ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Раздел 13.00.00 Педагогические науки

ART 181040 | 2018, № 7 (июль) | УДК 371.14

Предпочитаемые педагогами форматы повышения квалификации

Лаврентьева Ирина Владимировна[1]
Красноярский краевой институт повышения квалификации, Красноярск, Россия
lavrenteva@kipk.ru

Цвелюх Ирина Петровна[2]
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия
shpi-cross-ipk@mail.ru

Аннотация. В контексте решения проблем разработки новых программ, подходов, моделей и форматов организации процесса повышения квалификации, обеспечивающих удовлетворение потребностей и инициирование различных видов активности педагогов в решении образовательных задач, реализации методической деятельности, приобщении к научно-исследовательской и инновационной работе, активно насыщается рынок образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования. Однако спрос и предпочтения педагогами предлагаемых форматов повышения квалификации в связи с тенденциями развития этого рынка остаются неизученными, что обусловливает актуальность предпринятого исследования и его целей: 1) определить наиболее предпочитаемые педагогами форматы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации («как есть»); 2) выявить динамику реализованных педагогами предпочтений форматов повышения квалификации. При проведении исследования были использованы методы социологического опроса (анкетирования), анализ эмпирических данных и документов. Рассмотрено изменение форматов реализации программ повышения квалификации в истории Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Представлено исследование предпочитаемых педагогами Красноярского края форматов дополнительного профессионального образования и повышения квалификации («как есть»). Исследовательские результаты отражают анализ эмпирических данных анкет педагогов, проживающих на разных территориях Красноярского края, различающихся по педагогическому стажу и статусу населенного пункта. Выделены предпочтения групп учителей, различающихся по преподаваемым дисциплинам, территории проживания (село/город), стажу работы: педагоги, преподающие гуманитарные дисциплины, в большей степени предпочитают повышение квалификации с использованием дистанционных технологий, чем учителя-предметники дисциплин естественно-научного цикла, как и учителя городских школ в сравнении с учителями, проживающими в сельской местности; у педагогов со стажем до 16 лет более выражено предпочтение этого же формата, чем у педагогов с более длительным стажем работы. По результатам анализа документов отражена динамика выбора и участия педагогов в реализации заочных программ повышения квалификации с использованием дистанционных технологий, ранее заявленных как предпочитаемые форматы дополнительного профессионального образования. Отмечен рост количества педагогов, повышающих квалификацию с использованием дистанционных технологий за три последних года. Однако уровень участия в таких программах (как обучающихся в институте повышения квалификации, так и обучающих), несмотря на постепенный рост, остается

Поступила в редакцию *Received*	22.05.2018	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	14.06.2018
Принята к публикации *Accepted for publication*	14.06.2018	Опубликована *Published*	24.07.2018

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

[1] **Лаврентьева Ирина Владимировна,** доцент кафедры дисциплин естественно-научного цикла и методик их преподавания КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации», г. Красноярск, Россия
[2] **Цвелюх Ирина Петровна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

пока недостаточно высоким. Статья адресована исследователям дополнительного профессионального образования педагогических кадров, заинтересованным в разработке научно обоснованных стратегий повышения квалификации учителей и осуществлении оперативного реагирования региональных систем на тренды происходящих изменений в этом сегменте образования. Представленные в статье материалы дают возможность в исторической динамике сравнить вовлеченность учительства различных регионов России в процесс повышения квалификации различных форматов, в том числе с использованием дистанционных технологий; позволяют оптимистично прогнозировать повышение уровня участия педагогов в реализации программ повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации педагогов, предпочитаемые форматы повышения квалификации.

Введение

Содержание программ дополнительного профессионального образования достаточно гибко и оперативно реагирует на запросы и интересы потенциальных участников курсов повышения квалификации педагогических кадров, которые обусловлены не только личными профессиональными затруднениями, актуальными образовательными потребностями, необходимостью формального подтверждения совершенствования способов профессиональной деятельности и освоения ее новых инструментов, но и изменяющейся ситуацией в системе образования.

Необходимость быть «успевающим» возникает не только у ученика, но и у учителя. Нужно успевать не просто иначе конструировать свою профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-регулирующими документами: законом «Об образовании в РФ» [1], Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) [2], Профессиональным стандартом педагога [3], предъявляющими требования лично к педагогу как субъекту труда; осваивать новые педагогические практико-преобразующие компетенции (Л. Н. Горбунова [4]), технические средства и технологии (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации [5]), но и учитывать динамику педагогической и психологической реальности в сложной ситуации развития современного человека, описанной Д. И. Фельдштейном [6], и потери его идентичности, раскрытые Р. Дж. Лифтоном [7]; изменения технологического уклада, указанные В. М. Авербухом [8], и многомерной картины мира, представленные В. С. Стёпиным [9]. Впрочем, необходимость в такого рода «успеваемости» учителя за развитием науки и эволюцией практик, как подчеркивает Л. М. Митина [10], была всегда, однако скорость изменений мира, по утверждению Э. Тоффлера [11], стремительно растет, что усложняет ее успешность.

Отмечая особенности реформирования и модернизации современного образования, исследователи выделяют ряд существенных проблем системы повышения квалификации педагогов, указывая на категорию аспектов, так или иначе связанных, по мнению М. Г. Ермолаевой [12], Л. С. Исаковой [13], О. М. Краснорядцевой [14], с недостаточной эффективностью самой системы, причинами чего могут выступать отсутствие реальной свободы выбора места, времени, содержания и форм повышения квалификации работников образования, отмеченное В. Я. Синенко [15], а также «недостаточное применение технологий, активизирующих личностно-профессиональное развитие специалиста», обозначенное Е. С. Щеголенковой [16]. В контексте решения указанных проблем активно разрабатываются новые программы, подходы, модели и форматы организации процесса повышения квалификации, обеспечивающего удовлетворение потребностей и проявление различных видов активности педагогов в решении образовательных задач, реализации методической деятельности, приобщении к научно-исследовательской и инновационной работе. Однако спрос и предпочтения педагогами предлагаемых форматов повышения квалификации в связи с тенденциями развития рынка образовательных услуг в дополнительном профессиональном образовании остаются неизученными, что обусловливает актуальность предпринятого исследования.

Цели исследования: 1) определить наиболее предпочитаемые педагогами форматы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации («как есть»); 2) выявить динамику реализованных педагогами предпочтений форматов повышения квалификации.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

С 1930-х гг. повышение квалификации педагогических кадров России стало обязательным. Л. Э. Мезит [17] отмечает, что в этот период около 30% педагогов Красноярского края не имели законченного среднего образования и основной формой подготовки учителей становятся курсы различных уровней, среди которых преобладают краткосрочные.

В 1935 г. в Красноярске образован Институт повышения квалификации. Описывая его историю, Е. Н. Полякова сообщает [18], что в период Великой Отечественной войны система курсовой подготовки остается основной формой повышения квалификации, ведущий элемент подготовки учителя – самообразование. В 1950–1960-е гг. курсы становятся более продолжительными (25 рабочих дней). Ежегодно в этот период на курсах в Институте усовершенствования учителей (ИУУ) обучается от 2000 до 3000 человек. Автор фиксирует: во второй половине 1960-х гг. происходит четкое разделение функций системы подготовки учительских кадров и системы повышения квалификации; показывает, что уже в 1970-х гг. большинство педагогов имело высшее образование и предлагаемая система курсовой и самостоятельной подготовки их не устраивала, посещение курсов стало формальным обязательством. Базовые формы и методы работы в области повышения квалификации не изменились, однако в стенах ИУУ стали появляться и новые формы повышения квалификации: индивидуальные и групповые консультации, выездные интенсивные курсы и семинары; иные формы работы: посещение уроков, анализ документации, проведение контрольных работ, активная проверка знаний; экспериментальной базой для решения педагогических задач становятся опорные школы. Как форма повышения квалификации широкое распространение в это время получила и система очно-заочного обучения учителей с использованием почтовых отправлений.

Свидетельствуем, что первые дистанционные форматы повышения квалификации с использованием средств сети Интернет в Красноярском институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – КК ИПК ППРО) появились в начале 90-х гг. прошлого века. *Формат* в контексте нашего исследования – это способ построения, форма организации/проведения процесса повышения квалификации работников образования, длительность и место проведения. На сегодняшний день в институте реализуется 12 форматов программ повышения квалификации (далее – ПК).

С учетом мировых тенденций развития гибких моделей дистанционного и смешанного обучения и их возрастающей популярности как наиболее оптимальной формы последипломного обучения и повышения квалификации отметим рост предложений курсов такого формата и в КК ИПК ППРО.

Эффективность, опасения и ожидания, пленительность дистанционных образовательных технологий и разочарование в электронном обучении, риски, преимущества и проблемы дистанционного образования (далее – ДО) активно обсуждаются теоретиками и практиками в различных областях наук. Анализируя преимущества и недостатки дистанционных технологий (далее – ДТ) в образовании, исследователи акцентируют внимание на следующих положениях.

Риски:

– М.-Е. Озицеану [19] описывает возможность появления технофобии в отношении интернет-технологий, особенностью которой выступает страх и негативное восприятие технологии при невозможности устранить контакт с ней;

– С. В. Пинченко [20] отмечает вероятность появления ситуации, в которой обучающийся становится единственным, кто управляет своим обучением. Опасность данного обстоятельства заключается в том, что современные формы саморегулируемого обучения упускают из виду тех, кто не может реализовать себя в автономном обучении в силу недостатка личных возможностей, отсутствия мотивации и информации;

– Е. А. Алисов и Е. С. Куракина [21] фиксируют отсутствие или недостаточность у специалиста компетенций владения соответствующими технологиями, что априори ограничивает его профессиональные возможности, оставляя на «обочине» прогрессивных тенденций в области образования;

– Ю. Н. Мазаев и Л. В. Макарова [22] выделяют ошибочное восприятие дистанционного образования как инструмента, способного решить все проблемы, в то время как оно всего лишь дополнение к офлайн-обучению.

Преимущества:

– М. В. Дадалова и А. М. Петимко [23] обращают внимание на колоссальные темпы роста информационных и коммуникационных возможностей сети Интернет, которые способствуют тому, что еще недавно принимавшееся как вспомогательный компонент дистанционное обучение все больше обосабливается в самостоятельную, четко выстроенную систему обучения, затрагивающую практически все страны и образовательные учреждения;

– Д. Х. Шунк и Б. Дж. Циммерман [24] указывают на то, что автономное обучение как цель образования XXI в. полностью поддерживается идеологической и политической программой, где основными лозунгами являются высказывания о когнитивном обществе, экономике знаний и непрерывном обучении;

– Е. А. Алисов и Е. С. Куракина [25] отмечают: «Сопряженность технологий виртуальной реальности с международной компьютерной сетью Интернет дает новую образовательную среду, в которой студент может: учиться и творить одновременно; общаться дистанционно с тьюторами и студентами в киберпространстве так же, как это происходило бы в реальной обстановке; получать доступ к неограниченному количеству информационных ресурсов, из которых он может выбирать необходимые для обучения; находить любой информационный ресурс практически мгновенно, при помощи гипертекста и большого количества поисковых систем; сохранять в процессе обучения физическое здоровье, используя устройства для придания пользователю состояния естественной динамики в киберпространстве, такие как вирту-сфера и др.»;

– А. А. Андреевым [26] выделены всеобщий охват ДО и степень дальнодействия ДТ;

– А. В. Казаченко, И. А. Шадеркин, С. С. Красняк, Е. В. Касатонова [27] полагают, что дистанционное образование давно превзошло заочное и не может быть поставлено как равновесный синоним. ДО, утверждают авторы, является идеальной и наиболее оптимальной формой последипломного обучения и повышения квалификации, где моментальная коммуникация преподаватель – ученик дистанционно по качеству не уступает очным формам обучения;

– М. Б. Лебедева и Т. В. Семенова считают [28], что признание значимости современных ИКТ в реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся уже обеспечено на всех уровнях системы образования;

– Ю. Н. Мазаев и Л. В. Макарова [29] саму возможность получения дистанционного образования связывают с усилением субъектности, сознательности обучающегося, синергетическим эффектом его самоорганизации;

– Н. В. Агранович и А. Б. Ходжаян [30] подчеркивают доступность гарантированного качества ДО для всех: возможность обучения по месту жительства; экономия временных и финансовых затрат; использование современных информационных систем: учебные социальные сети E-mail, электронные библиотеки, компьютерные конференции, виртуальные и симулированные конференции, мастер-классы, оценка знаний онлайн, тестирование; непосредственный контакт с известными отечественными и зарубежными специалистами: телевидеоконференции, телефонные и видеоконсультации, онлайн-обучение; архивирование полученных знаний.

Недостатки:

– Е. А. Алисов и Е. С. Куракина [31], выделяя, с одной стороны, неоспоримые достоинства новейших информационных технологий в ходе моделирования идеальных условий жизнедеятельности с учетом современного проявления фундаментального антропологического кризиса, отмечают, что, с другой стороны, они оборачиваются тенденциями ухода от реальности природной среды и отчужденности;

– А. В. Казаченко, И. А. Шадеркин, С. С. Красняк, Е. В. Касатонова [32] утверждают, что обучение практическим навыкам не может происходить заочно;

– М. Б. Лебедева и Т. В. Семенова [33] установили, что внедрение дистанционных образовательных технологий в систему повышения квалификации педагогических кадров происходит очень низкими темпами.

Т. А. Железова [34] выделяет также трудности реализации ДО в России:

1) несовершенство законодательной базы, т. е. к образовательным программам, реализуемым с использованием дистанционных образовательных технологий, применяются те же нормативы, что и к традиционным;

2) большая часть населения имеет невысокие доходы и низкую компьютерную грамотность, что мешает появлению массовых программ ДО;

3) основная часть преподавателей, применяющих ДО, допускают типовую ошибку – формально переносят в него дидактику, принятую в традиционном высшем образовании;

4) консерватизм в отношении ДО со стороны приверженцев традиционного российского образования.

Указанный список исследуемых аспектов далеко не исчерпан, проблемы применения дистанционных технологий в образовании различных уровней остаются предметом дискуссий практиков и объектом научно-педагогического дискурса. У исследователей перспектив дистанционного образования А. В. Казаченко, И. А. Шадеркина, С. С. Красняка и Е. В. Касатоновой [35] нет сомнений, что дистанционное образование становится чрезвычайно популярной формой обучения в силу своего удобства и гибкости; а по мнению Ф. Херста [36], каждое новое поколение технологий дистанционного образования увеличивает возможности контакта и сотрудничества для обучающегося и преподавателя; их внедрение повышает конкурентоспособность организаций, действующих на рынке дистанционных образовательных услуг. Однако работ с исследованиями предпочтений педагогов, повышающих квалификацию, не обнаружено, спрос на традиционные и инновационные форматы ПК учителей не изучен, и остается открытым вопрос, каковы в данном контексте тенденции рынка образовательных услуг в дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров.

Методологическая база исследования

Исследовательские результаты отражают анализ эмпирических данных анкет педагогов, проживающих на разных территориях Красноярского края, различающихся по педагогическому стажу и статусу населенного пункта. Обработано более 1300 анкет учителей-предметников, разделенных на шесть групп в зависимости от основного преподаваемого предмета:

– группа 1: учителя начальных классов, 21% от общего количества;
– группа 2: учителя математики, 13%;
– группа 3: учителя информатики, 7%;
– группа 4: учителя русского языка и литературы, 11%;
– группа 5: учителя иностранного языка, 11%;
– группа 6: учителя предметов естественно-научного цикла, в том числе учителя физики, химии и биологии, 12%.

Основанием для распределения послужило то обстоятельство, что самой распространенной должностью в школе является должность учителя начальных классов, учителя математики, русского и иностранных языков. Также более 100 человек составляют группу учителей естественно-научного цикла и чуть менее 100 человек составляет группа учителей информатики. Данные из анкет педагогов, преподающих другие предметы, не подлежат статистической обработке, поскольку количество респондентов составляет менее 100 человек по каждому предмету, и в то же время нецелесообразно их объединение в связи с большим различием в содержании преподаваемых ими дисциплин (например, история и физкультура или география и музыка).

Распределение по статусу населенного пункта следующее: 35% – жители трех больших городов с населением более 100 000 человек, 26% проживают в четырех средних городах с населением от 50 000 до 100 000 человек, 39% – жители сельской местности двенадцати муниципальных районов.

Учителя обладают различным педагогическим стажем:

– до 5 лет включительно – 13%,
– от 6 до 15 лет – 24%,
– от 16 до 25 лет – 31%,
– свыше 25 лет – 31%.

Полученные численные данные относительной частоты округлены до целых и согласуются с данными статистики края с учетом статистической погрешности измерений.

Учителя отвечали на два вопроса с представленным выбором ответов: «Как часто Вы повышаете квалификацию?» и «Какие программы (форматы) дополнительного профессионального образования для Вас являются предпочтительными (возможны несколько вариантов ответа)?». В анкете представлены как традиционные исторически сложившиеся, так и сравнительно недавно появившиеся форматы ПК. Подчеркнем именно организационный аспект формата, не связанный с видами занятий (лекции, семинары, тренинги и пр.), тематикой, мотивами участия, авторством, целями и прочими аспектами программ ПК. Акцент сделан как на форму дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, переподготовка (очная, заочная (она же дистанционная), очно-заочная), стажировка, так и на способы его осуществления (различная длительность, локализация по месту проведения: с выездом в краевой центр или по месту проживания участника ПК).

Таким образом, исследовательские вопросы, выступившие основой для определения наиболее высокого спроса в отношении форматов дополнительного профессионального образования (ДПО) и процесса повышения квалификации (ПК): выявление наиболее предпочитаемых педагогами форматов и установление различий в этих предпочтениях в выделенных группах учителей-предметников.

Результаты исследования

На первый вопрос «Как часто Вы повышаете квалификацию?» были получены следующие ответы (рис. 1):

- более одного раза в год – 4%;
- ежегодно – 27%;
- раз в 3 года – 42%;
- раз в 5 лет – 21%;
- реже чем раз в 5 лет – 2%;
- вообще не повышал(а) квалификацию – 6%.

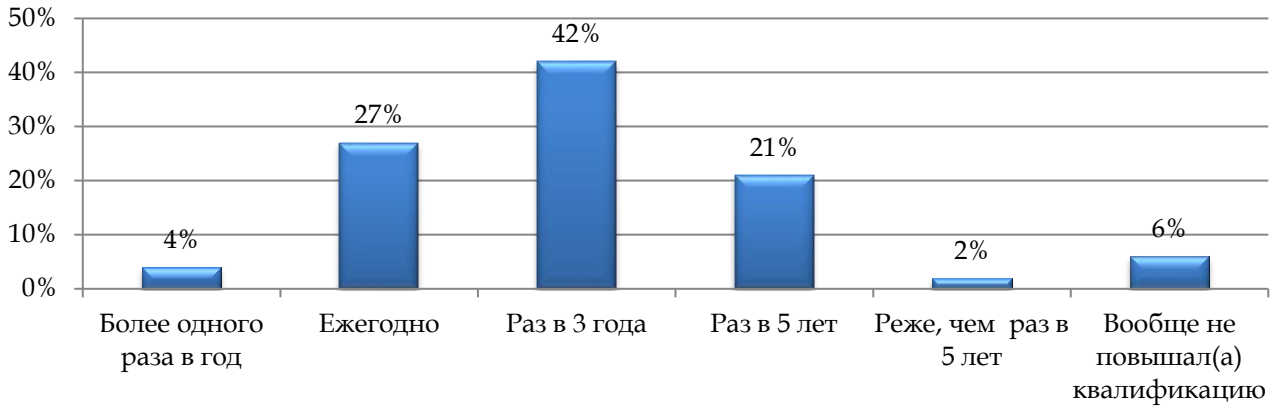
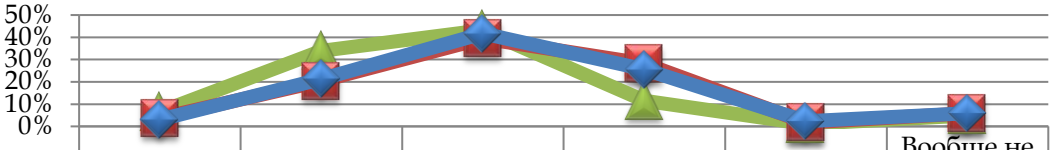


Рис. 1. Частотность повышения квалификации педагогов

Из данных диаграммы видно, что почти три четверти педагогов повышают квалификацию не менее чем раз в три года, только 23% педагогов участвуют в курсах повышения квалификации один раз в 5 лет и реже. И только 4% педагогов вообще не повышали квалификацию. В группе педагогов, составляющих 6%, никогда не повышавших квалификацию, находятся только педагоги со стажем работы от 0 до 2 лет. На основании полученных данных можно утверждать, что изменение в законодательстве о праве на повышение квалификации педагогов раз в три года (ранее было один раз в пять лет) не приведет к резкому увеличению в потребности педагогов в курсах.

При этом педагоги больших городов повышают квалификацию с другой частотностью, чем педагоги средних городов и сельской местности (рис. 2). Нет статистически значимых различий в повышении квалификации «чаще одного раза в год», «реже, чем раз в 5 лет», «вообще не повышавших квалификацию» и «раз в 3 года». Совпадение результатов в последнем случае демонстрирует, что 42% педагогов независимо от места проживания реализуют свое право на ПК, отраженное в законе «Об образовании в РФ». Педагоги больших городов значительно чаще (34%) ежегодно повышают квалификацию, чем учителя сельских школ (21%) и школ средних городов края (20%), что можно объяснить большей территориальной доступностью учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО).



	Более одного раза в год	Ежегодно	Раз в 3 года	Раз в 5 лет	Реже, чем раз в 5 лет	Вообще не повышал(а) квалификацию
Большой город	6%	34%	43%	11%	1%	5%
Средний город	4%	20%	39%	28%	2%	6%
Село	3%	21%	42%	26%	2%	6%

Рис. 2. Частотность повышения квалификации педагогов в зависимости от статуса населенного пункта

Анализируя данные таблицы частотности повышения квалификации в зависимости от преподаваемого предмета (цикла), можно сделать вывод, что наибольший приток молодых специалистов в Красноярском крае среди учителей иностранного языка и начальных классов (вообще не повышали квалификацию 10% и 6% учителей соответственно). Самыми активными в освоении программ ДПО являются учителя русского языка и литературы: именно эта группа педагогов чаще всего повышает квалификацию более одного раза в год (7%) или ежегодно (29%). Учителя математики и предметов естественно-научного цикла (физики, химии, биологии) в меньшей степени реализуют право на повышение квалификации, чем остальные предметники.

Таблица 1

Частотность повышения квалификации в зависимости от преподаваемого предмета (цикла), %

	Более одного раза в год	*Ежегодно*	*Раз в 3 года*	*Раз в 5 лет*	*Реже чем раз в 5 лет*	*Вообще не повышал квалификацию*
Учителя начальных классов	5	23	48	16	1	6
Учителя математики	3	28	41	23	1	3
Учителя информатики	1	26	47	19	1	5
Учителя русского языка и литературы	7	29	39	20	2	2
Учителя иностранного языка	3	26	40	20	1	10
Учителя предметов естественно-научного цикла	4	26	42	23	1	4

На следующий вопрос: «Какие программы дополнительного профессионального образования для Вас являются предпочтительными (возможны несколько вариантов ответа)?» – были предложены следующие варианты ответов, обусловленных существующими и планируемыми форматами повышения квалификации в Красноярском институте повышения квалификации (ИПК):

– дистанционная;
– очно-дистанционная с однократным выездом;
– стажировка у эффективного педагога;
– стажировка в эффективной школе;

– очная, от 16 до 72 часов;
– очная, односессионная, 72 часа с выездом в Красноярск;
– очная, односессионная, 72 часа на своей территории (приезжают преподаватели);
– очная, односессионная, 108 часов с выездом в Красноярск;
– очная, односессионная, 108 часов на своей территории;
– очная, многосессионная, 108 часов и более с выездом;
– очная, многосессионная, 108 часов и более на своей территории;
– переподготовка от 250 часов.

Анализируемый вопрос относится к полузакрытым, содержащим графу «другие ответы» и определенное количество пустых строк, где опрашиваемый имеет возможность указать дополнительную информацию. В дополнительной части вопроса предлагается сформулировать желаемую тему переподготовки.

Поскольку респондентам можно было отметить несколько предпочтительных программ повышения квалификации, то было получено 2830 ответов на этот вопрос от 1335 отвечавших (212%). Указание в некоторых вариантах ответов «с выездом в Красноярск» можно рассматривать как выезд к месту повышения квалификации, поскольку именно в краевом центре находится краевой институт повышения квалификации (КК ИПК) и другие учреждения ДПО, где проходит обучение основная масса педагогов.

Рассматривая реализуемые программы повышения квалификации в Красноярском ИПК, мы переопределили их формат. Так, дистанционная программа ПК имеет следующий формат: заочная форма обучения с использованием дистанционных технологий, при этом она может быть различной по длительности. Очно-дистанционная программа ПК представлена курсами повышения квалификации очно-заочной формы обучения с использованием дистанционных технологий, различных по длительности.

В табл. 2 представлено распределение предпочитаемых форматов повышения квалификации по убыванию.

Самым востребованным для педагогов оказался дистанционный формат (заочный с использованием дистанционных технологий) повышения квалификации (см. табл. 2). Почти половина педагогов предпочли бы именно его. Скорее всего, это связано со следующими причинами:

– не затрачиваются средства на проезд к месту повышения квалификации и проживание в течение нескольких дней;
– нет отрыва от производства (не снимаются уроки, нет необходимости корректировать программу обучения школьников, идет педагогический стаж);
– нет отрыва от семьи.

Тогда у тех педагогов, которые выбирают для себя дистанционное обучение, должен быть существенно меньший процент выбора остальных представленных форматов, что по данным последнего столбца табл. 2 не обнаружено. Значимыми мы считаем различия только по строкам 2, 7 и 8 табл. 2.

Следующим форматом, наиболее предпочитаемым педагогами, является любой длительности очный курс ПК. Важно, что педагогу никуда не нужно ехать, оставаясь на своей территории. Существенных различий в предпочтении программ на менее 72, 72 и 108 часов, если они проходят в своей территории (строки 2–4 табл. 2), мы не обнаружили.

Одна шестая часть педагогов выбрала стажировку у эффективного педагога, 14% предпочитающих дистанционный формат указали этот вид стажировки.

Таблица 2

Предпочтение форматов повышения квалификации

	Формат повышения квалификации	*Относительная частота (%)*	*Среди предпочитающих дистант (%)*
1	Дистанционный (заочный с использованием дистанционных технологий)	48	100
2	Очный, от 16 до 72 часов на своей территории (приезжают преподаватели)	23	19
3	Очный, односессионная, 108 часов на своей территории (приезжают преподаватели)	21	22
4	Очный, односессионная, 72 часа на своей территории (приезжают преподаватели)	20	19
5	Стажировка у эффективного педагога	18	14
6	Очно-дистанционная с однократным выездом (очно-заочный с использованием дистанционных технологий)	16	17
7	Очный, от 16 до 72 часов с выездом в Красноярск	15	9
8	Очный, односессионная, 72 часа с выездом в Красноярск	14	8
9	Стажировка в эффективной школе	11	9
10	Очный, односессионная, 108 часов с выездом в Красноярск	11	8
11	Очный, многосессионная, 108 часов и более на своей территории (приезжают преподаватели)	9	10
12	Очный, многосессионная, 108 часов и более с выездом	4	8
13	Переподготовка от 250 часов	3	3
Всего ответов		212	139

Нет различий в предпочтении очного или очно-дистанционного формата ПК с однократным выездом к месту повышения квалификации, такие форматы выбирают по 15% респондентов. Длительные программы повышения квалификации и переподготовка, связанные с неоднократным проездом к месту повышения квалификации, практически неинтересны педагогам, такие форматы отметили только 4% и 3% участников анкетирования соответственно.

Тем интереснее обнаружить различия в предпочитаемых форматах повышения квалификации разных групп педагогов.

Дистанционный формат ПК предпочитает одинаковый процент педагогов-женщин и педагогов-мужчин, т. е. различий в предпочтении указанного формата по полу нет, а вот по стажу, месту проживания и преподаваемым дисциплинам различия обнаружены.

На рис. 3 представлено распределение по стажу, статусу населенного пункта и преподаваемого предмета педагогов, предпочитающих дистанционный формат ПК.

В первой группе наибольший процент составляют педагоги со стажем от 6 до 16 лет, то есть в возрасте от 28 до 37 лет, уверенно владеющие компьютером на уровне грамотного пользователя. С возрастом (увеличением стажа) процент педагогов, предпочитающих дистанционный формат ПК, падает, однако дело не только в технофобии, особенностью которой (по М.-Е. Озицеану [37]) является негативное отношение к технологии при невозможности устранить контакт с ней. Думается, в дальнейшем популярность дистанционного обучения будет медленно расти, но не скоро, а может быть, никогда не сможет полностью заменить стремление к живому, непосредственному общению, поскольку именно профессиональное общение является той средой, которая стимулирует профессиональное развитие педагога.

Во второй группе, сформированной по статусу населенного пункта, обращает на себя внимание сниженный показатель предпочтения дистанционного формата ПК в селе по сравнению с городом. Казалось бы, сельскому учителю, которому трудно найти замену во время отъезда к месту ПК, как правило, имеющему подсобное хозяйство, дистанционное ДПО было бы предпочтительнее, чем более мобильному городскому учителю. Возможно, причина в отсутствии дома персонального компьютера, отсутствии Интернета дома или/или в школе или низкой скорости передачи данных. Если причина в этом, то можно в течение ближайших лет ожидать повышение запроса педагогов сельских школ на дистанционное обучение в связи с подключением к скоростному Интернету сельских территорий края.

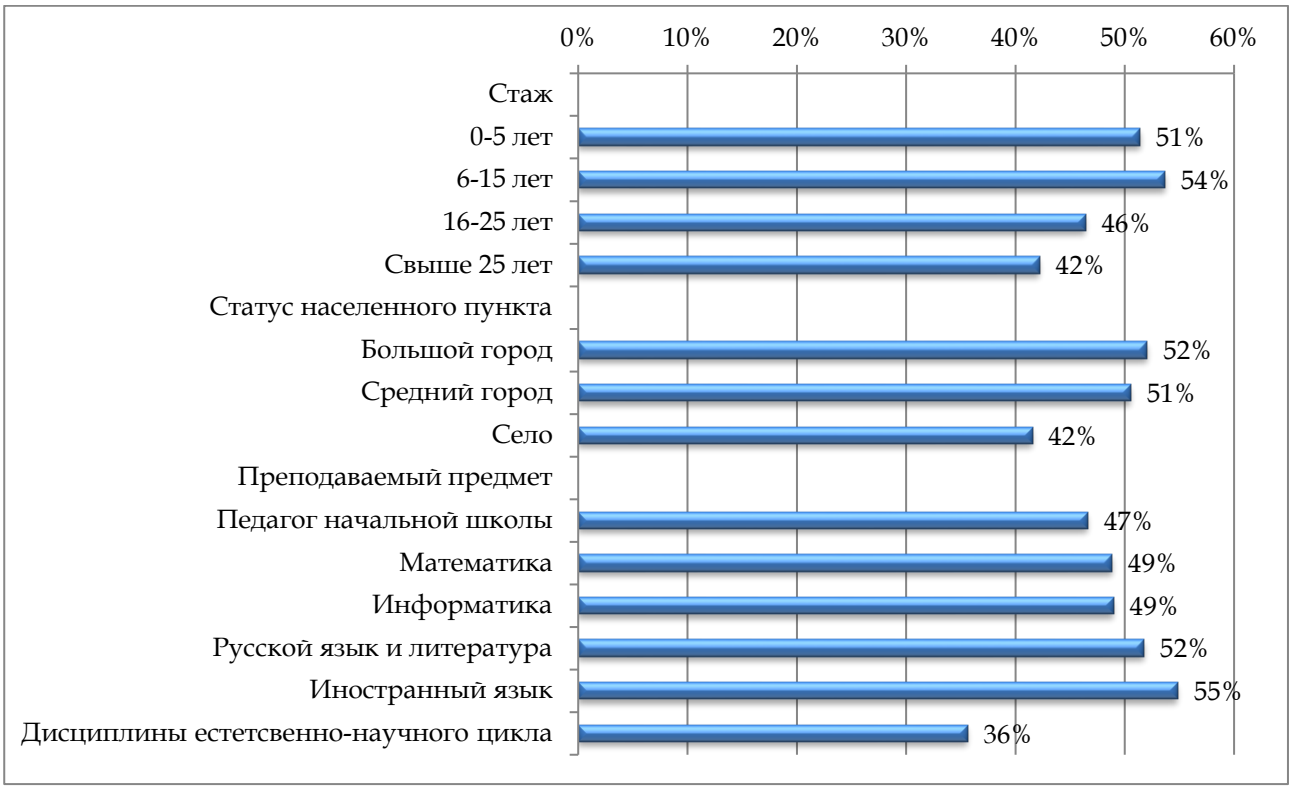


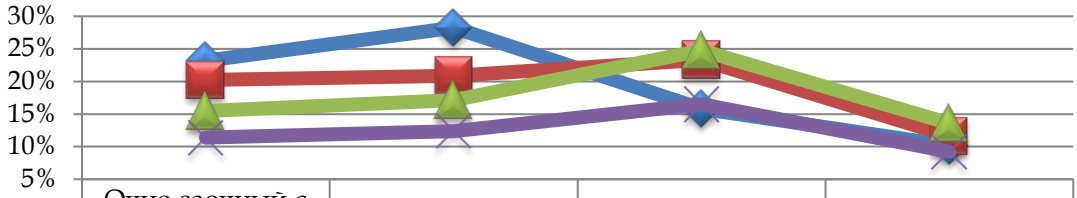
Рис. 3. Предпочтение педагогами дистанционного формата ПК в зависимости от стажа, статуса населенного пункта и преподаваемого предмета

Довольно странным выглядит распределение предпочтения дистанционного формата ПК педагогами, преподающими разные дисциплины. Удивительно, но «лидируют» гуманитарии – учителя русского и иностранного языков, 52 и 55% соответственно. Только чуть более трети учителей физики, химии и биологии предпочли бы дистанционное повышение квалификации. Вообще, выбор форматов ПК у педагогов-естественников отличается от всех других предметников меньшим количеством выборов: если у всех групп выбор в среднем 2–3 предпочитаемых формата, то у них 1–2. Кроме того, на курсах ПК для учителей естественно-научного цикла, как правило, используется/демонстрируется новое демонстрационное и лабораторное оборудование. И еще очень существенный, на наш взгляд, момент: в небольших школах чаще всего один учитель физики, один химик, один биолог. Дефицит профессионального общения восполняется именно на очных курсах ПК, дистанционный формат это проблему не разрешает, несмотря на организованные чаты, форумы и прочие средства дистанционного обучения.

Даже однократное включение выезда к месту проведения курсов снижает в 3 раза (с 48 до 16%) привлекательность такого повышения квалификации (см. табл. 2, строка 6). В зависимости от педагогического стажа востребованность таких курсов ПК падает от 23% у молодых педагогов до 11% у педагогов, чей стаж более 25 лет (рис. 4).

Стажировку у эффективного педагога выбрали как предпочитаемый формат ПК 28% начинающих учителей, что довольно мало для данной категории, и 12% стажистов, что явно много для тех, кто сам должен учить молодых учителей, имея категорию, становясь наставником.

В предпочтении курсов длительностью 72 часа и менее 72 часов нет различий по стажу, а для 108-часовых курсов они проявились. Длительные курсы на своей территории в большей степени предпочитают педагоги со стажем от 6 до 25 лет; скорее всего, это связано с аттестацией, которая для молодых *еще*, а для педагогов со стажем свыше 25 лет *уже* не актуальна, как мы ранее выяснили (И. В. Лаврентьева, И. П. Цвелюх [38]), а выезжать на такие же по длительности курсы хотели бы почти в 2 раза меньше педагогов с любым стажем.



	Очно-заочный с использованием дистанционных технологий с однократным выездом	Стажировка у эффективного педагога	Очный, односессионный, 108 часов в своей территории	Очная, односессионная, 108 часов с выездом в Красноярск
0-5 лет	23%	28%	16%	10%
6-15 лет	20%	21%	23%	12%
16-25 лет	15%	17%	25%	14%
Свыше 25 лет	11%	12%	17%	9%

Рис. 4. Распределение некоторых предпочитаемых форматов ПК в зависимости от стажа педагога

Выше представлены данные исследования предпочтений педагогов на начало 2015 г. Далее рассмотрим динамику количества реализованных в КК ИПК программ и участия в них педагогов Красноярского края за последние 3 года (2015–2017 гг.).

В 2015 г. всего реализовано 130 программ ПК, из них в очном формате 85%; очно-заочном с использованием дистанционных технологий 8%, заочном с использованием дистанционных технологий 7%. В 2016 г. всего реализована 131 программа ПК: в очном формате 80%; очно-заочном с использованием дистанционных технологий 12%, заочном с использованием дистанционных технологий 8%. В 2017 г. реализовано всего 149 программ ПК: в очном формате 73%; очно-заочном с использованием дистанционных технологий 13%, заочном с использованием дистанционных технологий 14%.

Динамика участия педагогов в программах различных форматов представлена в табл. 3, где можно отметить явный рост количества педагогов, повышающих квалификацию с использованием дистанционных технологий (8% → 13% → 25%).

Таблица 3

Участие педагогов Красноярского края в программах повышения квалификации различных форматов, %

Год	*Очный*	*Очно-заочный с использованием дистанционных технологий*	*Заочный с использованием дистанционных технологий*
2015	92	5	3
2016	88	8	5
2017	75	13	12

Наиболее заметен рост предпочтений коротких (до 72 часов) заочных программ повышения квалификации с использованием дистанционных технологий. В программах от 72 до 108 часов предпочтения при их росте меняются менее значительно и отсутствует динамика выбора длительных заочных курсов ПК с использованием дистанционных технологий. Аналогичная картина по участию в очно-заочных программах повышения квалификации с использованием дистанционных технологий.

Таблица 4

Участие педагогов Красноярского края в заочных программах повышения квалификации с использованием дистанционных технологий различной длительности, %

Год	*до 72 часов*	*от 72 до 108 часов*	*от 108 часов*
2015	1	1	1
2016	2	2	1
2017	7	5	1

Таким образом, можно отметить, что указанные в табл. 2 количественные данные по предпочтению педагогами дистанционного формата (заочного с использованием дистанционных технологий) 48% значительно превышают их реальное участие в таких программах в трех лет мониторинга (3% → 5% → 12%). Однако количество педагогов, принявших участие в очно-заочных программах повышения квалификации с использованием дистанционных технологий за три года (5% → 8% → 13%), приблизилось к проценту педагогов, предпочитающих указанный формат (16%).

Заключение

Многообразие предлагаемых форматов программ повышения квалификации предоставляет педагогам широкий выбор вне зависимости от их места проживания, преподаваемого предмета, педагогического стажа и прочего, отвечая их предпочтениям, тем самым обеспечивает реализацию права на повышение квалификации, зафиксированного в законе «Об образовании в РФ».

Выявлено, что различные группы педагогов имеют различные предпочтения форматов ПК. Так, группа педагогов, преподающих гуманитарные дисциплины, в большей степени предпочитает повышение квалификации с использованием дистанционных технологий, чем учителя-предметники дисциплин естественно-научного цикла, как и учителя городских школ в сравнении с учителями, проживающими в сельской местности. У педагогов со стажем до 16 лет более выражено предпочтение этого же формата, чем у педагогов с более длительным стажем работы.

Отмечена динамика выбора и участия педагогов в реализации заочных программ повышения квалификации с использованием дистанционных технологий, ранее заявленных как предпочитаемые форматы дополнительного профессионального образования, что позволяет заключить, что уровень участия педагогов (как обучающихся в ИПК, так и обучающих), несмотря на постепенный рост, остается пока недостаточно высоким.

Представленные результаты исследования открывают перспективу для новых исследований, давая возможность в исторической динамике сравнить вовлеченность учительства различных регионов России в процесс повышения квалификации различных форматов, в том числе с использованием дистанционных технологий; позволяют оптимистично прогнозировать повышение уровня участия педагогов в реализации программ повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ссылки на источники

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://минобрнауки.рф/документы/2974.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). – URL: https://минобрнауки.рф/документы/2365.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от «18» октября 2013 г. № 544 н. – URL: http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога.
4. Горбунова Л. Н., Цвелюх И. П. Вызовы современности // Непрерывное педагогическое образование.ru: электронный онлайн-журнал. – М.: АПКиППРО, 2013. – № 4. – С. 5.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.01.2014 г. «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – URL: http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/1006850/?special=Y.
6. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
7. Lifton R. J. The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation. – Basic Books, 1993. – 262 p.
8. Авербух В. М. Шестой технологический уклад и перспективы России (краткий обзор) // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 71. – С. 159–166.
9. Стёпин В. С. Цивилизация и культура. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 408 с.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 320 с.
11. Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
12. Ермолаева М. Г. Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 55.
13. Исакова Л. С. Роль региональных учреждений повышения квалификации в кадровом обеспечении модернизации образования // Методист. – 2009. – № 3. С. 2–4.
14. Краснорядцева О. М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации // Сибирский психологический журнал. 2002. – № 16–17. – С. 42–45.
15. Синенко В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель. – 2010. – № 2. – С. 5–12.
16. Щеголенкова Е. С. Возможности акмеологического сопровождения специалиста в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 2. – С. 93–98.
17. Мезит Л. Э. О состоянии педагогических кадров в Красноярском крае в 1920 – 1930-х гг. // История науки и образования в Сибири: сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием. – Красноярск, 2006. – С. 137–140.
18. Полякова Е. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в Красноярском крае (1917–1984 гг.): дис. … канд. ист. н. – Красноярск: КрасГАУ, 2010. – 226 с.
19. Osiceanu M.-E. Psychological Implications of Modern Technologies: “Technofobia” versus “Technophilia” // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – V. 180. – P. 1137–1144.

20. Пичененко С. В. Анализ идей саморегулируемого обучения в зарубежной педагогике // Вестник РМАТ. – 2013. – № 4. – С. 95–102.
21. Алисов Е. А., Куракина Е. С. Влияние виртуализации образовательного пространства на современного студента // ГАУДЕАМУС. – 2016. – Т. 15. – № 4. – С. 15–20. – DOI: 10.20310/1810-231X-2016-15-4-15-19.
22. Мазаев Ю. Н., Макарова Л. В. Дистанционное образование: аргументы «за» и «против» // Социальная политика и социология. – 2015. – Т. 14. – № 6. – С. 93–101. – DOI: 10.17922/2071-3665-2015-14-6-93-101.
23. Дадалова М. В., Петимко А. М. Проблемы развития дистанционного обучения в России // Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова. – Белгород, 2015. – № 1. – С. 235–239.
24. Schunk D. H. & Zimmerman B. J. Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. – N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – 416 p.
25. Алисов Е. А., Куракина Е. С. Указ. соч.
26. Андреев А. А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. 2012. – № 10. – С. 105–111.
27. Дистанционное образование в андрологии: история, реальность, перспективы / А. В. Казаченко, И. А. Шадеркин, С. С. Красняк, Е. В. Касатонова // Андрология. Экспериментальная и клиническая урология. – 2015. – № 2.– С. 93–102. – URL: www.ecuro.ru.
28. Лебедева М. Б., Семенова Т. В. Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование. – 2013. – № 1 (34). – С. 117–122.
29. Мазаев Ю. Н., Макарова Л. В. Указ. соч.
30. Агранович Н. В., Ходжаян А. Б. Возможности и эффективность дистанционного обучения в медицине // Фундаментальные исследования. –2012. – № 3. – С. 545–547.
31. Алисов Е. А., Куракина Е. С. Указ. соч.
32. Дистанционное образование в андрологии: история, реальность, перспективы / А. В. Казаченко, И. А. Шадеркин, С. С. Красняк, Е. В. Касатонова.
33. Лебедева М. Б., Семенова Т. В. Указ. соч.
34. Железова Т. А. Преимущества и перспективы развития дистанционного обучения // Тенденции и перспективы развития электронного образования: материалы Междунар. науч.-метод. видеоконф. (г. Тюмень, 22 ноября 2013 г.) / под ред. В. В. Майера, С. М. Моор, С. В. Соколковой. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – 88 с.
35. Дистанционное образование в андрологии: история, реальность, перспективы / А. В. Казаченко, И. А. Шадеркин, С. С. Красняк, Е. В. Касатонова.
36. Hurst F. The Death of Distance Learning? // Educause Quarterly. – 2001. – Vol. 24. – № 3. – P. 58–60.
37. Osiceanu M.-E. Op. cit.
38. Лаврентьева И. В., Цвелюх И. П. Результаты исследования самооценки наличия некоторых знаний и умений педагогов в составе профессиональной компетентности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 9 (сентябрь). – С. 1–19. – URL: http://e-koncept.ru/2017/170208.htm. – DOI 10.24422/MCITO.2017.9.7468.

Irina V. Lavrenteva,
Associate Professor, Natural-Science Cycle Disciplines and Methods of Teaching Chair, Krasnoyarsk Regional Institute of Teachers' Advanced Professional Training; Krasnoyarsk, Russia
lavrenteva@kipk.ru
Irina P. Tsvelyukh,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Associate Professor, Pedagogy of Childhood Chair, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia
shpi-cross-ipk@mail.ru

The forms of professional advanced training preferred by teachers

Abstract. The market of educational services in the sphere of additional professional education is actively saturated in the context of solving the problems of developing new programs, approaches, models and forms for the organization of the advanced training process that ensures meeting of teachers' needs and the initiation of various types of their activity in solving educational problems, implementing methodological techniques, joining the research and innovation work. However, the demand and preferences of the proposed training forms for teachers due to the development tendencies of this market remain unexplored, which causes the urgency of the research and its purposes: 1) to determine the forms of advanced professional training and qualification improvement preferred by teachers «as it is»; 2) to reveal the dynamics of the preferred advanced training forms for teachers. During the research, methods of sociological survey (questionnaire), analysis of empirical data and documents were used. The authors considered the changes in the forms of advanced professional training programs implementation in the history of the Krasnoyarsk Regional Institute

of Teachers' Advanced Professional Training. The study of additional professional education forms preferred by teachers of the Krasnoyarsk region («as it is») is presented. The research results reflect the empirical data analysis of teachers' questionnaires who live in different territories of the Krasnoyarsk region, and have different pedagogical experience. The authors determined the preferences of groups of teachers differing in the subjects taught, the territory of residence (village / city), work experience: teachers teaching the humanities, prefer to improve their qualification using distance technologies more often than teachers of the natural-science cycle disciplines, as well as teachers of urban schools in comparison with teachers living in rural areas; teachers, who work less than 16 years, also prefer the same format as compared with more experienced teachers. Based on the results of the documents analysis, the researchers show the dynamics of selection and participation of teachers in the implementation of extra-mural programs for advanced training using distance technologies, previously claimed as preferred forms for additional professional education. They note an increase in the number of teachers who improve their qualifications using distance technologies over the past three years. However, the level of teachers' participation (both students in the institute of advanced training, and tutors) in such programs, despite the gradual growth, is not high enough yet. The results described in the article are addressed to researchers of additional professional education for pedagogical staff who are interested in developing scientifically based strategies for improving teachers' qualifications and in rapid response of regional systems to the current changes in education. The materials presented in the article provide an opportunity to compare in historical dynamics the involvement of teachers in various regions of Russia in various forms of qualification improvement process, including distance technologies; allow to predict optimistically an increase in the level of teachers' participation in the professional development programs using distance educational technologies.

Key words: additional professional education, the advanced training of teachers, preferred forms for training.

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).

ISSN 2304-120X

www.e-koncept.ru

Библиографическое описание статьи:

Лаврентьева И. В., Цвелюх И. П. Предпочитаемые педагогами форматы повышения квалификации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 7 (июль). – С. 462–477. – URL: http://e-koncept.ru/2018/181040.htm.

DOI 10.24422/MCITO.2018.7.14914

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2018
© Лаврентьева И. В., Цвелюх И. П., 2018