимодействие организаций, объединенных общими идеями и инновациями. Консалтинг позволяет интегрировать ресурсы для преобразования социально-образовательной ситуации в организациях на принципах инклюзии. Направленность консалтинга на систематическое партнерское сотрудничество научных экспертов и практиков способствует становлению субъектной позиции педагога, коллектива (коллективного субъекта) в рефлексии проблем и конструировании способов их решения. Социальное партнерство объединяет профессиональное сообщество, снижает сопротивление освоению продуктивных инноваций. Важным компонентом консалтинга выступают навигация, предоставление педагогам достоверной информации об имеющихся ресурсах внутри республики и за ее пределами (о возможностях повышения квалификации с качественным образовательным контентом, об организациях, содействующих инклюзивным, инновационным социально-образовательным практикам, др.).

Научно-обоснованные технологии: разработка и апробация инновационных технологий, определение процедур, механизмов их трансляции, критической анализ и осмысление применяемых и создаваемых технологий в формате научно-практических сессий, проектных групп, мастер-классов. Результатом деятельности являются: новые программно-методические инструменты инклюзивного образования, формирование информационно-методической базы (банк инновационных технологий), диссеминация продуктивного опыта. Новые техноло-

гии способствуют обогащению образовательного процесса с учетом разнообразия потребностей субъектов. В целом аккумуляция инновационных технологий способствует формированию поля опережающих практик в соответствии с современными образовательными стратегиями.

Реализация данных направлений деятельности координирующего субъекта задает вектор целенаправленных, продуктивных изменений в образовательном пространстве региона, обеспечивает обучение педагогов инклюзивным технологиям в качестве научно обоснованного, непрерывного, сопровождаемого процесса.

К организационным условиям, предвещающим реализацию модели, относится решение следующих задач: 1) разработка и согласование стратегии инновационной деятельности с представителями органов управления образования и профессионального сообщества; 2) выявление потребностей работодателей, педагогов в освоении инклюзивных компетенций; 3) определение плана (дорожной карты), подготовка нормативной документации административно-управленческого характера, формирование госзадания на дополнительное профессиональное образование педагогов; 4) проведение интерактивного лектория для представителей органов управления образования муниципалитетов с целью информирования и установления содействия; 5) определение организаций, имеющих опыт инклюзивного образования, совместный анализ инновационной практики, доказательное установление ее эффективности; 6) формирование сети организаций, выступающих ресурсным кластером для корпоративного обучения педагогов инновационной деятельности; 7) выбор наставников, проявивших высокий уровень профессионализма, обучение их наставнической деятельности.

При соблюдении указанного алгоритма действий координирующего субъекта реализация региональной модели обучения педагогов, педагогических коллективов проходит при содействии органов управления образования, посредством организации необходимых методических ресурсов, что придает процессу освоения инноваций устойчивый характер.

К педагогическим условиям обучения также относятся:

– *Сочетание институциональной и неформальной форм дополнительного образования.* Обучение не ограничивается единовременными курсами повышения квалификации, а продолжается непрерывно в формате поддерживаемого самообразования, стажировки, включения педагогов в различные мероприятия, направленные на

развитие инклюзивной компетентности.

– *Выбор обучающимися содержания образования.* Контент варьируется в соответствии с запросами педагогов, работодателей, определяется посредством выявления дефицитов компетенций. Предлагаются разные уровни обучения: на пороговом – содержание носит ознакомительный, вводный в инклюзивную проблематику характер; базовый уровень построен как методический конструктор (наращивание инклюзивных компетенций), его выбирают педагоги, имеющие определенный опыт работы в инклюзивном образовании, нацеленные на его обогащение; на продвинутом – происходит совместный анализ творческого опыта педагогов, его доработка до качества транслируемой технологии. Возможность обучаться на различных уровнях отражает гетерохронный характер освоения новых технологий в профессиональном сообществе, однако такое деление на уровни условно, набор групп может проходить и по другим критериям.

– *Использование методов, активизирующих профессиональное творчество педагогов.* В рамках курсов повышения квалификации и неформального образования применяются методы совместного анализа, поиска, дискуссии, проектирования. Посредством активных методов взаимодействия создается пространство творческой рефлексии, событийности, где педагоги могут представить свои достижения, определить новации в поле имеющегося опыта, реализовать потребность в личностно-профессиональной коммуникации.

– *Организация постоянно действующей площадки созидания опережающих практик.* Площадка действует в формате проектной сессии (например, «конструктор инклюзивного урока») и форсайт-сессии («траектория саморазвития, профессионаграмма педагога инклюзивного образования»). В ходе работы участники могут актуализировать то, что действительно «работает» в условиях современного образования, и сгенерировать то, что составляет эвристичность.

– *Сочетания очного и онлайн-обучения.* В условиях нарастающей цифровизации образования педагоги имеют возможность дистанционного обучения (конструирование материалов курсов и взаимодействие участников осуществляется на платформе Mirapolis, предоставляющей достаточный спектр параметров виртуальной образовательной среды). Однако трехлетний опыт апробации модели показал, что участники непрерывного обучения чаще всего делают выбор в пользу мероприятий очной коммуникации, что объясняется по-

требностью в установлении профессиональных связей.

В целом модель обучения является открытой к изменениям, соотносится с выделенными в современных исследованиях трендами развития сферы дополнительного профессионального образования, такими как «построение содержания образования на основе диагностики дефицитов компетенций, что является важнейшим условием ответа системы повышения квалификации на современные вызовы» [3]; «запрос на смешанные форматы обучения, персонализация и адаптивность, мобильное микрообучение, управление онлайн-курсами, коучинг, наставничество и др.» [2, с. 8–10].

Выводы. Поиск действенных факторов обновления компетенций и созидания продуктивных новшеств является одной из основных задач развития современной системы дополнительного профессионального образования. В исследовании представлена модель обучения педагогов инновационным технологиям на примере инклюзивного образования, которая позволяет системно строить данную работу в регионе, реализуя цели, определяемые актуальной повесткой государственной политики, потребностями работодателей и педагогов.

Разработанная модель опирается на научные подходы, отражающие специфику непрерывного образования, а также на результаты широкого обсуждения в профессиональном сообществе инициатив и ожиданий в отношении подходов, методов обучения. Используются синтез институционального и неформального образования, кооперация специалистов, координация ресурсов, составление вариативного, разноуровневого контента с привлечением к обсуждению процесса обучения педагогов, управленцев, работодателей. Апробация модели предполагала трудоемкую научную, организационно-методическую работу, осуществляемую координационным субъектом, по аккумуляции имеющихся инновационных практик и проектированию новых на принципах «обучения в действии».

В инклюзивном образовании еще недостаточно научно выверенных технологий и готовых методических решений. В связи с этим кроме тактических целей (обновление компетенций, развитие мотивации к освоению продуктивных новшеств) стратегия обучения посредством данной модели заключается в побуждении педагогов и педагогических коллективов к творческому саморазвитию. Значимость модели видится в компоновке организационно-педагогических условий, форматов и методов, предполагающих не только обучение работе с детьми с особыми образовательными потребностями в

условиях инклюзивного образования, но прежде всего формирование самообучающегося профессионального сообщества, стимулирование педагогов к поиску вариантов организации образовательного процесса в соответствии с разнообразием способностей, возможностей учеников.

Процесс апробации модели показал заинтересованность большей части педагогов в освоении новшеств при поддержке имеющих у них наработок и помощи в дове-

дении передового опыта до уровня транслируемой технологии. Перспективы данного исследования связаны с эмпирической проверкой эффективности модели, что требует многоаспектного лонгитюдного изучения посредством многофакторной самооценки и экспертизы, а также исследования социально-психологических эффектов применения освоенных педагогами новшеств в процессе и после их обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возняк, И. В. Развитие операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию / И. В. Возняк, В. И. Коваленко. – Текст : непосредственный // Образование и общество. – 2015. – № 3 (92). – С. 64–67.
2. Волченкова, К. Н. Тренды развития дополнительного профессионального образования / К. Н. Волченкова. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 5–15. – DOI: 10.14529/ped240101.
3. Вороткова, И. Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И. Ю. Вороткова, А. В. Усачева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105–112.
4. Губанова, М. И. Формирование профессиональной компетентности педагогов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в процессе повышения квалификации / М. И. Губанова, Н. А. Максимова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (60). – С. 207–213. – DOI: 10.26105/SSPU.2019.60.3.026.
5. Демьянчук, Р. В. Сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития педагогов: процессный подход / Р. В. Демьянчук. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 1 (95). – С. 66–75. – DOI: 10.21510/18173292_2022_95_66_75.
6. Джахбаров, М. А. Определение понятия «самопроектирование» применительно к разработке программ повышения квалификации учителей / М. А. Джахбаров, Л. Н. Харченко. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 6. – С. 56–62.
7. Дубровина, И. В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» / И. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 50–62. – DOI: 10.17759/bppe.2021180305.
8. Зеер, Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова [и др.]. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266–279.
9. Зинченко, Ю. П. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития / Ю. П. Зинченко, Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 11–35. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.
10. Керимов, О. Ю. Социально-технологическая парадигма: особенности теоретической репрезентации модернизационных процессов / О. Ю. Керимов. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 3. – С. 176–182. – DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-3-176-182.
11. Кларин, М. В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение / М. В. Кларин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 19–28.
12. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. – 456 с. – Текст : непосредственный.
13. Назаренко-Матвеева, Т. М. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога / Т. М. Назаренко-Матвеева, О. И. Нагель. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 63–68.
14. Окулова, П. А. Проблемы организации дополнительного профессионального образования на примере педагогических работников (управленческий и правовой аспекты) / П. А. Окулова, О. А. Толстых. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31791/1/978-5-91256-473-4_2020_079 (дата обращения: 29.04.2024). – Текст : электронный.
15. Панфилова, Л. Г. Диагностика личностно-значимых качеств педагога и его профессиональных запросов к стажировке / Л. Г. Панфилова, К. И. Потехин. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2016. – № 12 (24). – С. 76–82. – DOI: 10.20861/2312-8089-2016-24-002.
16. Склиарова, Т. В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования : монография / Т. В. Склиарова, М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – Пенза : Пензенская духовная семинария ПЕРПЦ, 2017. – 328 с. – Текст : непосредственный.
17. Скуднова, Т. Д. Социокультурные векторы развития методологии и технологий психолого-педагогического образования / Т. Д. Скуднова. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2019. – № 2. – С. 241–246. – DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-241-246.

18. Турбовской, Я. С. Взаимодействие педагогической науки и системы отечественного образования как управляемый процесс : монография / Я. С. Турбовской. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 276 с. – Текст : непосредственный.

19. Шкутина, Л. А. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования / Л. А. Шкутина, А. Р. Рымханова, Н. В. Мирза, Г. С. Ашимханова. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 21–33. – DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02.

20. Aas, H. K. Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context / H. K. Aas. – Text : electronic // International Journal of Inclusive Education. – 2019. – AHEAD-OF-PRINT. – P. 1–15. – URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065> (mode of access: 10.04.2024).

21. McKenney, S. Technology for teacher learning and performance / S. McKenney, A. Visscher. – Text : immediate // Technology, pedagogy, and education. – 2019. – Vol. 28 (2). – P. 129–132. – DOI: 10.1080/1475939X.2019.1600859.

22. Mudhar, G. Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration / G. Mudhar, S. Ertesvag, E. Parkarinen. – Text : electronic // European Journal of Special Needs Education. – 2023. – Vol. 39 (3). P. 446–462. – URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297> (mode of access: 17.04.2024).

23. Florian, L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? / L. Florian. – Text : electronic // Scottish Educational Review. – 2015. – Vol. 47 (1). – P. 5–14. – URL: http://www.scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf (mode of access: 16.03.2024).

24. Skaalvik, E. Collective Teacher Culture and School Goal Structure: Associations with Teacher Self-efficacy and Engagement / E. Skaalvik, S. Skaalvik. – Text : immediate // Social Psychology of Education. – 2023. – Vol. 26. – P. 945–969. – DOI: 10.1007/s11218-023-09778-y.

REFERENCES

1. Voznyak, I. V., Kovalenko, V. I. (2015). Razvitie operatsional'no-deyatelnostnogo komponenta gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu [Development of the Operational and Activity Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education]. In *Obrazovanie i obshchestvo*. No. 3 (92), pp. 64–67.

2. Volchenkova, K. N. (2024). Trendy razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Trends in the Development of Additional Professional Education]. In *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. Vol. 16. No. 1, pp. 5–15. DOI: 10.14529/ped240101.

3. Vorotkova, I. Yu., Usacheva, A. V. (2022). Diagnostika professional'nykh defitsitov sovremennykh pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noi deyatel'nosti [Diagnosis of Professional Deficits of Modern Teachers Based on the Results of Professional Activity]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 105–112.

4. Gubanova, M. I., Maksimova, N. A. (2019). Formirovaniye professional'noi kompetentnosti pedagogov dlya raboty s obuchayushchimisya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami v protsesse povysheniya kvalifikatsii [Formation of Professional Competence of Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in the Process of Professional Development]. In *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 3 (60), pp. 207–213. DOI: 10.26105/SSPU.2019.60.3.026.

5. Demyanchuk, R. V. (2022). Soprovozhdenie professional'noi deyatel'nosti i lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogov: protsessnyi podkhod [Support of Professional Activity and Personal and Professional Development of Teachers: A Process Approach]. In *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. No. 1 (95), pp. 66–75. DOI: 10.21510/18173292_2022_95_66_75.

6. Dzhakhbarov, M. A., Kharchenko, L. N. (2018). Opredeleniye ponyatiya «samoproektirovaniye» primenitel'no k razrabotke programm povysheniya kvalifikatsii uchitelei [Definition of the Concept of “Self-design” in Relation to the Development of Teacher Training Programs]. In *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. No. 6, pp. 56–62.

7. Dubrovina, I. V. (2021). Psikhologicheskii aspekt fenomena «lichnostnye rezul'taty obrazovaniya» [The Psychological Aspect of the Phenomenon of “Personal Educational Outcomes”]. In *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. Vol. 18. No. 3, pp. 50–62. DOI: 10.17759/bppe.2021180305.

8. Zeer, E. F., Zavodchikov, D. P., Zinnatova, M. V. et al. (2017). Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak ustanovka sub"ekta v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual Educational Trajectory as a Subject's Attitude in the System of Continuing Education]. In *Nauchnyi dialog*. No. 1, pp. 266–279.

9. Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., Zeer, E. F. (2020). Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya prognozirovaniya budushchego professional'nogo obrazovaniya: vektory razvitiya [Psychological and Pedagogical Grounds for Forecasting the Future of Professional Education: Development Vectors]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 22. No. 3, pp. 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.

10. Kerimov, O. Yu. (2023). Sotsial'no-tekhnologicheskaya paradigma: osobennosti teoreticheskoi reprezentatsii modernizatsionnykh protsessov [Socio-Technological Paradigm: Features of the Theoretical Representation of Modernization Processes]. In *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. No. 3, pp. 176–182. DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-3-176-182.

11. Klarin, M. V. (2017). Instrument innovatsionnogo obrazovaniya: transformiruyushchee obuchenie [Innovative Education Tool: Transformative Learning]. In *Pedagogika*. No. 3, pp. 19–28.

12. Mitina, L. M. (2018). *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and Professional Development of a Teacher: Strategies, Resources, Risks]. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya. 456 p.

13. Nazarenko-Matveeva, T. M., Nagel, O. I. (2016). Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak sredstvo podgotovki i podderzhki innovatsionnoi deyatel'nosti sovremennogo pedagoga [Additional Professional

Education as a Means of Training and Supporting Innovative Activities of a Modern Teacher]. In *Vestnik RMAT*. No. 1, pp. 63–68.

14. Okulova, P. A., Tolstykh, O. A. *Problemy organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya na primere pedagogicheskikh rabotnikov (upravlencheskii i pravovoi aspekty)* [Problems of the Organization of Additional Professional Education on the Example of Teaching Staff (Managerial and Legal Aspects)]. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31791/1/978-5-91256-473-4_2020_079 (mode of access: 29.04.2024).

15. Panfilova, L. G., Potekhin, K. I. (2016). Diagnostika lichnostno-znachimykh kachestv pedagoga i ego professional'nykh zaprosov k stazhirovke [Diagnostics of the Teacher's Personally Significant Qualities and His Professional Requests for an Internship]. In *Vestnik nauki i obrazovaniya*. No. 12 (24), pp. 76–82. DOI: 10.20861/2312-8089-2016-24-002.

16. Sklyarova, T. V., Bityanova, M. R., Beglova, T. V. (2017). *Tsennosti v sovremennom shkol'nom obrazovanii: opyt pedagogicheskogo proektirovaniya* [Values in Modern School Education: The Experience of Pedagogical Design]. Penza, Penzenskaya dukhovnaya seminariya PERPTS. 328 p.

17. Skudnova, T. D. (2019). Sotsiokul'turnye vektory razvitiya metodologii i tekhnologii psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Socio-Cultural Vectors of Development of Methodology and Technologies of Psychological and Pedagogical Education]. In *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. No. 2, pp. 241–246. DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-241-246.

18. Turbovskey, Ya. S. (2019). *Vzaimodeistvie pedagogicheskoi nauki i sistemy otechestvennogo obrazovaniya kak upravlyaemyi protsess* [The Interaction of Pedagogical Science and the National Education System as a Controlled Process]. Moscow, INFRA-M. 276 p.

19. Shkutina, L. A., Rymkhanova, A. R., Mirza, N. V., Ashimkhanova, G. S. (2017). Kadrovyi potentsial kak osnovnoi faktor uspekhnoi realizatsii inklyuzivnoi sistemy obrazovaniya [Human Resources Potential as the Main Factor in the Successful Implementation of an Inclusive Education System]. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 1, pp. 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02.

20. Aas, H. K. (2019). Teachers Talk on Student Needs: Exploring How Teacher Beliefs Challenge Inclusive Education in a Norwegian Context. In *International Journal of Inclusive Education*. AHEAD-OF-PRINT, pp. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065> (mode of access: 10.04.2024).

21. McKenney, S., Visscher, A. (2019). Technology for Teacher Learning and Performance. In *Technology, pedagogy, and education*. Vol. 28 (2), pp. 129–132. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1600859.

22. Mudhar, G., Ertesvag, S., Pakarinen, E. (2023). Patterns of Teachers' Self-efficacy and Attitudes toward Inclusive Education Associated with Teacher Emotional Support, Collective Teacher Efficacy, and Collegial Collaboration. In *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 39 (3), pp. 446–462. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297> (mode of access: 17.04.2024).

23. Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can It Help Reduce Educational Inequalities? In *Scottish Educational Review*. Vol. 47 (1), pp. 5–14. URL: http://www.scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf (mode of access: 16.03.2024).

24. Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2023). Collective Teacher Culture and School Goal Structure: Associations with Teacher Self-efficacy and Engagement. In *Social Psychology of Education*. Vol. 26, pp. 945–969. DOI: 10.1007/s11218-023-09778-y.