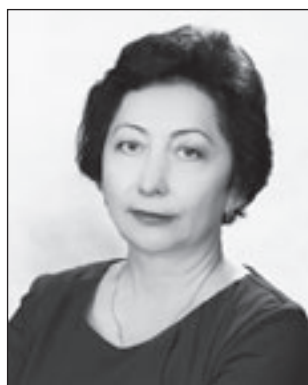


СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ



Н. Ф. ИЛЬИНА,
доктор педагогических наук,
проректор КК ИПКиПП РО, профессор
кафедры педагогики КГПУ
им. В. П. Астафьева (Красноярск)
ilina@kipk.ru



Т. Ф. УШЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и психологии ИГУ (Иркутск)
itf76@mail.ru

Статья посвящена рефлексивной компетентности и ее становлению у студентов — будущих педагогов. Определена структура рефлексивной компетентности, выделены основные пути ее развития. Проанализированы педагогические условия, положенные в основу разработки учебных программ дисциплин для обучающихся уровней «Бакалавриат» и «Магистратура». Сформулированы некоторые научно-методические рекомендации, направленные на усовершенствование профессиональной деятельности преподавателей высшей школы по вопросам становления рефлексивной компетентности педагога на этапе профессиональной подготовки в высшей школе.

The article is devoted to the reflexive competence and its formation in students-future teachers. The structure of the reflexive competence is determined and the main ways of its development are singled out. The pedagogical conditions underlying the development of curricula for the disciplines of Bachelor's and Master's levels are analyzed. Some scientific and methodological recommendations aimed at improving the professional activity of higher school teachers in the development of teachers' reflexive competence at the stage of the professional training in the higher school are formulated.

Ключевые слова: *рефлексивный подход, рефлексивная компетентность педагога, высшая школа, студент, профессиональная подготовка, образовательный процесс, субъектность, индивидуализация, диалогичность, метапредметность*

Key words: *reflexive approach, reflexive competence of a teacher, higher school, student, professional training, educational process, subjectivity, individualization, dialogical character, meta-disciplinarity*

Инновационные изменения в социальной сфере поднимают проблему переосмысления базовых практик педагогической деятельности и реформирования традиционных подходов в сопровождении профессионального самоопределения будущих педагогов. В связи с этим растет востребованность педагогов, способных качественно решать педагогические проблемы и профессиональные задачи [7; 8; 15]. Оперативные решения находятся при условии, что педагог имеет реальный опыт действия (мыследействия) в настоящих педагогических ситуациях, а также владеет современными образовательными технологиями. Но самое главное, актуальное качество педагога — рефлексия как компетентность, которая показывает ресурсы и дефициты, направляет на системное и постоянное самоизменение и самосовершенствование.

В программном документе ЮНЕСКО отмечено, что профессиональное самосовершенствование — это основа развития педагога через всю жизнь, а «подготовка педагога должна строиться на принципах образования в интересах устойчивого развития» [10].

Современная реальность поставила перед педагогическим образованием задачу: подготовить учителя с устойчивым интересом к самообразованию. Такой интерес можно сохранить только при условии наличия у него рефлексивной компетентности. В связи с этим необходим поиск дискурсивных оснований становления и развития рефлексивной компетентности будущего педагога в университете и их реализация вузах, что является актуальной и малоизученной проблемой как в теории, так и в практике высшего образования.

Стремительная трансформация образовательной сферы повлекла за собой необходимость в проведении комплексных исследований в педагогическом образовании, однако при этом следует:

✓ сохранить опыт и традиции отечественной педагогической школы (М. В. Кла-

рин, В. Е. Медведев, И. М. Осмоловская, И. Б. Федоров, Ю. Г. Татур и др.),

✓ обратить особое внимание на подготовку кадров для системы образования (В. Г. Воронцова, Э. Ф. Зеер, Н. Ф. Ильина, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Орлов, и др.) в условиях разных типов систем подготовки будущих педагогов (Т. Н. Бокова, М. А. Гаврилова, В. Г. Иванов, С. В. Иванова, О. В. Охлупина, Ю. В. Сенько, и др.) [1; 4; 5; 9; 11].

Проведенный анализ нормативных документов и научной литературы позволил нам выявить противоречие между актуальным заказом государства и общественными потребностями на подготовку педагогов для современной школы, способных работать в постоянно меняющихся условиях, и недостатком теоретических и методологических положений о становлении рефлексивной компетентности будущих педагогов.

Сформированная рефлексивная компетентность подразумевает понимание особенностей педагогической профессии, специфики труда современного педагога, а также осознание себя в профессии, своих сил и возможностей как молодым специалистом, так и учителем с многолетним стажем [13].

Компетентность определяется как «умение активно использовать полученные профессиональные и личные навыки и знания в практической или научной деятельности» [3; 6]. Так, теоретический анализ базового понятия «компетентность» позволил вычленил его основополагающий маркер — перенос своих знаний в «другую» деятельность (в практическом плане).

Исследование научных публикаций, посвященных рефлексии, показало, что она изучается в четырех основных аспектах: личностном (В. А. Лефевр, Е. И. Машбиц, А. В. Петровский и др.) и интеллектуаль-

Сформированная рефлексивная компетентность подразумевает понимание особенностей педагогической профессии, специфики труда современного педагога, а также осознание себя в профессии, своих сил и возможностей.

ном (Г. П. Щедровицкий, А. А. Тюков и др.); кооперативном (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак и др.) и коммуникативном (Н. И. Гуткина, В. В. Столин и др.) [14].

По мнению как отечественных (Ю. В. Кушеверской, А. В. Качалова, Н. П. Максимченко, Е. В. Пискуновой и др.), так и зарубежных исследователей, для будущих педагогов основополагающей в профессии является *рефлексивная компетентность* [16; 17; 18].

Теоретический анализ психолого-педагогических работ позволил нам разделить рефлексивную компетентность на четыре содержательных компонента, в каждом из которых проявляются определенные умения будущего педагога:

✓ *личностный* (умение анализировать себя и др.);

✓ *интеллектуальный* (определение основания деятельности и др.);

✓ *коммуникативный* (понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия и др.);

✓ *кооперативный* (умение удерживать коллективную задачу и др.).

Согласно ФГОС ВО, у студентов появилась возможность выбора программ (факультативов), способов освоения учебного материала (теперь это можно сделать по индивидуальной образовательной программе с учетом образовательных потребностей

каждого студента). Так, в уставе Иркутского государственного университета предусмотрено развитие потенциала личности всех студентов и формирование их самостоятельности в определении цели деятельности [12].

Таким образом, целью нашего практического исследования стало *развитие рефлексивной компетентности будущего педагога* на этапе профессиональной подготовки в высшей школе.

Экспериментальная часть исследова-

вания по становлению рефлексивной компетентности проводилась на базе Иркутского государственного университета. В лонгитюдном исследовании приняли участие 182 студента, обучающиеся на уровне «Бакалавриат» и «Магистратура» направления подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки (по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»).

Организация экспериментальной работы состояла из трех этапов:

✓ первый (констатирующий) — нацелен на подбор диагностических методик и определение групп исследования для проведения экспериментальной работы;

✓ второй (формирующий) — направлен непосредственно на проведение экспериментальной работы с использованием необходимой методической базы;

✓ третий (аналитический) — ориентирован на анализ результатов и оформление выводов.

Для проверки результатов экспериментального исследования нами были использованы:

✓ методы сбора информации (опросник определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А. В. Карпова);

✓ методика определения сформированности умений понимать себя и других в процессе коммуникации (адаптированный вариант методики «Q-сортировка»);

✓ методика изучения рефлексивного анализа (С. Д. Неверович, Н. В. Самоукиной, Е. Н. Кучумовой);

✓ методика определения кооперативной рефлексии (Т. Ф. Ушевой, Е. А. Паноморевой, Е. В. Паравян);

✓ методы обработки и анализа результатов исследования.

Обработка полученных данных проводилась в два этапа. Первичная обработка бланков ответов была выполнена при помощи онлайн-инструмента — Гугл Формы (Google Forms), полученные по

Теоретический анализ психолого-педагогических работ позволил нам разделить рефлексивную компетентность на четыре содержательных компонента, в каждом из которых проявляются определенные умения будущего педагога.

каждому из параметров «сырые» баллы были занесены в таблицы, составленные соответственно для экспериментальной и контрольных групп студентов. Последующая статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы STATISTICA V.6.0. Далее был произведен сравнительный анализ групп, оценка достоверности различий между выборками выявлялась с использованием U -критерия Манна — Уитни.

На констатирующем этапе не было обнаружено различий ни по одному из параметров. Сравнение показателей развития видов рефлексивной компетентности (личностной, коммуникативной, интеллектуальной, кооперативной) у студентов-бакалавров экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1, где (M — средние значения, R — размах, Me — медиана).

Таблица 1

Сравнение показателей различных видов рефлексивной компетентности у студентов уровня «Бакалавриат» экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Виды рефлексивной компетентности	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Значение критерия (U)	Уровень значимости (p)	Комментарии
	M	R	Me	M	R	Me			
Личностная	1,93	1	2	1,93	2	1	495	0,99	Различий не выявлено
Коммуникативная	1,96	1	2	2	2	2	481,5	0,84	
Интеллектуальная	1,77	1	2	1,71	1	1	470,5	0,73	
Кооперативная	1,16	1	2	1,18	1	1	483	0,86	

На формирующем этапе для реализации рефлексивного содержания учебных занятий, а также учебной и производственных практик разработаны и внедрены учебные курсы и программы практик для студентов уровней бакалавриата и магистратуры: «Психолого-педагогический практикум», «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности», «Научно-исследовательская работа», «Педагогическая практика» и др.

Особенностью данных курсов является реализация рефлексивной деятельности студентов. Считаем, что подготовить к профессиональной деятельности будущего рефлексизирующего учителя, который умеет организовывать процесс взаимодействия, можно только в аналогичной деятельности. Как правило, в ходе семинарских занятий студенты анализируют факты, почерпнутые из педагогического практикума, и формиру-

ют к ним отношение, но не получают реального опыта проектирования и реализации собственного педагогического замысла.

Во второй части исследования (экспериментальной работе) мы создали педагогические условия, при которых студенты активно действовали в процессе обучения (взаимообучения) и подвергали самоанализу свою активность и целенаправленные действия с «обучающимися» и с «учителями».

Л. С. Выготским было введено понятие «социальная ситуация развития». Оно заключается в том, что социальная ситуация определяет путь и формы взаимодействия, раскрывающие возможности для приобретения новых свойств личности. В связи с этим мы поставили перед собой задачу — воссоздать социальную ситуацию развития, но только уже в профессиональной сфере [2].

Так, в нашей экспериментальной работе социальными ситуациями развития для будущего педагога стали *ситуации педагогического взаимодействия*, рассматривать которые в качестве социальной ситуации развития можно только когда студенту удастся объективно проанализировать свою деятельность в социальных отношениях и зафиксировать свои понимание и отношение к занимаемой социальной позиции (в нашем случае профессиональной).

Педагогические ситуации ставили задачу: организовать взаимодействия с разных позиций. Для этого студенту приходилось проявлять свои качества, анализировать изменения в процессе обучения (и самообучения).

Если до начала формирующего эксперимента студенты экспериментальной и контрольной групп демонстрировали одинаковые результаты сформированности коммуникативной, личностной, интеллек-

туальной и кооперативной рефлексивной компетентности, то после его проведения различия становятся очевидными.

Так, на уровне бакалавриата первые различия появляются за счет личностной рефлексивной компетентности 114,5 (U) при уровне значимости 0,0001, что свидетельствует о значительной разнице в показателях в экспериментальной и контрольной группах (оценка достоверности различий между выборками была выявлена с использованием U -критерия Манна — Уитни). На втором этапе экспериментальной работы различия проявляются в интеллектуальной рефлексивной компетентности 62 (U) (при уровне значимости 0,0001) и только потом — в коммуникативной 19 (U) и кооперативной 127 (U) рефлексивной компетентности.

В таблице 2 представлены показатели развития каждого вида рефлексивной компетентности студентов уровня бакалавриата.

Таблица 2

Сравнение показателей развития видов рефлексивной компетентности у студентов уровня «Бакалавриат» экспериментальной и контрольной групп на каждом курсе формирующего этапа эксперимента

Виды рефлексивной компетентности	Значение критерия (U)	Уровень значимости (p)	Примечания
Формирующий этап эксперимента (1-й курс)			
Личностная	760,5	0,20	Различий не выявлено
Коммуникативная	760,5	0,20	
Интеллектуальная	742	0,18	
Кооперативная	760,5	0,20	
Формирующий этап эксперимента (2-й курс)			
Личностная	114,5	0,01	Выявлены высокозначимые различия
Коммуникативная	20	0,01	
Интеллектуальная	69	0,01	
Кооперативная	132	0,01	
Формирующий этап эксперимента (3-й курс)			
Личностная	77	0,01	Выявлены высокозначимые различия
Коммуникативная	12	0,01	
Интеллектуальная	76,5	0,01	
Кооперативная	85,5	0,01	

Окончание табл. 2

Виды рефлексивной компетентности	Значение критерия (<i>U</i>)	Уровень значимости (<i>p</i>)	Примечания
Формирующий этап эксперимента (4-й курс)			
Личностная	17,5	0,01	Выявлены высокозначимые различия
Коммуникативная	31	0,01	
Интеллектуальная	19	0,01	
Кооперативная	0	0,01	

Важно заметить, что осваивая и «проживая» позицию ученика и позицию учителя, студент оказывался в разных ситуациях взаимодействия. В качестве результата у него появлялся собственный (со-бытийный) опыт для самоанализа и анализа педагогической действительности.

Ситуация обучения — это не просто взаимодействие ученика и учителя, а настоящее со-бытие, в процессе которого у каждого из субъектов педагогической ситуации сохраняется двойная позиция:

- ✓ непосредственного взаимодействия;
- ✓ анализа (самоанализа) и проектирования дальнейшего развития ситуации.

Переход к анализу себя с позиции «учитель» у студентов происходит отнюдь не быстро. В нашем исследовании смена позиций «учитель» / «ученик» произошла на втором этапе экспериментальной работы, причем нам удалось это зафиксировать только в индивидуальной рефлексии путем перепроверки через ситуативные педагогические задачи.

Ниже приведен пример рефлексивного отчета по итогам прохождения производственной (педагогической) практики. Поясним, что занятие проводилось с учащимися четвертого года обучения по предмету английский язык, по теме «I like my school! (Я люблю свою школу!)». Занятие было организовано в парах сменного состава.

«После нескольких занятий с ребятами я поняла, что когда обучаю, не только учу другого, но и сама лучше понимаю тему, совершенствую свои знания и по предмету, и по психологии (возрастной, педагогической), и по педагогике. Сегодня на занятии

я была в позиции не только учителя, но и ученика — когда меня учили мои ученики. В педагогической ситуации, когда я обучаю другого, то чувствую, что мне сложно понимать “ученика”, боюсь сделать что-то не по плану, уйти в стихийную ситуацию» (выдержка из индивидуальной рефлексии занятия *Татьяны П.*).

На основании приведенной рефлексии можно заключить, что студентка еще не владеет методическим языком самоанализа, однако очевидно, что она может думать о себе с позиции «учитель». Это способствует формированию таких умений, как понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, оценивание собственной позиции, принятие ответственности за происходящее в группе.

Ситуативные педагогические задачи в каждом учебном курсе включали в себя совокупность профессиональных вопросов, упражнений и практических заданий. Результат проживания ситуативных педагогических задач помогал проанализировать свою работу в группе (в паре) и обнаружить свои дефициты и ресурсы в собственной квазипрофессиональной деятельности по фрагменту учебной программы или программы практики.

Организация квазипрофессиональной деятельности на первом курсе уровня «Магистратура» качественно усилила развитие всех видов рефлексивной компетентности. Если в бакалавриате развитие шло медленно и поступательно, то в магистратуре стремительно и скачкообразно. Об этом свидетельствуют итоговые результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение показателей развития видов рефлексивной компетентности у студентов уровня «Магистратура» экспериментальной и контрольной групп

Виды рефлексивной компетентности	Значение критерия (U)	Уровень значимости (p)	Комментарии
Констатирующий этап эксперимента			
Личностная	474,5	0,94	Различий не выявлено
Коммуникативная	466	0,84	
Интеллектуальная	465,5	0,84	
Кооперативная	463,5	0,82	
Формирующий этап эксперимента (1-й курс)			
Личностная	229,5	0,0004	Выявлены значительные различия
Коммуникативная	402	0,27	Различий не выявлено
Интеллектуальная	263,5	0,002	Выявлены значительные различия
Кооперативная	83	0,001	
Формирующий этап эксперимента (2-й курс)			
Личностная	0	0,001	Выявлены значительные различия
Коммуникативная	0	0,001	
Интеллектуальная	2,5	0,001	
Кооперативная	0	0,001	

Квазипрофессиональная деятельность способствовала освоению магистрантами позиции «учитель». Студенты смогли проанализировать свои целевые установки и результаты практической деятельности. Изучение рефлексивных работ студентов показало, что самой сложной для них оказалась задача входа в «метапозицию», которая позволила удерживать и анализировать педагогическую ситуацию и с позиции «учитель», и с позиции «ученик». Заметим, что поэтапное освоение позиций студентами было предусмотрено экспериментальным алгоритмом.

На основании многолетних наблюдений и опыта экспериментальной работы мы можем дать ряд рекомендаций, которые помогают преодолеть указанные выше противоречия.

Развитие рефлексивной компетентности у будущего педагога является дли-

тельным и трудоемким педагогическим процессом. Для ее становления важно соблюдать совокупность педагогических условий в образовательной деятельности:

- ✓ установление в учебном взаимодействии субъект-субъектных отношений:
 - преподавателя и студента,
 - с разных позиций;
 - в профессиональном сообществе;
- ✓ осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе (создание ИОП, планирование совместного учебного действия, проектирование совместных действий участниками группы);
- ✓ организация учебного диалога в процессе обучения:
 - преподавателем;
 - самостоятельно студентами;
 - самостоятельная организация учебного диалога с учащимися;

✓ обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («ученик», «учитель», с «метапозиции»).

Обозначенный педагогический процесс организуется и реализуется командой (коллективом) заинтересованных преподавателей. Основой такой новаторской команды является кооперация.

Таким образом, передавая опыт коллегам в высшей школе, хочется особо

подчеркнуть, что в профессиональной деятельности выпускники со сформированной рефлексивной компетентностью берут ответственность за процесс и результаты своей профессиональной деятельности; имеют высокую мотивацию на работу в сфере образования; ценят социальную значимость своей будущей профессии, а самое главное, готовы принять современные вызовы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф, В. А. Становление профессиональной компетентности педагога / В. А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 5. — С. 38—41.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика Пресс, 1991. — 536 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
4. Иванова, С. В. Высшие «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) / С. В. Иванова, Т. Н. Бокова // Педагогика. — 2020. — № 6. — С. 35—47.
5. Ильина, Н. Ф. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики : монография / Н. Ф. Ильина, В. А. Адольф. — Красноярск, 2019. — 180 с. — ISBN: 978-5-9979-0118-9.
6. Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения : разработаны Российской академией образования по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации. — URL: https://noupremier.mskobr.ru/files/klyuchevy_terminy_fgos.pdf (дата обращения: 26.09.2022).
7. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих : приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ (дата обращения: 21.09.2021).
8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : приказ Министерства труда РФ от 10.01.2017 № 10н. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 27.09.2021).
9. Охлупина О. В. Вузы перед лицом пандемии: актуальные аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / О. В. Охлупина. — DOI: 10.25586/RNU.NET.20.07.P.24 // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 7. — С. 24—29.
10. Руководство по разработке политики учителей (Teacher Policy Development Guide). — Париж : ЮНЕСКО, 2015. — URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_rus?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-ef96d15f-e280-4e83-bd2c-06d29ded2bf7 (дата обращения: 21.07.2021).
11. Сенько, Ю. В. Оптимизация педагогического процесса в классическом университете / Ю. В. Сенько // Педагогика. — 2010. — № 8. — С. 52—58.
12. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (с учетом изменений от 15.10.2019 г., 31.12.2019 г., 15.10.2021 г.) : утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.11.2018 № 1071. — URL: https://isu.ru/export/sites/isu/sveden/.galleries/docs/Ustav_ot_28.11.2018_izmeneniya_15.10.2021.pdf (дата обращения: 26.09.2022).

13. Ушева, Т. Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе / Т. Ф. Ушева. — DOI: 10.14529/ped170106 // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2017. — Том 9. — № 1. — С. 42—51.
14. Ушева, Т. Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза / Т. Ф. Ушева. — DOI: 10.25146/1995-0861-2018-45-3-77 // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2018. — № 3 (45). — С. 81—92.
15. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата // FGOSVO : портал государственных образовательных стандартов высшего образования. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 06.07.2021).
16. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams / Т. А. O'Neill, G. Hoffart, M. J. W. McLarnon, H. J. R. Woodley [et al.]. — DOI: 10.5465/amle.2015.0183 // Academy of Management Learning & Education. — 2017. — Volume 16 (2). — P. 257—276.
17. Meierdirk, C. Reflections of the student teacher / C. Meierdirk. — DOI: 10.1080/14623943.2016.1230054 // Reflective Practice. — 2017. — Volume 18 (1). — P. 23—41.
18. Nam, J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity / J. Nam. — DOI: 10.1080/14623943.2016.1251414 // Reflective Practice. — 2017. — Volume 18 (1). — P. 123—132.

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:

Удалова Р. И. Компетенции «4К»: непрерывное образование педагогов: Учебно-методическое пособие. 55 с. (Сер. «Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Пособие нацелено на организацию непрерывного «горизонтального» образования педагогов по эстетическому и остальным направлениям, заявленным во ФГОС НОО и ФГОС ООО, с учетом организации дальнейшей работы с обучающимися начальных классов и далее 5—9-х классов в рамках преемственности уровней образования.

Данное издание адресовано классным руководителям, педагогам ГПД, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, педагогам-предметникам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.

Удалова, Р. И. «4К»: ключевые компетенции непрерывного образования педагогов: Учебная программа модуля. 24 с. (Сер. «Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Учебная программа модуля разработана для организации урочной и внеурочной деятельности школьников. Система «4К» — это ключевые компетенции современного образования, необходимые и востребованные в непрерывном «горизонтальном» образовании педагогов согласно требованиям нормативных федеральных документов ФГОС НОО и ФГОС ООО, в которых раскрываются приоритетные задачи по эстетическому и другим направлениям, заявленным во ФГОС НОО и ФГОС ООО и имеющим большое значение в профилактике девиантного поведения, воспитании и социализации растущей личности в условиях преемственности уровней образования и с использованием современных педагогических технологий и гибких компетенций проектной деятельности.

Данная учебная программа адресована классным руководителям, педагогам ГПД, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, педагогам-предметникам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.