

На правах рукописи
УДК 378.046.4



БРИЦКАЯ ЕЛЕНА ОЛЕГОВНА

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Омск – 2016

Работа выполнена на кафедре педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

Писарева Светлана Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор

Официальные оппоненты:

Казакова Елена Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента

Черкасова Ирина Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования

Ведущая организация:

Государственное автономное образовательное учреждение Тюменской области дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования»

Защита состоится **26 апреля 2016 года в 14 часов 00 мин.** на заседании диссертационного совета Д 212.177.07 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук при Омском государственном педагогическом университете по адресу: 644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14, ауд. 212 (т/факс: 8 (3812) 24-61-41, e-mail: pedagog@omgru.ru).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Омского государственного педагогического университета и на официальном сайте: www.omgru.ru.

Автореферат разослан «___» марта 2016 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Н.А. Дука

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Возрастание роли информации и знания определяют общество начала XXI века как общество информационное (Д. Белл, А.И. Ракилов, Э. Тоффлер и др.).

Закономерно, что основными факторами развития российского образования (характеризующегося постоянной модернизацией) являются информатизация, расширение информационно-образовательного пространства и активное внедрение дистанционных форм обучения, позволяющих создавать условия для *удовлетворения социального запроса* на доступное и качественное образование, соответствующее требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого человека (независимо от пола, возраста, состояния здоровья и вероисповедания).

В *основополагающих документах системы образования* поддержке внедрения дистанционных образовательных технологий уделяется серьезное внимание, их статус закреплён Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Кроме этого в последние годы *реализуется особая государственная политика*, направленная на поддержку развития дистанционного обучения в системе общего образования, в рамках реализации которой: в каждом субъекте Российской Федерации (в том числе и в Омской области) с 2009 года создаются региональные центры дистанционного обучения; российские общеобразовательные учреждения обеспечиваются выходом в сеть интернет и необходимым для реализации дистанционного обучения компьютерным оборудованием. По данным доклада ОЭСР «Измерение инноваций в образовании» (2014 г.) российское школьное образование по общему уровню инновационности находится на 5-м месте среди 29 стран мира. Причем среди девяти главных инноваций в российской системе школьного образования в докладе фиксируется рост использования компьютера как источника информации, а также увеличение доступа к сети интернет в классе.

В результате *системной реализации политики государства* получила широкомасштабное развитие практика дистанционного обучения, характеризующегося высокой степенью интерактивности, продуктивности и активности как учебной деятельности школьников, так и профессиональной деятельности педагогов. Условия реализации дистанционного обучения определяют специфические требования к педагогу, который должен уметь проектировать образовательный процесс в условиях сетевого взаимодействия с обучающимися; формировать информационно-образовательную среду дистанционного обучения; конструировать электронные учебно-методические комплексы; управлять учебной деятельностью учащихся дистанционно, мобильно учитывая их изменяющиеся образовательные потребности.

По прогнозам разработчиков форсайт-проекта «Образование-2030», необходимость в готовом к новой профессиональной деятельности педагоге, который в условиях становления системы on-line и off-line образовательных сервисов должен будет выполнять новые роли и уметь решать новые профессиональные задачи, будет непрерывно возрастать.

Анализ научных исследований различных аспектов дистанционного обучения, роли педагога в нём (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др.); проблем педагогической деятельности (В.Н. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, А.И. Щербаков и др.); затруднений педагогов, возникающих в процессе педагогической деятельности в целом и в отдельных её компонентах (А.Ф. Балакирев, М.В. Вагрямян, А.К. Маркова, Т.С. Полякова и др.), свидетельствует об активном интересе учёных к проблемам профессиональной деятельности современного педагога, к его готовности решать профессиональные задачи в новых условиях обучения.

Необходимо отметить, что проблема практической готовности педагогов к решению профессиональных задач в процессе дистанционного обучения стоит достаточно остро, что подтвердилось результатами предварительной диагностики готовности педагогов, проведённой нами на этапе планирования работы центра дистанционного обучения Омской области. Так, при достаточно высоком уровне мотивации к работе с учащимися в формате дистанционного обучения (91 % из 300 опрошенных педагогов), лишь 39 % респондентов определили свой уровень готовности профессионально и технически использовать дистанционные образовательные технологии как средний, остальные – как низкий; 45 % опрошиваемых педагогов отметили, что используют информационно-коммуникационные технологии в традиционном учебном процессе.

Таким образом, *предпосылками для нашего исследования* явились следующие реалии современной системы образования: активное развитие практики дистанционного обучения; новые контексты профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников; создание региональных центров дистанционного обучения.

Проблема исследования заключается в *поиске научно-обоснованных путей построения методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников.*

В исследовании региональный центр дистанционного обучения школьников рассматривается как пространство организации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Проблема обусловила выбор следующей **темы исследования**: *«Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников».*

Объект исследования: профессиональная деятельность педагогов в дистанционном обучении школьников.

Предмет исследования: методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения школьников, организуемое центром дистанционного обучения.

В ходе проводимого исследования была выдвинута следующая **гипотеза**: методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников может быть построено с учетом:

– готовности и опыта педагогов по осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном обучении школьников, отражающими индивидуальные профессиональные потребности и затруднения педагогов;

- условий информационно-методической среды сопровождения, создаваемой специалистами центра дистанционного обучения школьников;
- возможностей разработки и реализации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде сопровождения.

Цель исследования: выявить и обосновать содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, реализуемого региональным центром дистанционного обучения.

Для достижения цели и проверки гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать научно-педагогическую литературу и документы образовательной политики государства, охарактеризовать современное понимание содержания и форм реализации дистанционного обучения в системе общего образования.

2. Охарактеризовать профессиональную деятельность педагога в дистанционном обучении школьников на основании теоретического анализа и результатов собственной практической деятельности в региональном центре дистанционного обучения школьников.

3. Проанализировать практики и систематизировать опыт методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников (на материалах работы региональных центров дистанционного обучения).

4. Охарактеризовать методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников с учетом их индивидуальных профессиональных потребностей.

5. Апробировать индивидуальные программы методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде центра дистанционного обучения школьников и обосновать критерии оценки результативности методического сопровождения.

Методологическую основу исследования составляют:

- *системный подход* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, М.С. Каган, Л.А. Шипилина, Э.Г. Юдин), позволяющий рассматривать методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов как целостную систему взаимосвязанных деятельностей субъектов сопровождения, направленных на преодоление профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников;

- *деятельностный подход* (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), позволяющий рассматривать профессиональную деятельность педагогов в дистанционном обучении школьников как процесс во всей целостности (от постановки целей до получения результатов и продуктов деятельности) и с этой точки зрения позволяющий оценивать результативность её методического сопровождения.

Анализ **научной разработанности проблемы** показал, что выполненные исследования могут быть условно разделены на три группы.

Первая группа работ, значимых для данного исследования, рассматривает вопросы подготовки к профессиональной педагогической деятельности с использованием информационно-коммуникационных и дистанционных технологий: применение дистанционных технологий в развитии информационной компетентности студентов (Г.А. Гареева, 2010; Н.И. Сакович, 2009) и преподавателей вузов (С.В. Калмыкова, 2011); подготовка субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей вузов) к профессиональной деятельности в информационной среде дистанционного обучения (Т.Б. Павлова, 2010; Ю.А. Кулагина, 2013; Э.Р. Диких, 2015).

Вторая группа работ включает исследования, посвящённые проблеме сопровождения и поддержки педагогической деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий: в процессе подготовки к самостоятельной профессиональной педагогической деятельности (И.Б. Добродеев, 2006; Л.Н. Харавина, 2011); в процессе повышения квалификации педагогов (С.В. Хачиров, 2005; Р.С. Димухаметов, 2006; Н.И. Городецкая, 2010); в процессе самообразования педагогов (Л.В. Кочегарова, 2010; Т.Н. Трунцева, 2011).

Третья группа работ ориентирована на изучение затруднений в профессиональной деятельности и выявление способов их преодоления: роль рефлексии в преодолении профессиональных затруднений педагога (В.А. Метаева, 2006; Т.Н. Савинкова, 1999; С.Н. Писаренко, 2002); необходимость профилактики и подготовки к преодолению затруднений (А.А. Егизарьянц, 1999; Л.В. Яковлева, 2009; О.К. Козлитина, 2010; В.С. Зашихин, 2011); психологические условия преодоления учителем трудностей (М.В. Ваграмян, 2000).

Анализ исследований по сопоставимой проблематике позволил определить **теоретические основы исследования**:

- концепции дистанционного обучения, информационно-образовательной среды, раскрывающие их педагогический потенциал в содействии развитию профессиональной позиции педагога (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, В.И. Богословский, Е.О. Иванова, Е.С. Полат, А.В. Хуторской);

- концепции сопровождения профессиональной деятельности педагогов (Е.И. Казакова, Л.Г. Тарита);

- результаты научных исследований проблем педагогической деятельности и готовности к ней, рассматривающие деятельность педагога как последовательность решения профессиональных задач разного типа и уровня сложности (О.В. Акулова, В.А. Козырев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына);

- теоретические положения методики и методологии современных педагогических исследований (Н.И. Загузов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, С.А. Писарева, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына, Л.А. Шипилина);

- результаты исследований возможностей использования в педагогических исследованиях метода case-study (кейс-стади) (М.В. Киблицкая, И.А. Козина, И.К. Масалков), метода фокус-группы (С.А. Белановский, Merton, Fiske, Kendall).

Методы исследования: для решения задач исследования и проверки ис-

ходных положений гипотезы использовался комплекс следующих теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ и синтез идей, результатов, теоретических утверждений, раскрытых в научной литературе, нормативных документах, локальных документах, представленных на официальных сайтах центров дистанционного обучения субъектов Российской Федерации; сравнение и обобщение, систематизация; в качестве метода исследования существующих практик сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников был выбран метод фокус-групп, позволяющий получить эмпирические данные, определив диапазон мнений и оценок по проблеме исследования; в процессе апробации и определения результативности методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов был использован качественный метод исследования – исследовательский кейс-стади, включающий в себя совокупность различных методов (включенное наблюдение, анализ документов, анализ продуктов деятельности педагогов).

База исследования: Омский региональный центр информационно-методической поддержки дистанционного обучения; 21 региональный центр дистанционного обучения школьников; 72 общеобразовательные организации города Омска и Омской области – участники проекта по реализации дистанционного обучения.

В исследовании в качестве респондентов приняли участие 300 педагогов разных предметных областей, реализующих общеобразовательные программы в дистанционной форме обучения.

Основные этапы исследования:

На первом этапе (2011 – 2012 гг.) осуществлялся теоретический анализ проблемы исследования; формулировалась цель, гипотеза и задачи исследования; определялся общий замысел исследования; проводилась предварительная диагностика готовности педагогов к реализации программ дистанционного обучения школьников.

На втором этапе исследования (2012 – 2013 гг.) на основании теоретического анализа и анализа практики дистанционного обучения школьников были определены новые контексты профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников; дана характеристика профессиональных задач, в аспекте которых выявлены затруднения педагогов, обусловленные новыми контекстами профессиональной деятельности.

На третьем этапе (2013 – 2014 гг.) проанализированы существующие в Российской Федерации практики сопровождения дистанционного обучения школьников. Определено содержание и сущность методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении. Апробированы индивидуальные программы методического сопровождения педагогов, осуществляемого в информационно-методической среде и ориентированного на преодоление профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников.

Четвёртый этап исследования (2015 г.) был посвящён обобщению и систематизации полученных с помощью исследовательского метода кейс-стади многоаспектных эмпирических данных, характеризующих результативность

методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников; формулировке выводов и значимости исследования; оформлению текста диссертации.

На каждом этапе исследования полученные результаты были представлены научно-профессиональному сообществу, опубликованы в научных журналах и сборниках материалов научно-практических конференций.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональная деятельность педагога в дистанционном обучении школьников: направлена на осуществление профессиональных задач в информационно-образовательной среде дистанционного обучения; реализуется средствами телекоммуникационных технологий, позволяющими инициировать интерактивную совместную деятельность с учащимися; ориентирована на поиск оптимальных средств удовлетворения образовательных потребностей учащихся, на достижение конкретных целей обучения посредством конструирования электронных образовательных ресурсов и расширения электронного контента информационно-образовательной среды дистанционного обучения; предполагает установление постоянного интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса, не ограниченного пространственными и временными рамками.

2. В процессе реализации дистанционного обучения школьников педагоги испытывают **профессиональные затруднения**, то есть осознанные педагогом противоречия, вызванные разницей во владении методами и средствами организации образовательного процесса в условиях традиционной и дистанционной форм его построения. *Типичные* (наиболее часто называемые педагогами) *затруднения* обусловлены необходимостью:

- активизации самостоятельной познавательной деятельности школьников в условиях среды дистанционного обучения (временной и территориальной удалённости) на основании постоянной диагностики их образовательных потребностей и познавательной активности;

- управления образовательным процессом как интерактивным процессом сетевого взаимодействия субъектов образования (индивидуального эффективного взаимодействия с обучающимися и их родителями) в режимах on-line и off-line;

- формирования электронного контента среды дистанционного обучения (разработки электронных и цифровых образовательных ресурсов, дистанционных курсов);

- реализации самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности в среде дистанционного обучения, направленной на достижение учащимися целей образования.

3. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников – это индивидуализированный поэтапный процесс оказания методической помощи педагогам, представляющий собой взаимодействие педагога (сопровождаемого) и методиста (сопровождающего), направленное на содействие преодолению педагогом возникающих профессиональных

затруднений (проектируемое с учётом готовности и опыта педагога по осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном обучении школьников). *Этапы* процесса методического сопровождения обусловлены *логикой преодоления профессионального затруднения*. Методическая помощь предлагается в виде сформированной *индивидуальной программы методического сопровождения*, проектируемой с использованием возможностей и ресурсов информационно-методической среды центра дистанционного обучения школьников. Основу **информационно-методической среды** сопровождения профессиональной деятельности педагогов составляет гибкая *система* интерактивных дидактических, программных и технических комплексов ресурсов, способствующих развитию субъектной профессиональной позиции педагогов и освоению способов рефлексивного самоанализа деятельности по преодолению профессиональных затруднений, взаимодействию педагогов не только с сопровождающими, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.

4. Построение **индивидуальной программы методического сопровождения педагога** предполагает использование специалистом службы сопровождения универсального алгоритма, основанного на деятельности педагога по преодолению профессионального затруднения, включающего следующие шаги:

- *осознание* и *описание* педагогом конкретной ситуации затруднения (в интерактивном взаимодействии с сопровождающим);
- *формирование* информационно-методической части индивидуального электронного кейса, способствующей преодолению затруднения и ориентированной на индивидуальные потребности педагога;
- *преодоление* педагогом затруднения с использованием дидактических материалов индивидуального электронного кейса (профессиональный выбор педагога, его обоснование и обоснование принятого решения);
- *осознание* эффективности сделанного выбора и рефлексия результатов деятельности по преодолению профессионального затруднения (с использованием диагностических материалов кейса).

Последний шаг может привести к осознанию педагогом нового профессионального затруднения и дальнейшему поиску путей его преодоления. Если у педагога возникает новое профессиональное затруднение, то проектируется новый индивидуальный электронный кейс.

5. **Результативность методического сопровождения** профессиональной деятельности педагогов в процессе дистанционного обучения школьников оценивается посредством исследовательского case-study (кейс-стади), включающего комплекс различных методов сбора и анализа эмпирических данных, с помощью следующих критериев:

- *готовность педагога* к реализации профессиональной деятельности в среде дистанционного обучения, проявляемая в его потребности в профессиональном совершенствовании для преодоления возникающих затруднений и в самообразовании в области дистанционного обучения;

– *востребованность педагогом ресурсов* информационно-методической среды сопровождения в осознании и преодолении им возникающих в процессе дистанционного обучения школьников профессиональных затруднений;

– *продуктивность преодоления педагогом профессионального затруднения*, проявляющаяся в результатах образовательной деятельности обучающихся и направленности созданных педагогом в информационно-методической среде дидактических и методических материалов (продуктов деятельности) на преодоление выявленного и осознанного профессионального затруднения.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– *определены типичные профессиональные затруднения педагогов*, возникающие в процессе дистанционного обучения школьников;

– *обосновано содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов*, содействующего преодолению профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников;

– *разработан алгоритм построения индивидуальных программ* методического сопровождения педагогов, реализующихся в информационно-методической среде центра дистанционного обучения школьников.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

– *систематизации теоретических представлений* о профессиональной деятельности педагогов в условиях дистанционного обучения школьников;

– *систематизации знаний* о затруднениях педагогов, возникающих в процессе профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников;

– *выявлении и систематизации отечественных практик* сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников (на опыте региональных центров дистанционного обучения).

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– *описано содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов* в дистанционном обучении школьников, которое может быть реализовано в практике региональных центров дистанционного обучения и, в перспективе, – в практике методических служб общеобразовательных организаций;

– *предложен алгоритм построения индивидуальных программ* методического сопровождения педагогов в процессе дистанционного обучения школьников, который может быть использован в практике центров дистанционного обучения;

– *разработана информационно-методическая среда сопровождения* (на базе системы Moodle), обеспечивающая создание условий для содействия развитию субъектной профессиональной позиции каждого педагога, предполагающего освоение способов саморазвития и рефлексивный самоанализ деятельности по преодолению профессиональных затруднений.

Теоретические выводы и результаты исследования могут быть использованы в исследованиях аналогичной проблематики, а также в процессе разработки и обновления курсов повышения квалификации педагогов и методистов

в области дистанционных образовательных технологий.

Достоверность научных результатов исследования обеспечивается теоретической и методологической проработанностью рассматриваемой проблемы; опорой на системный и деятельностный подходы; применением комплекса методов, адекватных задачам и предмету исследования; доказательностью и непротиворечивостью выводов; личным участием автора в сборе эмпирических данных в общеобразовательных организациях Омской области, центре информационно-методической поддержки дистанционного обучения Омской области и региональных центрах дистанционного обучения Российской Федерации; опытом работы в организации дистанционного обучения школьников в Омской области, в разработке и создании информационно-методической среды сопровождения педагогов.

Апробация основных результатов исследования. Теоретические положения, материалы и результаты исследования нашли отражение в статьях и методических материалах, опубликованных автором. Основные положения исследования были представлены и получили одобрение в процессе обсуждения на *аспирантских и методологических семинарах* кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета; на *международных и всероссийских конференциях* в Омске (2012, 2013, 2014), Москве (2012, 2013, 2015), Самаре (2013), Санкт-Петербурге (2014), в Республике Крым (2015); на *Всероссийском экспертном семинаре-совещании* по вопросам сопровождения общественно-профессиональных сообществ учителей-предметников в системе общего образования (г. Москва, 2015). Результаты исследования использовались при *разработке и проведении дистанционных курсов повышения квалификации педагогов* в области применения технологий дистанционного обучения; в *разработке и проведении телекоммуникационных практико-ориентированных обучающих проектов* для педагогов; при *проведении Интернет-конференций, методических семинаров, практических занятий, мастер-классов* для педагогов, реализующих программы дистанционного обучения школьников и специалистов, осуществляющих сопровождение профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения; а также в *организации работы сетевого профессионального сообщества «Виртуальные методические объединения педагогов Омской области»*.

Материалы исследования также были представлены в различных научных журналах (24 публикации, в том числе 5 в реферируемых ВАК журналах).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (174) и приложений (14). Текст иллюстрирован таблицами (9), рисунками (3), диаграммами (10), отражающими основные положения и результаты исследования. Общий объем диссертации до библиографии составляет 168 стр.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении диссертации обоснована актуальность темы исследования, обозначена его проблема. Определены объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методологические основания и теоретическая база, методы исследования. Вы-

строена логика и этапы работы. Сформулированы основные положения, выносимые на защиту. Раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования. Отражена достоверность и обоснованность полученных в исследовании результатов, сфера их апробации и внедрения.

В первой главе «Профессиональная деятельность педагогов в процессе дистанционного обучения школьников как объект исследования» уточнено понимание дистанционного обучения, раскрыты содержание и формы дистанционного обучения в общем образовании; охарактеризована профессиональная деятельность педагогов и выявлены профессиональные затруднения, возникающие у педагогов в процессе её реализации в контекстах дистанционного обучения школьников.

В настоящее время дистанционное обучение – наиболее быстро и динамично развивающаяся область образования, позволяющая создавать новые модели и формы организации образовательного процесса. Под **дистанционным обучением** в исследовании понимается *процесс взаимодействия субъектов образования, реализуемый посредством телекоммуникационных технологий в информационно-образовательной среде, обеспечивающий достижение школьниками ожидаемых образовательных результатов. Это процесс интерактивный, индивидуализированный, личностно-ориентированный.*

Активность развития практики дистанционного обучения в российской системе образования и возрастающая активность создания необходимых для этого ресурсов и сред обусловлена реализацией основных направлений и программ образовательной политики государства (Приоритетного национального проекта «Образование», Федеральной целевой программы и региональных программ развития и модернизации образования и др.). Дистанционное обучение реализуется в форматах экстерната (обучение школьников, не посещающих школу по каким-либо причинам) и on-line образования (самостоятельное изучение дополнительных курсов). В последние годы начала складываться практика получения основного общего образования с использованием технологий дистанционного обучения.

С 2009 года по распоряжению Правительства РФ в отечественной системе образования реализуется задача развития дистанционного обучения детей-инвалидов, решение которой привело к созданию в различных регионах РФ центров информационно-методической поддержки дистанционного обучения. К настоящему времени работают 93 специализированных региональных центра, организующих дистанционное обучение в интеграции с очным. На начальном этапе основной целью таких центров было обеспечение доступа к образованию детей, не посещающих школу в силу особенностей своего развития и здоровья, нуждающихся в обучении на дому. Однако, в условиях активного внедрения дистанционного обучения в систему общего образования, опыт работы таких центров расширился и на другие категории школьников.

Таким образом, практика дистанционного обучения в системе общего образования получает всё большее развитие. Оно, как педагогическая система, создаёт новые контексты профессиональной педагогической деятельности, определяющиеся не только вызовами современного образования, но и специфиче-

скими характеристиками процесса дистанционного обучения.

Далее в диссертации анализируется научный дискурс относительно *сущности педагогической деятельности* (В.И. Гинецинский, С.П. Иванова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.В. Пискунова, В.А. Слостенин, С.И. Тарасова, А.И. Щербаков и др.) и выделяются ее особенности как системы, такие как: динамичность, способность к самоорганизации, нелинейность, диалогичность, полифункциональность. Отмечается, что на современном этапе развития системы образования, характеризующимся разработкой профессиональных стандартов, определяющих педагогическую деятельность как один из необходимых видов деятельности, к которой должны быть подготовлены специалисты любой профессии группы «человек-человек», правомерно говорить о *профессиональной педагогической деятельности* и функциях, характерных для неё (Е.В. Пискунова). В диссертационной работе раскрывается понимание *профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников*, вынесенное в положения на защиту, и подробно рассматриваются ее контексты.

Разделяя точку зрения А.А. Вербицкого и имея в виду, что контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов, под *контекстами профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении* мы понимаем *систему внутренних и внешних условий деятельности педагога, влияющую на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования педагогом конкретной педагогической или проблемной ситуации, возникающей в процессе дистанционного обучения школьников*. При этом в качестве *внутреннего контекста* мы рассматриваем готовность педагога к профессиональной деятельности в дистанционном обучении школьников (мотивация, знания, опыт и пр.), а в качестве *внешнего* – особенности организации образовательного процесса в информационно-образовательной среде, в которой она осуществляется. Далее в диссертации делается вывод о том, что контексты профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников создают новые аспекты профессиональных задач, при решении которых педагоги испытывают затруднения, так как для их решения они должны обладать активной профессиональной позицией, необходимыми способностями и профессиональными качествами; уметь видеть задачи и формировать их, анализируя педагогическую ситуацию; находить оптимальные способы решения и способы преодоления возникающих при этом затруднений.

Основываясь на понимании педагогической деятельности как деятельности по решению профессиональных задач (О.В. Акулова, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) и разделяя точку зрения этих ученых о совокупности профессиональных задач педагогической деятельности, в диссертации мы конкретизировали их с учетом особенностей дистанционного обучения школьников.

Подчеркнём, что в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения педагоги зачастую не готовы к решению обозначенных профессиональных задач, что подтверждается описанными в первой главе ре-

зультатами *диагностики готовности педагогов* к дистанционному обучению школьников, позволившими зафиксировать наличие проблемы низкого уровня готовности педагогов к построению образовательного процесса в форме дистанционного обучения (в диагностике приняли участие 300 педагогов общеобразовательных организаций Омской области). Кроме этого, диагностика выявила основные опасения педагогов, связанные не только с недостаточной готовностью к профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения, но и с несвоевременным преодолением *затруднений*, с которыми они сталкиваются в процессе решения профессиональных задач в новых контекстах.

Проведенная диагностика позволила определить наиболее часто называемые (типичные) *профессиональные затруднения педагогов*: в активизации самостоятельной познавательной деятельности школьников в условиях среды дистанционного обучения (временной и территориальной удалённости) на основании диагностики их образовательных потребностей и познавательной активности; в управлении образовательным процессом как интерактивным процессом сетевого взаимодействия (индивидуального эффективного взаимодействия с обучающимися и их родителями) в режимах on-line и off-line; в формировании электронного контента среды дистанционного обучения (разработке электронных и цифровых образовательных ресурсов, дистанционных курсов); в реализации самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности в среде дистанционного обучения, направленной на достижение учащимися целей образования. Результаты диагностики подробно рассматриваются в тексте главы.

Неразрешённые затруднения задают разрыв в профессиональной педагогической деятельности, который не может быть преодолен без использования дополнительных ресурсов, без методической помощи или сопровождения. Таким образом, выявленные профессиональные затруднения актуализировали необходимость организации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, ориентированного на их преодоление.

Вторая глава «Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов, направленное на преодоление затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников» содержит результаты анализа практики методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении (по материалам работы региональных центров дистанционного обучения); в ней раскрыто содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, реализуемого с использованием ресурсов информационно-методической среды центра дистанционного обучения; разработан и описан алгоритм построения индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников; на основе исследовательского кейс-стади доказана их результативность в преодолении педагогами профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников.

Выявление и анализ существующих практик сопровождения профес-

сиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников осуществлялись в два этапа. В начале были проанализированы 93 сайта региональных центров дистанционного обучения (в соответствии с законом «Об образовании в РФ» обязательным условием деятельности любой организации в сфере образования является наличие сайта – источника достоверной информации о деятельности образовательной организации). В результате анализа информации, находящийся в открытом доступе, нам удалось установить, что основной целью работы центров дистанционного обучения является организация сопровождения, методической и технологической поддержки процесса дистанционного обучения. Тот факт, что в большинстве случаев региональные сайты дистанционного обучения имеют персонифицированный вход, не позволил нам, основываясь только на анализе информации, размещенной в открытом доступе, найти ответ на вопрос: «Решают ли центры в процессе сопровождения проблему преодоления профессиональных затруднений педагогов, возникающих в дистанционном обучении школьников?». Поэтому мы обратились непосредственно к специалистам центров дистанционного обучения, осуществляющим сопровождение, выбрав для анализа его практик метод фокус-групп. В первую фокус-группу вошли центры, организованные на базе общеобразовательных организаций; вторую фокус-группу представляли центры дистанционного обучения, работа которых ведётся на базе институтов повышения квалификации работников образования; третья фокус-группа включала представителей центров, являющихся отдельной структурной единицей (всего в работе фокус-групп приняли участие представители 21 центра дистанционного обучения). Мы выступили в роли модератора дискуссии (целью которой являлось фокусирование обозначенной нами проблемы), удалённо организовав взаимодействие респондентов.

Материалы и аналитические данные анализа опыта работы региональных центров дистанционного обучения, представленные во второй главе диссертационного исследования, иллюстрируют тот факт, что *центры дистанционного обучения осуществляют сопровождение, направленное на поддержку дистанционного образовательного процесса в целом, а не на преодоление профессиональных затруднений педагогов* (однако при этом им оказывается помощь в решении возникающих проблем). Данный вывод актуализировал проблему разработки и определения содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, ориентированного на преодоление возникающих у них затруднений.

Основной базой нашего исследования является Омский региональный центр информационно-методической поддержки дистанционного обучения, в котором организовано сопровождение педагогов разных предметных областей, реализующих программы общего образования в дистанционной форме. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников рассматривается нами как часть системы непрерывного процесса сопровождения, осуществляемого центром дистанционного обучения по четырем направлениям (управленческое, методическое, психологическое, технологическое).

Для дальнейшего определения содержания методического сопровождения, которое должно способствовать преодолению профессиональных затруднений педагогов, возникающих в дистанционном обучении школьников, в диссертации представлены результаты контент-анализа понятия «сопровождение» в педагогической и психологической научной литературе. *Сопровождение* разными авторами понимается как процесс (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, Н.А. Голиков, В.И. Снегурова, Е.В. Стародубцева), как система мер (В.О. Букетов, Е.И. Винтер, О.М. Зайченко, М.Н. Певзнер), как метод (Л.Г. Тарита, Е.И. Казакова), как педагогическая стратегия (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина), как помощь субъекту в принятии решения (Г.М. Земскова), как влияние на процесс развития (А.Д. Тасмуханова), как взаимодействие (С.А. Замятина). В исследовании мы основываемся на позиции Е.И. Казаковой о том, что сущностной стороной сопровождения выступает взаимодействие сопровождающей и сопровождаемой сторон, в результате которого создаются условия для совершения педагогом самостоятельного выбора средств решения возникшей проблемы. *Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагога в дистанционном обучении школьников* рассматривается нами как *особый вид взаимодействия педагога и сопровождающего, направленный на содействие преодолению педагогом профессиональных затруднений, на создание условий для совершения им профессионального выбора путей и способов их преодоления.*

В диссертации отмечено, что содержание и организационные основы методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников должны быть определены с учётом особенностей процесса образования взрослого человека, его позиции как субъекта образования, обусловленной существующим опытом, потребностями и системой его ценностей.

Далее обосновываются *условия* (содействие выявлению и осознанию профессиональных затруднений педагогов, развитию профессиональной позиции каждого; *проектирование и реализация индивидуальных программ* методического сопровождения педагогов, направленных на преодоление конкретных профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников; *формирование информационно-методической среды сопровождения*, позволяющей создать условия для совершения педагогом выбора ресурсов для преодоления затруднения, осуществления интерактивного взаимодействия не только педагогов со специалистами центра дистанционного обучения, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе) и *этапы методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников*, обусловленные общим пониманием этапов сопровождения (Е.И. Казакова) и логикой преодоления профессионального затруднения, такие как: *этап установления сетевого взаимодействия* с сопровождаемым; *диагностический этап* (выявление затруднений); *подбор информационных и методических материалов* (формирование информационно-методической среды сопровождения); *проектирование путей преодоления* затруднений; *первичная помощь в реализации*; *оценка результатов* сопровождения.

Дальнейшее описание в диссертации содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников последовательно характеризует каждый из его этапов, раскрывая сущностные характеристики как деятельности сопровождающего (специалиста центра дистанционного обучения), так и деятельности педагога, обосновывая необходимость её построения в логике этапов развития затруднения (рассмотренных в первой главе диссертационного исследования) – от его зарождения, выявления и осознания педагогом до его преодоления. Далее в диссертационной работе описываются стратегия и содержание *взаимодействия* педагога и сопровождающего, осуществляемого в процессе реализации им своих функциональных позиций – супервизия, консультирование, модерация и фасилитация.

Организация процесса методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в соответствии с возникшими профессиональными затруднениями, готовностью педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в дистанционной форме и имеющимся профессиональным опытом осуществляется в специально созданной и формируемой специалистами центра дистанционного обучения *информационно-методической среде (ИМС)*, предоставляющей собой *систему интерактивных дидактических, программных и технических комплексов ресурсов, способствующих развитию субъектной профессиональной позиции педагогов и освоению способов рефлексивного самоанализа деятельности по преодолению профессиональных затруднений, взаимодействию педагогов не только с сопровождающими, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе*. Возможности информационно-методической среды позволяют мобильно и гибко выстраивать процесс сопровождения, реагировать на профессиональные затруднения и потребности сопровождаемого педагога, проектируя *индивидуальные программы методического сопровождения*. Далее в главе подробно характеризуется этот процесс.

Специалист службы сопровождения, используя разные ресурсы и возможности ИМС, в зависимости от тех или иных целей и задач, которые он решает в процессе сопровождения педагогов, первоначально формирует Модули ИМС (совокупность элементов, ресурсов и дидактических средств) для последующего проектирования индивидуальных программ методического сопровождения:

– Модуль *«Выявляем профессиональные затруднения»* включает в себя диагностический и мониторинговый инструментарий, такой как: карта диагностики профессиональных затруднений педагога; карта личностных качеств и профессиональных потребностей; тест на профессиональное выгорание; кейс для определения результативности программ индивидуального методического сопровождения в преодолении профессиональных затруднений.

– Модуль *«Как преодолеть профессиональное затруднение»* состоит из индивидуальных программ методического сопровождения педагогов, проектируемых посредством электронных кейсов (в логике кейс-стади – метода конкретных ситуаций и активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на поиске способов выхода из проблемы путём решения

конкретных ситуаций затруднений).

– Модуль «*Дистанционное самообразование*» содержит телекоммуникационные обучающие проекты для педагогов, конкурсы профессионального мастерства; дистанционные курсы, направленные на осуществление профессионального самообразования педагогов (список которых пополняется в зависимости от запросов и потребностей учителей): «Курс для начинающих «Новичкам среды дистанционного обучения»; «Применение технологий дистанционного обучения», «Электронные образовательные ресурсы в дистанционном обучении школьников»; «Дистанционные технологии в обучении детей с особыми образовательными потребностями»; «Формы и особенности сетевого взаимодействия»; «Как работать с документами общего доступа»; «Разработка предметного дистанционного курса» и др.

– Модуль «*Виртуальные методические объединения*» предназначен для проектирования и организации взаимодействия педагогов в сетевом профессиональном сообществе. Ресурсы данного модуля позволяют обмениваться опытом по преодолению профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников в режимах on/off-line, обсуждать актуальные профессиональные вопросы и пр.

– Модуль «*Моё профессиональное портфолио*» включает базу данных о педагоге: сведения формальных документов (базовое образование, стаж, профессиональные достижения и т.д.), самоотчёты о деятельности, эссе и пр.

Отметим, что ресурсы модулей могут быть использованы на всех или любом этапе методического сопровождения, а встроенная в ИМС система мониторинга посещаемости иллюстрирует какие ресурсы наиболее посещаемы и востребованы, когда и в течение какого времени учитель их использовал. Эта возможность информационно-методической среды также позволяет мобильно и гибко выстраивать процесс сопровождения, реагировать на профессиональные затруднения и потребности сопровождаемого педагога, проектируя **индивидуальные программы методического сопровождения**, которые формируются с использованием разработанного в исследовании алгоритма, предполагающего формирование специалистом службы сопровождения *электронного кейса* для сопровождаемого педагога. В тексте главы данный процесс подробно описан, алгоритм вынесен в положения на защиту.

Основополагающими при разработке таких программ являются: реальные профессиональные затруднения педагога (выявленные на диагностическом этапе процесса сопровождения); проектирование программ «от педагога» (с учётом его опыта и готовности к дистанционному обучению), «от конкретной ситуации» затруднения, возникшего при решении той или иной профессиональной задачи. В процессе исследования мы выявили следующие **особенности построения** индивидуальной программы методического сопровождения педагога:

– формируется с учётом возникающих конкретных профессиональных затруднений, позволяя выстраивать адресную траекторию методического сопровождения деятельности педагога по их преодолению;

– выстраивается с опорой на личностные ресурсы педагога, имеющийся профессиональный опыт, обеспечивающий выбор решения за счет реализации внутренних возможностей;

– реализуется в условиях информационно-методической среды, не ограничиваясь ни пространством, ни временем, осуществляясь в процессе всей профессиональной педагогической деятельности (следующий цикл программы методического сопровождения педагога начинается с момента возникновения у него нового профессионального затруднения);

– характеризуется взаимосвязью всех компонентов программы с модулями информационно-методической среды сопровождения;

– позволяет организовать интерактивное взаимодействие педагогов и всех служб сопровождения, педагогов с коллегами в сетевом профессиональном сообществе, педагогов с информационно-методической средой.

В завершении второй главы описаны *результаты апробации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников*. Апробация проводилась на базе центра дистанционного обучения Омской области, её участниками стали педагоги разных предметных областей, обучающие школьников дистанционно. Анализ результатов апробации был проведён с применением метода *исследовательского кейс-стади*, позволяющего рассматривать процесс преодоления профессиональных затруднений педагогами как их деятельность по выбору путей и способов преодоления с учетом продуктов деятельности педагогов, их потребностей, активности, мотивов. *Исследовательский кейс каждого педагога образован следующей совокупностью документов*: анкета; результаты диагностики уровня готовности к дистанционному обучению школьников; эссе «Как я преодолеваю затруднения в процессе дистанционного обучения школьников»; отзывы специалиста службы сопровождения центра дистанционного обучения и руководителя школы (директора/завуча) о профессиональной деятельности педагога); отзывы родителей (учеников) о работе педагога; результатов учебной и внеурочной деятельности дистанционных учеников (в динамике); анализ продуктов деятельности педагогов в информационно-методической среде сопровождения; результаты диагностики эмоционального выгорания (по В.В. Бойко); результаты диагностики личностных качеств и профессиональных потребностей педагога (по В.И. Зверевой). В тексте главы представлен анализ 5 кейсов, выбранных с учетом готовности педагогов к реализации образовательного процесса в дистанционной форме и стажа педагогической деятельности (до 6 лет, до 15 лет, 16 лет и более). В качестве примера подробно рассмотрен кейс учителя биологии и географии со стажем работы 22 года.

Для анализа эмпирических данных кейсов педагогов выбранной группы нами были определены следующие критерии:

– *готовность педагога к реализации профессиональной деятельности в среде дистанционного обучения, проявляемая в его потребности в профессиональном совершенствовании для преодоления возникающих затруднений, в самообразовании в области дистанционного обучения;*

– *востребованность* модулей информационно-методической среды сопровождения в осознании и преодолении возникающих затруднений;

– *продуктивность* преодоления профессионального затруднения педагогом, проявляющаяся в результатах образовательной деятельности обучающихся и направленности созданных педагогом дидактических, методических материалов (продуктов деятельности) на преодоление выявленного и осознанного затруднения.

Анализ кейсов с использованием данных критериев позволил представить в диссертации следующие *выводы*, иллюстрирующие позитивные изменения, произошедшие в результате реализации индивидуальных программ методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников:

– существенно значимые отличия в результативности методического сопровождения педагогов с разным уровнем *готовности* к применению технологий дистанционного обучения не выявлены, однако, по мнению самих респондентов, уровень их готовности существенно возрос (повторная диагностика показала положительную динамику роста уровня готовности педагогов с низкого на средний и на высокий);

– возросла *потребность педагогов в ресурсах* информационно-методической среды, причем в начале учебного года педагоги чаще использовали информационные и методические ресурсы (дистанционные курсы, материалы методических копилки и пр.), содействующие профессиональному совершенствованию, самообразованию в области технологий дистанционного обучения, во втором полугодии работа в среде заключалась в основном в профессиональном общении по обмену опытом в преодолении профессиональных затруднений с коллегами в профессиональном педагогическом сообществе и в участии в телекоммуникационных проектах и Интернет-конференциях;

– *продуктивность* преодоления профессиональных затруднений педагогов, возникающих в дистанционном обучении школьников, и избежание их повторного появления не зависят от начального уровня готовности к дистанционному обучению и стажа профессиональной деятельности педагога, но зависят от активности его профессиональной позиции, мотивации к саморазвитию и продвижению вперед, от вариативности контента информационно-методической среды сопровождения.

Перечень самых характерных и частых высказываний респондентов систематизирован в таблицу в соответствии с условиями, создаваемыми методическим сопровождением профессиональной деятельности педагогов. Далее посредством выделения схожих смыслов высказываний, определения частоты упоминаний и повторов (контент-анализ мнений) данный перечень классифицирован в четыре категории: *преимущества, недостатки; возможности, неучтённые риски*. В тексте диссертации представлены результаты контент-анализа, приведем лишь некоторые мнения респондентов, иллюстрирующие общую тенденцию:

– *преимущества и возможности* («...материалы электронного кейса

позволяют преодолеть конкретные затруднения...», «...ориентация программы сопровождения на конкретного педагога...», «...самостоятельно могу проходить курсы...», «...в любое время можно взаимодействовать с сопровождающим и с коллегами...») согласуются с охарактеризованными выше условиями методического сопровождения;

– *недостатки* («...нет готовых решений, много построено на самостоятельной работе педагога, а хотелось бы иметь чёткие указания и шаблоны...»), «...хочется образцов и шаблонов решения проблемы профессионального затруднения, почему я должна сама думать?») обусловлены желанием педагогов «брать», а не «добывать», их неготовностью к самостоятельному совершению выбора и к собственной продуктивной деятельности;

– *факторами, негативно влияющими* на процесс методического сопровождения педагогов, были названы недостаточные технические возможности (низкая скорость интернет, отсутствие необходимого оборудования для использования разных форм сетевого общения и пр.) и неготовность педагогов к применению технологий дистанционного обучения, отсутствие необходимых знаний и навыков работы;

– *неучтенным риском* оказалась невозможность педагогов из удалённых районов (в которых отсутствует техническая возможность подключения к сети интернет) воспользоваться созданными в информационно-методической среде сопровождения условиями для преодоления профессиональных затруднений, так как в режиме off-line реализовать индивидуальную программу методического сопровождения невозможно.

Качественная характеристика результативности методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников с точки зрения самих действующих лиц, многоаспектность эмпирических данных, собранных благодаря комплексному использованию различных методов, позволяют утверждать, что апробация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников выявила убедительные позитивные результаты в преодолении ими профессиональных затруднений, свидетельствующие об успешной профессиональной адаптации педагогов в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности. Однако, вызывает беспокойство оставшаяся некоторая инертность педагогов, желание осуществлять свою деятельность по готовым шаблонам, не тратя на это много времени. Исследование этих вопросов требует самостоятельного изучения.

В заключении подведены итоги исследования и определены его дальнейшие направления. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что в ходе решения поставленных в нём задач цель исследования достигнута. Также отмечено, что в процессе анализа и интерпретации полученных в исследовании данных подтвердилась выдвинутая гипотеза, и результаты исследования предполагают возможность реализации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в практике работы региональных центров дистанционного обучения школьников. В перспективе такое сопровождение

может быть реализовано и в практике методических служб общеобразовательных организаций.

Перспективы исследования. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассмотренной проблемы. Как оно показало – самостоятельного рассмотрения требуют вопросы профессиональной подготовки специалистов центров дистанционного обучения; выявление содержательных характеристик деятельности сопровождающих и оценки её эффективности; вопросы выявления хронометража деятельности субъектов сопровождения, его оптимизации.

В приложениях к диссертации представлены результаты контент-анализа понятий «дистанционное обучение», «профессиональная педагогическая деятельность», «затруднения», «сопровождение»; перечень профессиональных задач педагога в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников; карта диагностики профессиональных затруднений педагогов; характеристика направлений сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников; скриншоты модулей информационно-методической среды сопровождения и страниц электронного кейса; дидактические материалы для сбора эмпирических данных исследовательских кейсов педагогов; материалы исследовательских кейсов выборочной группы педагогов; контент-анализ мнений о результативности методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в содействии преодолению ими затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников.

Основное содержание и результаты проведенного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Брицкая, Е.О. Интеграция метода проектов и информационных технологий как средство развития индивидуальности младшего школьника, его интеллектуального и творческого потенциала / Е.О. Брицкая // Открытое и дистанционное образование: науч. метод. журнал. – Сиб. откр. унив. – Томск. – 2007. – № 26. – С. 20-28. – 0,9 п.л.

2. Брицкая, Е.О. Диагностика готовности педагогов к дистанционному обучению детей с особыми образовательными потребностями / Е.О. Брицкая // Человек и образование. – 2013. – № 3. – С. 163-168. – 1,03 п.л.

3. Брицкая, Е.О. Профессиональные затруднения педагогов, возникающие в процессе дистанционного обучения детей с особыми потребностями [Электронный ресурс] / Е.О. Брицкая // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – СПб. – апрель 2014. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2190.htm> – 0,5 п.л.

4. Брицкая, Е.О. Функциональная характеристика профессиональной деятельности педагогов, реализующих программы дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями / Е.О. Брицкая // Открытое и дистанционное образование: науч. метод. журнал. – Сиб. откр. унив. – Томск. – 2015. – № 1. – С. 87 -95. – 1 п.л.

5. Брицкая, Е.О. Практики преодоления профессиональных затруднений педагогов (на опыте региональных центров дистанционного обучения) /

Е.О. Брицкая // Известия южного федерального университета. Педагогические науки: науч. пед. журнал. – Изд-во: ООО «Батайское полиграфическое предприятие». – г. Ростов-на-Дону. – 2015. – № 7. – С. 65-77. – 1,03 п.л.

6. Брицкая, Е.О. Применение современных информационных технологий в образовании // Сб. трудов 3-го учебно-методического семинара / Е.О. Брицкая и др.; ред. совет: М.П. Лапчик, И.В. Меха, М.И. Рагулина. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2003. – 137 с. – С. 125-127. – 17 п.л./ 0,29 п.л.

7. Брицкая, Е.О. Применение современных информационных технологий в образовании // Сборник трудов 3-го учебно-методического семинара слушателей курсов программы Intel «Обучение для будущего» / Е.О. Брицкая и др.; под ред.: А.М. Соломатина. – Омск. – 2005. – С. 30-31. – 2,79 п.л./ 0, 18 п.л.

8. Брицкая, Е.О. Проектно-исследовательская деятельность учащихся начальной ступени обучения с применением ИКТ // Проблемы обучения информатике и информатизации учебного процесса школы: Сборник трудов научно-практ. конф. / Е.О. Брицкая и др.; ред.: М.П. Лапчик, З.В. Семенова, Г.А. Федорова. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2006. – 150 с. – С. 94-100. – 18,75 п.л. / 0,75 п.л.

9. Брицкая, Е.О. Основные направления использования компьютерных телекоммуникаций в профессиональном развитии учителей // Региональный опыт использования информационно-коммуникационных технологий в учебном и воспитательном процессе (Интернет-поддержка профессионального развития педагогов): Материалы межрегионального научно-практического семинара / Е.О. Брицкая – Омск: Папирус. – 2007. – С.27-31. – 7,025 п.л. / 0,31 п.л.

10. Брицкая, Е.О. Дистанционное обучение в системе профессиональной переподготовки работников образования: опыт проведения дистанционных курсов для учителей начальных классов // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: Матер. VII Междунар. научно-практ. конференции-выставки / Е.О. Брицкая и др.; ред. коллегия: Г.И. Геринг, В.И. Струнин и др. – Томск: Изд-во Дельтаплан, Омск. – 2008. – 262 с. – С. 191-192. – 32,75 п.л. / 0, 2 п.л.

11. Брицкая, Е.О. Сборник научно-методических материалов по использованию ИКТ в начальной школе: Учебное пособие / Е.О. Брицкая, Н.В. Федяинова. – Омск: ОмГУ, 2008. – 7,125 п.л.

12. Брицкая, Е.О. Сборник программ повышения квалификации учителей в области ИКТ, реализуемых с применением дистанционных образовательных технологий: Методическое пособие / Е.О. Брицкая Е.О., Ю.П. Дубенский, Н.Б. Гребенникова и др.; под ред. С.Л. Тимкина. – Омск: ОмГУ, 2008. – 9,75 п.л.

13. Брицкая, Е.О. Сборник научно-методических материалов по внедрению проектной методики с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс / Е.О. Брицкая, Т.Д. Васман, С.А. Мельниченко и др. – Омск: ОмГУ, 2008. – 6,3 п.л.

14. Брицкая, Е.О. Технология междисциплинарного обучения на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] // Материалы дистанционного курса. Версия 1.0 / Е.О. Брицкая, А.В. Хуторской. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2009. — Режим доступа: <http://eidos.ru/shop/ebooks/325040/index.htm>.

15. Брицкая, Е.О. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с применением технологий дистанционного обучения // Дистанционное обучение – взгляд из настоящего в будущее: Сборник трудов 2-й научно-практической конференции / Е.О. Брицкая и др. – Москва: ФГАОУ АПК и ППРО. – 2012. – 0,6 п.л.

16. Брицкая, Е.О. Организация дистанционного обучения детей с ограниченными

возможностями здоровья // Информатизация образования: история, перспективы: Сборник материалов Международной научно-практической конференции / Е.О. Брицкая и др.; под общ. ред. М.П. Лапчика. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2012. – С. 360-363. – 52,5 п.л. / 0,3 п.л.

17. Брицкая, Е.О. Сопровождение профессиональной деятельности педагогов на базе центра информационно-методической поддержки дистанционного обучения детей с особыми потребностями // Инфо-стратегия 2013. Общество. Государство. Образование: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции / Е.О. Брицкая и др. – Самара: Изд-во ООО «Книга». – 2013. – С. 224-228. – 26,5 п.л. / 0,31 п.л.

18. Брицкая, Е.О. Виртуальное методическое объединение как часть системы сопровождения профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями // Интернет – свободный, безопасный, образовательный: Сборник материалов Международной научно-практической конференции / Е.О. Брицкая и др.; под общ. ред. М.П. Лапчика. – Омск: Полиграфический центр КАН. – 2013. – С. 202-204. – 33,9 п.л. / 0,35 п.л.

19. Брицкая, Е.О. Принципы дидактической эвристики в дистанционном обучении детей с особыми потребностями [Электронный ресурс] // Повышение качества образования в условиях ФГОС: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Инст. образ. человека, Центр дистанц. образования «Эйдос» / Е.О. Брицкая и др.; под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО «Эйдос». – 2013. – Режим доступа: URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220536/index.htm>. – 0,7 п.л.

20. Брицкая, Е.О. Профессиональные затруднения педагогов как источник развития профессиональных компетенций (на материале сопровождения педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями) // Педагогическая наука и современное образование: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / Е.О. Брицкая и др.; ред. совет.: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая и др. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – 448 с. – С. 66-70. – 28 п.л. / 0,5 п.л.

21. Брицкая, Е.О. Сопровождение профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями как метод преодоления профессиональных затруднений // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования / Е.О. Брицкая и др.; ред. совет.: О.В. Волох, Д.М. Федяев, Н.В. Чекалёва и др. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2014. – № 1(2). – С. 110-113. – 20,5 п.л. / 0,9 п.л.

22. Брицкая, Е.О. Роль супервизоров в сопровождении педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями // Современное образовательное пространство и развитие личности: Сборник статей 7-ой научно-практ. конф. аспирантов и магистрантов / Е.О. Брицкая и др. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2014 г. – 0,7 п.л.

23. Брицкая, Е.О. Дистанционное обучение: профессиональные задачи педагога // Педагогические исследования – вклад в инновационное развитие в России: Сборник научных статей Межд. науч.-практ. конф. / Е.О. Брицкая и др.; ред. совет.: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – 282 с. – С. 222-226. – 17,75 п.л. / 0,4 п.л.

24. Брицкая, Е.О. Дистанционное обучение школьников: новые контексты профессиональной педагогической деятельности // Информатизация образования: тенденции, перспективы, инновации: Сборник трудов межд. научно-практ. конф. / Е.О. Брицкая и др. – М: АНО ИТО. – 2015 г. – 236 с. – С. 147-153. – 14,75 п.л. / 0,4 п.л.