

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.43

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-153-179

НОРМАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Игнатьева¹, О. В. Тулупова²

Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород, Россия.

E-mail: ¹gaididakt@rambler.ru, ²oksana-nnov@yandex.ru

Аннотация. Введение. Декларируемые в целом ряде правительственных документов требования к качеству и эффективности функционирования образовательной сферы актуализируют необходимость нормирования профессиональной деятельности педагогических работников.

Цель публикации – представить созданную на кафедре педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования нормативно-компетентностную модель преподавателя дополнительного профессионального образования (ДПО) и обосновать ее потенциал как действенного механизма внутрикорпоративной поддержки непрерывного совершенствования профессионализма специалистов системы повышения квалификации.

Методология и методы. Общетеоретической базой проектирования предлагаемой вниманию модели были положения системно-деятельностного, компетентностного, андрагогического и сравнительно-сопоставительного подходов. Для определения эффективности модели и диагностики профессиональных компетенций преподавателей ДПО использовались методы квалификационного и дисперсионного анализа, экспертных оценок, включенного наблюдения, стратифицированного отбора. Обработка полученных результатов производилась методами математической статистики – посредством анализа достоверности различий математических ожиданий и проверки гипотез на основе критерия согласия.

Результаты и научная новизна. Описанная в статье модель содержит набор ключевых качеств, обеспечивающих преподавателю успешное достижение стратегических образовательных целей. Структура модели включает кластеры универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; их карты и индикаторы, распределенные по трем уровням – монопред-

метному, полипредметному и метапредметному. Достоинство модели состоит в том, что она может служить как матрицей для объективной оценки профессионализма преподавателей ДПО, так и нормативной рамкой повышения их квалификации и стимулирования саморазвития.

Авторами статьи был проведен проектный эксперимент, в ходе которого проверялась гипотеза о выделенных условиях реализации модели: содержательно-деятельностных, организационно-управленческих и возможности их интеграции для профессионального развития преподавателя ДПО. Обследование компетентности педагогов на «входе» и «выходе» трехлетнего внутрикорпоративного обучения по программам куррикулума «Андрогогическая школа событийного образования» показало эффективность применения разработанной модели в формате самообучающейся организации.

Практическая значимость. Нормативно-компетентностная модель универсальна и полностью соответствует требованиям развития системы повышения квалификации педагогических работников. Модель закладывает методологическую основу продуктивной научно-образовательной деятельности преподавателя ДПО и может быть распространена на всех, кто занимается непрерывным педагогическим образованием.

Ключевые слова: нормативно-компетентностная модель преподавателя, кластер компетенций, профессиональные стандарты, дополнительное профессиональное образование, внутрикорпоративное обучение, самообучающаяся организация.

Благодарности. Работа выполнена в рамках проекта федеральной инновационной площадки Минобрнауки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» при Нижегородском институте развития образования. Авторы выражают благодарность рецензентам статьи, чья квалифицированная экспертиза ее качества способствовала развитию прогностического потенциала представленного в публикации исследования.

Для цитирования: Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Нормативно-компетентностная модель преподавателя системы дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 153–179. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-153-179

NORMATIVE-COMPETENCE MODEL OF THE TEACHER OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

G. A. Ignatieva¹, O. V. Tulupova²

*Nizhny Novgorod Institute of Education Development, N. Novgorod, Russia.
E-mail: ¹gaididakt@rambler.ru, ²oksana-nnov@yandex.ru*

Образование и наука. Том 20, № 4. 2018 / The Education and Science Journal. Vol. 20, № 4. 2018

Abstract. Introduction. The growth of requirements for the quality and effectiveness of educational activities, identified in a number of government documents, determines the need to normalize the professional activities of teaching staff.

The aim of this article is to present the normative-competence model of the teacher of additional professional education developed by the Department of Pedagogy and Andragogy of the Nizhny Novgorod Institute of Education Development, and to substantiate the potential of this model as an effective mechanism of intra-corporate support of continuous professional development of the institutes of advanced training of specialists teaching staff.

Methodology and research methods. The general theoretical basis for the design of the normative-competence model of the teacher consists of the system-activity, competency-based, andragogical, comparative general scientific approaches. The methods of the qualification and dispersive analysis, expert estimations, participant observation, stratified sampling were used to determine the efficiency of the model and diagnostics of professional competences of teachers of additional professional education. Processing of the data obtained was performed by the methods of mathematical statistics – the analysis of reliability of mathematical expectation differences and hypotheses checking on the basis of fitting criterion.

Results and scientific novelty. The presented model contains a set of key qualities that provide the pedagogical worker with the ability to be successful in achieving the strategic educational goals. The structure of the model includes the clusters of universal, general professional and professional competencies; maps and indicators of competencies divided into three levels – monodisciplinary, multidisciplinary, metadisciplinary. The advantage of the model is that it can serve as a framework for objective assessment of professionalism of teachers of additional professional education as well as a standard framework to upgrade teachers' qualification and self-development.

The hypothesis on the conditions of the model realization was tested in the course of the project experiment conducted by the authors. The conditions of three types presented: content-activity, organizational-managerial, and the ability to transform the conditions of the first and second types for professional development of the teachers. The inputs and outputs research results on teachers' competencies by the end of the three-year intra-corporate training curriculum "Andragogical School of Eventual Education" have shown the efficiency of application of the developed model in the format of self-training organization.

Practical significance. The normative-competence model is universal and fully consistent with the requirements of the teachers' career development system. The model presented provides the groundwork for scientific and educational activity of the teacher of additional professional education and can be used by everyo-

ne who is engaged in educational activity in the conditions of continuous pedagogical education.

Key words: teacher's normative-competence model, competency-based cluster, professional standards, additional professional education, intra-corporate training, self-learning organization.

Acknowledgements. The work was performed in the framework of the project of the Federal Innovative Platform of the Ministry of Education of the Russian Federation "Project of the Network Institute for Innovative Education" at the Nizhny Novgorod Institute of Education Development. The authors are grateful to the reviewers of the present article, whose highly qualified assessment of the quality publication has certainly contributed to the development of the prognostic potential of the research.

For citation: Ignatieva G. A., Tulupova O. V. Normative-competence model of the teacher of additional professional education. *The Education and Science Journal*. 2018; 4 (20): 153–179. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-153-179

Введение

Актуальность построения нормативных профессиональных моделей педагогических работников системы непрерывного образования определяется ростом требований к качеству и эффективности образовательной деятельности, обозначенных в целом ряде правительственных документов: Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 г. № 608н), федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования.

Нормирование профессиональной деятельности представляет собой процесс ее регулирования с помощью социально заданных требований – норм. В контексте данной статьи наиболее значимы следующие их особенности:

- нормы отражают социально детерминированное представление о том, какие свойства, характеристики, качества личности оптимальны для выполнения той или иной деятельности;
- функционируют одновременно в двух ипостасях: провозглашаемые нормы, в том числе обозначенные в официальных документах, и реально действующие, т. е. фактически соблюдаемые. Между ними объек-

тивно существует расхождение, усиливающееся в тех случаях, когда нормы первого типа устанавливаются без учета конкретных обстоятельств и субъективных возможностей их выполнения [1].

В соответствии с рекомендациями В. И. Слободчикова, при разработке норм профессиональной деятельности преподавателя дополнительного профессионального образования (ДПО) необходимо учитывать два фундаментальных требования. Согласно первому преподаватель обязан знать нормы своей профессиональной деятельности и владеть ими, т. е. быть профессионалом. Второе требование следует из первого: профессионал обязан знать факторы, способствующие и препятствующие развитию всех участников образовательных отношений [2].

Исходя из требований к профессионализму, выраженных в виде кластеров компетенций, отражающих социально обусловленные представления о знаниях, умениях и практическом опыте преподавателя, и требований к условиям его профессиональной деятельности, заданных системой трудовых функций и трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте, мы попытались разработать нормативно-компетентностную модель преподавателя ДПО.

В качестве элементарной единицы при оценке профессионализма преподавателя было выбрано понятие «компетенция». Целесообразность его использования для построения нормативной модели профессиональной деятельности обусловлена значением данного слова, которое определяется в толковых словарях Д. Н. Ушакова и С. И. Ожегова как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом»; «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен»; «круг чьих-нибудь полномочий, прав».

Учитывалось и принципиальное различие ключевых понятий компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность». В данном случае нам наиболее близка точка зрения В. Д. Шадрикова: «Компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности ... это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [3, с. 15–16]. Таким образом, компетенции, являющиеся ключевыми параметрами модели преподавателя ДПО, представляют собой совокупность требований к его профессионализму как результату его профессиональной подготовки и развития посредством внутрикорпоративного обучения, максимально учитывающего реальные обстоятельства и условия работы обучающихся препода-

вателей. Что же касается компетентности, то это «приобретение личности» диагностируется в рамках внутренней системы оценки качества профессиональной деятельности преподавателей учреждений ДПО с помощью показателей и индикаторов, позволяющих отслеживать и количественные, и качественные характеристики уровня профессионализма, а также динамику профессионального развития.

Новые социальные условия диктуют необходимость разработки нормативно-компетентностной модели преподавателя ДПО, а формат ее освещения в официальных документах свидетельствует о социальной направленности обозначенной нами проблемы. В то же время официально-деловые акты имеют следующие ограничения и недостатки:

- 1) научно-педагогические разработки институтов ДПО не выделены в отдельную категорию;
- 2) стандартизируется только одно направление нишевой деятельности преподавателей – преподавание по дополнительным профессиональным программам;
- 3) при описании трудовых действий, знаний и умений преподавателей ДПО не учитываются специфика сферы, в которой осуществляется их деятельность, и особенности обучения взрослых.

Предлагаемые варианты устранения указанных ограничений различаются как по содержанию, так и по возможному научно-методическому обеспечению и находятся за пределами традиционной системы ДПО. В целях упорядочения и совершенствования данной области нам представляется целесообразным создать «рамочный» документ, фиксирующий нормативно-правовые, концептуально-научные, инструментально-технологические основы, специфику и основные направления, общую модель образовательного процесса для обучающихся взрослых, а также очертить примерный круг культурно-образовательных вопросов, составляющих содержание профессионального развития преподавателя. Отдельный раздел такого документа, по нашему мнению, должен включать возрастные нормативы – возможные и желательные достижения по основным направлениям развития в узловых точках возрастного диапазона обучающихся, с которыми в пространственно-деятельностной среде сотрудничает преподаватель.

Цель данной статьи – представить разработанную кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования нормативно-компетентностную модель преподавателя ДПО и обосновать ее потенциал как эффективного механизма внутрикорпоративной под-

держки непрерывного профессионального развития педагогических работников институтов повышения квалификации специалистов.

Обзор литературы

Развитие науки и технологий, процессы стандартизации, происходящие на всех уровнях образования (общего, профессионального, высшего), активная динамика изменений рынка труда обуславливают постоянное повышение требований к профессиональным компетенциям научно-педагогических работников. Создание профессиональных стандартов преподавателей и научных работников лишь элемент масштабного процесса, который инициирован указом президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», направленным на развитие человеческого капитала во всех отраслях экономики.

Значение разработки национальных профессиональных стандартов для педагогических работников, по мнению австралийского исследователя Катарины Туинамуана, заключается в возможности продвижения передового опыта в обучении и обеспечении нормативных оснований для выявления качества преподавания [4, с. 72].

Профессиональные стандарты преподавателя высшей школы давно разрабатываются и используются в Великобритании и США. Университеты Великобритании предлагают программы подготовки преподавателей, основанные на профессиональных стандартах, разработанных Академией высшего образования (Higher Education Academy – HEA) или Ассоциацией профессионального и образовательного развития профессорско-преподавательского состава (Staff and Educational Development Association – SEDA). В Белой Книге «Будущее высшего образования» (2003 г.) была отмечена значимость повышения качества преподавания за счет профессионального развития преподавателей: «Новые национальные профессиональные стандарты для преподавателей высшей школы будут установлены как основа аттестации для всего профессорско-преподавательского состава...»¹. Речь идет о стандартах, вступивших в силу в 2006 г.

Стандарты SEDA сегодня – это механизм содействия профессиональному развитию профессорско-преподавательского состава; инструмент выработки эффективных подходов по поддержке непрерывного профессионального развития; средство демонстрации профессионализма преподавателей высшей школы. Схема профессионального развития,

¹ White Paper. The future of higher education // Crown Copyright. 2003. 115 p.

ставшая основой стандартов SEDA, основана на принципах аккредитации педагогов и включает 3 основных компонента:

- ценности и принципы, которые обеспечивают высокий уровень обучения и преподавания;
- основные результаты профессионального развития, описывающие процесс обучения, в ходе которого осваиваются новые навыки, развиваются способности и расширяется их спектр;
- специальные результаты, выявляющие особые качества конкретных групп персонала высшей школы: «понимание того, как люди учатся», «ученость, профессионализм и нравственная практика», «работа обучающихся в сообществах и их развитие», «умение работать с различными обучающимися», «постоянная рефлексия профессиональной практики», «постоянное профессиональное развитие и совершенствование процесса обучения»¹.

Национальным советом по аккредитации педагогического образования США (National Council for Accreditation of Teacher Education) также разработаны профессиональные стандарты для педагогов разной квалификации, в том числе для преподавателей высшей школы (стандарт № 5). В данных документах описывается наличие «неприемлемого, приемлемого и желательного уровня компетенций по следующим параметрам: квалификационный уровень, уровень преподавания, уровень научно-исследовательской деятельности, уровень выполнения общественной работы, сотрудничества с коллегами, общие оценки профессиональной деятельности и профессионального развития»².

По мнению разработчиков комплексной системы оценки и поддержки эффективного преподавания из Стэнфордского университета, стандартизация профессиональной педагогической деятельности является неотъемлемой составляющей данной системы, обеспечивающей согласованное решение задач оценки качества преподавания и повышения квалификации, поддержки педагогов, нуждающихся в дополнительной помощи и – в некоторых случаях – изменении карьеры, и выявления экспертов, внесших значимый личный вклад в развитие образования и способных стать наставниками для своих коллег [5].

Структура отечественных профессиональных стандартов «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополни-

¹ SEDA. Professional Development Framework. Core development outcomes. Available from: [http://www.seda.ac.uk/pdf/11 % 20 SEDA% 20PDF_Core.htm](http://www.seda.ac.uk/pdf/11%20SEDA%20PDF_Core.htm) (дата обращения: 22.02.2018).

² Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutes. New York: NCATE, 2008. 92 p.

тельного профессионального образования» и «Научный работник» имеет единую логику.

Сначала определяется основная цель профессиональной деятельности, она же является обобщенной трудовой функцией. Так же, как цель декомпозируется в задачи, обобщенная трудовая функция распределяется на трудовые функции. В свою очередь, каждая функция включает в себя определенный набор трудовых действий – механизмов или способов решения профессиональных задач. Данная структура дополняется требованиями к знаниям и умениям работников в соответствии с выделенными трудовыми действиями. В профессиональные стандарты не входят так называемые «надпрофессиональные», «метапредметные» или «универсальные» знания, умения и способы действий, которые являются общими для различных видов профессиональной деятельности.

Специфика профессиональной деятельности преподавателя ДПО такова, что она не может быть адекватно и целостно описана лишь в терминах профессионального стандарта. Она включает обучающую, учебно-методическую, организационно-методическую, исследовательскую, проектную, экспертно-аналитическую и ряд других видов деятельности, а зачастую имеет полипредметный характер.

Масштабные содержательно-деятельностные изменения дополнительного профессионального педагогического образования ориентированы на «выращивание» новых профессиональных позиций педагогических кадров, обеспечивающих их готовность к работе в условиях введения ФГОС, профессионального стандарта педагога, преподавателя и т. п. Представляется, что подобная перестройка может быть осуществлена на базе компетентностного подхода как методологической основы не только формирования моделей результатов освоения дополнительных профессиональных программ, но и разработки системы требований к деятельности преподавателей данной области. Компетентностный подход должен помочь преодолеть имеющиеся расхождения между провозглашаемыми и реально соблюдаемыми нормативными актами, тормозящие переход от обеспечения функционирующего типа деятельности к воспроизводству креативного и мобилизационного потенциала личности и общества. Использование этого подхода позволяет также добиться сопряжения целей и результатов базовой подготовки преподавателей в условиях высшей школы и ДПО и обеспечить их концептуальную и структурно-содержательную преемственность [6, с. 641].

Общетеоретический субстрат проектирования нормативно-компетентностной модели преподавателя ДПО, как и всех стандартов в российском образовании, составляют, кроме компетентностного, системно-

деятельностный, андрагогический, сравнительно-сопоставительный подходы, общенаучные принципы отбора и структурирования, а также освоения содержания профессиональной деятельности преподавателя. Все указанные принципы формулируются в рамках двух базовых процессов:

- 1) управления повышением профессиональной педагогической культуры преподавателя образовательной организации ДПО;
- 2) самосовершенствования (профессионального саморазвития) преподавателя в сфере его профессиональной деятельности и культуры.

При отборе критериев структурирования содержания нормативно-компетентностной модели преподавателя ДПО мы опирались на требования конструирования содержания профессиональной деятельности, выделенные путем анализа различных классификаций принципов образования, в том числе образования взрослых, предложенных ведущим методологом отечественного образования В. В. Краевским [7]; субъектно-ориентированной андрагогической концепции М. Т. Громковой [8]; регуляторов эффективной организации андрагогической практики, описанных И. А. Колесниковой [9] и др.

Материалы и методы

Ведущим методом проведенного нами исследования являлось моделирование. Разработанная нормативно-компетентностная модель преподавателя ДПО относится к абстрактным моделям, отображающим структуру моделируемого объекта, характеристики его элементов и значимые причинно-следственные связи между ними.

Модель содержит набор компетенций, т. е. ключевых качеств, обеспечивающих педагогическому работнику возможность успешного достижения стратегических целей образовательной организации, и конкретные показатели их проявлений в профессиональной деятельности [10].

При построении модели учитывались критерии субъективной включенности преподавателя в процесс обучения и его способности к самоопределению (принятию решений и ответственности за результат); соблюдение им правил и норм деятельности; владение способами деятельности, мыслительными, коммуникативными, рефлексивными способностями; умения оценивать результат, сопоставлять его с поставленной целью, выявлять причины несоответствия и др.

Нормативно-компетентностная модель преподавателя дополнительного профессионального образования включает несколько сюжетных основных «узлов» (структурных элементов).

1. «Узел» первый – **кластеры компетенций**: обобщенная трудовая функция – трудовая функция – трудовые действия.

2. «Узел» второй – **индикаторы всех групп компетенций**: кластеры компетенций – уровни профессиональных компетенций.

3. «Узел» третий – **карты компетенций**, включающие шифр и название, тип компетенции, пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыт деятельности, требуемый для формирования конкретной профессиональной компетенции преподавателя ДПО, планируемые результаты преподавания для формирования компетенции и критерии их оценивания, определение условий и средств, соответствующих содержанию программ образовательного процесса.

Инструментально-технологическим основанием разработки нормативно-компетентностной модели преподавателя ДПО стало определение кластера как набора тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти в одной связке) [11]. Кластер состоит из групп (типов) компетенций; группы, в свою очередь, – из описывающих или конкретизирующих их блоков и видов.

Первый кластер – *универсальные компетенции* – включает характеристики (способности, умения) преподавателя, которые носят надпрофессиональный характер и соответствуют разнообразным целям. В данном кластере выделяются группы общенаучных, инструментальных, социально-личностных и общекультурных (Adult Competencies) компетенций.

Состав первых трех групп кластера установлен нами на основе перечня универсальных компетенций научно-педагогических кадров, определенного в п. 5.2 ФГОС ВО 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 30.07.2014 г. № 902; и перечня надпрофессиональных навыков, отмеченных работодателями как наиболее важные характеристики работников будущего, приведенных в Атласе новых профессий¹.

Группа общекультурных компетенций определена на основе PIAAC (The Programme for the International Assessment for Adult Competencies) – программы многоэтапной оценки навыков и компетенций взрослого населения трудоспособного возраста. Основу данной группы компетенций составляет умение взрослых людей пользоваться социально-культурными каналами, в том числе цифровыми технологиями и средствами коммуникации, для работы с информацией, приобретения новых знаний и общения.

Второй кластер образован *общепрофессиональными компетенциями*, которые в зарубежных источниках обозначаются как «ядерные» или «стержневые» (core), т. е. определяющие сущность конкретной профессии

¹ Режим доступа: <http://atlas100.ru>

или рода занятости специалиста. Эти компетенции характеризуют преподавателя института ДПО педагогов как научно-педагогического работника в сфере педагогического образования и связаны со способностями вести научно-исследовательскую работу в области образования и социальной сферы, проектировать учебный процесс и осуществлять преподавательскую деятельность. В кластере представлены познавательные (гностические), ценностно-ориентационные, коммуникативные, технологические компетенции. Состав данных групп определен исходя из перечня общепрофессиональных компетенций научно-педагогических кадров, согласно п. 5.2 ФГОС ВО 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 30.07.2014 г. № 902, с учетом перечня компетенций, составляющих основу Executive Core Qualifications (ECQs) (исполнительного ядра квалификаций) специалистов по работе с человеческими ресурсами, разработанного The United State Office of Personnel Management (OPM) (Государственный офис США по управлению персоналом).

Третий кластер – *профессиональные компетенции* – представляет собой совокупность характеристик преподавателя института ДПО, обеспечивающих эффективную организацию процесса «освоения знаний, формирования и развития умений и компетенций обучающихся, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ»¹.

Мы разделяем точку зрения Л. Ю. Монаховой и В. С. Федотовой о том, что основой формирования кластера профессиональных компетенций педагогических работников должна быть методология становления и развития праксиосферы педагога, под которой понимается сформированная и ставшая его внутренним достоянием терминологическая база знаний предметной области и представлений о способах организации рационального и эффективного выполнения профессиональной деятельности; совокупность находящихся в поле зрения личности алгоритмов и средств ее осуществления, позволяющих минимизировать затраты на

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”».

достижение поставленной цели; умение правильно рассуждать, совершать выбор и принимать решения, опираясь на законы логики [12, с. 13].

Учитывая, что ведущий вид деятельности преподавателя ДПО – проектирование дополнительных профессиональных программ и их реализация, рассмотрим кластер профессиональных компетенций более детально.

Кластер включает в себя следующие группы компетенций:

- преподавательские: преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;

- организационно-методические: обеспечение планирования, реализации и контроля результативности принятой в учреждении стратегии модернизации образовательной деятельности на основе инновационных педагогических идей, приоритетных направлений государственной образовательной политики;

- научно-исследовательские: теоретико-технологическое обеспечение образовательной деятельности, направленное на перспективное развитие образовательного процесса, поиск новых принципов, закономерностей, методов, форм и средств его организации, осуществляемое на основе изучения и внедрения эффективного опыта, выполнения научных исследований и использования полученных результатов в практике образовательного процесса.

В каждой группе отдельные виды компетенций соответствуют способностям выполнять трудовые действия, установленные профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», а также предусмотренным уставом организации ДПО обязанностям: образовательным, научно-методическим, экспертным и др. Продемонстрируем данную структуру на примере группы «преподавательская профессиональная компетенция», соответствующей трудовой функции преподавателя – преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по дополнительным профессиональным программам (ДПП) (табл. 1).

Каждая отдельная компетенция внутри групп кластера состоит из простых конкретных действий или поведенческих индикаторов, с помощью которых диагностируется профессиональный рост преподавателей.

Таблица 1

Соответствие трудовых действий и профессиональных компетенций на примере группы «преподавательские профессиональные компетенции»

Table 1

Correspondence of labour actions and professional competencies on the example of the group “teaching professional competencies”

Трудовые действия (ТД) Labour actions	Виды профессиональных компетенций (ПК) Types of professional competencies
ТД-1.1. Проведение учебных занятий по программам ДПП	ПК-1-1 – способность к планированию учебных занятий с учетом особенностей организации образовательного процесса по ДПП и специфики преподаваемой области профессиональной деятельности ПК-1-2 – способность создавать на занятиях проблемно-ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся работников образования компетенций, соответствующих профессиональным стандартам
ТД-1.2. Организация самостоятельной работы обучающихся по программам ДПП	ПК-1-3 – способность использовать формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, адекватные принципам образования взрослых, с учетом особенностей дисциплины (модуля); задач занятия (цикла занятий), вида занятия; индивидуальных особенностей обучающихся; стадии их профессионального развития
ТД-1.3. Консультирование обучающихся по вопросам профессионального развития на основе наблюдения за освоением профессиональной компетенции	ПК-1-4 – способность осуществлять поддержку профессионального развития обучающихся на основе наблюдения за совершенствованием профессиональной компетенции в ходе реализации ДПП
ТД-1.4. Контроль и оценка освоения обучающимися учебных курсов, дисциплин (модулей) программ ДПП	ПК-1-5 – способность использовать адекватные принципам образования взрослых формы, методы, способы и приемы организации контроля и оценки освоения учебного курса, дисциплины (модуля) ПК 1-6 – способность осуществлять анализ образовательного процесса и результатов и вносить коррективы в рабочую программу, план изучения учебного курса, дисциплины (модуля), образовательные технологии, собственную профессиональную деятельность

Для того чтобы описать качество профессиональной деятельности преподавателя, задать эталонные значения и иметь возможность сравнивать с ними проявленное поведение, необходима шкала развития компетенций, т. е. шкала уровней качества профессионального поведения.

На основе компетентностной уровневой модели профессионального стандарта педагогической деятельности «специалист – профессионал – эксперт» [13], разработанной на кафедре педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования с учетом идеи профессиогебеза субъекта деятельности В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [14], была составлена трехуровневая шкала профессиональной компетенции.

Монопредметный уровень означает осуществление профессиональной деятельности в рамках требований, зафиксированных в нормативных и программно-методических материалах, имеющих отношение к конкретной предметной специализации; ориентированность проектировочной деятельности преподавателя на совершенствование отдельных фрагментов педагогической практики.

Полипредметный уровень характеризуется направленностью профессиональной деятельности преподавателя на несколько предметов и владением интегрированным знанием (специальным, педагогическим, психологическим и др.). Данный уровень предполагает способность организовывать целостную педагогическую деятельность, самостоятельно устанавливая адекватность ее целей, содержания и средств условиям образовательной среды, т. е. способность действовать в пространстве социокультурных норм.

В плане проектирования целостной педагогической деятельности преподаватель ДПО, демонстрирующий полипредметный уровень развития компетенций, учитывает социальный заказ на определенные цели и содержание образования; его усилия в данном случае направлены не только на процесс обработки учебного материала для творческого освоения содержания и создания ситуаций развития, но и на процесс конструирования и построения новых приемов и способов обучения.

Метапредметный уровень предусматривает реализацию полной нормативной структуры педагогической деятельности как уникальной технологии решения профессиональных педагогических задач и достижения определенных педагогических целей, которая строится прежде всего на индивидуально-личностных нормах. В основе проектировочной деятельности преподавателя ДПО, владеющего метапредметными компетенциями, лежат открытые им самим смыслы развития собственного про-

фессионализма, проявляющиеся в ценностно-смысловом самоопределении и рефлексии профессиональной самореализации.

Таблица 2

Структура поведенческих индикаторов профессиональных компетенций группы «преподавательские профессиональные компетенции»

Table 2

The structure of behavioral indicators of the professional competencies of the group “teaching professional competences”

Виды профессиональных компетенций Types of professional competencies	Уровни профессиональных компетенций Levels of professional competencies			Наблюдаемые параметры Observed parameters
	Монопредметный Mono disciplinary	Полипредметный Poly disciplinary	Метапредметный Meta disciplinary	
1	2	3	4	5
ПК-1-1 – способность к планированию учебных занятий с учетом особенностей организации образовательного процесса по ДПП и специфики преподаваемой области профессиональной деятельности	Разработка плана (проекта, сценария) учебного занятия в рамках предметной области	Разработка системы учебных занятий на стыке предметных областей	Разработка системы учебных занятий с использованием оригинальной авторской методики	План (проект, сценарий), система учебных занятий
ПК-1-2 – способность создавать на занятиях проблемно ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся работников образования компетенций, определенных соответствующим профессиональным стандартом	Проблема появляется стихийно или отсутствует вообще (чаще всего проблемами трудностями обучающихся или объективные ограничения)	Проблема назначается преподавателем, но она не является объективной, конституирующей проблемно-ориентированную образовательную среду учебного занятия	Проблема появляется закономерно, организуется проблемная ситуация, объединяющая участников образовательного процесса в учебно-профессиональное сообщество	1. Визитная карточка учебного занятия, в которой указана связь проблемы с целями занятия. 2. Анализ фрагмента учебного занятия мотивационно-ориентировочного этапа

1	2	3	4	5
ПК-1-3 – способность использовать формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, адекватные принципам образования взрослых, с учетом особенностей дисциплины (модуля); задачи занятия (цикла занятий), вида занятия; индивидуальных особенностей обучающихся; стадии их профессионального развития	Используются стандартные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, определяемые на основе структуры содержания преподаваемого предмета	Используются формы, методы и приемы, определяемые с учетом уровня и этапа учебно-профессиональной деятельности обучающихся	Используются формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся в строгом соответствии с принципами дифференциации и индивидуализации с предоставлением свободы выбора	1. Визитная карточка учебного занятия с указанием используемых форм, методов и приемов организации деятельности учащихся. 2. Анализ занятия по методике включенного наблюдения
ПК-1-4 – способность осуществлять поддержку профессионального развития обучающихся на основе наблюдения за совершенствованием профессиональной компетенции в ходе реализации ДПП	Наблюдение осуществляется стихийно, эпизодически, консультации оказываются по запросу обучающихся и направлены на ликвидацию трудностей освоения содержания программы	Предполагается деление обучающихся на типологические группы по формальным признакам (аттестационная категория), консультационная поддержка осуществляется по запросу	Разрабатываются маршрутные карты освоения ДПП, прогнозирующие индивидуальные траектории профессионального развития обучающихся, прокладываемые ими самостоятельно	1. Протоколы наблюдений. 2. Маршрутные листы. 3. Маршрутные карты
ПК-1-5 – способность использовать адекватные принципам образования	Используются стандартные формы, ме-	Используются формы, методы способы	Приоритетом являются самоконтроль	1. Контрольно-оценочные материалы.

1	2	3	4	5
взрослых формы, методы, способы и приемы организации контроля и оценки освоения учебного курса, дисциплины (модуля)	тоды, способы и приемы организации контрольно-оценочных процедур, ориентированные на проверку знаний и умений	и приемы организации контрольно-оценочных процедур, направленные на операционный контроль уровня сформированности способов деятельности	и самооценка обучающихся; контрольно-оценочные процедуры естественным образом встроены непосредственно в образовательный процесс	2. Анализ фрагмента – рефлексивно-оценочной части учебного занятия
ПК 1-6 – способность осуществлять анализ образовательного процесса и его результатов, вносить коррективы в рабочую программу, план учебного курса, дисциплины (модуля), образовательные технологии, собственную профессиональную деятельность	Анализ образовательного процесса носит описательный характер (рассказ о том, что было), выводы не делаются	Анализ осуществляется по определенной матрице, однако коррективы не производятся	Проводится полный анализ с установлением причинно-следственных связей и последующей коррекцией разных аспектов преподавания	Самонализ учебного занятия

Метапредметный уровень в нашем исследовании соответствует описанному в зарубежной научной литературе транспрофессиональному уровню, трактуемому как способность выходить за рамки своей профессии за счет включения в свою деятельность с целью повышения ее эффективности и продуктивности параметров других профессиональных областей [15].

Поведенческие индикаторы оценки уровня развития компетенции должны отвечать следующим требованиям:

- определять конкретные действия, которые преподаватель может продемонстрировать в практике ДПО (стандарты эффективного / желательного поведения);
- представлять четкий ответ на вопрос «что и как делает?» преподаватель: для этого индикаторы и их проявления в поведении должны быть

выражены простыми словами, понятны и легко измеримы, быть однозначными и исключать двойное толкование, описывать желательное поведение и не дублировать друг друга.

Апробация нормативно-компетентностной модели преподавателя ДПО осуществлялась на основе технологии рефлексивного управления процессом формирования новых профессиональных позиций. Модель проверялась в условиях деятельности Центра научно-проектного консалтинга – структурной единицы кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, призванной обеспечить научно-организационное и экспертно-консультационное сопровождение процессов профессионального развития преподавателей и формирования у них качественно новых профессиональных позиций путем организации внутрикорпоративного обучения, использования совокупности социально-технологических приемов и методов диагностики, выработки рекомендаций, содействия в разработке и внедрении научно-исследовательских проектов, оценки их перспективности, поддержки на этапе обобщения, трансляции и тиражирования их результатов [16].

Результаты исследования

Анализ проблемного поля исследования позволил нам выдвинуть гипотезу об условиях и механизмах профессионального развития преподавателя ДПО. В ходе организации проектного эксперимента были определены три типа таких условий.

1. *Содержательно-деятельностные условия* представлены во внутрикорпоративном курсе «Андрогогическая школа событийного образования». В этом стратегическом программно-методическом документе указаны цели обучения, его целевые (адресные) группы, описаны форматы взаимодействия обучающихся и обучающихся, учебные материалы, сопряженные с методическими принципами, системы контроля и оценки результатов. Структурообразующей частью курса является учебная программа, в которой фиксируется содержание внутрикорпоративного обучения.

2. *Организационно-управленческие условия* определяются наличием учебно-профессиональной общности обучающихся и обучающихся – самообучающейся организации, которая характеризуется как позиционная, нормативно-творческая, мыследеятельностная модель системы развивающего внутрикорпоративного обучения. Сопровождение процесса профессионального самоопределения преподавателя в этой модели представляет собой систему обучающихся и учебно-профессиональных действий, направленных на формирование новой профессиональной позиции [17, с. 55].

3. Условием третьего типа профессионального развития преподавателя ДПО выступает *возможность преобразования условий первого и второго типов* в целях реализации нормативно-компетентностной модели и проектирования сюжетно-рефлексивных и событийных форматов преобразования собственной профессиональной деятельности [16, с. 190–191].

Профессиональное развитие преподавателя ДПО обусловлено его способностью выбора содержания и способа осуществления процесса перехода от условий первого типа к условиям и механизмам третьего типа. Преобразование стартовых знаний и умений преподавателя в новые компетенции профессионального самообразования, самопроектирования может быть осуществлено посредством специальной образовательной практики, организованной согласно предлагаемой нами нормативно-компетентностной модели.

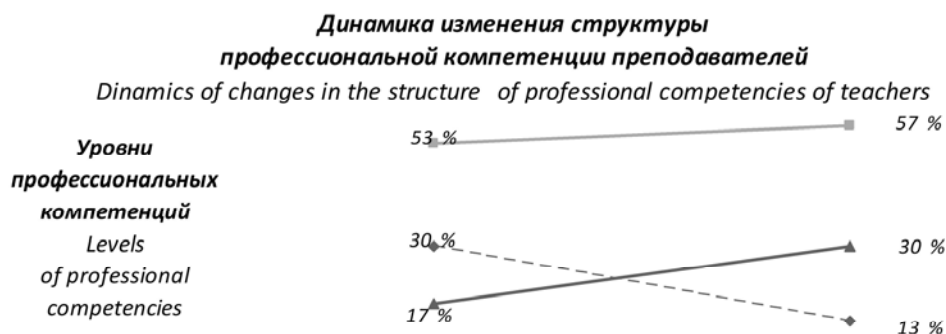
Для выяснения эффективности разработанной модели и проверки гипотезы производилась пролонгированная диагностика уровня профессиональных компетенций преподавателей ДПО, принимающих участие во внутрикорпоративном обучении в рамках куррикулума «Андрагогическая школа событийного образования» в течение трех лет. Особенности наблюдаемого образовательного процесса являлась опора на педагогическое мастерство обучающихся преподавателей и использование методик, развивающих навыки самостоятельного анализа актуальной информации, необходимой для формирования новых профессиональных позиций, что, по мнению авторов проекта Института перспективных исследований Московского педагогического государственного университета, является принципиальным в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации, которые должны обладать не только высоким потенциалом в своей узкой специализации, но и меж- и трансдисциплинарными знаниями [18, с. 626].

В исследовании приняли участие 32 преподавателя разного статуса (не имеющие научной степени и звания, кандидаты и доктора наук, доценты и профессора). Основная задача диагностики заключалась в сопоставлении показателей сформированности профессиональных (преподавательских, организационно-методических и научно-исследовательских) компетенций в начале и в конце трехлетнего внутрикорпоративного обучения. В связи с продолжительностью эксперимента к его завершению состав испытуемых изменился – полный курс обучения прошли 24 человека.

Результаты эффективности применения разработанной модели выявлялись при помощи интегрального показателя, включающего комплекс профессиональных компетенций и продукты профессиональной деятель-

ности преподавателей ДПО. Использовались также диагностический блок апробированных методик Н. Г. Алексеева и А. С. Лазарева, предназначенных для оценки знаний, умений и способностей [19, с. 132–137]; методы квалификационного и дисперсионного анализа [20], экспертных оценок, включенного наблюдения в ходе сюжетной и моделирующей ситуации, стратифицированный отбор [21, с. 23–44]. Результаты обрабатывались методами математической статистики – посредством анализа достоверности различий математических ожиданий с использованием t-статистики Стьюдента и свойств ее предельных распределений, методами проверки гипотез на основе критерия согласия χ^2 .

Мы исходили из того, что формированию перечисленных выше показателей так или иначе способствует применение разных систем организации обучения взрослых. Нам было важно понять, насколько существенно повлияла реализация разработанной нами нормативно-компетентностной модели на развитие комплекса профессиональных компетенций: преподавательских (ПР); организационно-методических (ОМ) и научно-исследовательских (НИ). Изменение профессиональной компетенции на «входе» и «выходе» (до и после) внутрикорпоративного обучения отражено ниже (рисунок).



Динамика изменения структуры профессиональной компетенции преподавателей
Dynamics of changes in the structure of professional competencies of teachers

Как показывают приведенные на диаграмме данные, к наиболее значимым изменениям интегрального показателя преподавательских компетенций относится снижение числа респондентов с первым (монопред-

метным) и вторым (полипредметным) уровнем освоения профессиональной компетенции с 30,0 до 13,0% и с 53,0 до 57,0% соответственно и увеличение числа респондентов с третьим (метапредметным) уровнем с 17,0 до 30,0%.

Заключение

Итоги проектного эксперимента свидетельствуют о том, что предлагаемая нами нормативно-компетентностная модель может служить действенным фактором организации профессиональной педагогической деятельности, ориентирующим на совершенствование профессиональных компетенций преподавателей ДПО. Полноценная реализация модели в рамках внутрикорпоративного куррикулума «Андрагогическая школа событийного образования» при использовании событийных и сюжетно-рефлексивных технологий научно-проектного консалтинга, подтвердила гипотезу об условиях и механизмах успешного профессионального развития преподавателя ДПО. Результаты эксперимента имеют значимый прогностический потенциал, т. е. достаточно точно описывают необходимые условия внедрения в практику предлагаемой модели.

Новизна описанной в статье модели состоит в том, что она закладывает методологическую основу продуктивной научно-образовательной деятельности преподавателя ДПО. Модель может использоваться и как матрица оценки уровня профессионализма преподавателей, и как нормативная рамка повышения их квалификации и стимулирования саморазвития. Социокультурная ценность модели заключается, на наш взгляд, в том, что ее реализация в формате самообучающейся организации (подробнее см. [17]) – учебно-профессиональной общности единомышленников, способствует формированию проектно-инициативных команд, коллективные целенаправленные усилия которых могут дать синергетический эффект роста качества образовательного процесса в системе ДПО.

Благодаря универсальности и полному соответствию нормативно-компетентностной модели требованиям развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, наличие в ней качественного инструментария для объективной диагностики профессионального уровня педагогов ее можно спроецировать на всех без исключения преподавателей, занимающихся непрерывным педагогическим образованием, что, как мы полагаем, положительно повлияет на конечные результаты освоения обучающимися дополнительных профессиональных программ.

Список использованных источников

1. Дука Н. А. Нормирование профессиональной деятельности учителя общеобразовательной организации в условиях введения нового профессионального стандарта // *Науковедение: интернет-журнал*. 2015. Т. 7. № 5 (30). С. 186. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/normirovanie-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya-obscheobrazovatelnoy-organizatsii-v-usloviyah-vvedeniya-novogo> (дата обращения: 23.02.2018).
2. Слободчиков В. И. Понятие нормы // *Школьный психолог*. 2010. № 2. Режим доступа: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=201000207 (дата обращения: 23.02.2018).
3. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Психология»*. 2006. № 1. С. 15–21.
4. Tuinamuana K. Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses // *Australian Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 36 (12). P. 72–82. [Internet]. Available from: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/view-content.cgi?article=1660&context=ajte> (accessed at Apr. 3 2018).
5. Darling-Hammond L. Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. 2012. 44 p. Available from: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf> (accessed at Apr. 3 2018).
6. Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 4. С. 637–650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650
7. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва: Академия, 2007. 352 с.
8. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 495 с.
9. Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. и др. Основы андрагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2003. 240 с.
10. Демьянченко Н. В. Компетенция персонала в системе менеджмента современной организации // *Сфера услуг: инновации и качество*. 2012. № 5. С. 12. Режим доступа: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2012_5_12.pdf (дата обращения: 25.02.2018)
11. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям: перевод с английского Н. Друговойко. 3-е изд. Москва: НИРО, 2008. 218 с.
12. Монахова А. Ю., Федотова В. С. Практиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 4. С. 9–38. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-9-38

13. Тулупова О. В. Компетентностная уровневая модель профессионального стандарта педагогической деятельности «специалист – профессионал – эксперт» // *Методист*. 2011. № 10. С. 6–11.

14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. Москва: Школьная пресса, 2000.

15. Willgerod M. A., Blakeney E., Brock D. M., Liner D., Murphy N. & Zierler B. Interprofessional education and practice guide: Developing and sustaining interprofessional education at an academic health center // *Journal of Interprofessional Care*. 2015. № 4: P. 1–5. DOI: 10.3109/13561820.2015.1039117. Available from: https://www.researchgate.net/publication/280063096_Interprofessional_education_and_practice_guide_No_4_Developing_and_sustaining_interprofessional_education_at_an_academic_health_center (accessed at Apr. 3 2018).

16. Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования // *Образование и наука*. 2017. № 1. С. 177–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-1-177-197>

17. Игнатьева Г. А. Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации // *Психологическая наука и образование*. 2005. № 4. С. 47–57.

18. Андреев В. В. и др. Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 4. С. 623–636. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636

19. Краснов С. И., Каменский Р. Г., Гуревич А. В. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования: практическое руководство (философско-методологические рекомендации) / под науч. ред. Е. В. Хижняковой. Москва: Пушкинский институт, 2008. 152 с.

20. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. С.-Петербург: Речь, 2007. 392 с.

21. Яковлева Н. Ф. Социологическое исследование: учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. Москва: Флинта, 2014. 250 с. Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/19/9510fc4ecabf2052ab738becde976ef7/sotsiologicheskoe-issledovanie.pdf> (дата обращения: 22.02.2018).

References

1. Duka N. A. Normalization of the professional activity of the teacher of the general education organization in the conditions of the introduction of a new professional standard. *Internet-zhurnal Naukovedenie = Internet Journal Science of Science* [Internet]. 2015 [cited 2018 Feb 23]; V. 7 № 5 (30): 186. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/normirovanie-professionalnoy-deyatelnosti-uc>

hitelya-obscheobrazovatelnoy-organizatsii-v-usloviyah-vvedeniya-novogo (In Russ.)

2. Slobodchikov V. I. The concept of the norm. *Shkolnyy psikholog = School Psychologist* [Internet]. 2010 [cited 2018 Feb 23]; 2. Available from: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=201000207 (In Russ.)

3. Shadrikov V. D. Personal qualities of the teacher as components of professional competence. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Psikhologiya = Bulletin of P. G. Demidov Yaroslavl State University. Series Psychology*. 2006; 1: 15–21. (In Russ.)

4. Tuinamuana K. Teacher professional standards, accountability, and ideology: Alternative discourses. *Australian Journal of Teacher Education* [Internet]. 2011 [cited 2018 Apr 3]; 36 (12): 72–82. Available from: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1660&context=ajte>

5. Darling-Hammond, L. Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching [Internet]. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education; 2012 [cited 2018 Apr 3]. 44 p. Available from: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf>

6. Bednyi B. I., Kuzenkov O. A. Integrated programmes for master's degree and PhD students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21, 4: 637–650. DOI: 10.15507/1991–9468.089.021.201704.637–650 (In Russ.)

7. Kraevsky V. V., Khutorskoy A. V. Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika = Fundamentals of training. Didactics and methodology. Moscow: Publishing House Akademija; 2007. 352 p. (In Russ.)

8. Gromkova M. T. Andragogika: teorija i praktika obrazovanija vzroslyh = Andragogy: Theory and practice of adult education. Moscow: Publishing House UNITY-DANA; 2015. 495 p. (In Russ.)

9. Kolesnikova I. A., Maron A. E., Tonkonogaya E. P. Osnovy andragogiki = Fundamentals of andragogy. Ed. by I. A. Kolesnikova. Moscow: Publishing House Akademija; 2003. 240 p. (In Russ.)

10. Demyanchenko N. V. Competence of personnel in the management system of a modern organization. *Sfera uslug: innovatsii i kachestvo = Services: Innovation and Quality* [Internet]. 2012 [cited 2018 Feb 25]; 5: 12. Available at: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2012_5_12.pdf (In Russ.)

11. Widdeth S., Holliford C. Competence guide. Translated from English by N. Drugoveyko. 3rd edition. Moscow: Publishing House HIPPO; 2008. 218 p. (In Russ.)

12. Monakhova L. Y., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the professional standard of the teacher. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 4: 9–38. DOI: 10.17853/1994–5639–2017–4–9–38 (In Russ.).

13. Tulupova O. V. Competence level model of the professional standard of pedagogical activity “specialist-professional-expert”. *Methodist = Methodologist*. 2011; 10: 6–11. (In Russ.).

14. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze = Funda-

mentals of psychological anthropology. Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis. Moscow: Publishing House Shkol'naja pressa; 2000. (In Russ.)

15. Willgerod M. A., Blakeney E., Brock D. M., Liner D., Murphy N., Zierler B. Interprofessional education and practice guide: Developing and sustaining interprofessional education at an academic health center. *Journal of Interprofessional Care* [Internet]. 2015 [cited 2018 Apr 3]; 4: 1–5. DOI: 10.3109/13561820.2015.1039117. Available from: https://www.researchgate.net/publication/280063096_Interprofessional_education_and_practice_guide_No_4_Developing_and_sustaining_interprofessional_education_at_an_academic_health_center

16. Ignatieva G. A., Tulupova O. V. Scientific-project consulting as an innovative format of postgraduate education. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 1: 177–197. DOI: 10.17853/1994–5639–2017–1-177–197 (In Russ.)

17. Ignatyeva G. A. Self-learning organization as a model of developing teacher education in the system of professional development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2005; 4: 47–57. (In Russ.)

18. Andreev V. V., Gibadulin R. Ya., Prodanov G., Zhdanov R. I. Advanced study as a new form of training of highly trained teaching staff. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21, 4: 623–636. DOI: 10.15507/1991–9468.089.021.201704.623–636 (In Russ.)

19. Krasnov S. I., Kamensky R. G., Gurevich A. V. Uchenicheskoe proektirovanie i dejatel'nostnoe sodержanie obrazovaniya – strategicheskoe napravlenie razvitiya obrazovaniya = Student design and activity content of education – the strategic direction of the development of education. Ed. by E. V. Khizhnyakova. Moscow: Publishing House Pushkin Institute; 2008. 152 p. (In Russ.)

20. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya: Analiz i interpretatsiya dannyh = Mathematical methods of psychological research: Data analysis and interpretation. St-Petersburg: Publishing House Rech'; 2007. 392 p. (In Russ.)

21. Yakovleva N. F. Sociologicheskoe issledovanie = Sociological study [Internet]. Moscow: Publishing House Flinta; 2014 [cited 2018 Feb 22]. 250 p. Available from: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/19/9510fc4ecabf2052ab738becde976ef7/sotsiologicheskoe-issledovanie.pdf> (In Russ.)

Информация об авторах:

Игнатъева Галина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород, Россия. E-mail: gaididakt@rambler.ru

Тулупова Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород, Россия. E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

Вклад соавторов:

Игнатьева Галина Александровна – общее научное руководство исследованием, построение его теоретико-методологической основы, разработка методологического аппарата диагностики уровня профессиональных компетенций преподавателей – участников внутрикорпоративного обучения.

Тулупова Оксана Владимировна – обзор литературы по проблеме исследования, разработка кластера и карты компетенций нормативно-деятельностной модели преподавателя в условиях дополнительного профессионального образования.

Статья поступила в редакцию 15.02.2018; принята в печать 14.03.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Galina A. Ignatieva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: gaididakt@rambler.ru

Oksana V. Tulupova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

Contribution of the authors:

Galina A. Ignatieva – overall scientific advising of the study; development of a theoretical and methodological framework of the research; development of a methodological apparatus for diagnostic testing of the professional competencies level of teachers – participants of intra-corporate training.

Oksana V. Tulupova – review of the literature on the research problem; development of a cluster and a competency map of the teacher's normative-competence model in the conditions of additional professional education.

Received 15.02.2018; accepted for publication 14.03.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.