

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



Брицкая Елена Олеговна

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

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Писарева Светлана Анатольевна

Омск – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	18
1.1.Содержание и формы дистанционного обучения в общем образовании...	18
1.2.Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях построения процесса обучения в дистанционной форме.....	35
1.3.Профессиональные затруднения педагогов в дистанционном обучении школьников.....	66
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	87
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАТРУДНЕНИЙ, ВОЗНИКАЮЩИХ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	90
2.1.Анализ практики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников (по материалам работы региональных центров дистанционного обучения).....	90
2.2.Содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников	109
2.3.Апробация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде центра дистанционного обучения.....	132
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	163
БИБЛИОГРАФИЯ.....	169
ПРИЛОЖЕНИЯ	187
1. Данные о региональных центрах дистанционного обучения школьников	187
2. Дефиниции понятия «дистанционное обучение»	194
3. Контент-анализ понятия «педагогическая деятельность»	198
4. Структурные и функциональные составляющие педагогической деятельности в научно-педагогических теориях	209

5. Профессиональные задачи педагога в новых контекстах педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников	212
6. Понятия «затруднение» и «трудность» в психологических и педагогических научных источниках	216
7. Карта диагностики профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения.....	219
8. Контент-анализ понятия «сопровождение»	223
9. Направления сопровождения профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников	230
10. Скриншоты модулей информационно-методической среды	233
11. Скриншоты страниц электронного кейса	235
12. Дидактические материалы для сбора эмпирических данных исследовательских кейсов педагогов.....	239
13. Фрагменты материалов исследовательских кейсов педагогов.....	249
14. Контент-анализ характерных и частых по упоминанию высказываний респондентов о методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогов.....	267

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Возрастание роли информации и знания определяют общество начала XXI века как общество информационное (Д. Белл, А.И. Ракитов, 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 серьёзное 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. Ваграмян, 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 % опрашиваемых педагогов 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-коммуникативных 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. Сластенин, 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 исходных 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 существующей практики 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 педагогами ресурсов* информационно-методической среды сопровождения в осознании и преодолении ими 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:

- в систематизации теоретических представлений о профессиональной деятельности педагогов в условиях дистанционного обучения школьников;
- в систематизации знаний о затруднениях педагогов, возникающих в процессе профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников;
- в 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.

ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первая глава посвящена выявлению особенностей профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников в новых контекстах. Для этого рассмотрены современные тенденции развития дистанционного обучения в отечественной системе общего образования; на основе анализа научной психологической и педагогической литературы, эмпирического опыта использования практики дистанционного обучения школьников уточнено понимание дистанционного обучения и дана характеристика его особенностей с позиции системного подхода. Рассмотрены теоретические и эмпирические представления о профессиональных затруднениях педагогов, возникающих в дистанционном обучении школьников, уточнена сущность понятия «затруднения» в интересах нашего исследования. На основе результатов диагностики затруднений педагогов и с учётом новых контекстов профессиональной педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения дана характеристика затруднений педагогов в аспекте профессиональных задач, содержательно характеризующихся конкретными педагогическими действиями.

1.1. Содержание и формы дистанционного обучения в общем образовании

«..Знание и информация становятся стратегическими ресурсами и агентом трансформации постиндустриального общества» Д. Белл [19]. В условиях информационного общества, быстро происходящих перемен и появления новых технологий возрастают требования общества в образованном человеке, способном мобильно воспринимать и обрабатывать большие объёмы информации, гибко реагировать на развитие технологий и адаптировать свою деятельность под стремительно изменяющийся характер трудовых операций. Поэтому не случайно основными факторами, определяющими направления развития современного образования, являются становление открытого общества знаний, информатизация и активное развитие практики дистанционного обучения.

Применение технологий дистанционного обучения, цель которых – гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение его качества, является реальным ресурсом обеспечения права каждого человека на получение качественного образования, обеспечение благоприятных условий для развития личности, готовой к жизни и деятельности в современном обществе.

Под дистанционным обучением в широком смысле понимается специфическая форма обучения, которое осуществляется с использованием технических средств телекоммуникаций в случае удалённости субъектов образования друг от друга (А.А. Андреев [7], Е.С. Полат [114], А.В. Хуторской [155] и др.). На первых этапах развития дистанционного обучения в Российской Федерации существовало мнение о том, что это – одна из форм заочного обучения. На сегодняшний день, в связи с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий и расширяющимися возможностями информационных-образовательных сред, можно утверждать, что дистанционное обучение имеет совершенно другие основания. Оно, как одна из форм получения образования, наряду с очной и заочной [13], базируется на гуманистическом принципе, предоставляя возможность учиться всем, используя преимущества информационно-коммуникационных и телекоммуникационных технологий, позволяющие адаптировать процесс обучения к потребностям отдельного человека и оперативно реагировать на изменения в них.

Сегодня очевидно, что дистанционное обучение – наиболее быстро и динамично развивающаяся область образования, позволяющая создавать новые модели и формы организации образовательного процесса. По оценкам отечественных специалистов, спрос на дистанционное обучение в России уже к концу XX века был сопоставим с потребностями в дневной очной форме обучения и составлял примерно 1,5 млн. человек в год [115], отметим, что за последнее десятилетие это число растёт в геометрической прогрессии. Неслучайно, в 2002 году государство сделало попытку придать официальный статус дистанционному обучению, издав приказ [118], которым была утверждена «Методика применения дистанционных образовательных

технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» и были зафиксированы способы организации обучения посредством дистанционных технологий. В 2003 году в статье 32 Федерального закона «Об образовании» им было дано понимание как образовательных технологий, реализуемых в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Порядок использования дистанционных технологий в процессе обучения [119] был определён в 2005 году Приказом Минобрнауки РФ № 137, а в 2007 году Концепция развития дистанционного обучения, являющаяся частью Соглашения «О координации работ в области информатизации систем образования государств – участников Содружества Независимых Государств» [136], обозначила дистанционное обучение как целенаправленно организованный и согласованный во времени и пространстве процесс взаимодействия обучающихся между собой, и со средствами обучения с использованием педагогических, а также информационных и коммуникационных технологий, частью которых являются дистанционные технологии.

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [150], вступивший в силу в 2013 году, отменил практически всю действующую ранее нормативно-правовую базу, касающуюся понятий из области дистанционного обучения, и трактовал понятие дистанционных образовательных технологий как «образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (ст. 16). Суть осталась такой же, однако, данная трактовка отличается от предыдущей тем, что средствами реализации образовательных технологий называются не средства информатизации и телекоммуникации, а информационно-телекоммуникационные сети. Такое отличие, на наш взгляд, обусловлено активным развитием в последние годы

различных информационно-образовательных сред, порталов дистанционного обучения, единых коллекций электронных и цифровых образовательных ресурсов.

В 2014 году Приказом Минобрнауки России № 2 от 09.01.2014, утверждающим Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, были определены требования к открытой информационно-образовательной среде и утверждена необходимость создания в образовательном учреждении условий для осуществления дистанционного обучения. Главным и определяющим в данном документе явилось установление возможности применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (в предусмотренных Законом формах получения образования и формах обучения или при их сочетании) при проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой, и (или) государственной итоговой аттестации обучающихся. В соответствии с пунктом 5 Порядка образовательная организация теперь имеет право самостоятельно определять объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, также допускается отсутствие аудиторных занятий. Фактически, в данном документе сделаны новые шаги по развитию нормативной базы дистанционного обучения с целью создания эффективных условий для дальнейшего активного использования в учебном процессе дистанционных образовательных технологий.

Активность развития практики дистанционного обучения в российской системе образования была отмечена в материалах экспертной площадки профессиональной оценки хода реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, иллюстрирующих результативность реализации дистанционного обучения в

общеобразовательных организациях [104]. А также в мае 2014 года в информационном материале Минобрнауки Российской Федерации «Нормативное обеспечение реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [66]. По данным сбора сведений о материальной базе дневных общеобразовательных учреждений за 2010-2013 годы показательным является интенсивность роста числа общеобразовательных учреждений (Таблица 1), в которых применяются технологии дистанционного обучения.

Таблица 1

Число общеобразовательных учреждений (ОУ), реализующих образовательные программы с использованием дистанционных технологий

Количество дневных ОУ в городских поселениях (ед.)			Количество дневных ОУ, в сельской местности (ед.)			Общее количество дневных ОУ (ед.)		
2010 - 2011 г.	2011 - 2012 г.	2012 - 2013 г.	2010 - 2011 г.	2011 - 2012 г.	2012 - 2013 г.	2010 - 2011 г.	2011 - 2012 г.	2012 - 2013 г.
0	3392	4699	0	2147	3251	0	5539	7950

В 2013 году в отчётных материалах завершившегося проекта модернизации региональных систем общего образования [125] было отмечено, что за годы его реализации проводилась планомерная работа по созданию условий для развития дистанционного обучения в системе общего образования, в частности: в 20,2 тыс. школ была увеличена пропускная способность интернет-трафика, для 28,7 тыс. школ приобретены необходимые электронные образовательные ресурсы. К началу 2014-2015 учебного года в Российской Федерации обучение с применением дистанционных образовательных технологий осуществляется в 10,7 тыс. школах из 43 тыс. муниципальных и государственных организаций общего образования, что на 2750 школ больше, чем в 2013 году (Таблица 1).

Активное развитие практики дистанционного обучения в системе общего образования подтверждается и результатами проведённого нами (с целью выявления практик дистанционного обучения школьников) обзора существующих в сети интернет информационно-образовательных ресурсов дистанционного обучения. Определяющей характеристикой обзора являлись

общепризнанные модели дистанционного обучения [114] (обучение по типу экстерната; университетское обучение; обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений; обучение в специализированных образовательных учреждениях; обучение посредством автономных обучающих систем; неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ) и применение их для обучения школьников.

В результате анализа ресурсов сети интернет (которые удалось найти через поисковую систему), позиционирующих себя как среды дистанционного обучения, мы пришли к выводу, что в основном дистанционное обучение реализуется в интеграции с очными/традиционным обучением и его основными целями являются:

- создание условий для реализации внеурочной деятельности;
- реализация программ дополнительного образования школьников;
- предпрофильная подготовка старшеклассников;
- подготовка к государственной итоговой аттестации;
- репетиторство.

Кроме этого, нам удалось выявить факт существования группы интернет-ресурсов, направленных на информационное обеспечение систем образования, как региональных, так и федеральной (создание баз данных, баз и хранилищ электронных и цифровых образовательных ресурсов, виртуальных библиотек, сетевых организаций и пр.). Примером могут служить: Федеральный образовательный портал «Российское образование» <http://edu.ru>, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов <http://school-collection.edu.ru/>, Единое окно доступа к образовательным ресурсам <http://window.edu.ru/>; Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов <http://www.fcior.edu.ru/> и др. Контент таких ресурсов может быть использован при организации и реализации дистанционного обучения в школе.

Огромное количество найденных поисковой системой ресурсов направлено на осуществление проектной и исследовательской деятельности школьников и педагогов, на самостоятельное освоение программ

дополнительного образования. Это такие ресурсы как: Глобальная школьная лаборатория <https://globallab.org/ru/>, Образовательный портал «Школа» <http://school.omgpu.ru>, Центр дистанционного образования «Эйдос» <http://www.eidos.ru/>, Дистанционный репетитор <http://dist-tutor.info/>, Образовательный Портал ProШколу.ru <http://www.proshkolu.ru>, Открытый молодёжный университет <http://omu.ru/about.html>, Образовательный портал «Продлёнка» <http://www.prodlenka.org/>, Президентская школа <http://www.president-school.ru/>, полнофункциональный Интернет-проект для самообразования <http://college.ru/> и многие другие.

За последние 5 лет широкое распространение получили социальные сети, создающие условия для организации свободного взаимодействия субъектов образовательного процесса по разным вопросам; блоги учителей, организующих дистанционное обучение по своему предмету (Сеть творческих учителей <http://it-n.ru/>, Социальная сеть работников образования <http://nsportal.ru/>, Единая образовательная среда ОмскВики <http://wiki.obr55.ru>, Сайт учителя физики Рахматуллина Р.А. <http://www.radik.web-box.ru/>, Образовательный блог Крюковой М.А. «По уши в ОГЭ и ЕГЭ» <http://uchimcauchitca.blogspot.ru/> и др.)

Таким образом, обзор интернет-ресурсов, направленных на реализацию дистанционного обучения школьников, позволил нам прийти к выводу о том, что в системе общего образования все перечисленные выше общепризнанные модели дистанционного обучения реализуются достаточно активно. Отметим, что наиболее распространено *обучение по типу экстерната* – дистанционное обучение школьников по каким-либо причинам не посещающих учебные заведения, ориентированное на требования государственной итоговой аттестации или экзаменационные требования профессиональных образовательных организаций.

Широкое развитие в системе общего образования получило и обучение, основанное на сетевом *сотрудничестве нескольких образовательных организаций* (в существующих практиках чаще нам встретилось сотрудничество школ региона, университетов, центров дистанционного обучения). Один из

ярких примеров такого сотрудничества – Интернет-лицей Томского государственного университета и Института дистанционного образования (<http://il.tsu.ru/about/wherefore.php>).

Немало практик направлено на самостоятельное изучение школьниками дистанционных курсов – *неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ*. Раньше такая модель дистанционного обучения использовалась только в профессиональном образовании, но на сегодняшний день к её целевой аудитории относятся и школьники, активно использующие для дополнительного образования предлагаемые в сети интернет ресурсы.

Проведённый нами анализ интернет-ресурсов, направленных на реализацию дистанционного обучения, позволил обнаружить тенденцию к его переходу из сферы дополнительного образования в область начального, общего и среднего образования, что закономерно обостряет всё большую востребованность получения общего образования в дистанционной форме с выдачей при этом аттестата государственного образца. Однако, в России образовательных учреждений, которые ещё называют виртуальными школами, интернет-школами или дистанционными школами (<http://cotg.mskobr.ru/>, http://www.ocop-ural.ru/externat_isc.html, <http://www.dist368.ru>, <http://odoportal.ru/distantcionnoe-obuchenie-v-shkole/> и др.), позволяющих получить общее образование в дистанционной форме, сегодня немного. Этот факт, на наш взгляд, обусловлен медленным процессом развития нормативно-правовой базы в области дистанционного обучения.

Подчеркнём, что такие образовательные учреждения реализуют учебный процесс *в средах дистанционного обучения – информационно-образовательных средах, являющихся программно-технологическими комплексами, аккумулирующими в себе учебные, электронно-образовательные, информационно-методические ресурсы и средства, позволяющие организовать, реализовать и контролировать процесс дистанционного обучения, выстраивать интерактивное взаимодействие его субъектов*. Обзор интернет-ресурсов дистанционного обучения школьников показал, что распространены

среды, созданные на основе таких решений как: BlackBoard (<http://www.blackboard.com/>), SAKSI (<http://sakaiproject.org>) и MOODLE (<http://www.moodle.org>).

Последнее решение наиболее востребовано именно в школьном дистанционном обучении, во многом благодаря реализации в российской системе образования проекта по развитию дистанционного обучения детей-инвалидов. В рамках данного проекта уже несколько лет функционирует такая среда дистанционного обучения как I-школа (<http://iclass.home-edu.ru/>) Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Центр образования «Технологии обучения», которая с 2009 по 2012 год бесплатно предоставляла возможность любым образовательным организациям из любого субъекта Российской Федерации организовывать дистанционное обучение школьников. На сегодняшний день такая возможность осталась, но на коммерческой основе, это привело к тому, что за последние 2-3 года в городах и регионах России наблюдается интенсивный рост числа сред дистанционного обучения, созданных региональными центрами дистанционного обучения школьников (дистанционное обучение в Центре информационных технологий города Тольятти <http://moodle.tgl.net.ru/>, Виртуальная школа города Красноярск <http://vsh.dvpion.ru/?main=kurs>, Образовательный портал «Виртуальная школа Республики Карелия» <http://vschool.karelia.ru/>, Организация дистанционного обучения во Владимирской области «ДОМ@шняя школа» <http://dodeti.vladimir.i-edu.ru/>, система дистанционного обучения Забайкалья <http://do.zabedu.ru/> – и это только малая часть функционирующих ресурсов дистанционного обучения).

Такое активное развитие практики дистанционного обучения в системе общего образования обусловлено и реализацией определённой *политики по поддержке его развития*, осуществляемой в нашем государстве в последние годы. Мероприятия, реализуемые в рамках данной политики, включают в себя: обеспечение всех общеобразовательных учреждений выходом в сеть интернет; обеспечение школ необходимым для реализации дистанционного обучения компьютерным оборудованием (в рамках программы модернизации системы

общего образования); создание и организацию работы региональных центров дистанционного обучения (в рамках Приоритетного национального проекта «Образование»), деятельность которых ориентирована на поддержку и внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс школ.

На сегодняшний день в Российской Федерации работают 93 *специализированных центра информационно-методической поддержки дистанционного обучения школьников* (Приложение 1), организующих дистанционную форму обучения в интеграции с очной (Пензенской <http://edu.cdo-penza.ru/>, Иркутской <http://school.iro38.ru/>, Вологодской <https://deti.vrcdo.edu.ru/course/index.php> областей, Чукотского автономного округа <http://cdo1.chiroipk.ru/>, Кировской <http://www.idist.ru/>, Омской <http://do.obr55.ru/> и др. областей). На начальном этапе основной целью работы таких центров было обеспечение доступа к образованию детей, не посещающих школу в силу особенностей своего развития и здоровья, и нуждающихся в обучении на дому, но в условиях активного развития практики дистанционного обучения их опыт расширился на другие категории школьников.

Таким образом, всё выше сказанное позволяет нам утверждать, что практика дистанционного обучения в системе общего образования получает всё большее развитие, этот факт по прогнозам разработчиков форсайт-исследования «Образование-2030» приведёт к острой необходимости в готовом к *новой профессиональной деятельности* педагоге, который в условиях становления системы онлайн и офлайн образовательных сервисов должен будет выполнять иные роли и уметь решать новые профессиональные задачи. Поэтому, для определения особенностей профессиональной педагогической деятельности в условиях *дистанционного обучения* необходимо рассмотреть и уточнить его *понимание*, обозначить сущностные характеристики.

В научно-педагогических источниках мы нашли достаточно много работ, посвящённых исследованиям теории и практики в области информационно-коммуникационных технологий в образовании и дистанционного обучения (А.А. Андреев [7, 8], А.А. Ахаян [12, 89], В.П. Беспалько [22], Е.С. Полат [114],

Г.А. Фёдорова [4], А.В. Хуторской [155, 156] и др.). Однако, контент-анализ научной педагогической литературы и интернет-источников позволил нам убедиться в отсутствии единого понимания дистанционного обучения – исследователи предлагают порой различные и противоречивые толкования понятий из этой области, наблюдается их смешение или синонимизация.

Отдавая должное результатам и качеству проведённых исследований, попытаемся разобраться в существующей терминологии, выделив *главное и определяющее наш интерес для характеристики особенностей профессиональной деятельности педагогов в условиях дистанционного обучения школьников.*

Результат анализа понятий дистанционного обучения, предложенных разными авторами, мы оформили в таблицу, систематизировав некоторые из самых характерных дефиниций (Приложение 2). Очевидно, что в представленных позициях, *дистанционное обучение трактуется по-разному, как:*

- форма обучения,
- система,
- процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса,
- технология (совокупность технологий),
- способы и методы обучения.

Приводимые нами толкования довольно подробно описывают дистанционное обучение с различных сторон, выделяя *его основные характеристики* (системность, открытость, независимость от времени и места, использование дистанционных технологий, осуществление в специфической информационно-образовательной среде) и позволяют утверждать, что *дистанционное обучение – это специфический учебный процесс, процесс взаимодействия, субъектов обучения между собой, который строится, как и любой другой, в соответствии с логикой познавательной деятельности, но реализуется средствами дистанционных технологий обучения. Процесс целенаправленный, асинхронный, инвариантный, интерактивный, обуславливающий новые*

контексты профессиональной деятельности педагогов, трансформирующий её задачи и значительно отличающий от традиционной педагогической деятельности. А.А. Андреев [7], подчёркивая такие отличия, отмечает, что этот процесс реализуется в специфической дидактической системе; Е.С. Полат [114] в качестве главной его характерной особенности называет интерактивность учебного процесса (оперативную обратную связь и взаимодействие субъектов образования); А.В. Хуторской [154] – продуктивность и эвристичность.

Сопоставив все позиции, мы выделили главные, *сущностные характеристики дистанционного обучения*, которые позволят нам в дальнейшем определить особенности профессиональной деятельности педагога в нём:

- осуществляется в пространственной и временной удалённости;
- основано на взаимодействии педагога и учащихся между собой в информационно-образовательной среде;
- реализуется специфичными средствами телекоммуникационных технологий.

Но при этом отметим, что имея все присущие традиционному учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), деятельность педагога в процессе дистанционного обучения, как педагогическая система, не может быть совершенно автономной, она строится в соответствии с теми же целями, что и в очном обучении, тем же содержанием, но отличается формой подачи материала, формой взаимодействия педагога и учащихся, учащихся и учащихся между собой [114].

Присущие системе качественные особенности обеспечиваются взаимодействием всех её компонентов, поэтому, рассматривая дистанционное обучение и деятельность педагога в нём *с позиции системного подхода*, выделим его элементы (их свойства, место в общей системе и взаимодействие между собой).

Для того, чтобы дистанционное обучение школьника происходило, необходимы мотивация, цели, а также дистанционная образовательная среда и организация деятельности (как педагогической, так и учебной) в ней, исходя из

этого утверждения, определим следующие составляющие дистанционного обучения:

в первую очередь

- одним из элементов мы определяем школьника с его мотивами, целями и особыми образовательными потребностями;

другим, не менее важным, системным элементом определим

- педагога, выстраивающего интерактивное взаимодействие и информационно-образовательную среду, в которой осуществляется педагогическая и учебная деятельности.

Успешное функционирование всей системы дистанционного обучения обеспечивает не только готовность педагога к профессиональной педагогической деятельности в нём, но и к выстраиванию разных групп взаимоотношений, к взаимодействию с субъектами образовательного процесса в новых для них контекстах – условиях среды дистанционного обучения. Доминантой такого взаимодействия должна выступать личностная продуктивная деятельность обучающегося и педагога, осуществляемая с помощью современных средств телекоммуникаций, выражающаяся в личностном и креативном характере дистанционного обучения, и характеризующая его как обучение продуктивного типа [154, С. 348].

Отметим, что эффективность системы дистанционного обучения обусловлена внутренними взаимосвязями и пересечениями выделенных элементов, которые в свою очередь выполняют свои функции и функции подсистем. При этом важно подчеркнуть, что дистанционное обучение не может функционировать обособленно от общего образовательного пространства, так как, в свою очередь, само является его подсистемой, которая строится в соответствии с теми же целями и содержанием, дидактическими принципами, что и традиционное очное обучение. Но, при этом, отличается средствами и методами, формами взаимодействия субъектов образовательного процесса, принципами организации, специфика которых обусловлена применением

дистанционных технологий обучения и возможностями среды дистанционного обучения.

А.А. Андреев, определяя дистанционное обучение как синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, отмечает, что оно базируется не только на новых информационных технологиях, но и на использовании широкого спектра традиционных технологий [8]; помимо этого оно должно удовлетворять требованиям Федеральных образовательных стандартов, одновременно обладая присущими только ему характеристиками и особенностями. Поэтому нельзя полностью разделять традиционное и дистанционного обучение, с нашей точки зрения, оно должно интегрироваться в очный учебный процесс, что согласуется с таким положением системного подхода как неразрывность и подсистемное структурирование.

Возвращаясь к нормативным документам в области дистанционного обучения, важно подчеркнуть, что Закон «Об образовании в РФ» не содержит отдельной статьи, посвященной дистанционному обучению, а вводит понятие «электронного обучения» как «организации образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». С нашей точки зрения, понятие электронного обучения характеризует только средства обучения, не отражая сути образовательного процесса.

Поиск в сети интернет показал, что понятие «электронное обучение» в большей степени характерно для зарубежной системы образования. В зарубежных источниках дистанционное обучение понимается как «e-learning» (система электронного обучения, обучения при помощи информационных, электронных технологий), то есть является на первый взгляд синонимом. Но, приведённые выше рассуждения убеждают нас в том, что нельзя ставить между

этими понятиями знак равенства, так как в понятии «электронное обучение» не отражена дидактическая суть дистанционного образовательного процесса, характерного для отечественной системы образования. Так же как нельзя ставить знак равенства и между:

- дистанционным обучением и дистанционными технологиями обучения, так как дистанционные технологии обучения – это совокупность методов и средств обучения, а в дидактике это самостоятельные категории, элементы образовательной системы (в данном случае – дистанционного обучения), посредством которых осуществляется интерактивное взаимодействие обучающихся и педагогов;
- дистанционным образованием (distance training) и дистанционным обучением (distance education), так как дистанционное обучение – это не что иное, как процессуальная компонента дистанционного образования, которое в свою очередь является результатом обучения, воспитания, развития личности и классифицируется по назначению (общее и специальное), по уровню (начальное, среднее, высшее), по области знаний (гуманитарное, естественно-научное, техническое) и т.д., но не по удалённости обучающегося [7].

Сопоставление всех обозначенных нами позиций закономерно приводит к выводу о их некоторой схожести и позволяет, рассматривать *дистанционное обучение как педагогическую систему, относимую к новой форме обучения, и позволяет утверждать, что оно создаёт новые контексты профессиональной деятельности педагога, трансформируя его профессиональные задачи.*

Таким образом, в рамках данного исследования, мы будем рассматривать *дистанционное обучение как интерактивный, продуктивный, инвариантный во времени и пространстве процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся посредством телекоммуникационных технологий, реализуемый в информационно-образовательной среде, создающей условия для*

соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образовательного процесса.

Отметим, что в данной трактовке мы сделали попытку выделить не только основные компоненты дистанционного обучения, но и отразить их системные взаимоотношения в условиях информационно-образовательной среды, подчеркнув *интерактивность, индивидуализацию и личностную ориентированность учебного процесса, как важные характеристики, определяющие особенности профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников, выдвигающие специфические требования к педагогу, влияющие на изменение функций его профессиональной деятельности и ставящие перед педагогом всё новые и новые профессиональные задачи.*

Очевидно, что в процессе дистанционного обучения существенно меняется роль педагога:

- он проектирует не только учебный процесс, но и сетевое взаимодействие с обучающимися;
- формирует среду дистанционного обучения, конструирует электронные учебно-методические комплексы;
- управляет совместной дистанционной учебной деятельностью, мобильно корректируя её под изменяющиеся особые образовательные потребности учеников
- и т.д.

Как мы видим – профессиональная деятельность педагога становится многоаспектной, так как в процессе дистанционного обучения школьников один и тот же педагог реализует множество разнообразных ролей, выступает то в одной, то в другой, то в третьей роли (фасилитатора, разработчика электронных дидактических средств и автора дистанционных курсов, модератора сетевого взаимодействия, консультанта, партнёра и пр.). В этом заключается одно из главных отличий традиционной педагогической деятельности от профессиональной деятельности педагога в дистанционном обучении школьников.

Итак, резюмируя выше сказанное и понимая, что формой организации обучения является «внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определённом режиме» [13, С. 211], и, учитывая тот факт, что формы обучения имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность учителя и учащихся (определяют соотношение индивидуального и коллективного обучения, степень активности учеников в познавательной деятельности и руководстве ею со стороны учителя и пр.) [там же], определим *основные особенности дистанционных форм обучения школьников*, отличающих их от очной формы.

1. Возможность обеспечения права на доступное и качественное образование каждого школьника, независимо от пола, возраста, состояния здоровья, постоянных или временных трудностей, вызванных социально-экономическими, языковыми, культурными, религиозными или другими факторами.

2. Особая форма организации совместной деятельности учителя и учащихся, посредством технологий дистанционного обучения, инвариантная во времени и пространстве (возможность заниматься, в удобном для обучающегося темпе; возможность выбора образовательного учреждения, удалённого от места жительства и учёбы, выбора педагогических работников).

3. Высокая степень продуктивности и активности педагогической и учебных деятельности, опора на самостоятельную работу обучающихся, самоорганизация их деятельности, индивидуальность обучения.

4. Интерактивное взаимодействие педагога и учеников в процессе индивидуального и группового обучения, особенности организации обратной связи с субъектами образовательного процесса.

5. Необходимость управления педагогом учебной деятельностью, совместной выработки индивидуального маршрута обучения школьников и мобильного его проектирования в среде дистанционного обучения.

6. Формирование педагогом информационно-образовательной среды дистанционного обучения, разработка её электронного контента.

Описанные выше тенденции активного развития практики дистанционного обучения в системе общего образования и обозначенные его специфические характеристики позволят нам в следующем параграфе диссертационного исследования охарактеризовать профессиональную педагогическую деятельность в дистанционном обучении школьников, определить профессиональные задачи педагога в новых контекстах его деятельности.

1.2. Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях построения процесса обучения в дистанционной форме

Новые вызовы образования и новые контексты деятельности педагога в условиях информационного общества ведут к изменению практики её реализации как в отечественной системе образования, так и в зарубежной. В целом ряде зарубежных публикаций мы находим мнения о том, что характерной чертой профессиональной деятельности современного педагога является изменение его роли с простой передачи знаний на управление процессом их получения и собственного опыта, развитием у обучающихся навыков применения полученных знаний в жизненных ситуациях: «учитель – это гид, который направляет детей в обучении» [163, 165, 173]. Наряду с этим, в зарубежных источниках отмечается, что в эпоху информатизации и глобализации педагогическая деятельность отражает её характер, но при этом – она должна основываться на особенностях личного развития ребёнка [164, С. 61], сосредотачиваясь, в первую очередь, на оказании ему помощи в ощущении успешности и благополучия, на поддержке его психического и социального развития, что существенно отличает её от деятельности учителя, транслирующего знания [171]. Как следствие – сутью деятельности современного педагога в новых условиях является тесная взаимосвязь и интерактивное взаимодействие между знающим, заботливым учителем и успешным мотивированным ребёнком, в процессе которого педагог должен узнать каждого обучающегося как личность, выявить его уникальные

потребности, интересы и способности [167], и создать условия для их развития в современном развивающемся информационно-образовательном пространстве.

В российских научных источниках так же рассматривается проблема изменения деятельности педагога, обусловленная вызовами современного образования. Научные основы её понимания были заложены в последние десятилетия XX века В.И. Гинецинским (1992) [45, 81], Н.В. Кузьминой (1961-2002) [78, 79, 80, 81], А.К. Марковой (1993) [90, 91], А.И. Щербаковым (1967-1980) [159, 160] и развиты в начале XXI века: И.А. Зимней (2009) [63], Л.М. Митиной (2003) [97], Н.Н. Никитиной (2006) [98], В.А. Сластёниным (1996-1997) [129, 130], Л.Д. Столяренко (2003) [140] и др.

Проведённый нами контент-анализ российских научных источников (Приложение 3) показал, что выделяя главными компонентами педагогической деятельности (как и любой другой) цели, мотивы, действия и операции, исследователи, рассматривают её как одну из разновидностей деятельности: социальную (В.А. Сластёнин [130] и др.), управляющую, целеполагающую (С.И. Тарасова [142] и др.) и пр. Однако, А.И. Щербаков, исследуя деятельность педагога как систему отмечал, что она динамична и носит специфический характер [159, 160]. Н.В. Кузьмина [79], понимая её специфичность, вводит понятие педагогической системы и рассматривает педагогическую деятельность как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающих интегральными свойствами и закономерностями.

Идею системности деятельности педагога вслед за Н.В. Кузьминой продолжили и развили, и другие авторы:

Л.Д. Столяренко понимает педагогическую деятельность как сложно организованную систему других деятельностей (деятельность учителя; деятельность методиста, конструирующего приёмы и методы обучения; деятельность, направленную на выбор и разработку учебных средств, программирование, составление учебных программ) [140, С. 230].

С.И. Тарасова характеризует педагогическую деятельность как самоорганизующуюся систему, сложную, нелинейную, неравновесную,

потенциально содержащую в себе бифуркационные и необратимые изменения. Автор, рассматривая, в свою очередь, деятельность педагога как непрерывное взаимодействие всех её компонентов, утверждает, что это взаимодействие обуславливает самодвижение [142, С. 73].

Подчеркнём, что большинство авторов ориентированы на рассмотрение профессиональной педагогической деятельности как системы, состоящей из двух групп компонентов: структурных (обеспечивающих понимание элементов системы педагогической деятельности) и функциональных (устанавливающих функциональные взаимозависимости между элементами). Проанализировав и систематизировав наиболее значимые из существующих подходов к рассмотрению структурных и функциональных компонентов педагогической деятельности, мы схематично проиллюстрировали их в Приложении 4.

Проведённый нами контент-анализ показал, что в зависимости от оснований, исследователи выделяют разнообразные функции педагогической деятельности, такие как: конструктивная, организаторская, коммуникативная, информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, гностическая/исследовательская (А.И. Щербаков, 1967) [160]; гностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская, коммуникативная, прогностическая (Н.В. Кузьмина, 1961, 1979, 2002) [78, 79, 80]; презентативная, интенсивная, корректирующая и диагностирующая (В.И. Гинецинский, 1992) [45]; обучающая, воспитательная, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультативно-диагностическая, самообразовательная (А.К. Маркова, 1993) [91, 90]; социализирующая, культурно-гуманистическая, охрана жизни, здоровья и социальная защита детей (Н.Н. Никитина, 2006) [98]; целевая, аксиологическая, саморегуляционная, контрольно-оценочная (А.З. Валеев, 2009) [33] и др.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что множество позиций, точек зрения и теорий педагогической деятельности (в которых заложены фундаментальные основы, раскрывающие её особенности, структуру, компоненты, функции) иллюстрируют синонимичность понятий «педагогическая деятельность» и «деятельность педагога». Однако подчеркнём,

что на современном этапе модернизации образования, в эпоху развития знаний, характеризующуюся 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. Схожая позиция находит своё отражение не только в научных работах (Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной и др.), но и в нормативных документах системы образования (Профессиональный стандарт педагога, 2013).

Необходимо отметить, что разработчики Профессионального стандарта педагога определяют трудовые функции педагога рамочно, исходя из экономического назначения педагогической деятельности, и, как утверждают сами авторы, «на основе её структуры: обучение, воспитание, развитие» [120]. Однако, учитывая рассмотренные нами выше научные теории о деятельности педагога (выделяющие в качестве основных структурных её характеристик цели, мотивы, действия, операции, результат и условия реализации) с таким подходом трудно согласиться. Профессиональная педагогическая деятельность как деятельность, состоящая из целого ряда профессиональных задач [74], реализуемых системой профессионально ориентированных действий (умений) [63, С. 166], должна включать в себя профессиональную активность учителя [97, С. 28] и быть направлена на ребёнка, на себя, на предметную сторону профессии.

Поэтому мы придерживаемся позиции Е.В. Пискуновой, которая рассматривает профессиональную педагогическую деятельность, как систему взаимоотношений субъектов образования, функционально взаимосвязанных и направленных, как на ребёнка, так и на педагога (группы отношений: с учеником/ами, с учебным материалом, с коллегами, с субъектами социума, отношение к себе (Приложение 4), и определяет следующие *функции профессиональной педагогической деятельности*:

- *проектирование процесса образования;*
- *содействие образованию ребёнка (поддержка);*

- *проектирование взаимодействия учащихся в учебной деятельности;*
- *проектирование образовательной среды; рефлексия, самообразование* [112].

При этом ведущей функцией автор считает функцию содействия образованию ребенка, которая представляет собой процесс создания средствами деятельности педагога условий для проявления самостоятельности, индивидуальности, ответственности ребенка в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

Особая значимость позиции Е.В. Пискуновой, на наш взгляд, и в том, что она подчёркивает *зависимость изменения профессиональной педагогической деятельности и трансформации её профессиональных задач от условий и контекстов, в которых она осуществляется* [111, 112] (в нашем случае – это дистанционное обучение, в котором обозначенные функции деятельности педагога сохраняются, приобретая новый аспект).

Исходя из охарактеризованных выше особенностей дистанционной формы обучения, определяя особенности профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников, отметим, что применение принципа системности в анализе педагогической деятельности, как деятельности субъект-субъектного типа, позволяет говорить о её *метадеятельностном характере*. Это имеет немаловажное значение в рамках нашего исследования, так как в процессе дистанционного обучения педагогу приходится выполнять разные роли и деятельности, порой не характерные для него ранее (как мы уже отмечали ранее в первом параграфе).

В информационно-образовательной среде дистанционного обучения педагог осуществляет «деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельности других» [112]. Педагогическую деятельность как метадеятельность рассматривал и В.И. Гинецинский, отмечая, что она носит исполнительский характер [45]; В.А. Сластёнин в статье «О современных подходах к подготовке учителя» [130, С. 3], в свою очередь, подчёркивал направленность педагогической деятельности на выполнение другой деятельности, на организацию воспитательной системы как сложной

совокупности факторов, условий и «закономерных фаз становления» и развития личности обучающегося. Л.М. Митина говорила, что такая деятельность педагога многоаспектна (многокомпонентна) [97] и может характеризоваться, как деятельность, связанная в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с субъектами образовательного процесса, осуществляемая учителем на разных уровнях межличностного взаимодействия с другими субъектами учебного процесса [65].

На наш взгляд, в процессе дистанционного обучения школьников взаимодействие в разных группах отношений (с учеником/ами, с учебным материалом, с коллегами, с субъектами социума, отношение педагога к себе) является одной из основных характеристик профессиональной педагогической деятельности и имеет свою специфику, так как является интерактивным и сетевым, осуществляясь в условиях среды дистанционного обучения средствами телекоммуникаций.

В новых условиях обучения его инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной педагогической деятельности, функции которой расширяются и как следствие – происходит трансформация профессиональных задач педагога. Как система взаимоотношений субъектов образования, функционально взаимосвязанных и направленных, и на ребёнка, и на педагога, профессиональная педагогическая деятельность в процессе дистанционного обучения школьников

– не ограничивается ориентацией на уже имеющиеся профессиональные задачи и программы педагогических действий, а основывается на их мобильном пересмотре, совершенствовании с учётом возможностей развивающейся среды дистанционного обучения и особых образовательных потребностей учеников;

– ориентирована на создание интерактивных педагогических и проблемных ситуаций и отношений, позволяющих учащимся выступать в качестве субъекта, а не объекта деятельности, выступающего активными создателем учебных продуктов, выражающихся в личном приращении;

– целесообразна и целенаправленна – ориентирована на поиск оптимальных средств удовлетворения особых образовательных потребностей и достижения конкретных целей посредством конструирования дистанционных курсов и разработку электронных ресурсов;

– построена на эффективной обратной связи субъектов обучения и рефлексии, как средства самосознания и осознания своей образовательной/педагогической деятельности.

Мы уже отмечали, что основными общепризнанными в психологии и педагогике структурными компонентами деятельности являются: цель, мотив, действие, результат. С учётом проведённого анализа и резюмируя наши рассуждения, можно сделать вывод, что перечисленные компоненты сохраняются, как основные и в структурной характеристике профессиональной деятельности педагога в дистанционном обучении школьников, но при этом приобретают специфическое содержание.

Таким образом, совокупность приведённых нами рассуждений, анализ положений различных научных теорий и исследований в области профессиональной педагогической деятельности, а также эмпирический опыт внедрения технологий дистанционного обучения в традиционный учебный процесс, позволяют *в рамках нашего исследования рассматривать профессиональную педагогическую деятельность в дистанционном обучении школьников как многоаспектную деятельность педагога, направленную на решение профессиональных задач, реализующихся в целенаправленном, специально организованном интерактивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса в информационно-образовательной среде дистанционного обучения.*

Такая педагогическая деятельность включает в себя разнообразные, находящиеся в непрерывном взаимодействии отношения субъектов образовательного процесса, и новые для педагога деятельности (деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения в условиях дистанционного обучения; деятельность разработчика электронных

дидактических средств и дистанционных курсов; деятельность модератора сетевого взаимодействия, консультанта, партнёра и пр.), направленные на удовлетворение образовательных потребностей каждого ученика. Доминантой взаимодействия, носящего интерактивный характер, должна выступать личностная продуктивная деятельность как педагога, так и обучающихся, осуществляемая посредством технологий дистанционного обучения, выражающаяся в личностно-направленном характере. Отметим, что характерной особенностью профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников является и то, что она динамично конструируется в процессе сетевого интерактивного взаимодействия субъектов дистанционного обучения, и изменяется в зависимости от особых образовательных потребностей учащихся.

Учитывая всё вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что профессиональная педагогическая деятельность в процессе дистанционного обучения школьников реализует *следующие функции*:

- проектирование учебной и педагогической деятельности в информационно-образовательной среде;
- содействие образованию ребёнка, поддержка его самостоятельной продуктивной деятельности в среде дистанционного обучения;
- проектирование сетевого интерактивного взаимодействия учащихся и субъектов образовательного процесса;
- проектирование информационно-образовательной среды дистанционного обучения;
- рефлексия, самообразование.

При этом ещё раз подчеркнём, что важными особенностями профессиональной педагогической деятельности являются ее продуктивность и интерактивность, создающие возможности для индивидуальной самореализации ученика.

Для выполнения обозначенных функций педагог должен решить целый ряд профессиональных задач, прежде чем определить их совокупность мы

предварительно провели краткий анализ *понятий «задача» и «профессиональная задача»*.

В толковых словарях общее понимание задачи выражается в её рассмотрении как того, что предлагается кем-то или чем-то и того, что выполняется кем-то. Кроме этого, она понимается, как:

- вопрос, требующий нахождения решения по известным данным с соблюдением известных условий / сложный вопрос, проблема, требующая исследования и разрешения [105, 55];
- поручение, задание (обычно трудно выполнимые, сложные) [105, 57];
- упражнение, которое выполняется посредством умозаключения, вычисления [105];
- цель, к которой стремятся, которую хотят достичь / обстоятельства, затруднения, которые надо преодолеть [57];
- удача, успех [55].

А.Н. Леонтьев дал базовое определение термина «задача», оно трактует задачу, как цель, которая дана человеку в определенных условиях. Для открытия чего-то неизвестного человеку необходимо осознать и принять цель, поэтому задача является результатом осознания субъектом деятельности её цели, условий и проблемы деятельности [138]. Если нет проблемы, то нет и цели.

В тесной взаимосвязи с проблемной ситуацией задача рассматривается и с педагогической точки зрения, являясь моделью реальной проблемной ситуации. Задача превращается в проблему тогда, когда происходит выделение в ней объективных условий, преобразование которых по заранее определенной процедуре приводит к новому соотношению. Она как проблема, которая возникает при определённых условиях, является результатом осознания субъектом деятельности противоречия между целью, которую он осознаёт и неизвестными путями её достижения.

Для того, чтобы решить задачу, необходимо совершить определённые действия. Под решением задачи исследователи понимают:

- процесс преобразования некоторой начальной ситуации в некоторую

конечную ситуацию (А. М. Матюшкин [93]);

- процесс воздействия на предмет задачи, который обуславливает ее переход из исходного состояния в требуемое (Г. А. Балл [16]);
- мыслительное или письменное построение ориентировочной основы деятельности в виде прогноза, с последующим выполнением этой деятельности (Л. Ф. Спирин) [138].

Итак, рассмотренные нами определения задачи позволили выделить следующие её дефиниции:

- воспитательная ситуация, характеризующаяся взаимодействием с определенной целью субъектов образовательного процесса;
- какое-либо педагогическое явление, формулировка цели в связи с необходимостью познания и преобразования действительности;
- единица содержания профессиональной подготовки педагогов.

В педагогических исследованиях термин «задача» используется для обозначения объектов, относящихся к таким категориям как [там же]:

- к категории ситуации (которая включает цель и условия её достижения);
- к категории цели действий (требования, стоящего перед субъектом);
- к категории словесной формулировки проблемы.

Основываясь на приведённых логических рассуждениях и результатах анализа понятия «задача» мы можем говорить о том, что *профессиональная задача* педагога зарождается в проблемной ситуации, тогда, когда он сталкивается с чем-то неизвестным, когда нужно что-то найти/достичь цели путем преобразования данных в педагогической деятельности условий.

Следовательно, педагогическая деятельность, по своей природе, есть ни что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней, а проблемная ситуация становится педагогической только тогда, когда осуществляется постановка задачи [130].

Основываясь на положениях Санкт-Петербургской научной школы, придерживаясь понимания педагогической деятельности как деятельности по решению множества профессиональных задач (О.В. Акулова [5], Е.В. Пискунова

[111], А.А. Смирнов [134], А.П. Тряпицына [147]; и др.) в нашем исследовании мы будем понимать *профессиональную задачу* как *единицу/микроэтап профессиональной педагогической деятельности, в котором педагогу необходимо совершить определённые действия, найти способ решения проблемы, сопровождающейся осознанием цели деятельности, условий и средств для ее достижения.*

Критерии, характеризующие профессиональные задачи педагогической деятельности носят объективно-субъективный характер. *Объективный характер* обусловлен её спецификой и особенностями в конкретных условиях: контекстом, масштабом задачи, недостаточностью или избыточностью условий, многовариантностью решения. Задача возникает тогда, когда необходимо нахождение предпочтительного способа достижения цели, когда возможен не один способ её решения. В свою очередь, на многовариантность решения задачи влияют контексты и её *субъективный характер*, который проявляется в том, что педагогами одна и та же задача может быть осознана и принята по-разному. Субъективность профессиональной задачи выражается так же количеством необходимых для её решения ресурсов (информационных, технологических, психологических, временных, организационных и пр.). Подчеркнём, что для решения профессиональной задачи педагог должен определить свою позицию в профессиональной деятельности, понимать возможности образовательного процесса (в частности – дистанционного), осознавать свою роль в решении одной из основных профессиональных задач – задачи содействия становлению человека, образования как фактора развития человека и общества.

Следовательно, с нашей точки зрения, профессиональная задача педагогом осознаётся тогда, когда:

- возникает затруднение в процессе профессиональной педагогической деятельности, преодолеть которое он может несколькими способами;
- требуется нахождение наиболее эффективного способа достижения цели/решения задачи;

– имеет место система ограничений при переходе из одного состояния в другое (например, применение средств дистанционного обучения, определенных правил работы и взаимодействия в информационно-образовательной среде и т.д.);

– процесс решения задачи представляет собой поиск педагогом выхода из затруднения или процесс достижения цели, которая поначалу кажется недостижимой.

Это позволяет нам предположить, что для последующего выявления профессиональных затруднений необходимо определить *содержание задач профессиональной деятельности педагога* в дистанционном обучении школьников, решение которых направлено на реализацию таких *функций* как: проектирование учебной и педагогической деятельности в информационно-образовательной среде; содействие образованию ребёнка, поддержка его самостоятельной продуктивной деятельности в среде дистанционного обучения; проектирование сетевого интерактивного взаимодействия учащихся и субъектов образовательного процесса; проектирование образовательной среды дистанционного обучения; рефлексия, самообразование.

С точки зрения системы нельзя каждую из функций педагогической деятельности рассматривать отдельно, обособленно, как реализуемую на конкретном её этапе. Для реализации той или иной функции педагог должен осознать какие профессиональные задачи ему необходимо решить в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения, осознанная задача в результате профессиональной педагогической деятельности трансформируется в систему конкретных профессиональных действий. Поэтому перечень и содержание профессиональных задач в совокупности должны охватывать все основные действия, которые необходимо совершить для их реализации и могут определяться на основе анализа:

– новых факторов социокультурной обусловленности профессиональной педагогической деятельности, порождающих её новые контексты, функции, роли и специальности [111, 112] (в рамках нашего исследования – контекстов

профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников);

– сущностных характеристик разнообразных связей основного педагогического отношения (субъект-объект-субъект) на разных уровнях его проявления: учитель(я) – ученик(и); учитель, ученик – информация; учитель(я), ученик(и) – образовательная среда школы; учитель(я), ученик(и) – школа как социальный институт-общество, мир [147] (сетевого интерактивного взаимодействия в разных группах отношений).

Определяя содержание профессиональных задач педагога в дистанционном обучении школьников, мы будем основываться на исследованиях учёных РГПУ им. А.И. Герцена: В.А. Козырева, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной и др. (рассматривающих совокупность профессиональных задач современного педагога) [74] и новых контекстах профессиональной педагогической деятельности, которые определим ниже.

Перечень профессиональных задач современного педагога [там же, С. 16] включает следующие задачи:

1. видеть ученика в образовательном процессе;
2. выстраивать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования;
3. устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;
4. создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности;
5. проектировать и осуществлять профессиональное самообразование;
6. работать с информацией;
7. управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью.

Данный перечень был определён в ходе целого ряда научных исследований, выполненных в период с 2004 года по настоящее время, отправной точкой в которых стало понимание педагогического процесса как

целенаправленного и организованного взаимодействия педагога и ученика, которое рассматривается как обмен их деятельностями и «личностными фондами». Для реализации педагогического процесса в таком его понимании педагог должен уметь *«строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования»* [108] и в условиях изменения образовательной парадигмы с позиции «знай свой предмет и умей излагать его ясно» на позицию «знай свой предмет и умей средствами предмета развить ученика» должен *«видеть ученика в образовательном процессе»*. Так как все профессиональные задачи современного педагога реализуются в образовательной среде, то актуализируется и такая задача как *«создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности»*, которую в одиночку решить сложно, требуется слаженная работа команды и как следствие – возникает необходимость в *«установлении взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса»* и *«управлении им и своей профессиональной деятельностью»*. Очевидно, что в современном обществе в условиях активного развития знаний педагогу важно *уметь работать с изменяющейся информацией*, что является ещё одной профессиональной задачей. В следующей задаче профессиональной педагогической деятельности – *«проектировать и осуществлять профессиональное самообразование»* [там же, С. 236] находит своё отражение аксиома «учитель учит пока учится сам».

Интересно отметить, что анализ зарубежных научных работ, посвящённых педагогической деятельности и изменениям её под влиянием новых факторов, показал актуальность выделенных групп профессиональных задач и для современного педагога за рубежом. Так, в зарубежных научных источниках отмечается, что современный учитель решает новые для него профессиональные задачи, он становится гидом, а его деятельность направлена на сопровождение детей в обучении (*содействие образованию ребёнка*). Что при решении задач педагогической деятельности должны учитываться процессы глобализации с одной стороны и с другой стороны – деятельность педагога должна основываться на особенностях личного развития ребёнка [163],

сосредотачиваясь, в первую очередь, на оказании ему помощи в ощущении успешности и благополучия, на поддержке его психического и социального развития [165]. Сутью деятельности современного педагога называется тесная взаимосвязь и взаимодействие между знающим, заботливым учителем и успешным мотивированным ребенком, в процессе которой педагог должен решать задачи по организации такого взаимодействия (*устанавливать взаимодействие с субъектами образовательного процесса*) и по раскрытию каждого обучающегося как личности, выявлению его уникальных потребностей, интересов и способностей [164] (*видеть ученика в образовательном процессе*). В целом ряде зарубежных публикаций характерной чертой педагогической деятельности современного педагога определяется и изменение его роли с простой передачи знаний на управление процессом их получения, и собственного опыта, развития у обучающихся навыков применения полученных знаний в жизненных ситуациях [163, 167] (*управления образовательным процессом и своей профессиональной деятельностью*).

Подчеркнём, что все перечисленные задачи профессиональной педагогической деятельности актуальны и для предмета нашего исследования, но в условиях дистанционного обучения они *наделяются новыми контекстами*, которые обуславливают смысл и значение для педагога профессиональных задач [36, С. 229], расширяя их аспект, наделяя иными содержательными характеристиками.

Понятие «контекст» (от лат. contextus – «соединение», «связь») пришло из лингвистики и логики. В лингвистике существует понимание контекста как относительно законченного по смыслу отрывка текста или устной речи, в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельного входящего в него слова, фразы, совокупности фраз. Контексту отводят основную роль в процессе переработки информации, благодаря нему можно осмысливать продукт восприятия, прежде чем приступить к выполнению какого-либо действия.

В логике и методологии научного познания контекст понимается как отдельное рассуждение, фрагмент научной теории или теория в целом. В связи с анализом развития научного знания, с переходом терминов из старой теории в новую и изменением их значений при таких переходах, контекст придает значение некоторому термину.

В психологии контекст рассматривается в аналогии с ситуацией – с системой условий, побуждающих субъекта к активности, включающих как внешние, так и внутренние условия. Нередко для обозначения окружающей социальной среды, ситуации употребляются выражения: «социальный контекст», «культурный», «духовный контекст» [30].

Таким образом, очевидно, что понятие «контекст» может нести разнообразную смысловую нагрузку и может обозначать: ситуацию, систему мотивов, условий, реплику, поступок, физическое действие; контексты могут быть деятельностными, поведенческими, историческими, социальными и пр.

В педагогике, до недавнего времени, статуса категории понятие «контекст» не имело и отсутствовало в педагогических словарях, и справочниках. В последнее десятилетие теорию контекстов в педагогике развил А.А. Вербицкий. Автор рассматривает контекст как смыслообразующую категорию и определяет его как систему внутренних и внешних факторов, условий поведения и деятельности человека. Эта система влияет на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих её смысл и значение как целого и входящих в него компонентов [35, С. 17-18]. При этом автор различает внутренний и внешний контексты: «внутренний контекст – индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешний контекст – информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [36, С. 229].

Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов, в которые включены как внешние условия, так и сам человек с его деятельностью, взаимоотношениями и межличностными взаимодействиями.

Следовательно, *игнорирование контекста, в котором осуществляется событие, или различные действия может привести к необъективному исследованию того или иного объекта/явления.* Именно поэтому, для характеристики профессиональных задач педагога в дистанционном обучении школьников, на наш взгляд, необходимо определить *контексты, в которых происходит его профессиональная педагогическая деятельность.*

Е.В. Пискунова [113, С. 73] отмечает, что контексты профессиональной педагогической деятельности определяют как вызовы образования, социокультурные условия, так и государственная политика в области образования, которая реагирует на социокультурные изменения через цели и стандарты образования, через политику в отношении учительства как социально-профессиональной группы.

В сравнительных исследованиях школьного образования, доказывається, что желаемые и планируемые изменения в содержании и способах обучения требуют не только модернизации и реформ образования, но и качественно иной подготовки тех, кто обучает, и готовности их к профессиональной педагогической деятельности в новых контекстах [6, С. 14]. Одной из главных характеристик которой является ориентация на ребёнка, базирующаяся: на организации познавательной деятельности в индивидуальных и коллективных формах как деятельности самообразовательной; на системной диагностике личностных качеств ученика и поддержке его личностного роста; на использовании «скрытых возможностей» образовательного учреждения через создание образовательной среды; на использовании такой характеристики современной школы как ее открытость и использование возможностей социума – как локального сообщества, так и страны, и мира.

Поэтому, *контексты профессиональной деятельности современного педагога рассматриваются как:* новые характеристики результатов образования; современная культура детства (современный ребёнок в социальном, психологическом, физиологическом аспектах); условия

профессиональной деятельности учителя; требования к профессиональной педагогической деятельности [111].

Таким образом, определяя **контексты профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения** (разделяя точку зрения А.А. Вербицкого и имея в виду, что контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов) мы будем понимать **контексты**, как систему внутренних и внешних условий деятельности педагога, влияющую на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования педагогом конкретной педагогической или проблемной ситуации в профессиональной деятельности в дистанционном обучении школьников. При этом:

- в качестве *внутреннего* контекста мы будем иметь в виду индивидуальные-психологические особенности педагога: его готовность к профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников (мотивация, знания, опыт и пр.);

- в качестве *внешнего* – сущностные характеристики дистанционного обучения и особенности организации учебного процесса в информационно-образовательной среде, в которой осуществляется деятельность педагога.

С учётом сущностных характеристик дистанционного обучения, определённых в первом параграфе, и особенностей профессиональной педагогической деятельности в нём мы можем предположить, что обозначенные выше контексты профессиональной деятельности современного педагога в условиях дистанционного обучения расширяются в части двух последних и выделяются новые, характеризующиеся (Таблица 2):

- такими *условиями профессиональной педагогической деятельности* как:
 - пространственная и временная удалённость;
 - реализация образовательного процесса средствами технологий дистанционного обучения;
 - организация сетевого интерактивного взаимодействия в среде дистанционного обучения;

– организация дистанционного межшкольного взаимодействия (педагоги и ученики могут быть из разных образовательных учреждений);

• таким *требованием к профессиональной педагогической деятельности* как:

– готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения;

– интеграция различных видов деятельности педагога, различных его ролей в образовательном процессе, реализуемом посредством технологий дистанционного обучения.

Таблица 2

Контексты профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении (ДО)

Характерные особенности дистанционного обучения					
Возможность обеспечения права на доступное и качественное образование каждого школьника.	Особая форма организации совместной деятельности учителя и учащихся, посредством технологий ДО, инвариантная во времени и пространстве.	Высокая степень продуктивности и активности педагогической и учебных деятельностей, опора на самостоятельную работу обучающихся, самоорганизация их деятельности, индивидуальность обучения.	Интерактивное взаимодействие педагога и учеников в процессе индивидуального и группового обучения, особенности организации обратной связи с субъектами образовательного процесса.	Необходимость управления педагогом учебной деятельностью, совместной выработки индивидуально-го маршрута обучения школьников и мобильного его проектирования в среде ДО.	Формирование педагогом информационно-образовательной среды ДО, разработка её электронного контента.
Контексты профессиональной педагогической деятельности в процессе ДО					
Внешние (сущностные характеристики дистанционного обучения и особенности организации учебного процесса в информационно-образовательной среде ДО)			Внутренние (индивидуальные-психологических особенности педагога: его готовность к профессиональной педагогической деятельности в процессе ДО (мотивация, знания, опыт и пр.)		
<ul style="list-style-type: none"> пространственная и временная удалённость; реализация образовательного процесса средствами технологий ДО; организация сетевого интерактивного взаимодействия в среде ДО; организация дистанционного межшкольного взаимодействия (педагоги и ученики могут быть из разных образовательных учреждений). 			<ul style="list-style-type: none"> готовность педагога к профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения; готовность к интеграции различных видов деятельности педагога, различных его ролей в образовательном процессе, реализуемом посредством дистанционного обучения. 		

Таким образом, *дистанционное обучение расширяет контексты профессиональной педагогической деятельности на разных уровнях*: на уровне организации дистанционного образовательного процесса, на уровне взаимодействия во всех группах отношений (с учеником/ами, с учебным

материалом, с коллегами, с субъектами социума, отношение педагога к себе), на уровне межшкольного взаимодействия.

Обозначенные нами контексты профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников создают новые аспекты профессиональных задач, решение которых зачастую вызывает у педагога затруднения, так как для их решения он должен 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. Именно поэтому А.П. Тряпицина считает, что способность решать профессиональные задачи – есть ничто иное, как индикатор успешности педагогической деятельности. Продолжая эту идею, мы предположим, что и успешности преодоления его профессиональных затруднений, которые могут быть раскрыты в аспекте профессиональных задач, в содержательном плане конкретизирующихся совокупностью профессиональных действий.

Э.Р. Диких (2015) [49] в диссертационной работе «Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве» выделила профессиональные задачи, которые будущий педагог должен уметь решать в активно развивающемся информационно-образовательном пространстве. Основываясь на позиции автора и учитывая обозначенные нами выше новые контексты профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников, мы можем описать **совокупность профессиональных задач**, которые педагог должен решить в процессе её осуществления, содержательно характеризующихся педагогическими действиями (Приложение 5).

*Первая профессиональная задача – **видеть ученика в образовательном процессе**, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения, предполагает: отбор необходимого диагностического инструментария среды дистанционного обучения для изучения личностных*

особенностей и образовательных потребностей учащихся, динамики их изменений, показателей освоения предмета; выбор приёмов для создания мотивации к дистанционному изучению предметов и активации работы обучающихся в условиях информационно-образовательной среды, вовлечения их в работу средствами дистанционных технологий; отслеживание результативности освоения школьниками образовательной программы, выявление их достижений и проблем; построение индивидуального плана обучения в среде дистанционного обучения; организацию рефлексивной деятельности учащихся, знание разных форм её осуществления средствами технологий дистанционного обучения; понимание причин действий школьников и их учет в своих поведенческих стратегиях и педагогических действиях.

Личностная направленность дистанционного обучения, его индивидуализация требует от педагога конструирования ситуаций развития обучающегося, предлагающих ему осуществить самостоятельный выбор своей образовательной траектории (содержания и способов обучения) в зависимости от его особых образовательных потребностей, в которых ученик будет вынужден самостоятельно определять индивидуальные смыслы в процессе прохождения предметных дистанционных курсов. Поэтому актуальным становится решение *второй профессиональной задачи педагога – строить образовательный процесс в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве взаимодействии* со всеми субъектами образовательного процесса посредством технологий дистанционного обучения. Для её решения педагог должен: проектировать модель предстоящей учебной деятельности, способов сетевого взаимодействия; выбирать оптимальные формы и методы организации дистанционного урока с учётом особых образовательных потребностей школьников; подбирать способы и средства технологий дистанционного обучения, позволяющие в условиях информационно-образовательной среды удовлетворить особые образовательные потребности обучающегося и создать условия для его личностного развития; отбирать и проектировать содержание учебной информации, электронных и цифровых образовательных ресурсов; выбирать формы оценки

полученных результатов и контроля в условиях среды дистанционного обучения; предвидеть, прогнозировать результаты обучения и сетевого взаимодействия.

*Третья профессиональная задача педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения – **организация интерактивного субъект-субъектного взаимодействия в условиях информационно-образовательной среды*** – носит для педагога инновационный характер и характеризуется совокупностью следующих действий: выработка стратегии, тактики и техники сетевого взаимодействия между субъектами образовательного процесса; организация коммуникаций в процессе групповой и индивидуальной работы с учащимися в среде дистанционного обучения; выделение связей и отношений субъектов дистанционного образовательного процесса; организация межличностных контактов разными средствами сетевого взаимодействия; интерактивное взаимодействие с родителями, педагогами других школ.

Подчеркнём, что в новых контекстах педагогической деятельности педагог должен сам ***создавать информационно-образовательную среду и использовать её возможности***. Это – *ещё одна немаловажная профессиональная задача*, для решения которой учитель сам формирует среду дистанционного обучения, её предметный электронный контент, осознавая и используя возможности технологий дистанционного обучения; осознанно отбирает и использует в образовательном процессе ресурсы и потенциал всех модулей и сегментов среды дистанционного обучения для решения конкретных педагогических задач; разрабатывает электронные и цифровые образовательные ресурсы, предметные дистанционные курсы, направленные на удовлетворение особых образовательных потребностей школьников.

Инновационный характер профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников и стремительно развивающиеся знания требуют от педагога непрерывного профессионального роста, развития новых компетенций – другими словами, важными чертами педагога становятся постоянное самообразование и самосовершенствование. Выделяя *пятую профессиональную задачу педагогической деятельности – **проектирование и***

осуществление профессионального самообразования в условиях информационно-образовательной среды, подчеркнём, что учитель должен: знать о возможностях информационно-образовательного пространства и среды дистанционного обучения в осуществлении профессионального самообразования; выбирать технологии самообразования; уметь определять и осознавать затруднения в профессиональной педагогической деятельности, выбирать способы их преодоления в среде дистанционного обучения; уметь самоопределяться в педагогической ситуации, совершать выбор в условиях дистанционного обучения школьников и принимать за него ответственность; корректировать свою деятельность и прогнозировать перспективы развития будущей педагогической деятельности.

Эффективность профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников зависит от уровня развития информационно-коммуникационной компетентности педагога [70], так как он должен уметь работать с постоянно меняющейся информацией в среде дистанционного обучения и информационно-образовательном пространстве; уметь организовывать коммуникации средствами интерактивного сетевого взаимодействия, управляя при этом дистанционным процессом обучения. Поэтому, рассматривая педагогическую деятельность с позиций системного подхода, мы считаем, что *следующие две профессиональные задачи, касающиеся работы с разными видами информации и управлением образовательным процессом, пронизывают каждую из ранее выделенных нами.*

Профессиональная задача педагога – работать с информационными ресурсами как информационно-образовательного пространства, так и среды дистанционного обучения, включает в себя: ориентацию педагога в информационных базах, в профессиональных источниках информации, базах и единых коллекциях электронных и цифровых образовательных ресурсов в сети интернет (педагогических и методических журналах и сайтах, образовательных порталах и пр.); владение технологиями поиска и отбора информации для решения конкретной педагогической задачи.

Педагог, реализующий программы дистанционного обучения школьников, должен быть ориентирован на *управление дистанционным образовательным процессом школьников*, их самостоятельной работой в условиях информационно-образовательной среды и на управление собственной педагогической деятельностью. Для этого педагог должен: координировать собственные педагогические действия, действия учеников и их родителей в процессе интерактивного сетевого взаимодействия; управлять и координировать самостоятельной работой обучающихся с учебными материалами дистанционных предметных курсов, уметь определить её оптимальный объем; управлять интерактивным взаимодействием на принципах толерантности; разрешать конфликтные ситуации; оказывать поддержку ученикам в проблемных и кризисных ситуациях в условиях среды дистанционного обучения.

С точки зрения системного подхода к анализу профессиональной педагогической деятельности, все обозначенные задачи педагога взаимосвязаны и дополняют друг друга, ориентированы на постоянную коммуникацию и работу в информационно-образовательной среде дистанционного обучения, поэтому приобретают новые аспекты, обусловленные новыми контекстами, но, при этом отметим, что каждая из обозначенных задач многоаспектна и многогранна. Для их решения, выбора методов решения и прогнозирования результатов, педагогу важно осознавать свою позицию в профессиональной деятельности, понимать возможности педагогического процесса в информационно-образовательной среде дистанционного обучения, при этом *осознавать свою роль в решении задачи содействия становлению человека и образования как фактора развития человека и общества.*

Основываясь на данной нами характеристике профессиональных задач педагога, подчеркнём, что важными особенностями решения каждой из них, как единицы педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников являются:

- осуществление различных видов деятельности педагога в процессе

дистанционного обучения;

– выбор и конструирование способа представления учебной информации в условиях избыточности элементов и ресурсов информационно-образовательной среды дистанционного обучения;

– осуществление сотрудничества, интерактивного взаимодействия всех субъектов инвариантного во времени и пространстве процесса обучения (взаимодействие в сетевом профессиональном сообществе);

– выбор средств взаимодействия как с информационными ресурсами, так и со всеми субъектами образовательного процесса (ученики, родители, коллеги, специалисты центра дистанционного обучения и др.);

– выбор контекста задачи в соответствии с особыми образовательными потребностями школьника и возможностями среды дистанционного обучения.

На основе конструирования личностных смыслов каждая из задач может быть решена педагогами по-разному, способов решений может быть несколько и многие из них, как мы уже отмечали, в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности вызывают у учителя затруднения, к решению которых он, зачастую, не готов. Так как в условиях активного развития практики дистанционного обучения школьников педагоги должны «...использовать не только свои знания предметной, педагогической областей, но и различные средства обучения, в том числе и технические» [114, С. 64-65], должны быть готовы к продуктивному использованию возможностей дистанционного обучения, уметь организовывать эффективное взаимодействие на разных уровнях, с разными педагогическими задачами и разными средствами телекоммуникаций в условиях непрерывно обновляющейся информационно-образовательной среды.

Поэтому проблема **готовности педагогов к профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников** стоит достаточно остро, этот факт нашёл своё подтверждение и в результатах проведённой нами диагностики уровня готовности педагогов школ Омской области к дистанционному обучению, которые мы далее опишем подробнее.

Необходимо отметить, что проблема готовности к профессиональной деятельности исследовалась многими учёными (В.А. Адольф [2], С.А. Воеводина [40], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [54], Т.А. Синьковская [127], и др.). Авторы рассматривали готовность как сложное и многогранное явление в разных его аспектах, таких как: наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [131], совокупность отношений личности к процессу, объекту, результату деятельности, и себе как субъекту деятельности, выражающаяся в наличии специальных знаний, умений, навыков, в особом свойстве личности учителя [1, 127]; способность к деятельности в новых, постоянно изменяющихся условиях [1]; как профессиональное важное качество и устойчивая характеристика личности [54].

Многие авторы исследовали профессиональную готовность педагога как системное качество, которое включает в себя положительное отношение к тому или иному виду деятельности, черты характера (адекватные требованиям деятельности), способности, темперамент; мотивацию, необходимые знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов; направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, способность к саморегуляции [40].

В зависимости от направленности исследования, учёные по-своему характеризуют структуру готовности к деятельности, например, по мнению К.М. Дурай-Новаковой готовность к профессиональной деятельности включает в себя мотивационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, мобилизационно-настроечный компоненты [53, С. 125]. В работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович мы находим описание пяти структурных компонентов готовности, во многом пересекающиеся с предыдущей точкой зрения: мотивационный (положительное отношение, интерес и другие устойчивые профессиональные мотивы); ориентационный (представления и знания о специфике и условиях деятельности, требованиях к

личности, её осуществляющей); операционный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми для его осуществления знаниями, умениями, навыками и др.); волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями и пр.); оценочный (самооценка) [54, С. 119].

В.А. Сластенин подчёркивает сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов педагогической готовности, единство и высокий уровень реализации которых являются признаком её сформированности [129, 131]. Это такие компоненты как: психологическая готовность, включающая в себя мотивационный, волевой и оценочный компоненты; научно-теоретическая готовность, состоящая из ориентационного или когнитивного (познавательного) компонента; практическая готовность, компонентами которой являются (в операционный или поведенческий; психофизиологическая готовность (наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированность профессионально значимых личностных качеств); физическая готовность (соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности).

Таким образом, приведённые рассуждения позволили нам готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников выразить формулой: *готовность = желание + знание + умение*. Учитывая составляющие данной формулы и разделяя точку зрения А.А. Ахаяна, О.А. Кизик, С.А. Маркеловой, высказанную ими в работе «Информационная компетентность педагога дистанционной формы обучения и его готовность к дистанционной образовательной деятельности. В чём разница?» [89], проводя диагностику **готовности педагогов** к дистанционному обучению школьников мы понимали её как *интегративное качество личности, характеризующееся системой взаимосвязанных структурных компонентов, таких как мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный*.

Такое определение дало нам основания для выделения ведущих линий диагностики, участниками которой стали 300 педагогов Омской области разных

предметных областей, вступающих в проект по реализации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Инструментом исследования готовности являлась диагностическая карта, включающая три блока, каждый из которых соответствовал определённому компоненту готовности:

– *мотивационно-ценностному*, выражающему осознанное отношение педагогов к необходимости и условиям организации процесса обучения школьников посредством технологий дистанционного обучения (сформированность мотивации педагога к реализации своей деятельности в новых условиях); готовность к совершенствованию собственной профессиональной деятельности; указывающего на интерес к педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения, на стремление к профессиональной успешности и пр.;

– *когнитивному*, интегрирующему и фиксирующему необходимые знания о технологиях дистанционного обучения и особенностях обучения, направленного на удовлетворение особых образовательных потребностей каждого ученика; педагогических средствах, обеспечивающих организацию дистанционного учебного процесса и пр.;

– *операционально-деятельностному*, основывающемся на совокупности умений педагогов организовать и реализовать учебный процесс в среде дистанционного обучения; умений пользоваться компьютерным оборудованием и специализированным программным обеспечением; умений работать в сети интернет, осуществлять сетевое взаимодействие и т.д.

Критериями оценки готовности педагогов к дистанционному обучению школьников являлась оценка уровня сформированности перечисленных компонентов. Нами были определены следующие уровни готовности педагогов (педагогам было предложено оценить каждый критерий по 5-балльной шкале):

– высокий уровень (142 балла и выше) характеризуется положительной мотивацией и пониманием специфики использования технологий дистанционного обучения; знанием методов, приемов, средств информационно-

образовательной среды дистанционного обучения; умением применять дистанционные технологии, учитывая особые образовательные потребности школьников и др.;

– средний уровень (от 141 до 110 баллов) характеризуется мотивацией, ориентированной на личностный профессиональный успех; частичным знанием технологий дистанционного обучения и поверхностным представлением о возможностях их применения; овладением информационно-коммуникационными технологиями на уровне обычного пользователя персонального компьютера и др.;

– низкий уровень (менее 109 баллов) характеризуется неустойчивой мотивацией, непониманием особенностей и возможностей дистанционного обучения; низким уровнем компьютерной грамотности, неумением использовать средства среды дистанционного обучения и др.

При определении *мотивационно-ценностного компонента готовности* педагогов к дистанционному обучению школьников 63 % респондентов выразили своё понимание значения и возможностей технологий дистанционного обучения, 91 % показали заинтересованность в педагогической деятельности в новых контекстах и осознают её полезность, её важность создания условий для удовлетворения особых образовательных потребностях каждого ребёнка. Из них 66 % педагогов стремятся к профессиональным достижениям именно в области дистанционного обучения.

45 % респондентов отметили недостаточную самостоятельность в постановке и решении педагогических проблем и профессиональных задач, возникающих в процессе реализации учебного процесса в условиях информационно-образовательной среды. Что, на наш взгляд, обусловлено низким уровнем знаний педагогов в области дистанционных и информационно-коммуникационных технологий; незнанием особенностей проведения дистанционных занятий и возможностей интерактивных форм обучения и пр. (при определении *когнитивного компонента готовности* 39 % педагогов определили свой уровень знаний как средний, 61 % – как низкий).

В аспекте *операционально-деятельностного компонента* респондентам были предложены вопросы, ориентированные на определение уровня развития умений по реализации учебного процесса посредством дистанционных технологий; умений планировать свою деятельность, в рамках системы дистанционного обучения, прогнозировать её ожидаемые результаты; составлять индивидуальное учебное тематическое планирование; адаптировать используемую методику очного обучения к условиям обучения посредством дистанционных технологий и пр. Анализ результатов показал, что лишь 37 % педагогов определили уровень умений в области применения технологий дистанционного обучения как средний (остальные респонденты показали низкий уровень умений), несмотря на то, что информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности используют 89 % учителей.

Таким образом, общие результаты диагностики готовности педагогов (Таблица 3) иллюстрируют тот факт, что более высокий уровень готовности выявился в аспекте мотивационно-ценностного компонента – 63 % педагогов показали высокий уровень мотивации и положительное отношение к педагогической деятельности в новых для них условиях дистанционного обучения. Никто из опрошенных педагогов на момент проведения исследования не имел высокого уровня готовности к реализации дистанционного обучения школьников, лишь 38 % педагогов определили свой уровень готовности как средний, а 62 % респондентов как низкий.

Таблица 3

Результаты диагностики уровня готовности педагогов к дистанционному обучению школьников

Компонент	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Мотивационно-ценностный	63 %	32 %	5 %
Когнитивный	0 %	39 %	61 %
Операционально-деятельностный	0 %	37 %	63 %

Кроме этого, педагоги отметили, что нуждаются в постоянной поддержке своей деятельности, а в методических службах школ нет специалистов, готовых оказать своевременную и квалифицированную помощь.

Для нашего исследования важно подчеркнуть, что диагностика выявила основные опасения педагогов, связанные не только с пониманием собственного дефицита в знаниях технологий дистанционного обучения, но и с несвоевременным разрешением затруднений, возникающих при решении профессиональных задач в новых контекстах педагогической деятельности.

Итак, всё выше сказанное позволяет нам сделать следующие *выводы по параграфу*: в дистанционном обучении школьников *профессиональная педагогическая деятельность* как многоаспектная деятельность педагога, направленная на решение профессиональных задач, реализующихся в целенаправленном, специально организованном интерактивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса в информационно-образовательной среде дистанционного обучения, осуществляется в *новых контекстах*, характеризующихся: *условиями профессиональной педагогической деятельности* (пространственная и временная удалённость; реализация образовательного процесса средствами технологий дистанционного обучения; организация сетевого интерактивного взаимодействия в среде дистанционного обучения; организация дистанционного межшкольного взаимодействия (педагоги и ученики могут быть из разных образовательных учреждений) и *требованиями к профессиональной педагогической деятельности* (готовность педагога к дистанционному обучению; готовность к реализации и интеграции различных видов деятельности, различных ролей учителя в образовательном процессе).

Новые контексты расширяют и наделяют новыми аспектами *профессиональные задачи педагога*, который должен:

1. *видеть ученика* в образовательном процессе, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения;
2. *строить образовательный процесс* в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве процессе взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса посредством технологий дистанционного обучения;

3. *организовывать интерактивное сетевое взаимодействие* в условиях среды дистанционного обучения;

4. *управлять дистанционным образовательным процессом* школьников, их самостоятельной работой в условиях среды дистанционного обучения и управлять собственной педагогической деятельностью;

5. *создавать и формировать информационно-образовательную среду* дистанционного обучения, использовать её возможности;

6. *проектировать и осуществлять профессиональное самообразование* в условиях информационно-образовательной среды;

7. *работать с информационными ресурсами* как среды дистанционного обучения, так и информационно-образовательного пространства.

Педагоги зачастую не готовы к профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении, поэтому решение обозначенных профессиональных задач вызывает у них затруднения.

В следующем параграфе мы предпримем попытку выявить и охарактеризовать профессиональные затруднения педагогов, возникающие в процессе профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников.

1.3. Профессиональные затруднения педагогов в дистанционном обучении школьников

В данной части диссертационной работы мы рассмотрим теоретические и эмпирические представления о затруднениях педагогов, определим сущность понятия «затруднения» в профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников, дадим им характеристику в аспекте профессиональных задач педагога на основе результатов проведённой диагностики профессиональных затруднений.

В научной психологической и педагогической литературе теоретические основы затруднений в педагогической деятельности в целом и в отдельных её структурных компонентах рассматривались в работах Ю.К. Бабанского (1974)

[14], М.В. Ваграмян (2000) [32], В.С. Зашихина (2011) [60], О.К. Козлигиной (2010) [73], Н.В. Кузьминой (1970) [78], А.К. Марковой (1996) [91], О.Л. Никольской (2003) [99], Т.С. Поляковой (1993) [116] и др. Первое комплексное исследование проблемы трудностей принадлежит Н.В. Кузьминой, автор, основываясь на определённой ею структуре педагогической деятельности (о которой мы уже говорили в первом параграфе), выявила сущность педагогических трудностей, их соотношение, причины возникновения, классифицировала трудности педагогов и создала теоретический инструментарий выявления педагогических затруднений молодых учителей [80]. Отметим, что терминологический аппарат, методы и средства изучения трудностей педагогов, разработанные Н.В. Кузьминой, послужили отправной точкой для учёных, исследовавших проблему затруднений в педагогической деятельности в дальнейшем.

Затруднение является неотъемлемым атрибутом деятельности, которая по самой сущности своего понятия есть непреходящая борьба и преодоление препятствий, любая деятельность невозможна без препятствий, без стремления их преодолевать и без деятельности по их преодолению. Препятствие в деятельности или появление «разрыва» в ней в психологических теориях понимается как «трудность» (М.В. Ваграмян, Д.Ю. Гребёнкин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Ф. Сироткин др.). В тоже время мы находим аналогичные трактовки и понятия «затруднение» (Приложение 6).

Подчеркнём, что до недавнего времени в педагогических словарях определения рассматриваемых нами понятий вовсе отсутствовали, можно было найти лишь их лексическое значение в толковых словарях или в справочной литературе по психологии. Систематизируем наиболее характерные дефиниции:

- *затруднение*
 - препятствие, трудно преодолеваемая помеха [48], трудное положение [105], сложные обстоятельства [77], сложность [57, 133].
- *трудность*

- условия, обстоятельства протекания какого-либо процесса, требующие усилий для преодоления; тяготы [133], жизненные обстоятельства, требующие большого труда, значительных усилий для их преодоления; трудности [77];
- большой труд, напряжение, усилие [48];
- затруднение, препятствие [105, 100].

Как мы видим, в одних случаях понятия «трудность» и «затруднение» рассматриваются как синонимы, в других – имеют разное значение. Но, из общего понимания представленных дефиниций очевидно, что и затруднение и трудность рассматриваются с двух сторон (*с практической и психологической*), отражающих *объективное и субъективное содержание*. Затруднение как: а) препятствие, помеха; б) напряжение, усилие. Трудность как: а) условия, обстоятельства, требующие усилий; б) большой труд, напряжение, усилие.

Похожую двойную детерминацию понятий мы встречаем и в научных теориях, рассматривающих проблему затруднений в педагогической деятельности. Так, Н.В. Кузьмина, а вслед за ней и Т.Е. Полякова, отождествляют рассматриваемые нами понятия, однако и в предложенных авторами дефинициях прослеживается двойственность их понимания.

Н.В. Кузьмина определяет затруднение как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности», но при этом указывает на то, что оно вызвано «внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и от отношения к ней» [78].

Т.Е. Полякова также считает, что затруднение – это «психологическое состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности», но отмечает, что оно вызвано «отсутствием условий для разрешения или, напротив, волевой собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства, развитие педагогического мышления, умений и навыков в случае обеспечения условий для их преодоления» [117, С. 83].

Похожие точки зрения мы находим в работах Е.М. Тихомировой [145], В.А. Якунина [162] и др., однако, отметим, что эти авторы акцентируют внимание на психологической стороне рассматриваемых нами понятий. Последний, определяя причины затруднений, выделяет трудность как субъективную причину, а сложность педагогической ситуации – как объективную.

Схожее утверждение мы встречаем в диссертационной работе А.Ф. Балакирева, посвящённой исследованию затруднений педагогов в инновационной деятельности [15]. Учёный считает, что препятствия и преграды в деятельности, вызывающие затруднения, могут лежать вне сферы личности (внешние) и внутри неё (внутренние). Само затруднение является субъективной характеристикой и внешним быть не может. Таким образом, затруднение является, ни чем иным как, осознанием субъектом педагогической задачи, имеющей объективную характеристику – сложность и субъективную – трудность. Эффективность и успешность преодоления трудностей зависят от того, насколько педагог подготовлен в профессиональном плане, от его индивидуально-психологических особенностей.

Отличной является точка зрения А.А. Баранова, рассматривающего «затруднение» как производный феномен от «трудности», который отражает работу, осуществляемую субъектом деятельности по освоению трудности или её преодолению [17]. А в исследованиях Е.М. Тихомировой, понятия «затруднение» и «трудность» чётко разделяются, автор считает, что затруднение – это осознание педагогом «противоречия между воплощенным в его деятельности достигнутым уровнем знаний, умений, развития, отношения к деятельности и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно вырастающим из достигнутого уровня» [145, С. 34], а трудность – «психическое состояние, возникающее на базе затруднения и выражающееся в состоянии напряженности или напряжения» [там же, С. 40]. С точки зрения учёного затруднение проявляется с психологической стороны в виде трудности.

А.К. Маркова [90, С. 80] и М.В. Ваграмян [32, С. 111] также придерживались мнения о том, что трудности, возникают в процессе разрешения противоречий, но в качестве противоречия определяли не противоречие между достигнутым и требуемым, а противоречие «человек-профессия», сталкиваясь с которым, педагог испытывает затруднения, задающие разрыв в его профессиональной деятельности, который не может быть преодолен без использования дополнительных ресурсов.

На наш взгляд, именно такая ситуация непосредственно влияет на эффективность и качество всего образовательного процесса, так как субъективно воспринимаемые педагогом состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой в процессе решения профессиональной задачи, не позволяют ему перейти к следующему звену своей деятельности [90], к решению другой профессиональной задачи. Сложившаяся ситуация переживается учителем как трудность, трудность решения в какой-то мере входит в само понятие задачи: там, где нет трудности, нет и задачи.

В нашем исследовании, беря во внимание приведённые логические рассуждения и результаты категориального анализа дефиниций «затруднение» и «трудность» (Приложение 6), мы окажемся ближе к точкам зрения А.К. Марковой, Е.М. Тихомировой и М.В. Ваграмян, считающим затруднения педагога неразрешёнными противоречиями, и будем учитывать позицию Т.С. Поляковой, рассматривающей затруднения как субъективно-объективное отражение противоречий в виде задач [116, С. 10].

Таким образом, мы будем понимать **профессиональные затруднения педагога в дистанционном обучении школьников** как субъективно-объективное отражение в виде профессиональных задач неразрешённых противоречий «педагог – новые контексты профессиональной деятельности», вызванных разницей во владении методами и средствами организации образовательного процесса в условиях традиционной и дистанционной форм его построения. Другими словами, с одной стороны, затруднение – это вызывающая у педагога трудность профессиональная задача; с другой стороны – это

состояние напряженности педагога, вызванное необходимостью её решения и отсутствием для этого необходимых возможностей. Такое понимание позволяет говорить о причинах возникновения затруднений педагогов, обусловленных как *объективным характером* – внешними контекстами профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников, так и *субъективным* – внутренними контекстами деятельности педагога.

Неразрешённые затруднения задают разрыв в профессиональной педагогической деятельности, который не может быть преодолен без использования дополнительных ресурсов, без методической помощи или сопровождения. Подчеркнём, что неразрешённые противоречия не позволяют учителю совершенствоваться в качественном решении профессиональных задач, однако, сталкиваясь с затруднением, педагог начинает анализировать ситуацию, искать пути его преодоления, тем самым выявляя и осознавая затруднение.

Следовательно, нельзя говорить только о негативной стороне затруднений, так как кроме того, что вызывая у педагога чувство напряжённости и тревожности, они (как процесс, направленный на поиск способов решения профессиональных задач) активизируют *деятельностную позицию педагога*. *Такая позитивная роль затруднений, на наш взгляд, важна при определении условий их преодоления и выборе путей преодоления, так как ведёт к активизации личности педагога и выступает в качестве мобилизационной для готовности учителя к выявлению/осознанию затруднений и их преодолению.*

Итак, мы попытались раскрыть сущность понятия «затруднение» в рамках нашего интереса, далее определим и охарактеризуем ***затруднения, возникающие в профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников*** (что является одной из задач нашего исследования).

Отметим, что затруднение проходит *несколько этапов развития* от его *зарождения* в профессиональной педагогической деятельности, *выявления* и *осознания* педагогом до его *преодоления*. Выявить и охарактеризовать затруднение можно на этапе осознания, когда оно проявляется в проблемных

ситуациях, не позволяющих решить ту или иную задачу, и рассматривается как негативное явление, противоречие [116, С. 16], нуждающееся в поиске средств, путей его преодоления и решения профессиональной задачи. Исходя из этого положения, мы предположили, что выявлять затруднения педагогов целесообразно в аспекте задач профессиональной педагогической деятельности. Поэтому обозначенные нами во втором параграфе первой главы диссертационного исследования профессиональные задачи педагога в дистанционном обучении школьников легли в основу диагностического инструментария выявления затруднений, возникающих у 300 педагогов образовательных организаций Омской области, реализующих программы дистанционного обучения школьников различных предметных областей (математики, географии, биологии, английского языка, химии, литературы и т.д.). В качестве такого инструментария нами использовалась разработанная электронная форма карты диагностики затруднений, отражающая профессиональные задачи, которые необходимо педагогу решить в новых контекстах профессиональной деятельности, и основные педагогические действия, характеризующие каждую из них (Приложение 7).

Педагогам – участникам диагностики было предложено проанализировать свою деятельность, оценить частоту возникновения затруднений, обозначенных в карте диагностики и определить иные затруднения, с которыми они сталкиваются в профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения школьников. Частота возникновения и типичность затруднений оценивались в бальной системе по следующим критериям: 0 баллов – не проявляются или слабо выражены, 1 балл – проявляются редко, 2 балла – возникают часто, 3 балла – возникают постоянно.

Целью и результатами проведённой диагностики являлись как выявление затруднений в аспекте каждой профессиональной задачи (оценка частоты их возникновения и определение типичных затруднений), так и сопоставительный анализ затруднений в разрезе всех профессиональных задач. Возможности информационно-методической среды сопровождения педагогов (её

характеристика дана во второй главе), в условиях которой проводилось исследование затруднений, позволили нам автоматизировать обработку результатов по всем параметрам и наглядно отразить их в диаграммах для каждого показателя.

Характеризуя первую группу выявленных затруднений, отметим, что всю программу профессиональной педагогической деятельности задаёт целеполагание, цель выступает как критерий для выбора педагогических действий, способов, методов, средств технологий обучения с ориентацией на личностные особенности ученика и его особые образовательные потребности. В дистанционном обучении, которое имеет личностно-ориентированный характер, целеполагание проходит через весь процесс педагогической и учебной деятельности, выполняя при этом функции мотивации, конструирования учебного процесса, диагностики результатов дистанционного обучения. Определяя цели профессиональной педагогической деятельности, учитель должен *видеть ученика в образовательном процессе, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения*, осознавать профессиональные и педагогические задачи обучения, направленные на удовлетворение особых образовательных потребностей каждого обучающегося, на его личностное развитие.

Результаты диагностики затруднений в аспекте данной профессиональной задачи зафиксировали тот факт, что педагоги понимают необходимость изучения возможностей, потребностей, достижений каждого ученика с целью дальнейшего проектирования его индивидуального образовательного маршрута, но при этом испытывают затруднения (Диаграмма 1) в отборе необходимого диагностического инструментария для изучения индивидуальных особенностей, образовательных потребностей учащихся, динамики их изменений (71 %); в отслеживании результативности освоения школьниками образовательной программы, в выявлении их достижений и проблем в условиях временной и территориальной удалённости субъектов образовательного процесса (83 %); 52 % респондентов испытывают затруднения в разработке индивидуального

маршрута обучения школьника в информационно-образовательной среде дистанционного обучения.

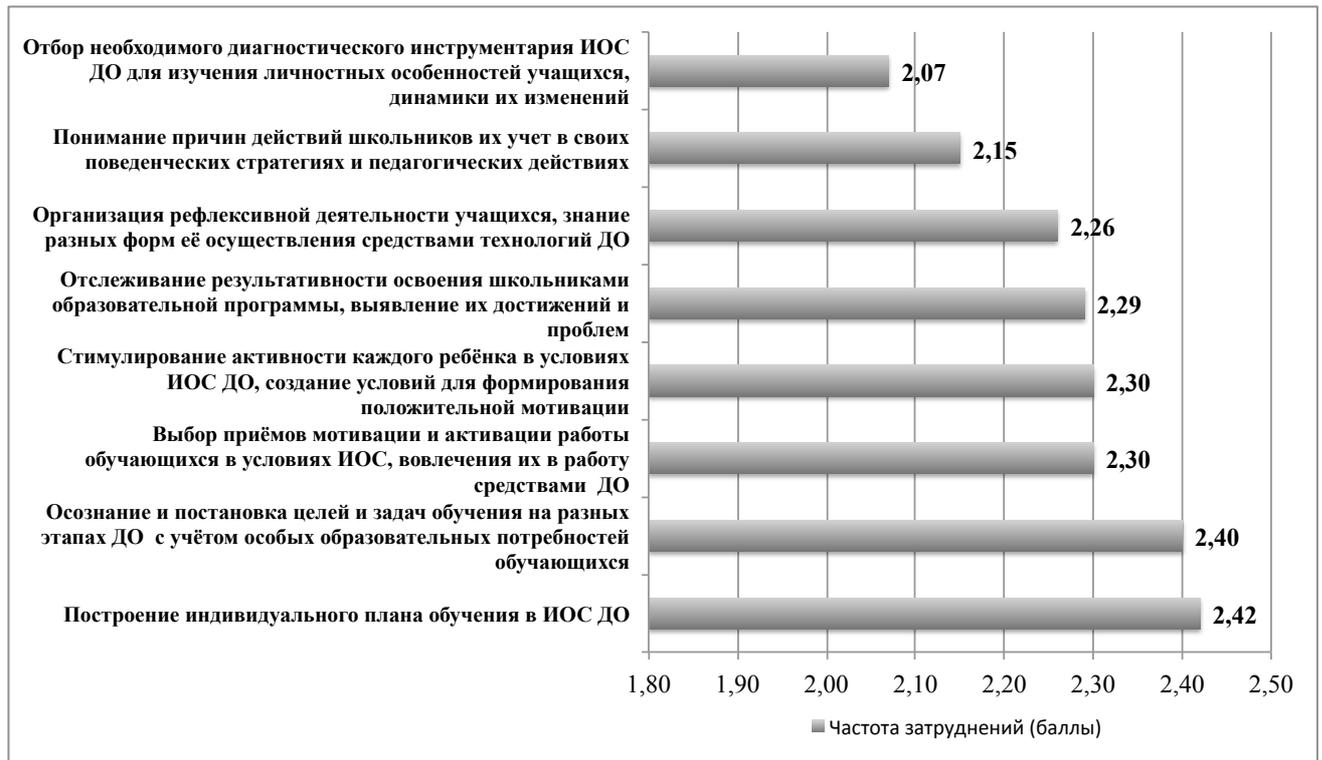


Диаграмма 1. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «видеть ученика в образовательном процессе, происходящем в условиях среды ДО»

Кроме этого педагоги отметили, что затруднения у них вызывают: определение причин действий школьников и дальнейший их учёт в своих поведенческих стратегиях и педагогических действиях (47 %); организация рефлексивной деятельности учащихся, выбор форм её осуществления средствами технологий дистанционного обучения (32 %). При этом, подчеркнём, что при выполнении тех же самых педагогических действий в обычных традиционных условиях обучения педагоги не испытывают трудностей – респонденты отметили, что в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения им приходится совершенно по иному выстраивать стратегии обучения при этом, адаптируя их под индивидуальные (особые) потребности учащихся.

Анализ карт диагностики затруднений показал, что типичными оказались затруднения, возникающие при активации работы обучающихся, вовлечении их в работу на расстоянии «в отсутствие контакта «глаза в глаза» (43 %) и выборе

приёмов мотивации (40 %) в условиях среды дистанционного обучения. На наш взгляд, такая картина обусловлена не только новыми условиями профессиональной педагогической деятельности, но и недостатком необходимых знаний и опыта реализации образовательного процесса в среде дистанционного обучения (что отметили 82,7 % респондентов), кроме этого педагогам затруднительно преодолевать сложившиеся стереотипы и профессиональные привычки, для некоторых характерно желание работать традиционно по «готовым, универсальным шаблонам и разработкам», многие не готовы к собственной продуктивной профессиональной деятельности, не готовы самостоятельно *в среде дистанционного обучения выстраивать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования*. Диагностика выявила тот факт, что при решении данной профессиональной задачи учителя сталкиваются с затруднениями (Диаграмма 2):

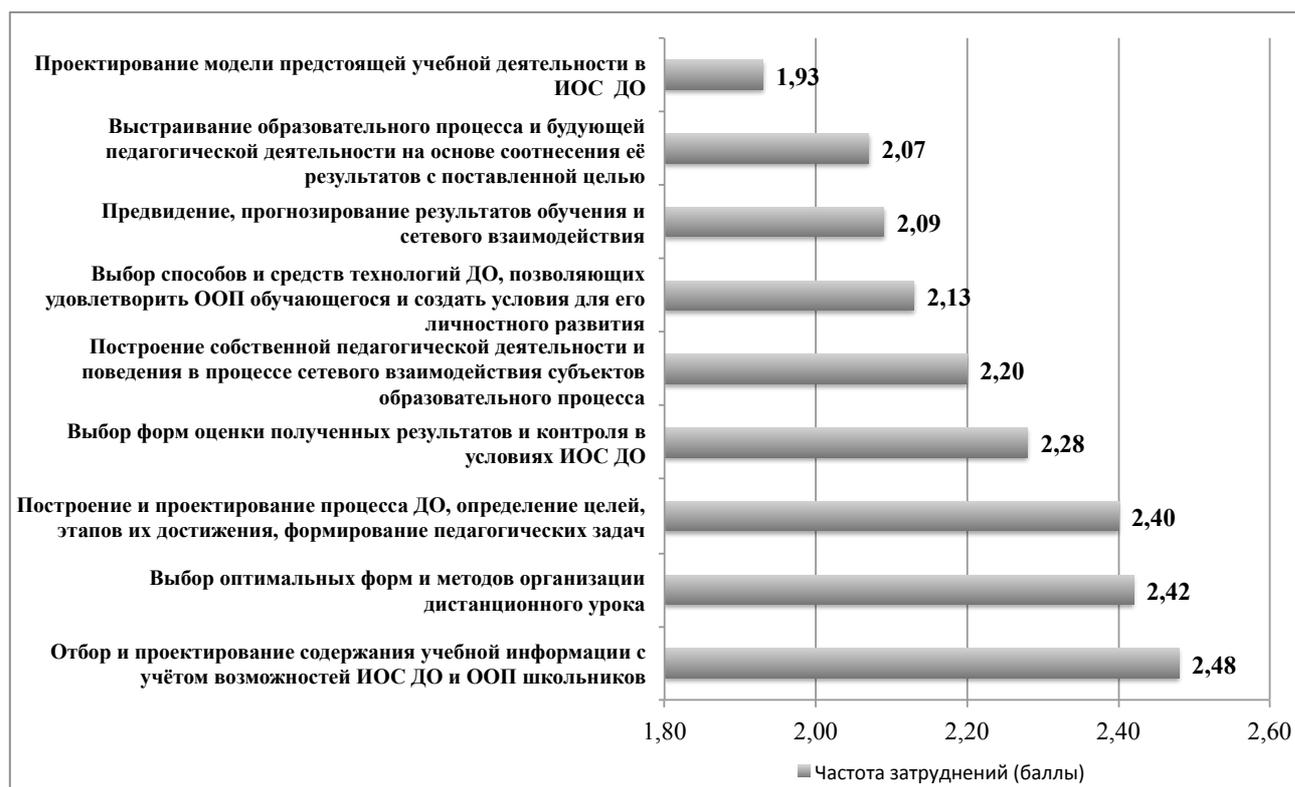


Диаграмма 2. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «строить образовательный процесс в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве процессе взаимодействия» в проектировании процесса дистанционного обучения, определении целей, этапов их достижения, модели предстоящей учебной деятельности, способов сетевого

взаимодействия (49 %); в выборе оптимальных форм и методов организации дистанционного урока с учётом особых образовательных потребностей школьников (61 %); способов и средств технологий дистанционного обучения, позволяющих в условиях информационно-образовательной среды удовлетворить особые образовательные потребности школьников и создать условия для личностного развития каждого (74 %); в выборе форм оценки полученных результатов и контроля в условиях среды дистанционного обучения; отборе и проектировании содержания учебной информации (56 %); в предвидении и прогнозировании результатов обучения и сетевого взаимодействия (26 %).

Проанализировав обозначенные педагогами затруднения в аспекте второй профессиональной задачи, мы пришли к выводу, что в большей степени, они обусловлены постановкой дальних, перспективных целей обучения, с учётом изменяющихся особых образовательных потребностей учеников и их личностного развития, а также планированием стратегий и способов их достижения в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения. Учителю зачастую трудно вовлечь учащихся в совместное планирование, ведущее к значимому опыту учения, в постановку индивидуальных целей, в обустройство индивидуального пространства в среде дистанционного обучения, трудно предвосхитить его результат и предвидеть возможные последствия от «удалённого» решения профессиональных задач теми или иными средствами технологий дистанционного обучения (диагностика выявила проблемы, возникающие в профессиональной деятельности, направленной на предвидение, прогнозирование результатов обучения и сетевого взаимодействия у 65 % педагогов) и при этом выстраивать сетевую и очную деятельности учащихся (как самостоятельную, так и групповую). Респонденты отмечали, что не готовы к осознанному выбору способов и мультимедийных средств этому способствующих, им проще сконструировать «обычный очный урок», чем выстроить дистанционное занятие, заранее проигрывая разные варианты его построения в условиях, диктуемых той или иной программой, с учётом инвариантности во времени и пространстве.

Анализ результатов диагностики проиллюстрировал тот факт, что только у 12,8 % педагогов педагогические действия, которые необходимо совершить для решения профессиональной задачи, направленной на выстраивание образовательного процесса в среде дистанционного обучения, не вызывают затруднения или вызывают редко. Сравнительный анализ показал, что почти такой же процент респондентов сталкиваются с разного рода затруднениями и в процессе решения профессиональной задачи *по управлению образовательным процессом и своей профессиональной деятельностью в условиях их инвариантности во времени, и пространстве*. На наш взгляд, этот факт обусловлен тесной взаимосвязью профессиональных задач и изменением роли педагога в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении – непомерно возрастает его роль как координатора и организатора учебного процесса, управляющего деятельностью ученика (его активностью), собственной педагогической деятельностью, сетевым взаимодействием всех субъектов образовательного процесса. Именно поэтому, определяя свои затруднения, педагоги подчёркивают, что особенности интерактивного взаимодействия и реализации учебного процесса инвариантного во времени и расстоянии требуют постоянного контроля как дистанционной, так и очной деятельности учащихся; своевременного обнаружения ситуаций, которые необходимо незамедлительно решить; выявления проблем и затруднений обучающихся в выполнении учебных действий в условиях среды дистанционного обучения; внесения необходимых корректив в выстраиваемый образовательный процесс и мобильное управление им.

Наиболее часто затруднения у педагогов возникают в процессе управления интерактивным взаимодействием на принципах толерантности (45 %) и координации собственных педагогических действий, действий учеников и их родителей (Диаграмма 3), что обуславливают новые формы реализации учебного процесса, организации дистанционного занятия и управления педагогическими, и учебными действиями в режимах on-line и off-line.

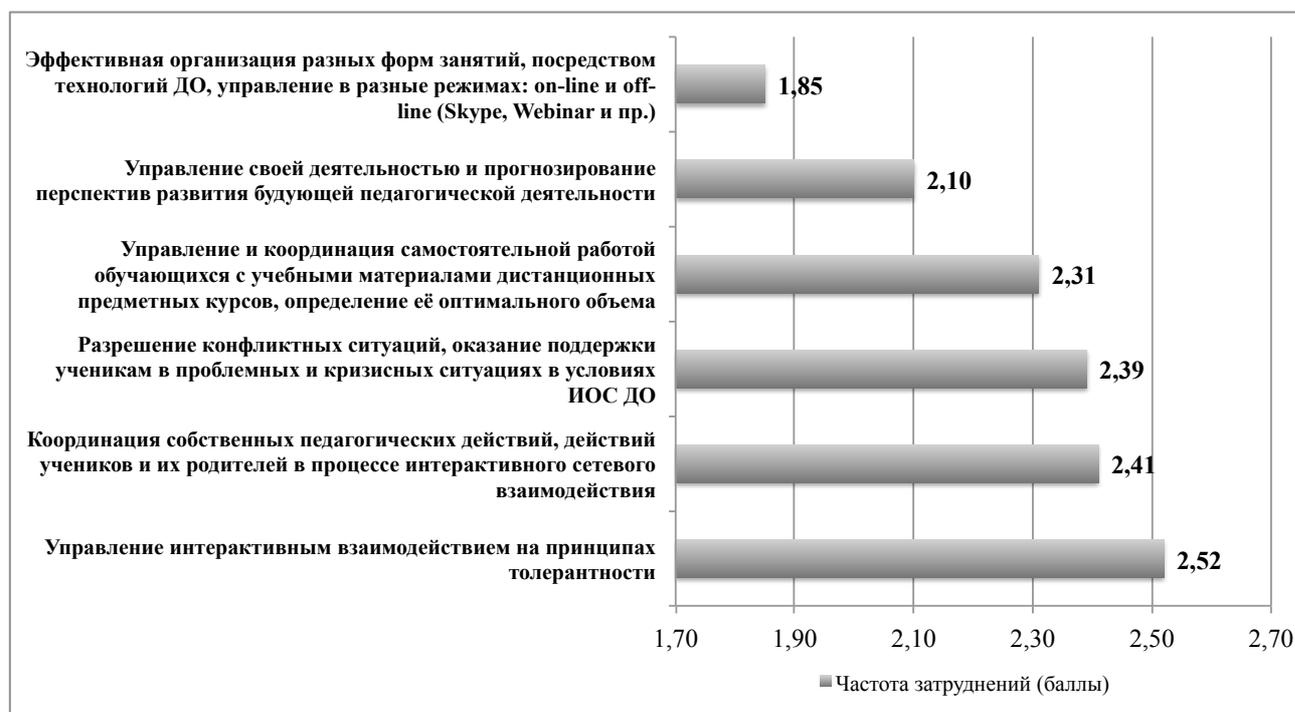


Диаграмма 3. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью»

Учителя отмечают, что имеющихся у них навыков в области информационно-коммуникационных технологий недостаточно для организации и управления дистанционным процессом обучения, так как кардинально изменяются принципы организации учебной деятельности, выводя на первый план самостоятельную работу обучающихся, которой необходимо управлять и координировать не вступая с учеником в непосредственный контакт (такого типа затруднения возникают у 63 % педагогов). 19 % учителей, принявших участие в диагностике, испытывают затруднения при решении задачи по управлению дистанционным образовательным процессом всегда, у 33 % респондентов решение данной задачи не вызывает затруднений или вызывает редко.

Подчеркнём, что в дистанционной форме обучения способность к конструктивному взаимодействию, на наш взгляд, является универсальной особенностью педагога, характерной для выполнения всех задач профессиональной педагогической деятельности в новых контекстах. Диагностика затруднений в аспекте данной профессиональной задачи, *направленной на установление*

взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, показала, что далеко не все педагоги обладают такой способностью, этот факт определяет типичность возникающих затруднений (Диаграмма 4).

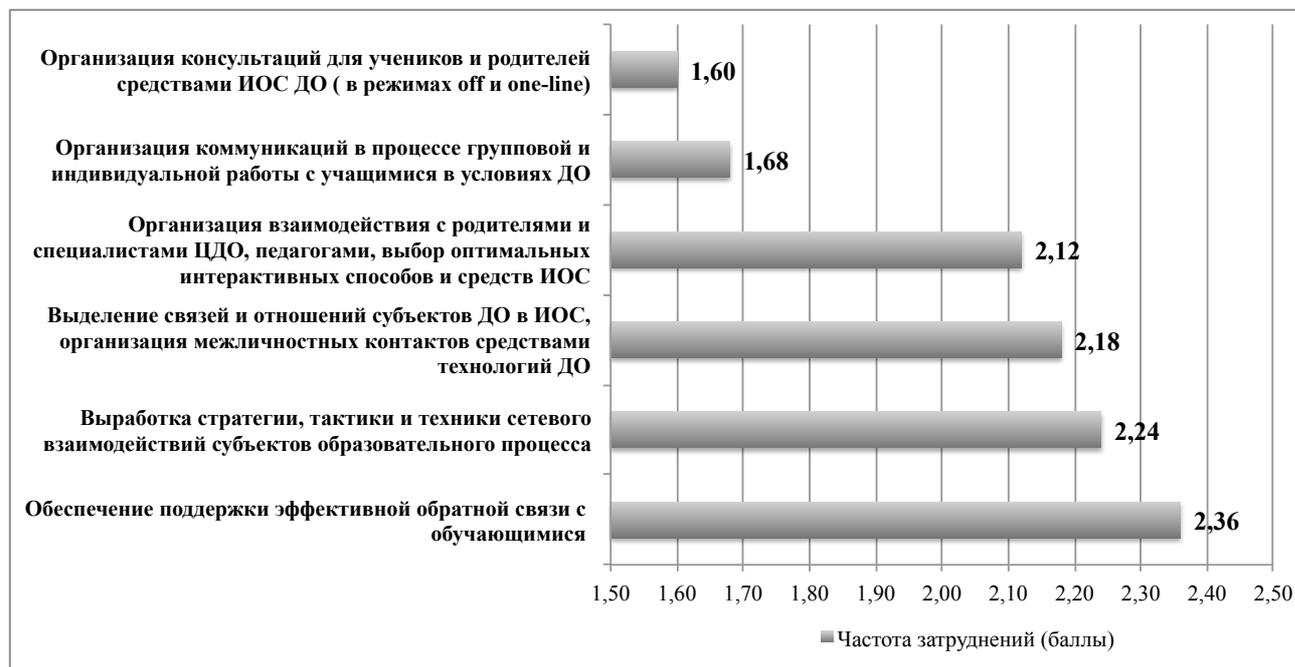


Диаграмма 4. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «организовывать интерактивное субъект-субъектное взаимодействие в условиях информационно-образовательной среды»

Лишь 23 % респондентов редко или совсем не испытывают затруднения, осуществляя коммуникацию в условиях среды дистанционного обучения. Остальные педагоги отмечают, что в той или иной степени сталкиваются: с проблемами в организации и проектировании межличностных контактов в условиях сетевого взаимодействия, в организации дистанционного общения и совместной деятельности родителей и учащихся (83 % респондентов); что трудности возникают в осуществлении взаимодействия в процессе сетевой групповой и индивидуальной работы с учащимися (85 %); 28 % педагогов сталкиваются с затруднениями при взаимодействии с учениками и родителями в процессе дистанционных консультаций.

Анализ полученных результатов по выявлению затруднений в профессиональной педагогической деятельности показал, что частые затруднения педагогов продиктованы расхождением в понимании способов организации коммуникации и взаимодействия в условиях традиционного

обучения и дистанционного – выстраивая интерактивное субъект-субъектное взаимодействие в среде дистанционного обучения, педагог вырабатывает стратегию, тактику и технику сетевого взаимодействия между субъектами дистанционного образовательного процесса, организует коммуникации в процессе групповой и индивидуальной работы с учащимися; устанавливает межличностные контакты разными средствами сетевого взаимодействия; организует интерактивное взаимодействие с родителями и специалистами центра дистанционного обучения, педагогами других школ; консультирование учащихся и родителей.

При этом, подчеркнём, что субъект-субъектное взаимодействие само по себе, а тем более в условиях дистанционного обучения, включает в себя активную коммуникацию (обмен информацией и обмен действиями), которая носит интерактивный характер, являясь одним из основных способов активизации самоактуализации и саморазвития обучающегося. Решая задачу по организации интерактивного субъект-субъектного взаимодействия в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения, педагог осуществляет педагогически и технологически целесообразное взаимодействие, направленное на реализацию одной из главных функций профессиональной педагогической деятельности – содействие образованию ребёнка, конструирует модели взаимодействия, *создаёт и развивает информационно-образовательную среду*, в которой происходит взаимодействие всех субъектов обучения.

Отметим, что диагностика выявила *наибольшую частоту возникновения затруднений* в аспекте данной профессиональной задачи. Если при решении других задач педагог может опереться на существующий опыт и профессиональные компетенции, то при решении данной задачи учителю необходимо совершить не характерные для него ранее педагогические действия. 93 % респондентов обозначили следующие типичные затруднения (Диаграмма 5): в формировании электронного контента и информационных баз среды дистанционного обучения; в отборе и использовании в образовательном процессе ресурсов и потенциала всех модулей, и сегментов среды дистанционного обучения для решения конкретных

педагогических задач; в разработке электронных и цифровых образовательных ресурсов, предметных дистанционных курсов, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей школьников.



Диаграмма 5. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «создавать информационно-образовательную среду дистанционного обучения и использовать её возможности»

При этом эффективное удовлетворение особых образовательных потребностей учеников невозможно без понимания способов педагогической деятельности, выявления и осознания основных её компонентов: смысла, целей, профессиональных задач, педагогических действий, проблем, возникающих при решении профессиональных задач, полученных результатов и т. п. Поэтому в процессе своей деятельности педагог должен находиться в постоянном её анализе, осмыслении, в постоянном совершенствовании и **осуществлении профессионального самообразования**. Самообразование происходит на основе рефлексии и самооценки, подразумевающих анализ и исследование уже осуществленной педагогом деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем. По итогам рефлексии нужно не просто обдумывать будущую деятельность, но и прогнозировать её, выстраивая ее структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей совершённой деятельности и изменяющихся особых образовательных потребностей учеников. Диагностика показала, что рефлексивная деятельность и деятельность по

самообразованию в условиях информационно-образовательной среды вызывает у педагогов затруднения часто (Диаграмма 6).

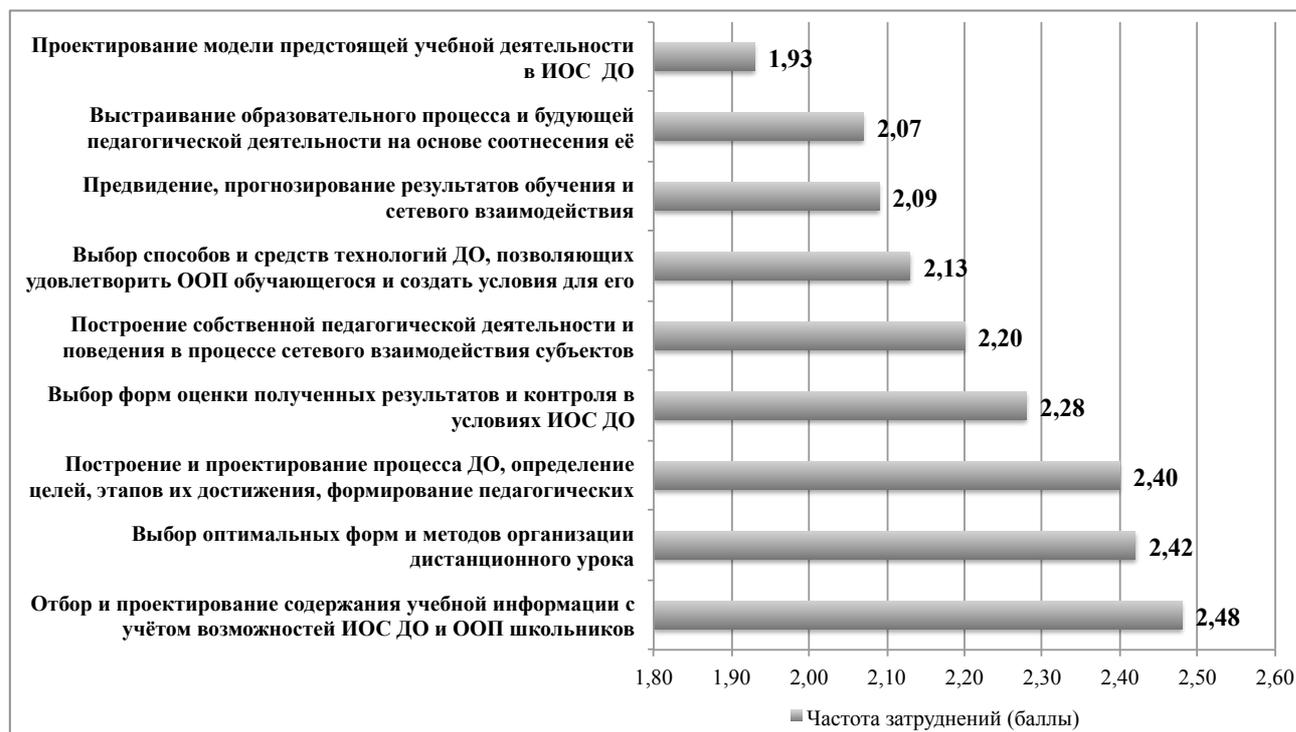


Диаграмма 6. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в условиях информационно-образовательной среды»

Анализируя результаты диагностики профессиональных затруднений педагогов, мы можем констатировать тот факт, что педагоги не знают о возможностях информационно-образовательной среды в осуществлении профессионального самообразования, не умеют выбирать необходимые технологии для его осуществления (71 %), это обуславливает затруднения в проектировании своего профессионального развития и собственной профессиональной деятельности; в процессе самоопределения в педагогической ситуации, в определении основания педагогической деятельности (35 %). Респонденты отмечали, что трудно осознавать проблемы и ошибки, определять и преодолевать затруднения, оценивать правильность педагогических действий, соотносить результаты профессиональной педагогической деятельности с её целью (44 %); корректировать свою деятельность и прогнозировать перспективы развития будущей педагогической деятельности (31 %).

Выявленные затруднения в осуществлении профессионального

самообразования в условиях информационно-образовательной среды зачастую вызваны неумением педагогов *работать с информацией*, что является одной из основных задач в условиях развивающегося информационно-образовательного пространства. Педагог должен ориентироваться в профессиональных источниках информации (педагогических и методических журналах и сайтах, образовательных порталах и пр.), адекватно использовать электронные образовательные ресурсы, базы данных, как среды дистанционного обучения, так и других информационно-образовательных сред. Анализируя полученные в результате диагностики данные (Диаграмма 7) можно отметить, что даже активные пользователи информационных ресурсов интернет испытывают затруднения, связанные с ориентацией в информационных базах, в профессиональных источниках информации, базах и единых коллекциях электронных и цифровых образовательных ресурсов, которыми перенасыщено информационно-образовательное пространство (44 %). 17 % не владеют технологиями поиска и отбора информации для решения конкретной педагогической задачи, 22 % испытывают затруднения в адекватном выборе электронных и цифровых образовательных ресурсов.

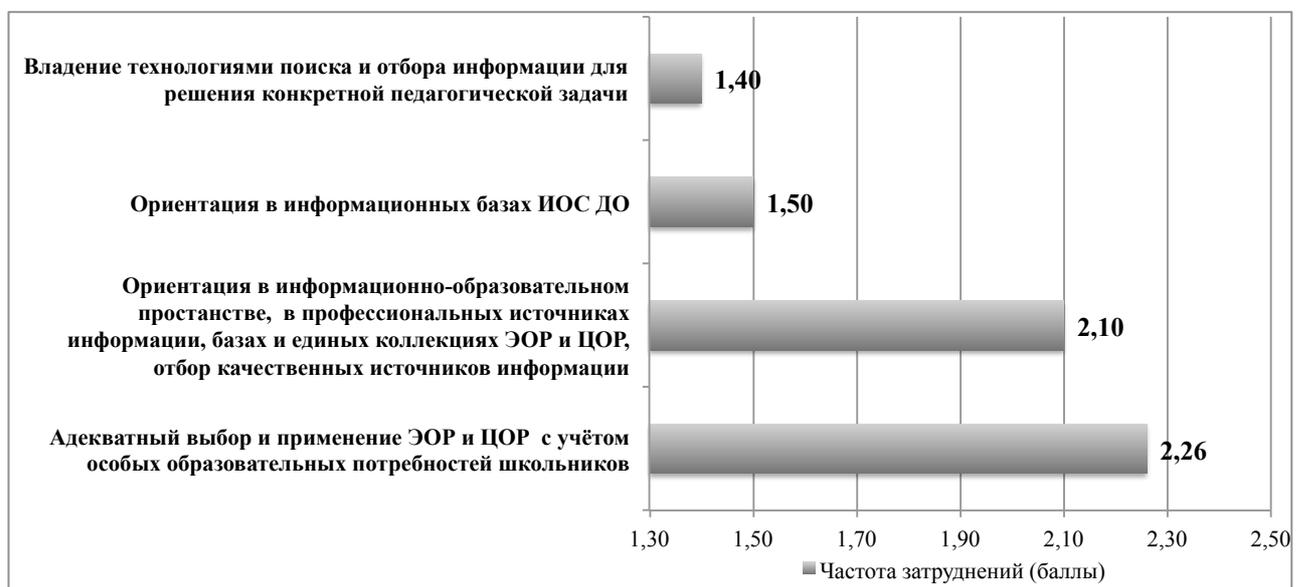


Диаграмма 7. Усредненные по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в выполнении ими различных педагогических действий, направленных на решение профессиональной задачи «работать с информацией»

Описывая результаты диагностики, отметим, что её участники обозначили частоту выделенных в аспекте каждой из профессиональных задач затруднений в интервале между значениями часто и постоянно, разница в полученных

показателях крайне мала. Диаграмма 8 иллюстрирует чуть большую частоту возникновения затруднений в решении профессиональных задач, направленных на создание информационно-образовательной среды дистанционного обучения и на понимание и видение ученика в образовательном процессе.

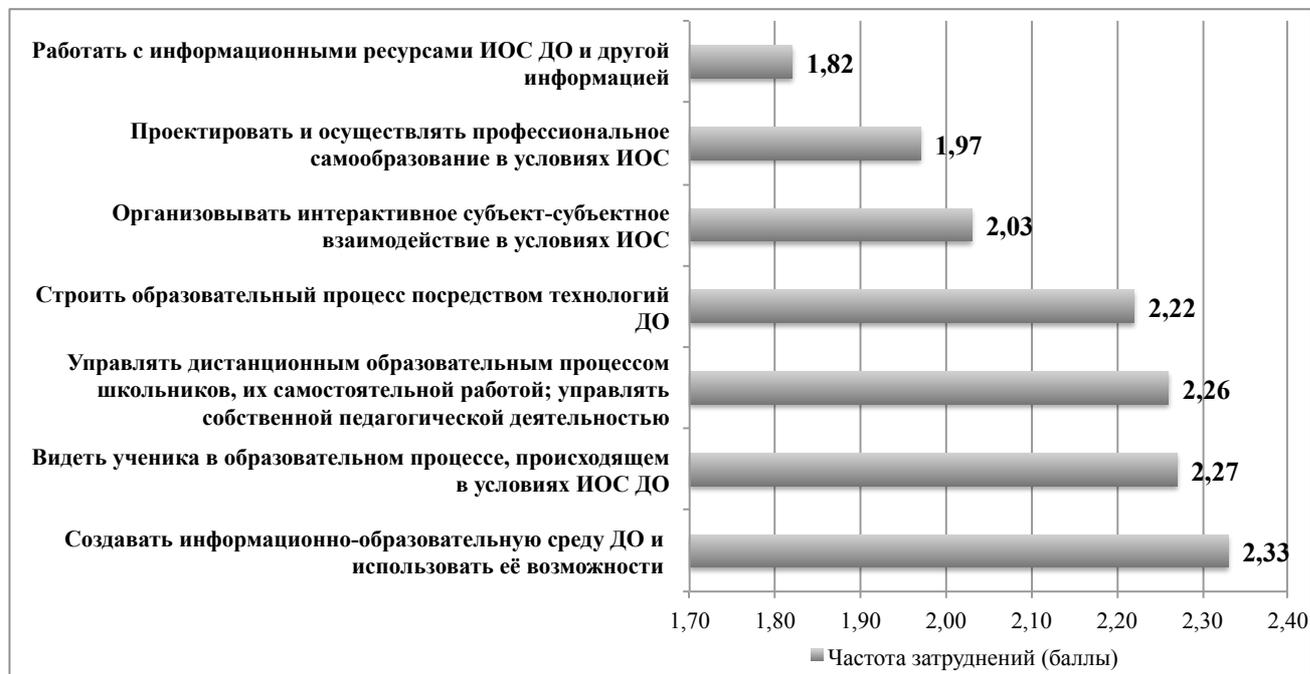


Диаграмма 8. Усреднённые по исследуемой группе педагогов значения частоты затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения, в аспекте профессиональных задач

Интересно отметить, что анализ результатов диагностики позволил нам обнаружить явную аналогию выявленных профессиональных затруднений с затруднениями, которые испытывают молодые педагоги, только начинающие свою профессиональную деятельность. Так, в работах, посвящённых исследованию затруднений молодых педагогов (А.К. Марковой и др.) мы находим затруднения во многом схожие с выявленными нами в процессе диагностики, это: реальная сложность педагогических ситуаций, изначально не зависящих от учителя, трудности при их постановке и решении, при организации взаимодействия с учениками; отсутствие адекватных средств педагогической деятельности и общения, неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач; непонимание психологических и других особенностей учеников; наличие у педагога психологических состояний, не позволяющих эффективно решить педагогическую задачу (неуверенность, тревожность, напряженность, страх,

неудовлетворенность, фрустрация и др.); недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе, педагог не видит в самом себе причины, мешающие ему эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие, не умеет связывать проблемы, возникшие в процессе обучения с недостатками в своей педагогической деятельности; видит каждую педагогическую задачу отдельно, как не связанную с другими, не перестраивает их по мере изменения ситуации на уроке, не видит отсроченного результата решения педагогических задач, вследствие чего плохо планирует образовательный процесс; повторяет предыдущие трудности, не делая выводов из ошибок и пр.

Важно отметить, то обстоятельство, что диагностика нами проводилась на первоначальном этапе вступления педагогов в новый для себя вид деятельности, поэтому такая схожесть затруднений закономерна, так как и молодые педагоги и педагоги, реализующие программы дистанционного обучения школьников, попадают в ситуацию неопределённости, требующую от учителя умений совершать правильный профессиональный выбор, умений адаптироваться в новой для себя педагогической деятельности, в новых её контекстах.

Делая вывод, мы можем выявленные в аспекте профессиональных задач затруднения классифицировать *на две группы*:

– обусловленные внутренними контекстами профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников (субъективной трудностью для конкретного педагога),

– обусловленные внешними контекстами (сложностью решаемой задачи в условиях дистанционного обучения),

и вызванные расхождением в понимании способов организации образовательного процесса в условиях традиционной и дистанционной форм его построения.

Типичные (наиболее часто называемые педагогами) **профессиональные 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.

Полученные в процессе диагностики результаты подтвердили актуальность проблемы поиска путей своевременного преодоления профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе реализации дистанционной формы обучения. Одним из таких путей, на наш взгляд, может быть организация методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, направленного на преодоление возникающих у них в дистанционном обучении школьников профессиональных затруднений.

Определению содержания, характеристике и проверке результативности такого методического сопровождения в преодолении профессиональных затруднений педагогов мы посвятили вторую главу диссертационного исследования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В условиях информационного общества, развивающихся знаний, наличия открытого информационно-образовательного пространства в отечественной системе общего образования активно развивается практика *дистанционного обучения, отличительными особенностями которого являются:*

- возможность обеспечения права на доступное и качественное образование каждого школьника, независимо от пола, возраста, состояния здоровья, постоянных или временных трудностей, вызванных социально-экономическими, языковыми, культурными, религиозными или другими факторами;
- особая форма организации посредством технологий дистанционного обучения совместной деятельности учителя и учащихся, инвариантной во времени и пространстве (возможность заниматься, в удобном для обучающегося темпе; возможность выбора образовательного учреждения, удалённого от места жительства и учёбы; выбора педагогических работников);
- высокая степень продуктивности и активности педагогической и учебных деятельностей, опора на самостоятельную работу обучающихся, самоорганизация их деятельности, индивидуализация обучения;
- интерактивное взаимодействие педагога и учеников в процессе индивидуального и группового обучения, особенности организации обратной связи с субъектами образовательного процесса;
- необходимость управления педагогом учебной деятельностью, совместной выработки индивидуального маршрута обучения школьников и мобильного его проектирования в среде дистанционного обучения;
- формирование педагогом информационно-образовательной среды дистанционного обучения, разработка её электронного контента.

Отличительные особенности дистанционного обучения создают новые контексты *профессиональной педагогической деятельности*, которая приобретает иные характеристики и может рассматриваться как *система профессиональных задач, реализующихся в целенаправленном, интерактивном сетевом взаимодействии всех субъектов образовательного процесса в информационно-*

образовательной среде дистанционного обучения. Включающая в себя такие профессиональные задачи, как:

- *видеть ученика в образовательном процессе, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения;*
- *строить образовательный процесс в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве процессе взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса посредством технологий дистанционного обучения;*
- *организовывать интерактивное субъект-субъектное взаимодействие в условиях среды дистанционного обучения;*
- *управлять дистанционным образовательным процессом школьников, их самостоятельной работой в условиях среды дистанционного обучения и управлять собственной педагогической деятельностью;*
- *создавать информационно-образовательную среду дистанционного обучения и использовать её возможности;*
- *проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в условиях информационно-образовательной среды;*
- *работать с информационными ресурсами как среды дистанционного обучения, так и информационно-образовательного пространства.*

Педагоги зачастую не готовы к выполнению профессиональных задач в условиях дистанционного обучения школьников, поэтому в процессе их решения испытывают **профессиональные затруднения**, то есть – *осознанные педагогом противоречия, вызванные: как внутренними контекстами профессиональной педагогической деятельности (субъективной трудностью для конкретного педагога), так и внешними контекстами профессиональной педагогической деятельности (сложностью решаемой задачи в условиях дистанционного обучения) и расхождением в понимании способов организации образовательного процесса в условиях традиционной и дистанционной форм его построения.*

Типичные (наиболее часто называемые педагогами) **профессиональные**

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.

Одним из путей преодоления профессиональных затруднений, возникающих у педагогов в процессе дистанционного обучения школьников, может быть организация методического сопровождения профессиональной педагогической деятельности педагогов в дистанционном обучении.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАТРУДНЕНИЙ, ВОЗНИКАЮЩИХ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Вторая глава диссертационного исследования посвящена определению и обоснованию содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, проверке его результативности в преодолении возникающих у педагогов профессиональных затруднений. Для этого:

- методом фокус-групп проанализированы практики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников на опыте региональных центров дистанционного обучения;
- обоснована целесообразность организации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов как пути преодоления возникающих у них в процессе дистанционного обучения школьников профессиональных затруднений, определено его содержание;
- разработан и описан алгоритм построения индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде центра дистанционного обучения;
- на основе кейс-исследования доказана результативность методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в содействии преодолению ими профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников.

2.1. Анализ практики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников (по материалам работы региональных центров дистанционного обучения)

В данном параграфе описаны результаты изучения практики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении

школьников, проведён контент-анализ понятия «сопровождение», уточнено его понимание применительно к предмету нашего исследования.

Проведённая нами диагностика профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников (результаты которой описаны в предыдущем параграфе), актуализировала проблему их своевременного преодоления.

Пути преодоления затруднений/трудностей исследовались в относительно небольшом количестве работ. В качестве одного из таких путей О.В. Зацепина, Г.В. Лаврентьев, Н.П. Лаврентьева [85] рассматривали использование технологии организации *самостоятельной работы* будущих педагогов, активизирующей внутренние потенциалы человека. В.А. Метаева [96], С.Н. Писаренко [110], Т.Н. Савинкова [124], Е.Л. Ушакова [149], видя в этом механизм решения проблем, предположили, что затруднения должны преодолеваются педагогом в процессе *собственной рефлексивной деятельности*. Кроме того, преодоление затруднений может происходить в процессе *овладения педагогическим мастерством* (Н.В. Кузьмина [78]) и в *процессе развития профессионально-значимых личностных качеств педагога* (А.Ф. Балакирев [15]), в специально созданных ситуациях, направленных на актуализацию собственных затруднений как учителей, так и студентов педагогических вузов, на активное включение их в исследовательскую деятельность.

В педагогических научных источниках нам встретились и другие точки зрения, предлагающие преодолевать затруднения через *реализацию всевозможных стратегий*, таких как: стратегия преодоления (Н.В. Дроздова [52], В.А. Манина [88]); конструктивная стратегия – профессионального развития, защитная стратегия (психологической защиты), деструктивная стратегия – профессиональной деформации (М.В. Варгамян [32]).

Также, в трудах учёных одним из условий преодоления профессиональных затруднений педагогов мы находим и *реализацию всевозможных программ поддержки учителей*. А.А. Ленкова и О.В. Петрова [86] считают, что такие программы должны носить персонифицированный характер. Т.С. Полякова

[116] предлагает преодолевать затруднения педагогов в процессе реализации *программы их диагностики и коррекции* на разных этапах профессионального становления учителя; Е.В. Куренная [84] – в процессе реализации *программы методической помощи*. Схожие мнения имеют О.К. Козлитина [73] (считающая условием преодоления затруднений методическую и педагогическую поддержку учителя) и И.Н. Белянина, И.В. Богомаз [20] (видящие в качестве эффективного пути преодоления затруднений целенаправленно создаваемое педагогическое и методическое обеспечение и помощь).

Сопоставляя разные точки зрения мы пришли к следующему выводу: все их объединяет понимание того, что *человеку, испытывающему затруднение, необходима помощь в его преодолении*. Этот факт и точка зрения Е.И. Казаковой [68], считающей сопровождение специальным видом помощи, направленным на предупреждение и преодоление проблем развития человека, позволяют убедиться в правильности сделанного нами предположения о том, что *организация методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников будет содействовать преодолению возникающих у них профессиональных затруднений*.

Каким должно быть *содержание такого сопровождения* и какие методы, и организационные основы будут содействовать преодолению профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников?

В ходе поиска ответа на данный вопрос мы проанализировали существующие в отечественной системе образования практики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении, предположив, что их могут развивать действующие региональные центры дистанционного обучения (о которых мы говорили в параграфе 1.1), так как они созданы для поддержки процесса дистанционного обучения школьников.

Исходя из того, что в соответствии с законом «Об образовании в РФ» обязательным условием деятельности любой организации в сфере образования является наличие сайта (именно он – источник достоверной информации о

деятельности той или иной организации системы образования), мы посчитали целесообразным провести анализ сайтов региональных центров дистанционного обучения школьников. Для этого было отобрано 93 сайта центров дистанционного обучения, расположенных в различных регионах Российской Федерации (Приложение 1). В результате анализа информации, находящийся в открытом доступе, нам удалось установить следующее:

- основной целью работы центров дистанционного обучения является *организация методической и технологической поддержки* процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями;

- задачи деятельности центров направлены: *на организацию процесса дистанционного обучения* (обеспечение доступа к качественному общему и дополнительному образованию; создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ, создание благоприятных условий, способствующих развитию индивидуальных способностей каждой личности); *на организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса* (организация взаимодействия детей, родителей, дистанционных педагогов на основе использования сетевых технологий; использование обучающимися и педагогами в учебном процессе специализированного образовательного ресурса); *на методическую поддержку процесса дистанционного обучения школьников* (оказание информационно-методической помощи, повышение квалификации педагогов).

Обязательное условие организации работы центров дистанционного обучения – наличие в них руководящих, методических, педагогических и технических работников, имеющих соответствующую квалификацию и уровень подготовки. Процесс дистанционного обучения школьников осуществляется учителями любой предметной области, являющимися как работниками центра, так и педагогами общеобразовательных учреждений.

Возможна организация дистанционного обучения на базе школы по месту жительства обучающегося, центр в этом случае обеспечивает методическое сопровождение деятельности образовательного учреждения по организации

дистанционного обучения школьников, включая предоставление доступа к образовательным ресурсам, к информационно-образовательной среде дистанционного обучения и организацию консультативно-методической помощи в дистанционном режиме (такая модель организации дистанционного обучения реализуется в Омской области).

К сожалению, в большинстве случаев региональные сайты дистанционного обучения имеют персонифицированный вход, что не позволило нам основываясь только на анализе информации, размещенной в открытом доступе, найти ответ на вопрос «Решают ли центры в процессе сопровождения процесса дистанционного обучения проблему преодоления профессиональных затруднений педагогов?». Поэтому мы обратились непосредственно к специалистам центров дистанционного обучения, осуществляющим сопровождение, выбрав для исследования практик работы центров *метод фокус-групп* (С.А. Белановский, Merton, Fiske, Kendall [18, 94]).

Данный выбор обусловлен не стандартизированным характером метода, возможностью получить эмпирические данные, определив список мнений, практик, оценок или высказываний. Кроме этого, важным для нашего исследования является еще одно преимущество метода фокус-групп – это возможность оперативно получить необходимую информацию в небольшой группе респондентов, с учетом разницы мнений, что позволяет выявить разрыв между тем, как респонденты понимают обозначенную проблему и что делают или не делают для её решения. Другими словами, фокус-группа – это группа людей, отобранная и организованная для обсуждения той или иной проблемы исходя из своего жизненного или профессионального опыта, отношения, чувств, переживаний и т.д. Основным приём, который используется в фокус-групповом исследовании, – это групповая дискуссия, в процессе которой выявляются альтернативные мнения по решению проблемы.

В нашем исследовании участниками фокус-групп являлись представители 21 центра дистанционного обучения. Фокус-группы мы формировали с учётом особенностей их организационной структуры, каждая фокус-группа состояла из

семи специалистов, осуществляющих сопровождение процесса дистанционного обучения.

В первую фокус-группу вошли центры, организованные на базе общеобразовательных учреждений; вторую фокус-группу представляли центры дистанционного обучения, работа которых организована на базе институтов повышения квалификации работников образования; третья фокус-группа включала представителей центров, являющихся отдельной структурной единицей (из общего числа центров дистанционного обучения, работающих в разных субъектах Российской Федерации, 48 организованы на базе школ, 21 – на базе институтов повышения квалификации работников образования, 30 – это специализированные самостоятельные организации). Такой выбор критерия разделения на группы был обоснован нашим предположением о том, что сопровождение будет эффективнее, если будет осуществляться центром дистанционного обучения, являющимся отдельной структурной единицей.

Мы выступили в роли модератора дискуссии, целью которой являлось фокусирование обозначенной нами проблемы, удалённо организовав взаимодействие респондентов в режимах of-line и on-line в ограниченное время по заранее определенному сценарию по следующим вопросам для обсуждения:

– Каким образом в Вашем регионе ведётся подбор педагогов для дистанционного обучения? Существуют ли критерии подбора? Если да, то какие?

– Выявляются ли затруднения, которые педагоги испытывают в процессе дистанционного обучения? Если да, то каким образом?

– Оказывают ли специалисты Вашего центра дистанционного обучения помощь педагогам в преодолении профессиональных затруднений? Если да, то как?

– Организован ли процесс методического сопровождения профессиональной деятельности дистанционных педагогов? Если да, то опишите его, пожалуйста.

Анализ результатов обсуждений мы проводили как в разрезе высказываний в каждой фокус-группе (для выявления возможных характерных

особенностей в мнениях и опыте), так и в определении общих позиций по каждому из положений. Опишем полученные нами *результаты работы фокус-групп*.

Обсуждение вопроса «*Каким образом в Вашем регионе ведётся подбор педагогов для дистанционного обучения школьников? Существуют ли критерии отбора? Если да, то какие?*» показало, что к проблеме выбора педагогов для дистанционного обучения в регионах подходят по-разному. Но специалисты 15 центров, участников разных фокус-групп, были схожи в выделении критериев выбора педагогов и отметили среди них такие как (критерии выстроены в ранжированный ряд по уменьшению числа упоминаний):

- уровень развития информационно-коммуникационных компетенций педагогов;
- высокий уровень мотивации профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения;
- стаж работы, квалификационная категория, высшее образование и пр.;
- готовность к осуществлению профессиональной деятельности в новых контекстах, обусловленных особенностями дистанционной формы обучения;
- психологическая готовность педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Специалисты центров дистанционного обучения, организованных на базе школ (фокус-группа 1), рассказали, что помимо названных в общем списке, основным критерием отбора педагогов для реализации программ дистанционного обучения школьников является рекомендация вышестоящих органов: в Нижегородской области «педагоги отбирались из районов города и области после соответствующего распоряжения Министерства образования Нижегородской области, с последующей курсовой подготовкой в Нижегородском институте развития образования»; представитель Центра дистанционного образования города Беслана отметил, что помимо формальных признаков, обязательно «наличие рекомендаций на каждого педагога от

муниципальных информационно-ресурсных методических центров и органов Управления образованием».

На наш взгляд, такое положение дел обусловлено формой подчинённости центров, входящих в первую фокус-группу, и обеспечивает высокую степень риска появления профессионально и психологически не готовых к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения педагогов. Важно отметить, что опыт работы Центра дистанционного обучения Омской области показал, что педагоги, которые взяли на себя дополнительную нагрузку в качестве дистанционного обучения под административным нажимом, имеют низкий уровень мотивации к осознанию профессиональных задач в новых контекстах педагогической деятельности и впоследствии отказываются работать со школьниками дистанционно. С такой проблемой не сталкиваются те регионы, где отбор педагогов ведётся по заранее разработанным критериям и где одним из основополагающих критериев является предварительное повышение квалификации педагогов в области дистанционных технологий.

В ходе анализа обсуждений в фокус-группе 2 (состоящей из специалистов центров, работа которых организована на базе институтов повышения квалификации работников образования) удалось выяснить, что именно повышение квалификации педагогов в области дистанционных образовательных технологий её участники считают основополагающим (Республика Тыва, Саратовская, Тамбовская, Калужская, Архангельская области), однако используются и иные критерии подбора педагогов для реализации дистанционной формы обучения. Так, в Центре дистанционного обучения Архангельской области, работающем на базе института переподготовки и повышения квалификации работников образования, в отличие от других центров в качестве критериев выдвигается такой, как: «стремление педагога к самореализации, включающей в себя желание осваивать новое компьютерное оборудование, применять новые дистанционные формы организации учебного процесса».

В Нижегородском Ресурсном центре дистанционного образования детей, Региональном ресурсном центре дистанционного образования детей-инвалидов Мурманской области, Удмурдском Республиканском центре дистанционного образования никаких «особых критериев подбора педагогов» для реализации дистанционного обучения школьников нет. Такое же обстоятельство отметил и специалист из Ярославской области: «..набора качеств, заранее определенных для обозначения уровня профессионализма и стиля обучения у нас не было, однако, выбор осуществлялся с учетом рекомендаций руководителей школ и органов управления образования».

Представители Республики Дагестан (фокус-группа 3, центры, являющиеся отдельной структурной единицей) рассказали об отличном от других подходе к выбору педагогов: «у нас разработана целая система: проводится по три собеседования для каждого претендента – собеседование с начальником отдела технической поддержки на предмет знаний и навыков работы с компьютером (тест); с заместителем директора по учебно-воспитательной работе на предмет знаний и умений подготовки поурочных планов, тематического планирования, особенностей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; собеседование с руководителем учреждения по вопросам моральных качеств претендента, опыта работы».

В процессе обсуждения мнения большинства участников дискуссии сошлись на том, что собеседование может быть формой выбора педагогов для реализации дистанционной формы обучения школьников, но необходимо выработать четкие критерии выбора, акцент в которых должен быть на высокой мотивации и профессиональных качествах педагога.

Мы согласимся с этой точкой зрения и отметим, что отсутствие или недостаточная разработка критериев обостряют проблему возникновения у педагогов профессиональных затруднений в процессе дистанционного обучения школьников. Поэтому было логично обсуждение в фокус-группах следующего вопроса: *«Выявляются ли затруднения, которые педагоги испытывают в процессе дистанционного обучения? Если да, то каким образом?»*.

К сожалению, содержательного ответа на него у большинства участников обсуждения не было. Как показал анализ высказываний респондентов, сложно утверждать, что опыт такой работы в центрах существует и выделить какие-то системные практики выявления профессиональных затруднений педагогов. Можно отметить лишь отдельные мероприятия, которые реализуются в процессе сопровождения дистанционного обучения школьников. В частности, представители пяти центров дистанционного обучения отметили, что среди педагогов проводятся тестирование и анкетирование, результаты которых могут обозначить лишь некоторые проблемы в реализации процесса обучения средствами дистанционных технологий; в десяти центрах информация о затруднениях поступает в процессе индивидуальных консультаций педагогов с методистами центра. «Этого, конечно, недостаточно для создания полной картины о возникающих затруднениях в профессиональной деятельности педагога».

К такому же мнению пришли и представители центров дистанционного обучения, в которых проводятся различного рода мониторинги: направленные на определение эффективности организации образовательного процесса посредством дистанционных технологий, «мониторинг удовлетворённости процессом дистанционного обучения как у дистанционных педагогов, так и у обучающихся»; мониторинг организации дистанционного образования; мониторинг «проблемных полей» работы в процессе дистанционного обучения (центр дистанционного обучения Республики Дагестан).

Необходимо подчеркнуть, что анализ обсуждений показал, что у участников фокус-групп нет чёткого понимания сущностной характеристики профессиональных затруднений. Ход дискуссии выявил, что вся работа в процессе сопровождения дистанционного обучения школьников сводится к решению технических и организационных проблем.

Так, определяя характеристики профессиональных затруднений педагогов, респонденты указывали на: «учебно-материальное обеспечение дистанционного обучения», «проблему подготовки преподавателей дистанционного обучения

(владение всем арсеналом пользовательских навыков работы с применением информационно-коммуникационных технологий, интернет-технологий); «периодические отключения и низкую скорость подключения к сети интернет». Очевидно, что наблюдается смешение понятий и отсутствие понимания профессиональных затруднений педагогов.

Таким образом, анализируя мнения участников фокус-групп и ход обсуждения вопроса о практиках выявления профессиональных затруднений, мы пришли к выводу, что как таковой системной практики не существует. Проводимые некоторыми центрами дистанционного обучения мониторинги позволяют определить проблемы в организации образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды, проблемы в технологическом обеспечении сетевого взаимодействия всех его субъектов, трудности в работе со специализированными программами и средствами дистанционных технологий.

Довольно часто в процессе работы фокус-групп высказывались негативные прогнозы в случае несвоевременного преодоления профессиональных затруднений педагогов, поэтому закономерным было наше предложение, как модератора фокус-групп, обсудить вопросы *организации методического сопровождения педагогов как пути преодоления профессиональных затруднений, возникающих в дистанционном обучении школьников.*

В результате взаимодействия участников нам не удалось выявить характерного отличия мнений каждой фокус-группы по этому вопросу, поэтому приведём результаты анализа обсуждений в общей их характеристике.

Специалисты всех центров дистанционного обучения говорили о том, что помогают педагогам, если у них возникают проблемы, используя для этого следующие формы работы (список ранжирован по уменьшению числа упоминаний):

- проведение разного рода методических мероприятий (семинары, вебинары, круглые столы, форумы, мастер-классы и т.д.);
- консультирование (индивидуальное и групповое);

- организация работы методических объединений;
- постоянное взаимодействие отдела технической поддержки с педагогами (в том числе подготовка инструкций по работе с оборудованием).

Помимо этого, представитель Нижегородского центра дистанционного обучения рассказал, что «педагоги приглашаются в центр для проведения открытого дистанционного урока, либо предоставляют урок в виде записанного файла; методисты центра просматривают уроки, делают подробный разбор, обсуждают с преподавателем проблемные моменты, дают советы».

Красноярский центр, организованный на базе школы-интерната (фокус-группа 1), «в случае, если решение возникшей проблемы, которая требует длительного времени для решения, прикрепляет к педагогу наставника, который посещает его уроки, дает советы и т.д.». Похожим образом поступают в Удмуртском центре и центре дистанционного обучения города Беслана, где «используют наставничество молодых учителей, а также ежемесячные рассылки по электронной почте «Инструкции по использованию новых дополнительных программ».

Наряду с общими позициями специалисты семи центров дистанционного обучения говорили о том, что сопровождение педагогов у них осуществляется в форме наставничества (Белгородский, Красноярский, г. Беслан РСО-Алания и др.). В десяти регионах сопровождение педагогов в процессе дистанционного обучения организовано только лишь для тех, кто впервые вступил в него.

Представитель Тамбовского центра рассказал, что для педагогов на сайте организованы «консультационная линия с психологом, акмеологическое консультирование, проводятся научно-практические семинары, размещаются методические материалы, созданы методические рекомендации (в печатном виде), проводятся групповое и индивидуальное консультирования педагогов по предметным областям более опытным педагогом-наставником». Похожим образом действуют в десяти регионах.

Кроме этого, делая сравнительный анализ обсуждений вопроса о сопровождении педагогов в разрезе фокус-групп, мы обратили внимание на то,

что в каждой из выделенных категорий центров существуют характерные для неё отличия, так:

участники фокус-группы № 1 (специалисты центров, организованных на базе общеобразовательных учреждений) обозначили проблему отсутствия научного сопровождения процесса дистанционного обучения школьников;

в фокус-группе № 2 (центры, работающие на базе институтов развития работников образования) говорили о том, что они в основном акцентируют внимание на повышении квалификации педагогов и «организации профессиональных тренингов»;

участники фокус-группы № 3 выделяли консультации педагогов как в очном, так и в дистанционном режимах (e-mail, Skype), говоря о том, что «сопровождение профессиональной деятельности дистанционных педагогов осуществляется на уровне методической и технологической помощи (в формате вопрос-ответ)».

На наш взгляд, такая картина обусловлена тем, что главная задача работы центров дистанционного обучения (информационно-методическое обеспечение организации дистанционного процесса обучения школьников) решается посредством существующих в той организации, на базе которой открыт центр, механизмов и силами специалистов её профиля. Однако, этого далеко недостаточно, так как особенности дистанционной формы обучения и обусловленные ими новые контексты профессиональной педагогической деятельности (которые были определены нами в главе 1) привносят в образовательный процесс новые элементы, порождая закономерности, не проявлявшиеся ранее в образовательных системах и выдвигающие особые требования и к его организации, и к педагогам, а, следовательно, к специалистам, осуществляющим сопровождение. *По нашему мнению, требуется не только профессиональная подготовка учителя (начинающего использовать дистанционные образовательные технологии), но и организация методического сопровождения практикующих педагогов, содействующего*

преодолению ими возникающих в процессе дистанционного обучения школьников затруднений.

Отметим, что только лишь в Удмурдском Республиканском центре дистанционного обучения в процессе сопровождения дистанционного обучения школьников системно отслеживается индивидуальный профессиональный рост педагогов, «реализуются индивидуальные образовательные проекты каждого педагога», основанные на потребностях и затруднениях конкретного педагога.

Возвращаясь к предположению (выдвинутому нами при выборе критериев разделения на фокус-группы) о том, что работа по преодолению профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников, будет являться эффективной, если сопровождение будет осуществляться центром дистанционного обучения, являющимся отдельной структурной единицей, мы можем говорить о том, что оно подтвердилось частично: во-первых – существующие центры дистанционного обучения в основном организуют сопровождение процесса дистанционного обучения школьников, а не методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов; во-вторых – опыт работы по решению проблем педагогов есть у центров любой формы организации.

Но, справедливо будет подчеркнуть тот факт, что более отработанные практики преодоления затруднений педагогов в дистанционном обучении школьников существуют в центрах, являющихся самостоятельной организацией, включающей в свой штат разных специалистов, обладающих необходимыми квалификациями: педагогов, методистов, психологов, тьюторов, технических работников и учёных в области педагогики.

Таким образом, резюмируя ход всего обсуждения в фокус-группах, мы можем отметить, что *региональные центры дистанционного обучения осуществляют комплексное сопровождение, направленное на поддержку процесса дистанционного обучения школьников, а не на преодоление профессиональных затруднений педагогов*, но при этом, в той или иной степени

оказывают им методическую помощь в решении возникающих проблем, посредством проведения различных мероприятий, отражённых на диаграмме 9.



Диаграмма 9. Мероприятия, реализуемые центрами дистанционного обучения, направленные на оказание методической помощи педагогам (ранжированы по уменьшению частоты упоминаний)

По нашему мнению такую помощь нельзя назвать сопровождением, так как *сопровождение от других видов помощи отличает его направленность на раскрытие внутреннего потенциала педагога, активизацию его внутренних ресурсов по преодолению профессиональных затруднений* [68].

Для дальнейшего понимания методического сопровождения, его актуализации на преодолении профессиональных затруднений педагогов, возникающих в дистанционном обучении школьников, и определения его содержания мы провели **контент-анализ понятия «сопровождение»** в научной педагогической и психологической литературе.

В конце 90-х годов XX века сопровождение рассматривалось в контексте образовательного процесса (в основном как психолого-педагогическое, направленное на оказание помощи ученикам и на развитие их личности) – в 1995 году О.С. Газман определил основные концептуальные положения о педагогической поддержке обучающихся [43], чуть позже Е.И. Казакова разработала теорию педагогического сопровождения [68]. Последующие исследования, в своём большинстве, также были посвящены проблеме сопровождения учащихся, но в работах последнего десятилетия мы

обнаруживаем и исследования, посвящённые сопровождению студентов (Е.И. Винтер и др.).

В настоящее время, в условиях активного развития образования, его модернизации и реформирования, рамки понимания сопровождения и его роли расширились. Поэтому можно говорить о разнообразии субъектов сопровождения, в качестве которых определяются не только учащиеся, студенты, но и педагогические коллективы, воспитатели, педагоги, образовательные среды школ и пр.

Возрастающая значимость процесса сопровождения привела к тому, что учёные стали всё чаще обращаться к вопросам *сопровождения педагогической деятельности* и подготовки к ней (Е.Н. Бичерова, Г.М. Земскова, Т.Г. Матюшина, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова, Л.Г. Тарита и др. Приложение 8) Кроме этого, в научных трудах стали рассматриваться различные виды сопровождения, такие, как: научно-методическое, психологическое, социально-педагогическое, организационно-методическое и др.

Итак, проведённый нами контент-анализ понятия «сопровождение» (Приложение 8) показал, что сопровождение разными авторами понимается:

- *как процесс:*
 - направленный на обеспечение условий для оптимальной самореализации в профессиональной деятельности (Н.А. Голиков [46]);
 - рефлексивный процесс создания инструментально-технологического знания и разработки деятельностных норм профессионального развития педагога (Е.В. Стародубцева [139]);
 - осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды (В.И. Снегурова [135]);
 - специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса к взаимодействию (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский [21]);
- *как система мер:*

- реализуемая в многообразных формах и технологиях система взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры (В.О. Букетов, О.М. Зайченко, М.Н. Певзнер [107]);
- оказывающих продуктивное влияние на развёртывание педагогического процесса и оптимальное достижение поставленных целей (Е.И. Винтер [39]);
- *как метод:*
 - педагогический метод «обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности» (Л.Г. Тарита [143]);
 - обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (Е.И. Казакова [68]);
- *как педагогическая стратегия*, обеспечивающая профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина [2]);
- *как помощь* субъекту в принятии решения в различных ситуациях выбора эффективного пути развития в условиях обновляющейся образовательной среды (Г.М. Земскова [62]);
- *как влияние* на процесс личностно-профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации через форму диалога в личностно равноправных, сотворческих позициях (А.Д. Тасмуханова [144]);
- *как взаимодействие:*
 - специалистов и учителя в практической деятельности, направленное на профессионально-личностный рост (С.А. Замятина [59]);
 - субъект-субъектное взаимодействие, направленное на обретение сопровождаемым опыта решения актуальных проблем развития, на

предупреждение и разрешение актуальных проблем развития человека (Е.И. Казакова [68]).

Таким образом, мы пришли к выводу, что в педагогической науке на лицо возросший интерес к проблеме организации и определения содержания сопровождения, на лицо возросшая частота использования этого понятия, которое в общепринятом смысле понимается как особый вид помощи человеку в ситуации, когда ему необходимо решить проблему, найти путь для преодоления трудностей. Но, как мы уже отмечали выше, важная *особенность, отличающая сопровождение* от других видов помощи – это его *направленность на раскрытие внутреннего потенциала личности, активизации её внутренних ресурсов для решения проблем* (Е.И. Казакова), поэтому не случайно большая часть исследователей (Л.Н. Бережнова, О.С. Газман, Г.М. Земскова, Е.И. Казакова, Л.Г. Тарита и др.), считают, что одной из сущностных характеристик сопровождения является *опора на личность педагога, его опыт и самостоятельность в принятии решений*.

Разделяя данную точку зрения, мы приведём важное для нас мнение Е.И. Казаковой, рассматривающей для формирования теории и методики сопровождения в качестве исходно-теоретического положения системно-ориентационный подход (важнейшим положением которого является приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта). Автор считает, что *сущностной стороной сопровождения выступает взаимодействие сопровождающей и сопровождаемой сторон* [68] в результате которого создаются условия для совершения педагогом самостоятельного выбора в ситуации неопределённости. При этом *движущей силой процесса сопровождения выступает противоречие между наличием у человека проблемы, требующей решения, и его способностью к разрешению данной проблемы*. В рамках предмета нашего исследования – движущей силой методического сопровождения являются затруднения педагога, вызванные новыми контекстами профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников.

Таким образом, беря во внимание данные позиции и наше понимание профессиональных затруднений педагогов, как неразрешённых противоречий «педагог – новые контексты профессиональной деятельности», которая в дистанционном обучении школьников реализуется в целенаправленном, специально организованном интерактивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса (Глава 1), мы будем понимать под *методическим сопровождением профессиональной деятельности педагога в дистанционном обучении школьников* – 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.

Исходя из выявленных нами в первой главе особенностей и новых контекстов профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников, мы можем предположить, что такое методическое сопровождение должно осуществляться в информационно-методической среде, создающей условия для совершения педагогом выбора необходимых методических средств и позволяющей устанавливать интерактивное взаимодействие с методистами и коллегами, в том числе, *посредством организации взаимодействия в сетевом профессиональном сообществе* (эта форма работы целесообразна, так как учителя удалены друг от друга и являются сотрудниками разных образовательных учреждений). Оно должно быть направлено не только на преодоление затруднений педагогов, но и на раскрытие, и развитие индивидуальности каждого, активизацию и реализацию его потенциала, на повышение уровня профессионализма педагога.

Дальнейшее рассмотрение проблемы исследования требует определения и обоснования содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, чему мы посвятили следующий параграф диссертационной работы.

2.2. Содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников

В данном параграфе мы опишем содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, дадим характеристику информационно-методической среды сопровождения, определим алгоритм построения индивидуальных программ методического сопровождения педагогов, ориентированных на преодоление ими профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников.

Основной базой нашего исследования является Омский региональный центр информационно-методической поддержки дистанционного обучения, в котором организовано сопровождение педагогов разных предметных областей, реализующих программы дистанционного обучения школьников. 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 (Рисунок 1).



Рисунок. 1. Направления сопровождения, реализуемые центром дистанционного обучения

Подробная характеристика данных направлений представлена в Приложении 9, в тексте диссертации мы остановимся лишь на основных моментах.

Управленческое направление сопровождения – содействует разрешению организационно-управленческих проблем и реализуется с целью модерирования, организации и координации дистанционного учебного процесса школьников через оперативное, продуктивное взаимодействие сопровождающего и педагога.

Технологическое направление сопровождения осуществляется посредством специализированных программ и решает следующие задачи: оказание оперативной технической помощи; создание условий для формирования ИКТ-компетентности учителей, формирования умений и навыков работы со специфическими сервисами и инструментами; предоставление необходимой информации по специализированным программам дистанционного обучения школьников и пр.

Совместное обсуждение вопросов и проблем, диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов, содействие в саморазвитии педагога в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения – являются задачами *психологического сопровождения*, которое направлено на активизацию позитивных факторов саморазвития и нейтрализацию негативных, позволяет снять сопротивление происходящим изменениям в профессиональной педагогической деятельности в её новых контекстах.

Методическое сопровождение направлено на содействие развитию профессиональной позиции педагога и на создание условий для совершения им профессионального выбора методических средств и способов преодоления затруднений, возникающих в дистанционном обучении школьников. Оно осуществляется методической службой центра дистанционного обучения, в состав которой входят опытные методисты (педагоги), обладающие необходимыми квалификациями в области педагогических и дистанционных образовательных технологий.

Именно *методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников* является предметом нашего исследования, далее *мы дадим ему характеристику и опишем содержание.*

Подчеркнём, что методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов осуществляется в логике личностно-ориентированного подхода, содействует развитию субъектной профессиональной позиции каждого педагога, испытывающего затруднения в решении профессиональных задач в процессе дистанционного обучения школьников, и обретению им нового значимого опыта по преодолению затруднений. В процессе методического сопровождения помощь оказывается конкретному человеку с опорой на его готовность к дистанционному обучению школьников, внутренний потенциал, имеющийся опыт преодоления затруднений и решения профессиональных задач.

Таким образом, понимание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников (параграф 2.1.) как особого вида взаимодействия субъектов сопровождения, направленного на создание условий для совершения педагогом профессионального выбора путей и способов преодоления затруднений, дает нам основание для определения его *ведущей стратегии*, заключающейся в *оказании методической помощи педагогу в принятии решений в ситуации профессионального затруднения, в содействии осуществлению профессионального выбора методических средств, позволяющих его преодолеть, а также в создании для этого специальных условий.* Данная стратегия, по нашему мнению, может быть реализована при соблюдении следующих *условий методического сопровождения:*

- *содействие выявлению и осознанию педагогами профессиональных затруднений, развитию профессиональной позиции каждого из них;*
- *проектирование и реализация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов, ориентированных на преодоление конкретных*

профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников;

– *формирование информационно-методической среды сопровождения*, позволяющей создать условия для совершения педагогом профессионального выбора, для осуществления интерактивного взаимодействия не только педагогов со специалистами центра дистанционного обучения, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.

Основопологающей **целью методического сопровождения** профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников мы видим *содействие развитию субъектной профессиональной позиции каждого педагога, предполагающее освоение способов саморазвития и рефлексивный самоанализ деятельности по преодолению профессиональных затруднений*.

Затруднение, понимаемое в рамках данного исследования как субъективно-объективное отражение в виде профессиональных задач неразрешённых противоречий «педагог – новые контексты профессиональной деятельности», выступает движущей силой процесса методического сопровождения. Поэтому его организационные основы и содержание, по нашему мнению, должны быть обусловлены:

– с одной стороны – характеристикой процесса преодоления профессиональных затруднений педагогов (параграф 2.1.),

– с другой стороны – профессиональными задачами педагогической деятельности в новых контекстах дистанционного обучения, описанными нами в параграфе 1.2.

Кроме этого мы считаем, 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* [37, С. 8].

Данные особенности, как считает С.Г. Вершловский [38, С. 6], оказывают влияние на методы обучения взрослых и должны с одной стороны, содействовать формированию критического отношения взрослого к собственному опыту, его осознанию и переоценке, а с другой – ставить его в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с обучающим (сопровождающим) собственное решение. Именно такой подход позволяет создать условия для профессионального и личностного саморазвития педагога, его самореализации, так как способность самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность – основная черта поведения и самосознания взрослого человека.

Для нас данный аспект представляется очень важным, поэтому сказанное позволяет, основываясь на функциях и профессиональных задачах педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников, охарактеризовать *функции и задачи*, которые должна решать методическая служба центра дистанционного обучения в процессе методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Право педагога на самостоятельный выбор, опора на существующий профессиональный опыт и опыт преодоления затруднений, требующие непосредственного активного участия педагога в процессе сопровождения, определяют следующие *функции* сопровождающего:

- 1. содействие выработке позитивной субъектной позиции педагога по отношению к ситуации затруднения;*
- 2. создание условий для совершения выбора методических средств и способов преодоления профессиональных затруднений с учетом предшествующего профессионального опыта.*

Реализация субъектной позиции педагога и новые контексты профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников накладывают отпечаток на основные организационные формы процесса методического сопровождения педагогов, поэтому особое значение приобретают и такие функции специалиста, его осуществляющего, как:

3. *формирование информационно-методической среды сопровождения;*
4. *проектирование сетевого интерактивного взаимодействия субъектов сопровождения.*

Важное значение в образовательном процессе обучения педагогов имеет востребованность нового знания, его прагматичность, возможность применения «здесь и сейчас» с одной стороны, а с другой – устремленность к уяснению смыслов, направленность на преодоления затруднений, возникающих в профессиональной деятельности [109]. Следовательно, в процессе методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов должна реализовываться функция по

5. *созданию условий для профессионального саморазвития и самообразования педагогов в условиях информационно-образовательной среды, для развития их рефлексивного сознания путей преодоления профессиональных затруднений.*

Исходя из такого понимания функций специалистов, осуществляющих методическое сопровождение педагогов в дистанционном обучении школьников, мы определили следующие **задачи**, которые они должны решать, это:

- видеть педагога, имеющийся у него опыт, профессиональные потребности и его профессиональные затруднения в дистанционном обучении школьников, на основе этих факторов создавать условия, содействующие самопродвижению каждого педагога в преодолении затруднений, выработке профессиональной позиции;
- выстраивать процесс интерактивного взаимодействия педагога и сопровождающего, и процесс взаимодействия педагогов в сетевом профессиональном сообществе, направленный на обмен опытом преодоления профессиональных затруднений;
- содействовать преодолению профессиональных затруднений педагогами, совершению ими выбора в ситуации затруднения, рефлексивному самоанализу собственной деятельности по преодолению профессиональных затруднений;

– формировать информационно-методическую среду сопровождения, разрабатывать электронные методические ресурсы, ориентируясь на потребности педагогов и возникающие у них профессиональные затруднения;

– проектировать профессиональное саморазвитие и самообразование педагогов в условиях информационно-методической среды сопровождения.

Дальнейшее описание содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников требует от нас понимания основных последовательных *этапов реализации процесса сопровождения*.

Современные исследователи (Е.И. Казакова, Л.Г. Тарита и др.) достаточно едины в их определении – это: проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, истории её возникновения и её носителей; информационный поиск методов, средств и специалистов, которые могут оказать помощь в решении проблемы; обсуждение возможных вариантов её решения с заинтересованными субъектами сопровождения и выбор наиболее целесообразного пути решения; оказание сопровождаемым первичной помощи на начальных этапах решения проблемы (так как первые шаги являются самими сложными).

Мы в своём исследовании, продолжая основываться на теории сопровождения, разработанной Е.И. Казаковой [68], учитывая специфику процесса преодоления профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников (параграф 2.1.) и описанную выше стратегию методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, можем предположить, что оно должно реализовываться через следующие последовательные *этапы*:

1. Этап установления сетевого взаимодействия с сопровождаемым.
2. Диагностический этап (выявление затруднений).
3. Подбор информационных и методических материалов (формирование информационно-методической среды сопровождения).
4. Проектирование путей преодоления затруднений.

5. Первичная помощь в реализации.

6. Оценка результатов сопровождения.

Опишем *содержание каждого этапа методического сопровождения* профессиональной деятельности педагогов, ориентированного на преодоление профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников.

1. Этап установления сетевого взаимодействия с сопровождаемым (выявление субъектов сопровождения).

Сопровождение предполагает выделение носителя проблемы, на активизацию внутреннего потенциала которого и направлен процесс сопровождения, поэтому целью данного этапа выступает получение запроса на помощь от педагога, столкнувшегося с тем или иным затруднением в процессе решения профессиональных задач в новых контекстах педагогической деятельности. На данном этапе принципиально важен вопрос об установлении доверия педагога к сопровождающему и обеспечение доступности помощи (Е.И. Казакова [там же]), поэтому одной из задач специалиста службы сопровождения является обеспечение интерактивных контактов с педагогами, нуждающимися в сопровождении; проектирование оптимальных форм сетевого взаимодействия в условиях информационно-методической среды.

2. Диагностический этап имеет своей целью выявление возникших профессиональных затруднений педагогов, осознание их сути, носителей проблемы и потенциальных возможностей решения. На данном этапе проводится диагностика профессиональных затруднений педагогов. Диагностический этап начинается с фиксации затруднения и определения аспекта профессиональной задачи, в процессе решения которой оно возникло. В качестве сигнала наличия затруднения у педагога может выступать как его обращение в центр дистанционного обучения, так и обращение администрации школы, в которой он работает, обучающегося или его родителя/законного представителя. На данном этапе начинается проектирование индивидуальных программ методического сопровождения педагогов.

3. На этапе *подбора информационных и методических материалов* специалисты методической службы сопровождения центра дистанционного обучения формируют информационно-методическую среду сопровождения: подбирают необходимый электронный контент (информационные и методические материалы, являющиеся как частью контента информационно-методической среды сопровождения, так и ресурсами, находящимися в открытом доступе сети интернет), способствующий развитию профессиональной и субъектной позиции педагога и позволяющий ему освоить различные способы саморазвития, создать условия для выбора педагогом способов преодоления ситуаций затруднений, выявленных на диагностическом этапе.

4. *Проектирование пути преодоления затруднений.* Цель этапа: сбор всей необходимой информации о путях и способах преодоления затруднения, доведение этой информации до педагогов, создание условий для её осознания. Специалисты службы сопровождения организуют взаимодействие всех заинтересованных педагогов по обсуждению возможных вариантов преодоления возникших затруднений, выявляют позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают сформировать отношение к различным методам и способам преодоления затруднений, помогают совершить их выбор. Сопровождающему чрезвычайно важно стимулировать активность педагога, проявить внимание к любым выбранным им методам и средствам преодоления затруднений.

5. *Первичная помощь в реализации* – в решении ситуации затруднения на основе сделанного выбора. Сопровождающий координирует действия педагога, поддерживает его, помогая почувствовать «вкус успеха» в преодолении профессионального затруднения.

6. На этапе *оценки результатов методического сопровождения* сопровождающие оценивают его результативность в два этапа: первичная оценка – позволяет выявить общую целесообразность спроектированных программ индивидуального методического сопровождения педагогов и

принятие её педагогом; и отсроченная, позволяющая оценить, обрел ли сопровождаемый опыт преодоления профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников. Педагоги осуществляют рефлексивный самоанализ собственной деятельности по преодолению профессиональных затруднений, на каждом её этапе.

Описание содержания этапов методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников раскрывает сущностные характеристики деятельности сопровождающего, однако (как мы отмечали ранее), в процессе сопровождения активную позицию занимает и педагог, поэтому развивая описание содержательной характеристики этапов методического сопровождения, мы дополним её ***описанием действий педагога, направленных на преодоление профессиональных затруднений***, возникших в процессе дистанционного обучения школьников.

По нашему предположению деятельность педагогов должна быть выстроена в логике этапов развития затруднения (параграф 1.3.) – от его зарождения, выявления и осознания педагогом до его преодоления. Представим эту идею на схеме (Рисунок 2).

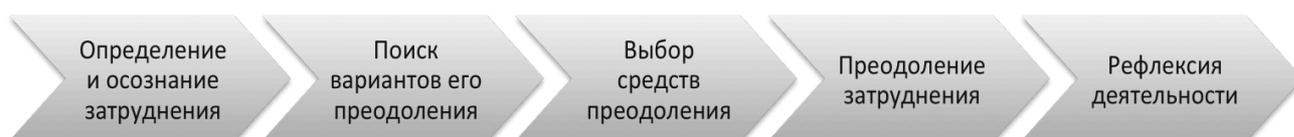


Рисунок. 2. Деятельность педагога в процессе методического сопровождения, направленная на преодоление профессиональных затруднений

В процессе такой деятельности происходит развитие профессиональной субъектной позиции педагога и освоение способов саморазвития через *самоопределение и актуализацию педагога, выявление аспекта и причины возникновения затруднения, осознание цели своих действий, проектирования пути преодоления затруднения, реализации проекта преодоления затруднения, осуществление самооценки своих действий, обмен опытом по преодолению профессионального затруднения с коллегами в сетевом сообществе.*

Как мы уже отмечали, методическое сопровождение – это особый вид взаимодействия педагога и сопровождающего, поэтому для нас ещё раз важно подчеркнуть, что в течение всей деятельности педагога и *на всех обозначенных этапах методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников осуществляется взаимодействие его субъектов, в котором сопровождающий не передаёт педагогам готовые знания и рецепты в виде методических рекомендаций по преодолению профессиональных затруднений, а содействует развитию у каждого педагога способности к самостоятельной деятельности по выбору методических средств и способов преодоления затруднений; раскрытию внутреннего потенциала личности педагога, развитию профессиональной позиции и рефлексивной деятельности по преодолению затруднений.*

В результате такого интерактивного взаимодействия активизируется уже имеющийся профессиональный опыт, происходит снятие психологических барьеров, возникающих в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников; происходит ознакомление педагога с опытом коллег и ресурсами информационно-методической среды, позволяющими совершить в процессе методического сопровождения самостоятельный выбор.

Следовательно, по нашему предположению, методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников на каждом его этапе может быть реализовано в следующих ***процессах взаимодействия: супервизии, консультирования, модерирования и фасилитации,*** которые позволяют организовать процесс методического сопровождения педагогов в соответствии с возникшими профессиональными затруднениями и имеющимся профессиональным опытом. Опишем ***стратегию и содержание обозначенных процессов взаимодействия.***

В процессе супервизии стратегия взаимодействия педагога и более опытного педагога/методиста строится на индивидуальном сопровождении деятельности педагога по преодолению профессионального затруднения, что

исключает формальный контроль. Содержание такого взаимодействия сосредоточено на создании психологически комфортных условий для педагога с учётом внутренних контекстов профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников, что предусматривает в качестве обязательного условия – наличие доверия между специалистом службы сопровождения и педагогом.

В основе *консультирования* лежит личное взаимодействие педагога и специалиста центра дистанционного обучения, но при этом сопровождающий может организовывать и координировать взаимодействие в сетевом профессиональном сообществе малой группы педагогов, испытывающих схожие профессиональные затруднения в решении тех или иных профессиональных задач в дистанционном обучении школьников. Консультирование сосредоточено на преодолении конкретного профессионального затруднения, консультант знает как преодолеть данное затруднение, владеет способами его преодоления и формирует ресурсы информационно-методической среды, позволяющие педагогу выбрать пути и способы его преодоления.

Стратегия взаимодействия в процессе *модерирования* строится на реализации посреднической функции между педагогами и различными службами сопровождения центра дистанционного обучения. Содержание модерирования сосредоточено на установление взаимодействия педагогов, одинакового уровня подготовленности к профессиональной деятельности в новых контекстах дистанционного обучения, испытывающими схожие затруднения.

Установление доверительного контакта субъектов методического сопровождения – основа стратегии взаимодействия в процессе *фасилитации*, содержание которой направлено на создание условий для принятия педагогом правильного самостоятельного выбора, за счет реализации внутренних возможностей и развития его субъектной профессиональной позиции.

Как мы видим, деятельность специалистов службы сопровождения носит разноплановый характер, они должны уметь организовывать и осуществлять

совместную с педагогами деятельность в профессиональном сетевом сообществе; уметь быстро устанавливать контакты со всеми субъектами сопровождения посредством разных форм сетевого взаимодействия (Skype, Webinar, форумы, система электронных сообщений информационно-методической среды и др.); уметь гибко реагировать на профессиональные затруднения педагогов и учитывать их индивидуальные потребности, особенности личности; знать особенности управления группой педагогов в сетевых формах взаимодействия; мотивировать педагогов к активной деятельности в осуществлении ими профессионального выбора и пр. При этом сопровождающий принимает активное участие в формировании информационно-методической среды сопровождения, разрабатывает необходимые ресурсы и электронные курсы, и пр.

Другими словами – в процессе методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников *специалисты службы сопровождения реализуют функциональные позиции супервизора, консультанта, модератора, фасилитатора* [109].

Каким же образом обозначенные позиции сопровождающего будут реализовываться в процессе преодоления профессиональных затруднений педагогов? В таблице 4 мы представили содержание деятельности сопровождающего в процессе выполнения каждой из функциональных позиций.

Таблица 4

Содержательная характеристика функциональных позиций специалиста службы сопровождения

Функциональная позиция	Сущность деятельности сопровождающего
Супервизор	Видит педагога и его профессиональные затруднения в дистанционном обучении школьников; проектирует индивидуальные программы методического сопровождения педагогов, содействует выстраиванию самостоятельной траектории преодоления педагогом затруднения, формирует для этого информационно-методическую среду сопровождения, создающую условия для <i>выбора</i> .
Консультант	Управляет процессом преодоления конкретных профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников; содействует внесению позитивных

	изменений в профессиональную деятельность как отдельного педагога, так и педагогов – участников сетевого профессионального сообщества в целом; подбирает необходимые информационно-методические материалы, позволяющие осуществить <i>выбор решений</i> ситуации затруднения.
Модератор	Выстраивает процесс интерактивного взаимодействия субъектов сопровождения; содействует рефлексивному самоанализу педагогами собственной деятельности по преодолению профессиональных затруднений и выработки на этой основе решений ситуаций затруднения; стимулирует педагогов к обмену опытом по их преодолению. Модерирует информационно-методическую среду сопровождения и создаёт её средствами условия для осуществления педагогами профессионального <i>выбора</i> .
Фасилитатор	Создаёт условия для снятия у педагогов психологических барьеров в профессиональной деятельности в новых контекстах; оказывает помощь в преодолении затруднений, вызванных внутренними контекстами, за счет особенностей личности педагога, приоритета опоры на внутренний потенциал его развития; проектирует саморазвитие и профессиональное самообразование педагогов в условиях информационно-методической среды сопровождения; создаёт условия для принятия педагогом правильного самостоятельного <i>выбора</i> .

Является очевидным, что, несмотря на специфику каждой, все функциональные позиции сопровождающего пересекаются, так как вне зависимости от той или иной функциональной позиции, которую выполняет специалист службы сопровождения, он всегда (и на каждом этапе методического сопровождения) *создаёт условия для выбора* педагогом методических средств и путей преодоления профессиональных затруднений, возникших в процессе дистанционного обучения школьников, для выбора способов саморазвития профессиональной позиции педагога и рефлексивного самоанализа своей деятельности по преодолению профессиональных затруднений.

Учитывая особенности дистанционного обучения и удалённость субъектов сопровождения друг от друга, по нашему предположению, описанные процессы взаимодействия возможно осуществить только **в информационно-методической среде**. Такая среда предоставляет комплекс всевозможных средств для реализации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов (которые распределены не только в пространстве, но и

во времени) и комплекс возможностей для саморазвития профессиональной позиции педагогов, испытывающих затруднения в процессе решения профессиональных задач в новых контекстах педагогической деятельности.

Поэтому, описание содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников будет не полным без характеристики *информационно-методической среды (ИМС)*, в которой оно осуществляется.

Определяя понимание ИМС, мы основывались на понимание информационно-образовательной среды, как программно-телекоммуникационного, коммуникационного и педагогического пространства (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, В.И. Солдаткин и др.), составляющего систему влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития; систему различных видов средств и содержания образования, способных обеспечивать продуктивную деятельность каждой личности (А.В. Хуторской).

Беря во внимание особенности обучения взрослых (о которых мы говорили выше) и цель методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников мы рассматриваем *информационно-методическую среду сопровождения как информационно-коммуникационную систему влияний и условий развития субъектной профессиональной позиции каждого педагога, систему информационных и методических ресурсов, позволяющих педагогу осуществить профессиональный выбор в ситуации затруднения.*

При таком подходе процесс развития субъектной профессиональной позиции педагогов и освоения способов саморазвития, рефлексивного самоанализа деятельности по преодолению профессиональных затруднений будет являться процессом взаимодействия педагога не только с сопровождающим и коллегами в сетевом профессиональном сообществе, но и процессом взаимодействия педагога с информационно-методической средой.

С другой стороны, учитывая активность позиции всех субъектов методического сопровождения, можно говорить о том, что *ИМС является*

развивающимся продуктом взаимодействия её с педагогами и специалистами службы сопровождения. Среда информационно-методического сопровождения гибко формируется и мобильно наполняется контентом в процессе сопровождения (взаимодействия), обеспечивая такие условия развития профессиональной позиции и совершения учителем профессионального выбора в ситуации затруднения, как: интерактивное и продуктивное взаимодействие субъектов сопровождения, направленное на разрешение проблемных ситуаций и обсуждение путей и возможных способов преодоления затруднений; система обратной связи субъектов сопровождения, включающая виртуальные службы сопровождения (телефонная линия + Skype + форум); on-line консультации; взаимодействие информационных ресурсов (документы общего доступа, виртуальная сервисная служба и т.д.); корпоративная электронная почта, включающая базу адресов всех субъектов процесса сопровождения и пр.

Кроме этого, подчеркнём, что возможности технологий дистанционного обучения, средства информационно-методической среды, организационно-методические формы сопровождения и самообразования педагога в ней (инвариантные во времени и пространстве) характеризуются высокой степенью влияния на усиление мотивации педагогов к профессиональной педагогической деятельности в новых контекстах, к профессиональному саморазвитию; позволяют содействовать поиску путей преодоления профессиональных затруднений, моделируя аспекты дистанционного обучения школьников.

Характеризуемая нами ИМС создана в системе дистанционного обучения Moodle (<http://www.opentechnology.ru/products/moodle>), но при этом важно подчеркнуть, что предлагаемое нами содержание методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников универсально и может реализовываться в среде, созданной на базе любой другой системы дистанционного обучения. Выбор, именно, решения Moodle обусловлен распространённостью его использования для организации дистанционного обучения школьников в регионах Российской Федерации (параграф 1.1.) и широкими возможностями для вариативного построения процесса

сопровождения педагогов, для проектирования индивидуальных программ методического сопровождения. Важной характеристикой СДО Moodle для нас является возможность самостоятельного проектирования педагогом индивидуальной траектории саморазвития и преодоления профессионального затруднения, выбора не только методических средств, но и подходящего темпа, времени и последовательности действий и взаимодействий субъектов сопровождения.

Кроме этого, среда Moodle (наряду с широкими техническими возможностями) спроектирована в соответствии с современными педагогическими требованиями: с опорой на принципы и методы деятельностного активного обучения, личностную направленность, совместную работу/взаимодействие, рефлексивную деятельность.

В основу информационно-методической среды сопровождения педагогов положена гибкая *структура* (Рисунок 3), представляющая собой интерактивные дидактические программные и технические комплексы ресурсов ИМС.



Рисунок. 3. Структура информационно-методической среды сопровождения педагогов

Специалист службы сопровождения, используя ресурсы и возможности разных комплексов ИМС, в зависимости от тех или иных целей и задач, которые он решает в процессе методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, формирует модули ИМС (совокупность элементов, ресурсов и дидактических средств). Приведём некоторые примеры:

- *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 (электронных кейсов).

- *Модуль «Дистанционное самообразование»* содержит телекоммуникационные обучающие проекты для педагогов, телекоммуникационные 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.

Скриншоты фрагментов модулей представлены в Приложении 10. 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 последний раз учитель их использовал. Эта возможность информационно-методической среды также позволяет мобильно и гибко выстраивать процесс индивидуального сопровождения педагога, реагировать на его профессиональные затруднения и потребности, проектируя ***индивидуальные программы методического сопровождения педагогов.***

Основопологающим моментом при разработке и проектировании таких программ являются реальные профессиональные затруднения педагога (выявленные на диагностическом этапе процесса сопровождения) и направленность на раскрытие и развитие индивидуальности, активизацию и реализацию личного, и профессионального потенциала каждого педагога. Другими словами, индивидуальные программы методического сопровождения выстраиваются «от педагога», «от конкретной ситуации» затруднения, возникшего у него в процессе решения той или иной профессиональной задачи.

Эта важнейшая характеристика позволила нам предположить, что *программы индивидуального методического сопровождения педагогов целесообразно проектировать в логике case-study* – метода конкретных ситуаций и активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на поиске способов выхода из проблемы путём решения конкретных задач/ситуаций. Подчеркнём, что при использовании данного метода в обучении проблемные ситуации моделируются, а в нашем случае – они являются конкретными реальными ситуациями профессиональных затруднений, с

которыми педагоги сталкиваются в процессе дистанционного обучения школьников.

Цель кейс-стади (анализ проблемной ситуации и выработка практического её решения, результатом которого является оценка возможных путей и способов решения, выбор наиболее оптимального из них) созвучна с задачами методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников, направленного на преодоление профессиональных затруднений. *А структура кейса*, согласуется с деятельностью педагогов, выстроенной в логике этапов преодоления затруднения (Рисунок 2) и выглядит следующим образом: описание ситуации затруднения; информационно-методическая часть кейса; задания кейса (выбор, его обоснование и обоснование принятого решения); рефлексия деятельности по преодолению профессионального затруднения.

Очевидно, что такое пересечение, позволяет нам предположить, что индивидуальная программа методического сопровождения педагога, реализуется посредством построения и решения *электронного кейса*, проектируемого в условиях и средствами ИМС, включающего в себя необходимый комплекс информационно-методических материалов и ресурсов, создающих условия для проектирования и осуществления последовательных действий педагогов по преодолению профессиональных затруднений.

Для построения программ сопровождения педагогов может быть использован универсальный *алгоритм* (совокупность последовательных шагов), основанный на деятельности педагога в процессе преодоления профессионального затруднения, которую мы описали выше. Представим содержательное описание такого алгоритма в виде таблицы (Таблица 5).

Таблица 5

Содержательная характеристика алгоритма построения индивидуальной программы методического сопровождения педагога в дистанционном обучении школьников

Действия сопровождающего	Действия педагога	Средства ИМС
Шаг первый: описание конкретной ситуации затруднения		
1. Устанавливает интерактивное взаимодействие с педагогом, нуждающимся в помощи по преодолению затруднений, подбирает необходимые	1. Описывает ситуацию затруднения в модуле «Как преодолеть затруднение». 2. Осознаёт затруднение в аспекте той или иной	1. Электронный кейс может реализовываться любыми ресурсами ИМС: в форме электронной лекции; в форме

<p>средства сетевого взаимодействия.</p> <p>2. Создаёт раздел электронного кейса для описания педагогом ситуации затруднения.</p> <p>3. Содействует осознанию затруднения, направляя педагога, предлагая вопросы для самоосознания и самоопределения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – С каким затруднением Вы столкнулись в процессе дистанционного обучения? Опишите ситуацию подробно: – В процессе решения какой профессиональной задачи, выполнения какого педагогического действия возникло профессиональное затруднение? – Каковы причины возникновения затруднения? – Чего Вам не хватает для самостоятельного преодоления затруднения? 	<p>профессиональной задачи по плану, предложенному в электронном кейсе.</p> <p>3. Взаимодействует с сопровождающим, используя предложенные способы сетевого взаимодействия.</p>	<p>интерактивных заданий разного вида и пр.</p> <p>2. Сетевые формы взаимодействия: форум, скайп, система внутренних сообщений.</p>
Шаг второй: формирование информационно-методического раздела кейса		
<p>1. Знакомится с ситуацией затруднения, описанной педагогом.</p> <p>2. Учитывая потребности педагога, имеющийся у него опыт и специфику затруднения формирует информационно-методический контент электронного кейса, создающий условия для совершения педагогом выбора и принятия решения.</p> <p>3. Создаёт темы в форумах сетевого профессионального сообщества для организации взаимодействия всех заинтересованных педагогов по обсуждению возможных вариантов преодоления возникших затруднений.</p> <p>4. Способствует развитию профессиональной и субъектной позиции, позволяющей в дальнейшем педагогу выбрать и освоить различные способы саморазвития.</p>	<p>1. Знакомится с ресурсами информационно-методического раздела кейса, при необходимости проходит дистанционные курсы повышения квалификации.</p> <p>2. Взаимодействует с педагогами в сетевом профессиональном сообществе.</p> <p>3. Осознаёт свой существующий опыт, на который можно опереться для преодоления затруднения.</p> <p>4. Определяет, какие знания необходимы для того, чтобы преодолеть затруднения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Материалы модуля «Дистанционное самообразование»; – методические материалы и инструкции по работе в среде дистанционного обучения; – форум по обмену опытом; – консультационный форум «Скорая методическая помощь»; – методическая копилка виртуальных методических объединений; – полезные ссылки (на внутренние и внешние методические и информационные ресурсы); – профессиональные портфолио.

Шаг третий: осуществление выбора		
<p>1. Содействует осуществлению выбора, помогает сформировать отношение к различным методам и способам преодоления затруднений, координирует действия педагога.</p> <p>2. Стимулирует активность педагога, проявляет внимание к любым выбранным педагогом методам и средствам преодоления затруднений.</p> <p>3. Организует сетевое обсуждение ситуаций затруднения и путей их преодоления.</p>	<p>1. Выявляет позитивные и негативные стороны разных решений, строит прогнозы эффективности.</p> <p>2. Осуществляет выбор путей и способов решения проблемных ситуаций.</p> <p>3. Обсуждает их в сетевом взаимодействии с коллегами и сопровождающим.</p> <p>2. Знакомится с точкой зрения и опытом коллег, взаимодействуя в сетевом профессиональном сообществе.</p> <p>3. Осознаёт правильность сделанного выбора.</p>	<p>– Форумы для обсуждения сделанного выбора;</p> <p>– круглые столы в режиме on/of-line.</p>
Шаг четвёртый: преодоление затруднения, осознание правильности сделанного выбора		
<p>1. Управляет процессом преодоления профессионального затруднения педагогом, «идёт с ним рядом», помогая почувствовать «вкус успеха» в преодолении профессионального затруднения.</p> <p>2. Создаёт условия для рефлексивного анализа педагогом собственной деятельности и профессиональной позиции, содействует этому процессу.</p> <p>3. Анализирует действия педагога и результат по преодолению затруднений.</p>	<p>1. Реализует проект по преодолению затруднения.</p> <p>2. Анализирует и производит самооценку своих действий, траектории своего продвижения и результата, который удалось при этом достичь.</p> <p>3. Осмысливает ответы на следующие рефлексивные вопросы, предложенные в электронном кейсе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – С какими трудностями пришлось столкнуться, делая выбор, позволяющий преодолеть затруднение? Что позволило их преодолеть? – Какова роль сопровождающего в процессе преодоления затруднений? – Как избежать повторного возникновения затруднения? – Как мой опыт может помочь коллегам по сетевому сообществу в преодолении затруднений? 	<p>– Видео семинары и мастер-классы;</p> <p>– скайп-конференции;</p> <p>– рефлексивный форум.</p>

Таким образом, всё выше сказанное в данном параграфе, позволяет нам определить следующие *особенности индивидуальных программ*

методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении, характеризующие его содержание:

– *индивидуализация и ориентация на профессиональные затруднения педагога* – содержания программы методического сопровождения гибко формируется с учётом возникающих конкретных затруднений, выстраивая адресную траекторию методического сопровождения деятельности педагога по преодолению профессиональных затруднений;

– *предоставляет возможности для самоопределения педагога* – программа методического сопровождения и процесс преодоления затруднений выстраиваются с опорой на личностные ресурсы педагога, его готовность к профессиональной деятельности в среде дистанционного обучения и имеющийся профессиональный опыт, обеспечивающие выбор решения за счет реализации внутренних возможностей; на умении разрешать проблемные ситуации, а также осуществлять профессиональное саморазвитие в информационно-методической среде;

– *цикличность и непрерывность* индивидуальных программ методического сопровождения педагогов – эта особенность характеризуется тем фактом, что методическое сопровождение реализуется в условиях информационно-методической среды и, не ограничиваясь ни пространством, ни временем, осуществляется в процессе всей профессиональной педагогической деятельности – следующий цикл программы методического сопровождения педагога начинается с момента возникновения у него нового профессионального затруднения;

– *системность* – характеризуется взаимосвязью всех компонентов индивидуальной программы методического сопровождения педагога с компонентами и модулями информационно-методической среды сопровождения;

– *интерактивность и сетевое взаимодействие* – эта особенность обусловлена особенностями дистанционного обучения и характеризуется многоуровневым взаимодействием педагогов и всех служб сопровождения;

педагогов с коллегами в сетевом профессиональном сообществе; педагогов с информационно-методической средой.

Итак, охарактеризованное нами содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, может осуществляться специалистами центров дистанционного обучения школьников посредством реализации программ индивидуального методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде, созданной в любом программном решении. В следующем параграфе мы покажем его результативность в преодолении профессиональных затруднений, возникающих у педагогов в процессе дистанционного обучения школьников.

2.3. Апробация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде центра дистанционного обучения

Апробация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников проводилась нами на базе центра дистанционного обучения Омской области. Участниками апробации стали педагоги разных предметных областей, обучающие школьников дистанционно. Анализ результатов методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в преодолении ими профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников, был нами проведён *с применением метода исследовательского кейс-стади в логике деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), позволяющего рассматривать процесс преодоления педагогами профессиональных затруднений как их деятельность по выбору путей и способов преодоления (направленную на развитие субъектной профессиональной позиции, на освоение способов саморазвития и рефлексивного самоанализа), с учетом продуктов деятельности педагогов, их потребностей, активности, мотивов.

Исследуя в первой главе диссертационной работы объект нашего исследования – профессиональную педагогическую деятельность, мы отмечали, что в процессе её осуществления педагог решает ряд профессиональных задач (параграф 1.2.), каждая из которых представляет собой микроэтап профессиональной деятельности, в котором ему необходимо совершить определённые действия, найти способ решения проблемы. При этом он должен осознавать свою роль, уметь определить свою профессиональную позицию и занимать активную позицию в процессе преодоления возникших затруднений.

Именно деятельность выражает уровень активности личности, саморазвитие субъектной и профессиональной позиций, определяет способность человека находить пути выхода из ситуаций затруднений – это утверждение является одним из основных положений деятельностного подхода. Кроме этого, эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения опытом (как опытом предшествующих поколений, культурой, так и собственным положительным опытом), а это возможно только через активную деятельность, которая (как мы уже отмечали) является основополагающей в процессе реализации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов.

Исходя из приведённых логических рассуждений, мы предположили, что для объективного определения результативности методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов необходимо собрать многоаспектные данные, разносторонне характеризующие продукты и результаты деятельности педагогов по преодолению профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников. Это определило выбор в качестве метода исследования – *исследовательского метода case-study (кейс-стади)*. Учитывая тот факт, что мы уже прибегали к использованию данного метода для проектирования индивидуальных программ методического сопровождения педагогов (параграф 2.2.), отметим, что необходимо различать понятия «case-study» в контекстах обучения (teaching cases) и научного исследования (research cases).

Ключевым методологическим моментом исследовательского кейс-стади является опора, на качественные методы сбора и анализа разностороннего эмпирического материала, поэтому адекватным его выбор является тогда, когда необходимо найти ответы на вопросы «как?» и «почему?», когда ситуация исследуется в реальном контексте.

Как *исследовательский метод кейс-стади* рассматривался в самых различных областях (менеджменте, политологии, экономики, социологии и др.) в работах следующих зарубежных авторов: Flick U., Kardorff E. (2010) [166], Mustafa A. (2008) [168], Simons H. (2009) [169], Stake R.E. (2005) [170], Woodside A. (2010) [172], Yin R.K. (2009) [174] и др. На сегодняшний день его использование распространилось на такие науки, как психология и педагогика.

В отечественной педагогической науке данный метод в исследовании применяется не так часто, как в обучении, но в последние годы выполнен ряд диссертационных исследований, где кейс-стади используется для сбора и анализа исследовательского материала; и ряд отечественных научных работ, авторы которых рассматривают данный метод как исследовательский (Н.П. Адонина (2012) [3], В.Г. Болотова (2013) [29], Л.В. Бронник (2011) [31], Г.В. Варганова (2006) [34], Н.В. Волкова (2007) [41], И.К. Масалков, М.В. Семина (2011) [92], Г.Н. Прозументова (2003) [121], А.В. Рогова, Н.В. Сорокина (2012) [137], Ю.П. Сурмин (2003) [141] и др.). По нашему мнению, этот факт обусловлен тем, что в центре современной педагогики как социокультурной науки стоит человек, поэтому педагогические исследования предполагают осмысление происходящих в нём качественных изменений. Кроме этого, образовательные системы в эпоху реформирования, модернизации и информатизации находятся под влиянием множества факторов и имеют открытый характер, что обуславливает применение для исследования происходящих в них изменений методов качественного анализа.

Целесообразность нашего выбора кейс-стади для определения результативности методического сопровождения профессиональной

деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников, подтверждается следующими его характеристиками:

- исследует ситуацию, которая носит проблемный характер;
- является полноценным комплексным качественным методом научного исследования, начинающимся с постановки проблемной задачи и завершающимся ее разрешением;
- мобилен и гибок, позволяет в процессе исследования вносить необходимые коррективы;
- позволяет изучать ситуацию в динамике в зависимости от контекста и его влияния;
- состоит из комплекса различных методов исследования, включающих различные уровни познавательной активности (эмпирический – сбор и первичный анализ данных; теоретический – их интерпретация).

Кроме этого, данный метод интересен нам и тем, что позволяет исследовать процесс, ситуацию преодоления педагогом профессионального затруднения, переменные которой невозможно заранее предугадать и определить. В отличие от статистических методов исследования (определяющих усреднённые данные и показатели) использование метода кейс-стади позволило нам сфокусироваться на личности педагога, на возникающих у него конкретных профессиональных затруднениях и индивидуальной ситуации выбора путей их преодоления; позволило осуществить анализ продуктов его деятельности и использовать при этом комплекс различных методов сбора и анализа данных (которым мы дадим характеристику ниже), таких как: анкета «Моё профессиональное портфолио»; диагностика уровня готовности педагогов к дистанционному обучению школьников; не стандартизированный самоотчет педагога в форме эссе «Как я преодолеваю затруднения в процессе дистанционного обучения школьников»; структурированное интервью: отзыв специалиста службы сопровождения центра дистанционного обучения о деятельности педагога по преодолению профессиональных затруднений; отзыв директора/завуча школы о профессиональной деятельности педагога;

неструктурированное интервью: отзыв родителей (учеников) о работе педагога; анализ документов: результаты учебной и внеурочной деятельности обучающихся (их динамика); анализ продуктов деятельности педагога в информационно-методической среде сопровождения; диагностики: выявление и определение фазы синдрома эмоционального выгорания (по В.В. Бойко [28]); личностных качеств и профессиональных потребностей педагога (по Зверевой В.И. [61]).

В виду того, что методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов осуществляется специалистами центра дистанционного обучения в течение всего учебного года, мы посчитали целесообразным произвести сбор данных для исследования в два этапа: в начале и конце учебного года условно *по двум направлениям*:

– сбор *данных субъективного характера* (самооценка педагога, направленная на определение личностных профессиональных качеств и потребностей; самоанализ пути продвижения в преодолении профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников, личных профессиональных достижений; определение уровня готовности педагогов к дистанционному обучению),

– и *объективного характера* (отзывы о педагоге директора или завуча школы, родителей, учеников; отзыв специалиста центра дистанционного обучения о деятельности педагога, направленной на преодоление профессиональных затруднений; результаты учебной и внеурочной деятельности обучающихся; информация об активности деятельности педагога в информационно-методической среде сопровождения).

Дидактические материалы для сбора эмпирических данных кейсов представлены в Приложении 12. Остановимся на каждом из методов подробнее.

- С целью получения входных данных о педагоге на основе сведений формальных документов (базовое образование, стаж, профессиональные достижения, количество учеников, обучающихся дистанционно и т.д.) в ИМС была создана база данных «Моё профессиональное портфолио», содержащая

информацию о каждом педагоге. Для заполнения своей странички учитель должен был ответить на предложенные в электронной анкете вопросы и прикрепить к своей записи документ с индивидуальным планом профессионального развития на текущий учебный год. Планы педагогов в конце учебного года мы подвергли сравнительному анализу (целей и достигнутых результатов в профессиональной педагогической деятельности).

- Параллельно со сбором входных данных был определён уровень готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения. Диагностика готовности педагогов проводилась в электронной форме, которую мы разработали средствами информационно-методической среды сопровождения (параграф 1.2.). В конце учебного года (с целью выявления положительной динамики развития профессиональной позиции педагогов, саморазвития в области применения технологий дистанционного обучения и динамики повышения уровня мотивации к профессиональной педагогической деятельности в новых контекстах) мы определили уровень готовности вновь.

- Для сбора многосторонних эмпирических данных, помимо диагностики готовности педагогов, нами были применены диагностики, направленные на изучение самоактуализации личности педагога и её эмоционального комфорта в профессиональной деятельности:

- диагностика уровня эмоционального выгорания (по В.В. Бойко), позволившая выявить педагогов с признаками эмоционального выгорания, которые препятствуют успешному преодолению профессиональных затруднений;
- диагностика личностных качеств и профессиональных потребностей педагога (по В.И. Зверевой), позволившая в соответствии с структурными элементами деятельности, выделяемыми в психологии (мотивы, действия, операции, цели, результаты и т.д.), определить личностные качества педагогов, уровень их профессиональной компетентности, творческого подхода к профессиональной деятельности и к процессу преодоления

профессиональных затруднений, потребности в самосовершенствовании и саморазвитии субъектной профессиональной позиции.

- В результате проведения *не стандартизированного самоотчёта*, который был осуществлён в форме эссе педагога «Как я преодолеваю затруднения в процессе дистанционного обучения школьников», мы получили первичную информацию о субъективном восприятии педагогом своих успехов в преодолении профессиональных затруднений, в развитии субъективной профессиональной позиции, об индивидуальной траектории продвижения в выборе способов и путей их преодоления, об определении своей роли и роли методического сопровождения в этом процессе.

Таким образом, педагоги, осваивая способы рефлексивного самоанализа деятельности по развитию субъектной профессиональной позиции и преодолению профессиональных затруднений, осуществили всестороннюю её *самооценку* посредством: анализа собственных успехов и неудач в преодолении профессиональных затруднений, оценки их причин; рефлексии своих чувств и эмоций по отношению к своему пути по преодолению профессиональных затруднений; перспективы избегания возникновения затруднений в дистанционном обучении школьников; оценки роли методического сопровождения, осуществляемого специалистами центра дистанционного обучения в содействии преодолению профессиональных затруднений и пр.

- Для нас была важна внешняя оценка деятельности педагога, поэтому мы использовали возможности такой формы оценки как отзыв:

- отзыв специалиста службы сопровождения центра дистанционного обучения о деятельности педагога по преодолению возникших профессиональных затруднений;
- отзыв директора/завуча школы о профессиональной деятельности педагога;
- отзыв родителей (учеников) о работе педагога.

Целью использования данных методов являлся сбор объективных данных о педагоге (его личности, характере профессиональной деятельности, об особенностях его профессионального пути в процессе преодоления

профессиональных затруднений, о готовности самостоятельно совершать выбор в ситуации неопределённости и т.д.) через отношение к нему разных субъектов как процесса методического сопровождения, так и дистанционного образовательного процесса.

- *Анализ документов*, раскрывающих результаты учебной и внеурочной деятельности обучающихся (их динамику), позволил на основе комплексного показателя успеваемости учащихся (результатов ЕГЭ и ГИА, уровня социализации учащихся, их успехов во внеурочной деятельности и др.) определить эффективность профессиональной деятельности педагога с точки зрения успешности в преодолении затруднений.

- Метод анализа документов является в нашем исследовании вспомогательным, в отличие от *метода изучения продуктов деятельности* педагогов в информационно-методической среде сопровождения (электронные кейсы, разработанные цифровые ресурсы и дистанционные курсы, материалы банка опыта преодоления затруднений, записи в форумах сетевого профессионального сообщества и пр.). Продукты деятельности педагога (продуктивные или репродуктивные) выражают проявление его активности относительно тех или иных явлений и за своим содержанием характеризуют индивидуальность конкретного человека в каждом из его действий. Поэтому применение данного метода позволило нам проследить динамику успешности каждого педагога в преодолении профессиональных затруднений, в развитии его субъективной профессиональной позиции.

Таким образом, комплексной индивидуальной оценке и качественной интерпретации в кейс-стади мы подвергли весь комплекс эмпирических данных (полученных с помощью обозначенных диагностических материалов), которые собирались нами посредством персонифицированной системы информационно-методической среды сопровождения. *Данные по каждому педагогу мы рассматривали как отдельный исследовательский кейс*, осуществляя их анализ как отдельно, так и в сравнительной характеристике всех кейсов.

Далее *опишем полученные результаты*.

Рассмотрим результаты *выборочного качественного анализа исследовательских кейсов отдельных педагогов*. С этой целью, мы отобрали кейсы пяти педагогов (фрагменты материалов кейсов представлены в Приложении 13) по следующим критериям: уровень готовности к реализации образовательного процесса в дистанционной форме и стаж педагогической деятельности. Такой подход позволил нам охватить педагогов с разным профессиональным стажем работы (до 6 лет, до 15 лет, 16 лет и более) и с разным первоначальным уровнем готовности к профессиональной деятельности в новых контекстах дистанционного обучения школьников.

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 и в самообразовании в области дистанционного обучения;

– *востребованность педагогами ресурсов* информационно-методической среды сопровождения в осознании и преодолении ими 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.

Анализ материалов исследовательских кейсов выбранной группы педагогов (представленных в Приложении 13) позволил нам определить какие действия по преодолению профессиональных затруднений совершил каждый педагог и каких результатов ему удалось достигнуть (Таблица 6).

Основные результаты деятельности педагогов в процессе реализации индивидуальных программ методического сопровождения

Педагог	Совершённые действия, активность в ИМС	Результаты деятельности
<p>Ольга Владимировна, учитель географии (стаж – 3 года)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – решено 4 электронных кейса; – пройдено 3 дистанционных курса, один из них не завершён; – степень активности участия в профессиональных дискуссиях в форумах ИМС и сетевого проф. сообщества – <i>низкая</i>; – по анализу логов: активность работы в ИМС <i>средняя</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – повысился уровень готовности к ДО (с низкого до среднего); – приобрела опыт преодоления затруднений в аспекте профессиональной задачи «видеть ученика в образовательном процессе, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения»; – разработала интерактивные задания разных уровней сложности, с учётом особых образовательных потребностей ученика; – научилась построению индивидуального плана обучения ученика в ИОС ДО; – умеет отбирать необходимый диагностический инструментарий ИОС ДО для изучения личностных особенностей учащихся, динамики их изменений; – разработала интерактивные тесты для промежуточного контроля по предмету.
<p>Ольга Петровна, учитель русского языка (стаж – 7 лет)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – решено 2 электронных кейса, – пройден 1 дистанционный курс, – приняла участие в дистанционном мастер-классе «Вопросы управления процессом организации, внедрения и системного использования дистанционного учебного взаимодействия с точки зрения оптимизации и моделирования учебного процесса»; – приняла участие в 4-х видео семинарах, проводимых в профессиональном сетевом сообществе; – <i>активно</i> участвовала в профессиональных дискуссиях в форумах среды и сетевого профессионального сообщества; – по анализу логов активность работы в среде <i>средняя</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – повысился уровень готовности к ДО (с низкого до среднего); – приобрела опыт преодоления следующих затруднений: в проектировании модели предстоящей учебной и проектной деятельности школьников в ИОС ДО; развитие и трансляция своего профессионального опыта в профессиональном сетевом сообществе; – опыт по преодолению профессиональных затруднений размещён в методической копилке; – представила опыт своей работы в Интернет-конференции «Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в среде ДО».

<p>Ольга Анатольевна, учитель русского языка и литературы (стаж – 14 лет)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – решено 2 электронных кейса; – <i>активное</i> участие в профессиональных дискуссиях в форумах ИМС и сетевого профессионального сообщества; – по анализу логов – активность работы в ИМС <i>высокая</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – уровень готовности к ДО – высокий; – приобрела опыт преодоления затруднений в организации разных форм занятий, посредством технологий ДО, в управлении учебным процессом в разных режимах: on-line и off-line (Skype, Webinar и пр.); – представила свой профессиональный опыт на 2-х региональных вебинарах; – разработала групповое интерактивное занятие, дала открытый урок в форме видеоконференцсвязи; – ведёт консультационную тему в форуме ИМС.
<p>Вера Александровна, учитель биологии и географии (стаж 22 года)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – решено 3 электронных кейса; – пройдено 2 дистанционных курса; – <i>активно</i> взаимодействовала в сетевом сообществе; – по анализу логов активность работы в ИМС <i>выше средней</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – значительно повысился уровень готовности к ДО – с низкого до высокого; – приобрела опыт в преодолении следующих затруднений: в выборе способов и средств технологий ДО, позволяющих удовлетворить особые образовательные потребности обучающегося; в использовании и выборе предоставленных в среде дистанционных курсах, создающих условия для профессионального саморазвития; в самостоятельном создании электронных ресурсов в среде дистанционного обучения, преобразовании существующих методических разработок в электронно-цифровой ресурс; – «результатом стала серия занятий, которые я сама разработала и разместила в среде дистанционного обучения».
<p>Наталья Николаевна, учитель химии и биологии (стаж – 32 года)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – решён 1 электронный кейс; – приняла участие в телекоммуникационном практико-ориентированном проекте-конкурсе для педагогов «Формирование и развитие ИКТ-компетентности обучающихся на ступенях начального и основного общего образования в условиях реализации ФГОС»; – <i>активное</i> участие в профессиональных дискуссиях в форумах ИМС и сетевого профессионального сообщества; – по анализу логов активность работы в ИМС <i>высокая</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – уровень готовности к ДО – высокий; – разработала и провела мастер-класс для педагогов сетевого профессионального сообщества «Использование групповых форм обучения с применением программ сетевого взаимодействия» (в режиме вебинара); – разработала телекоммуникационную олимпиаду по биологии; – сотрудничает с кафедрой биологии ОмГПУ, провела открытые уроки для студентов с использованием технологий ДО; – провела мастер-класс для студентов 4 курса «Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках биологии».

Как мы видим, индивидуальное методическое сопровождение позволило каждому педагогу достигнуть своих собственных результатов, значимых для каждого, так как содержание методического сопровождения ориентировано (как отмечают педагоги) на решение конкретной проблемной ситуации конкретного педагога с учётом его субъектной позиции и имеющегося опыта.

Для примера приведём детальный анализ собранных эмпирических данных исследовательского кейса Веры Александровны (учителя биологии и географии со стажем работы 22 года), предполагая, что наиболее показательным может быть продвижение в решении ситуаций профессиональных затруднений у педагогов, имеющих низкий уровень готовности к профессиональной деятельности в дистанционном обучении, но достаточно большой стаж педагогической работы (о чём свидетельствуют данные анкеты учителя «Моё профессиональное портфолио» и результаты диагностики уровня готовности педагога к дистанционному обучению) и высокий уровень мотивации. Из анкеты Веры Александровны, размещённой в базе данных информационно-методической среды, мы узнали о том, что она имеет высшую квалификационную категорию, постоянно повышает свой профессиональный уровень, активно взаимодействует с коллегами в сетевых педагогических сообществах; является автором телекоммуникационного проекта, отмеченного на всероссийском конкурсе; начала применять в обучении дистанционные технологии с 2010 года, обучая детей с ограниченными возможностями здоровья.

На первый взгляд, данная информация говорит о том, что педагог опытный и что за 4 года уже должен был преодолеть основные затруднения, обусловленные новыми контекстами профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников, однако в начале учебного года диагностика уровня готовности к дистанционному обучению показала обратное – уровень готовности оказался низким. При этом отметим, что низок уровень сформированности когнитивного и операционально-деятельностного компонентов, а уровень мотивационно-ценностного компонента готовности

достаточно высок. На наш взгляд (сформировавшийся в результате анализа материалов всего кейса), данный факт обусловлен тем, что педагог осознанно относится к преимуществам и особенностям дистанционного обучения, у неё сформирована положительная устойчивая мотивация к деятельности в новых условиях, Вера Александровна *готова к профессиональному саморазвитию в области дистанционных технологий, стремится повысить свой профессиональный уровень* в этой области, о чём свидетельствуют данные, отражённые в плане индивидуального развития педагога и логи её деятельности в ИМС (Приложение 13). Однако, необходимых знаний о технологиях дистанционного обучения, средствах информационно-образовательной среды, умений организовать и реализовать в ней учебный процесс, знаний особенностей осуществления сетевого взаимодействия с учениками у педагога недостаточно. В этом мы видим основную причину возникновения затруднений при решении профессиональных задач в процессе дистанционного обучения.

Нашу точку зрения подтвердил и анализ *востребованности* для педагога *модулей информационно-методической среды и продуктов деятельности* Веры Александровны в ней. Электронные кейсы (индивидуальные программы методического сопровождения) были направлены на преодоление следующих затруднений:

- в процессе решения профессиональной задачи по построению образовательного процесса в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса посредством технологий дистанционного обучения – *затруднение в выборе способов и средств технологий дистанционного обучения, позволяющих в условиях информационно-образовательной среды удовлетворить особые образовательные потребности обучающегося и создать условия для его личностного развития;*

- в процессе решения профессиональной задачи по проектированию и осуществлению профессионального самообразования в условиях информационно-образовательной среды – *затруднения в использовании и*

выборе предоставленных в среде дистанционных курсах, создающих условия для профессионального саморазвития (педагог в самоанализе указывает на то, что «большим подспорьем в повышении квалификации в области дистанционных образовательных технологий было участие в дистанционном курсе повышения квалификации, проведённом центром дистанционного обучения в ИМС, однако, когда пришлось на практике реализовывать учебный процесс школьников дистанционно, на каждом шагу возникали затруднения, которые чаще оставались не решёнными») и связывает этот факт с тем, что «в школе нет методистов, которые могут помочь»);

- в процессе решения профессиональной задачи по созданию и формированию образовательной среды дистанционного обучения и использованию её возможностей – затруднение в самостоятельном создании электронных ресурсов в среде дистанционного обучения, преобразовании существующих методических разработок в электронно-цифровой ресурс (фрагмент электронного кейса по преодолению педагогом данного затруднения представлен в таблице 7).

Таблица 7

Фрагмент электронного кейса

Характеристика структурной части кейса	Содержание структурной части кейса (пример)
<p>Описание ситуации затруднения, содержащее информацию, позволяющую понять контекст, профессиональную задачу, в процессе решения которой у педагога возникло затруднение; условия возникновения и пр.</p>	<p>1. <u>Описание затруднения.</u> <i>Я разработала серию занятий с учётом особых образовательных потребностей Граф Ильи, ученика 6 класса, но занятия и дидактический материал к ним находятся у меня на бумажных носителях, а я хочу использовать их в процессе дистанционного обучения, создав в информационно-образовательной среде свой авторский электронный ресурс. Не знаю с чего начать, какие средства среды дистанционного обучения использовать и как лучше преобразовать материал для размещения в среде дистанционного обучения.</i></p> <p>2. <u>Осознание затруднения и определение контекста.</u> <i>Затруднение возникло в процессе решения профессиональной задачи по созданию и формированию образовательной среды дистанционного обучения и вызвано особыми условиями дистанционной формы обучения, так и моей неготовностью к разработке электронного ресурса.</i></p> <p>3. <i>Для самостоятельного преодоления затруднения мне не хватает знаний и навыков создания электронных ресурсов в среде дистанционного обучения.</i></p>

<p>Информационно-методическая часть кейса должна содержать информацию, позволяющую понять развитие событий в ситуации затруднения, может содержать ссылки на ресурсы, пояснения, инструкции и т.д.</p>	<p><u>Комплекс информационно-методических материалов, создающий условия для поиска и выбора оптимального пути и средств преодоления профессионального затруднения:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Дистанционные курсы: «Разработка предметного дистанционного курса», «Электронные образовательные ресурсы в дистанционном обучении школьников». – Методические материалы и инструкции по работе в среде дистанционного обучения. – Форум по обмену опытом «Разработка и использование электронных и цифровых ресурсов». – Методическая копилка виртуальных методических объединений «Разработки занятий с использованием ЭОР и ЦОР». – Консультационный форум «Скорая методическая помощь». – Полезные ссылки: <ul style="list-style-type: none"> • Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (school-collection.edu.ru/) • Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (http://fcior.edu.ru/). • Единая коллекция цифровых ресурсов «Открытый класс» (www.openclass.ru). • Федеральное хранилище «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» (http://www.informika.ru/projects/federalnoe-hranilishche-edinaya-kollekciya-cifrovyy/) • Список ссылок на региональные среды дистанционного обучения.
<p>Задания по анализу материалов кейса, выбор, его обоснование и обоснование принятого решения.</p>	<p><i>Я познакомилась со всеми предоставленными материалами и прошла дистанционные курсы, которые позволили мне познакомиться с технологиями создания электронных ресурсов. Именно знания и навыки, которые я приобрела в процессе их прохождения, помогли мне перевести разработанные задания в электронный формат.</i></p> <p><i>Кроме этого, для меня был полезен форум, в котором я смогла познакомиться с опытом коллег по разработке предметных дистанционных курсов, получить от них практические советы и конкретные рекомендации. Если возникали какие-то вопросы в процессе разработки своего электронного ресурса, я могла их оперативно задать специалистам центра дистанционного обучения в скорой методической помощи. Реакция была моментальная, большое спасибо за отзывчивость, терпение и скорую обратную связь.</i></p> <p><i>Результатом стала серия занятий, который я сама разработала и разместила в среде дистанционного обучения.</i></p>
<p>Рефлексия деятельности по решению кейса.</p>	<p><i>Столкнувшись с затруднением, я даже не предполагала, что через столь короткое время смогу сама сформировать серию электронных занятий по своим авторским разработкам. Материалы, представленные специалистами</i></p>

	<p><i>центра дистанционного обучения, были очень правильно подобраны и помогли мне не только преодолеть затруднение, но и повысить свою профессиональную квалификацию. Очень удобно то, что я смогла это сделать, не выходя из дома, в удобное для себя время.</i></p> <p><i>Теперь планирую продолжить пополнять контент среды обучения своими электронными разработками.</i></p> <p><i>Свои советы коллегам, которые встретят на своём пути похожее затруднение, я разместила в разделе: «Помог себе – помоги другому!» Надеюсь они будут полезны. Спасибо!!</i></p>
--	--

Очевидно, что затруднения, с которыми педагог сталкивалась в течение учебного года, были вызваны как внешним контекстом профессиональной педагогической деятельности (особыми условиями дистанционной формы обучения), так и внутренним – как сама педагог отмечает: *«моей неготовностью к разработке электронных ресурсов и незнанием особенностей организации учебного процесса с использованием технологий дистанционного обучения».*

Схожей точки зрения придерживается в своём отзыве и специалист службы сопровождения центра дистанционного обучения, который отмечает, что педагог испытывала достаточно много затруднений, вызванных особенностями реализации учебного процесса в среде дистанционного обучения, но при этом имела высокую профессиональную квалификацию и богатый опыт педагогической работы в традиционных условиях, что позволяло ей *«держаться на плаву» и продуктивно преодолевать затруднения.* *«..Характерной особенностью Веры Александровны является то, что она не боится возникающих трудностей, старается разрешить их как самостоятельно, так и в сотрудничестве со специалистами центра, с родителями и администрацией школы. Когда испытывает затруднение, умеет его осознать и четко формулировать проблему, предлагает и находит пути решения».*

Обозначенный сопровождающим факт наличия положительных профессиональных и личностных качеств учителя, влияние их на продуктивность преодоления затруднений находят своё подтверждение в результатах диагностики направленности личности педагога и профессиональных потребностей по методике В.И. Зверевой (Приложение 13).

Проанализировав полученные данные, мы можем утверждать, что условия выбора, созданные индивидуальной программой методического сопровождения, были для учителя наиболее оптимальными с учётом ярко выраженного мотива к самосовершенствованию, потребности в профессиональном саморазвитии и направленности на достижение результата на основе собственных взглядов и действий. Яркой иллюстрацией этому является карта личностных качеств педагога (выборка позиций с высоким рейтингом представлена в Приложении 13) и определение обозначенных качеств как основополагающих в успешном прохождении программ методического сопровождения *«...в моём характере заложено стремление к познанию всего нового, и оно взяло верх над всеми сомнениями и затруднениями»*.

На наш взгляд, большое значение в успешности прохождения индивидуальных программ методического сопровождения и *продуктивности преодоления* профессиональных затруднений имеет и положительное отношение педагога к своей профессиональной деятельности: несмотря на возникающие затруднения у Веры Александровны, по результатам диагностики синдрома эмоционального выгорания, отсутствуют напряжённость и эмоциональное истощение, и как сама она отмечает в эссе – этому способствовали такие характеристики методического сопровождения, как *«... индивидуальность, ориентация на личность педагога, толерантность сопровождающих, позволяющих не нервничать и быть уверенной в успехе»*.

Таким образом, анализ продуктов деятельности учителя в информационно-методической среде сопровождения и других данных исследовательского кейса позволяют нам убедиться в том, что в течение всего учебного года Вера Александровна работала над преодолением профессиональных затруднений и всякий раз, благодаря эффективным, комфортным условиям и своим профессиональным, и человеческим качествам, упорно находила решение проблемы, используя при этом разные ресурсы, предложенные специалистом службы сопровождения: решила несколько электронных кейсов, разместила свой опыт по решению проблемных ситуаций в

методической копилке, самостоятельно прошла дистанционные курсы: «Особенности и возможности сетевого взаимодействия» и курс для начинающих «Новичкам среды дистанционного обучения», создав в результате прохождения каждого свои учебные продукты. Успешность в их прохождении Вера Александровна связывает с возможностью в своей практической деятельности, создавать свои продукты в информационно-образовательной среде, *«понять и через себя пропустить специфику дистанционного обучения, почувствовать себя в роли ученика»*.

Однако сравнительная характеристика данных исследовательского кейса позволила нам зафиксировать разночтения в оценках направленности и активности учителя именно на продуктивность деятельности. Так, специалист службы сопровождения отмечает, что часто педагог *«формально проходила дистанционные курсы – разработанные ею учебные продукты курсов были не содержательны, гораздо большее внимание она уделила изучению представленных материалов, стремилась получить информацию, а не переработать её, пропустив через себя; не хотела тратить время на разработку учебных продуктов курсов, являющихся итоговыми в их прохождении»*.

Считаем, что самооценка учителя имеет первостепенное значение, так как она сама может оценить свои действия и затраченные личностные ресурсы на прохождение программ методического сопровождения, однако, может быть и погрешность в оценках, вызванная недостаточным умением осуществлять рефлексию собственной деятельности. Этот факт нужно сопровождающему учесть при планировании содержания следующей индивидуальной программы методического сопровождения педагога.

Кроме того, позволим предположить, что наряду с перечисленными выше положительными качествами учителя, за достаточно длинный стаж педагогической работы (22 года) сформировалась *«старая закалка педагога»*, которую быстро преодолеть не так просто. Наше предположение подтверждает и анализ результатов диагностики направленности личности по В.И. Зверевой,

который выявил такое ярко выраженное качество педагога, как подчиненность поведения и педагогической деятельности своим собственным взглядам и убеждениям. Однако, наряду с этим, Вера Александровна обладает необходимыми качествами для преодоления барьеров и перестройки устоявшихся, устаревших профессиональных взглядов (о чём мы уже писали выше), что позволяет ей успешно использовать созданные методическим сопровождением условия для совершения самостоятельного выбора в ситуации неопределённости (в ситуации профессионального затруднения в новой для себя педагогической деятельности).

Выявленные в результате диагностики характеристики личности учителя и её профессионализма нашли полное подтверждение, и в отзыве директора школы, в которой она работает: *«...личностные качества педагога: целеустремлённость, желание усовершенствоваться, обаяние, честность, эрудиция. Обладает всеми качествами для того, чтобы преодолевать профессиональные затруднения: способность не теряться в экстремальных ситуациях, педагогический такт, дисциплинированность, педагогический оптимизм, а также требовательность, ответственность, коммуникабельность. Поэтому, на конец этого учебного года она уже имеет достаточный уровень ИКТ-компетентности и обладает умением применять технологии ДО».*

Таким образом, описанные нами результаты анализа данных исследовательского кейса учителя географии ярко иллюстрируют положительную роль индивидуальных программ методического сопровождения педагога в преодолении им профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников, но они были бы не полными, если бы мы не отметили стабильно высокие результаты учебной и внеурочной деятельности учеников Веры Александровны (Таблица 8), которые нам позволил выявить анализ представленных педагогом документов и отзывов родителей школьников.

Динамика результатов учебной и внеурочной деятельности обучающихся у В.А.

Результаты учебной деятельности			
Годы	Количество обучающихся в форме ДО	Обученность	Качество знаний
		%	%
2010-2011	1	100	100
2011-2012	3	100	100
2012-2013	7	100	86
2013-2014	7	100	100
Результаты внеурочной деятельности			
<ul style="list-style-type: none"> • Алексей Л. стал лауреатом отборочного (заочного) этапа Всероссийской олимпиады школьников по географии Санкт-Петербургского государственного университета и в 2013-2014 учебном году призёром школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников по географии. • Школьники принимали участие: <ul style="list-style-type: none"> • в телекоммуникационных проектах в среде дистанционного обучения «Письмо Деду Морозу», «О чём молчат ветераны»; • в региональной on-line олимпиаде для обучающихся 4-11 классов, посвящённой 70-летию Победы в Великой Отечественной войне «Достойные памяти». 			

В отзывах родителей школьников прослеживается явная благодарность за возможность обучаться дистанционно и при этом ощущать педагога рядом: *«Вера Александровна с первого дня знакомства окружает ребёнка заботой и вниманием, как будто она не за сотни километров, а рядом в классе...»*; *«...она умеет увлечь своим предметом, используя при этом возможности среды дистанционного обучения, о которых мы даже не догадывались, и научить моего сына чувствовать себя в среде, как рыба в воде»*; *«...к дочери относится очень доброжелательно, с сопереживанием, чуткостью и тактом, как будто перед тобой не экран монитора, а лицо самого любимого учителя на свете...»*...

К сожалению, исследовательский кейс педагога не содержит интервью всех родителей и учеников, но анализ существующих материалов ярко свидетельствуют о том, что профессиональные затруднения, которые возникали у педагога, никак не отразились на учебном процессе и не были очевидны для учеников и их родителей. Несомненно, огромную роль в этом сыграло то, что профессиональная деятельность педагога сопровождалась специалистами центра дистанционного обучения, что содержание методического сопровождения гибко и мобильно ориентировалось на потребности педагога и возникающие

профессиональные затруднения, создавая необходимые условия для их своевременного преодоления педагогом.

Таким образом, подводя итоги анализа комплекса эмпирических материалов, собранных в исследовательских кейсах педагогов, ***систематизируем ярко выраженные факторы, иллюстрирующие позитивные изменения, произошедшие в результате реализации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников.***

Стоит отметить, что выдвинутое нами (при определении группы педагогов для выборочного анализа исследовательских кейсов) предположение, о том, что будут существовать значимые отличия в результативности методического сопровождения в преодолении профессиональных затруднений между педагогами с разным уровнем готовности к применению технологий дистанционного обучения и разным стажем работы, подтвердилось частично. Однако, по мнению самих респондентов, их готовность существенно возросла. Повторная диагностика *уровня готовности* педагогов к реализации профессиональной педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения показала положительную динамику роста с низкого уровня на средний и на высокий.

На лицо *востребованность педагогами ресурсов информационно-методической среды*, мобильно конструированных специалистами службы сопровождения с ориентацией на возникающие профессиональные затруднения и потребности педагогов. Показательным является тот факт, что в 1 и 2 четвертях учебного года, педагоги чаще использовали информационные и методические ресурсы ИМС (дистанционные курсы, материалы методических копилки и пр.), содействующие *профессиональному совершенствованию педагогов и их самообразованию в области технологий дистанционного обучения*, во втором полугодии учебного года работа в среде заключалась в основном в профессиональном общении по обмену опытом в преодолении профессиональных затруднений с коллегами в профессиональном

педагогическом сообществе. Как отмечают педагоги, в процессе методического сопровождения у них появилась *потребность в самообразовании в области дистанционного обучения*, которую способны удовлетворить предлагаемые в ИМС ресурсы.

В большей степени на *продуктивность преодоления профессиональных затруднений*, возникающих в дистанционном обучении школьников, и избежание их повторного появления влияют активность профессиональной позиции педагога, его мотивация к саморазвитию и продвижению вперёд и созданные для этого условия, и вариативность контента информационно-методической среды сопровождения. Из самоанализа респондента: *«..раньше, я барахталась в своих проблемах сама, но сопровождение, которое было организовано для меня и для решения моих затруднений стало просто палочкой выручалочкой, конечно, сейчас я реже захожу в среду сопровождения, но это только лишь потому, что чувствую себя увереннее и, если затруднение возникает, могу сама с ним справиться, с помощью предлагаемых ресурсов...оглядываюсь назад – неужели это я?»*.

Продуктивность использования модулей ИМС отмечена и в отзывах специалистов службы сопровождения: *«...на сегодняшний день учитель достаточно хорошо владеет дистанционными технологиями обучения, умеет самостоятельно выбрать необходимые ресурсы среды ДО для достижения конкретной педагогической цели, ведёт электронный журнал (чего никак не хотела делать на первоначальном этапе), организует участие детей в телекоммуникационных проектах и виртуальных экскурсиях, разрабатывает к занятиям электронные и цифровые ресурсы, размещая их в среде дистанционного обучения», «...могу сказать, что сложно нам было сначала, трудно было переубедить, даже приходилось перестраивать её...но индивидуальный подход сделал своё дело! Однако ничего не стоит на месте, технологии развиваются и педагог растёт профессионально, поэтому уверена, что в следующем году увижу её среди пользователей информационно-методической среды сопровождения ☺»*

Для *сравнительной характеристики самых характерных и частых высказываний респондентов*, в соответствии с условиями, создаваемыми методическим сопровождением профессиональной деятельности педагогов, мы выбрали *контент-анализ* – метод эмпирического исследования, который может опираться как на изучение литературных источников, так и на изучение общественно-педагогического мнения. Он представляет собой анализ содержания текстов, ответов респондентов, включающих в себя материалы об исследуемом феномене.

На первом этапе контент-анализа из информации, собранной в исследовательских кейсах, мы выявили перечень обозначенных педагогами факторов, в той или иной степени влияющих на результативность методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников, и иллюстрирующих деятельность педагогов по их преодолению. Данный список оказался достаточно объёмным и требовал оптимизации и систематизации, поэтому мы выбрали самые характерные и частые высказывания, классифицировав их в таблицу в соответствии с условиями, создаваемыми методическим сопровождением профессиональной деятельности педагогов, определёнными нами в параграфе 2.2. (результаты представлены в Приложении 14). Такой выбор явился не случайным, для нас было важно увидеть как на практике работают описанные нами содержательные характеристики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников.

На втором этапе контент-анализа мы посредством выделения схожих смыслов высказываний, определения частоты упоминаний и повторений респондентами, упорядочили их, классифицировав в следующие четыре категории: *преимущества* (методического сопровождения педагогов, позволившие преодолеть профессиональные затруднения); *недостатки*; *возможности*; *неучтённые риски*, сформировав итоговую матрицу контент-

анализа (Приложение 14), позволившую нам аккумулировать в себе главные полученные результаты.

В дальнейшем нами были сформулированы *качественные выводы по результатам сравнительного анализа всех материалов исследовательских кейсов*. Приведём основные из них.

1. Очевидным стал тот факт, что отмеченные респондентами преимущества и возможности индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в содействии выявлению, осознанию и преодолению педагогами профессиональных затруднений, развитию профессиональной позиции каждого из них согласуются с обозначенными нами в параграфе 2.2. условиями методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников (Таблица 9). Такое пересечение позволяют нам убедиться не только в правильности определения условий и содержания методического сопровождения, *но и в верности, выдвинутой в диссертационной работе гипотезы исследования* (введение к диссертации).

Таблица 9

Соотношение определённых респондентами преимуществ индивидуальных программ методического сопровождения педагогов с условиями методического сопровождения

Условия методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников	Преимущества и возможности индивидуальных программ методического сопровождения педагогов, влияющие на успешность преодоления затруднений
проектирование и реализация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов, ориентированных на преодоление конкретных профессиональных затруднений	<ul style="list-style-type: none"> – материалы электронного кейса позволяют преодолеть конкретные затруднения педагога; – ориентация программы сопровождения на конкретного педагога и конкретное затруднение; – возможность воспользоваться программой при возникновении нового затруднения
формирование информационно-методической среды сопровождения, позволяющей создать условия для совершения педагогом профессионального выбора,	<ul style="list-style-type: none"> – работать в информационно-методической среде сопровождения, которая повторяет условия ДО школьников; – сама могу проходить курсы и электронные кейсы; – возможность для совершения своего выбора средств и путей преодоления профессиональных затруднений

<p>для осуществления интерактивного взаимодействия не только педагогов со специалистами центра дистанционного обучения, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.</p>	<p>– в любое время можно взаимодействовать с сопровождающим и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе; – разнообразные формы взаимодействия со службами сопровождения ЦДО (выбор в зависимости от технических возможностей (скорости интернет, наличие видеокамеры) и навыков сетевого общения.</p>
---	---

2. При определении недостатков педагоги отмечали в основном деятельностный характер методического сопровождения. Приведём пример некоторых мнений: *«...нет готовых решений, много построено на самостоятельной работе педагога, его продуктивной деятельности, а хотелось бы иметь чёткие указания и шаблоны», «хочется готовых образцов и шаблонов решения проблемы профессионального затруднения, почему я должна сама думать».*

Считаем, что такая позиция некоторой части педагогов обусловлена их желанием «брать», а не «добывать»; их неготовностью к самостоятельному совершению выбора и к собственной продуктивной деятельности.

Стоит подчеркнуть, что создание условий для совершения педагогами самостоятельного выбора, для осуществления его в своей собственной деятельности, мы считаем необходимым для преодоления профессиональных затруднений, так как в современном российском образовании востребован педагог, который не будет ждать шаблонов и инструкций, а, имея профессиональный опыт, будет самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы. У человека не привыкшего действовать и не приступившего к действиям, не возникает потребности в саморазвитии и продвижении вперёд.

Сопровождающим педагогов специалистам следует учесть сложившуюся ситуацию при проектировании содержания методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в будущем, создав условия для развития у них положительной мотивации к самостоятельной продуктивной деятельности. Описанное нами в параграфе 2.2. содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников и такие благоприятные возможности индивидуальных

программ методического сопровождения как, гибкость, ориентированность на педагога и его затруднения, создают условия для самоопределения и саморазвития профессиональной позиции педагога, позволяют предотвратить возможные в дальнейшем негативные тенденции.

3. Также респондентами были отмечены и такие *факторы, негативно влияющие* на процесс методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, как «недостаточные технические возможности (низкая скорость интернет, отсутствие необходимого оборудования для использования разных форм сетевого общения и пр.)» и «неготовность педагога к применению технологий дистанционного обучения, отсутствие необходимых знаний и навыков работы». При этом подчеркнём, что качественный анализ материалов исследовательских кейсов педагогов, позволил зафиксировать *положительную динамику в изменении уровня готовности педагогов к дистанционному обучению* и к самостоятельному преодолению затруднений (Диаграмма 10);

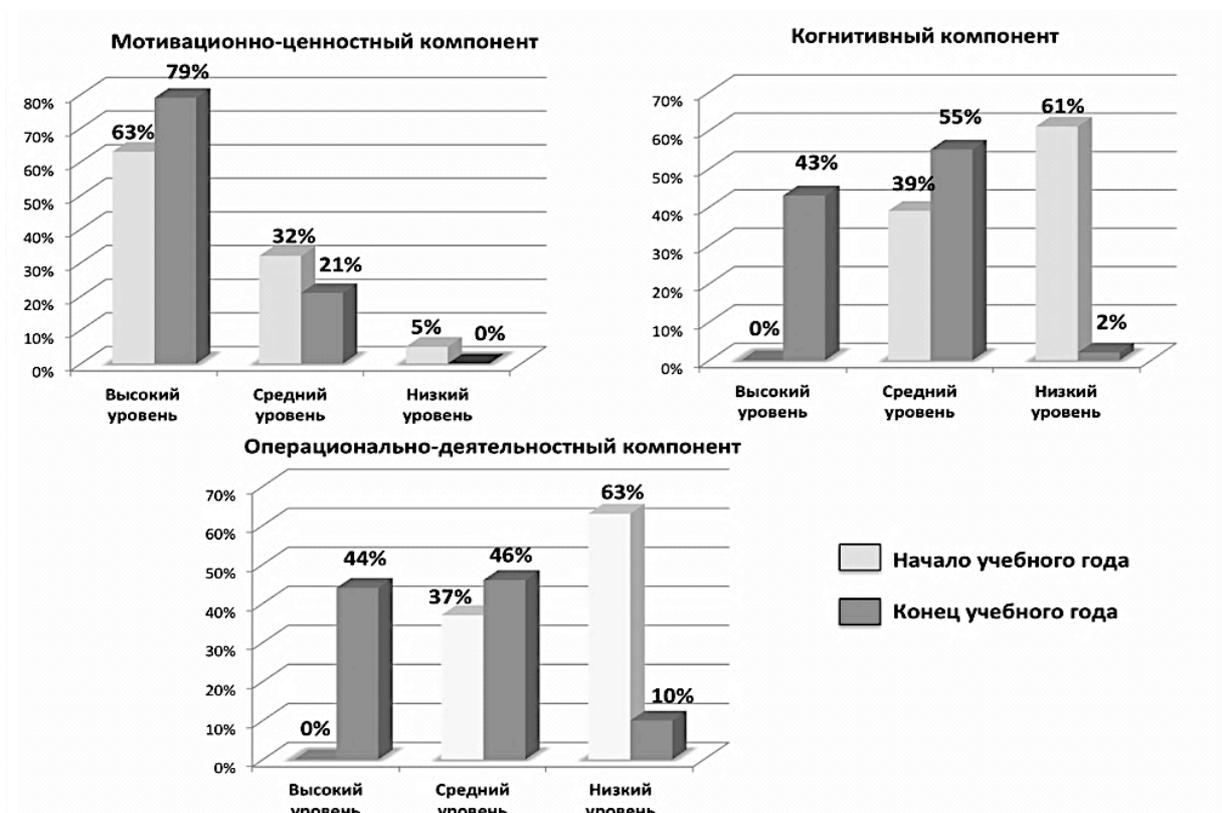


Диаграмма 10. Динамика роста уровня готовности педагогов к профессиональной деятельности в дистанционном обучении школьников

в осуществлении профессиональной деятельности в новых контекстах, отсутствие состояния напряжённости, устойчивую мотивацию к развитию профессиональной субъектной позиции.

Первая проблема может быть решена специалистами центра дистанционного обучения в процессе комплексного сопровождения дистанционного образовательного процесса школьников и обеспечения его необходимыми ресурсами и техническими возможностями.

На решение второй нужно обратить внимание при организации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, развивая контент информационно-методической среды – разработка новых дистанционных курсов (по темам, востребованным педагогами), мастер-классов, тренингов, пополнение методической копилки ИМС необходимыми информационными и методическими материалами, и полезными ссылками.

4. Результаты апробации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов обнаружили *неучтённые нами ранее риски*, это – невозможность педагогам 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 программу методического сопровождения нельзя.

В рамках методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников предотвратить такие риски невозможно, эта проблема лежит в плоскости комплексного методического сопровождения процесса дистанционного обучения школьников и, на наш взгляд, может быть решена разработкой специализированного программного обеспечения, которым можно будет воспользоваться со съёмного носителя. Однако, для этого нужны дополнительные технические и человеческие ресурсы, которыми центры дистанционного обучения на данный момент не обладают.

Таким образом, *подводя итоги анализа комплекса эмпирических материалов*, собранных в исследовательских кейсах педагогов, мы можем

сделать *вывод*, что описанное нами содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников (параграф 2.2.) содействует преодолению педагогами возникающих профессиональных затруднений, развитию субъектной профессиональной позиции, освоению способов саморазвития и рефлексивного самоанализа деятельности по преодолению профессиональных затруднений.

Применение нами исследовательского метода кейс-стади позволило достаточно полно раскрыть влияние индивидуальных программ методического сопровождения педагогов на успешное преодоление профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников.

Качественная характеристика результативности методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении 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 педагогами профессиональных затруднений, свидетельствующие об их успешной профессиональной адаптации 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.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Анализ практики методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников на опыте региональных центров дистанционного обучения, позволил установить, что центрами, в основном, организуется комплексное сопровождение дистанционного образовательного процесса школьников, а не методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов, которые испытывают затруднения при решении профессиональных задач в процессе дистанционного обучения школьников. Вследствие чего выявилась необходимость актуализации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов на преодолении ими возникающих в дистанционном обучении профессиональных затруднений и необходимость определения его содержания.

Под *методическим сопровождением профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников* мы понимаем *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.* Методическое сопровождение проектируется с учётом готовности и опыта педагога по осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном обучении школьников. Такое понимание позволило определить основополагающую *цель методического сопровождения* профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников: *содействие развитию субъектной профессиональной позиции каждого педагога, предполагающее освоение им способов саморазвития и рефлексивный самоанализ собственной деятельности по преодолению профессиональных затруднений.*

Эта цель, по нашему мнению, может быть достигнута при соблюдении следующих *условий методического сопровождения*:

– *содействие выявлению и осознанию педагогами профессиональных затруднений, развитию профессиональной позиции каждого из них;*

– *проектирование и реализация индивидуальных программ* методического сопровождения педагогов, ориентированных на преодоление конкретных профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников;

– *формирование информационно-методической среды сопровождения*, позволяющей создать условия для совершения педагогом профессионального выбора, для осуществления интерактивного взаимодействия не только педагогов со специалистами центра дистанционного обучения, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.

Для достижения цели в обозначенных условиях методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов должно реализовываться в специально организованной информационно-методической среде (созданной в любом программном решении) через следующие последовательные *этапы*:

1. Этап установления сетевого взаимодействия с сопровождаемым.
2. Диагностический этап (выявление затруднений).
3. Подбор информационных и методических материалов (формирование информационно-методической среды сопровождения).
4. Проектирование путей преодоления затруднений.
5. Первичная помощь в реализации.
6. Оценка результатов сопровождения.

Описанное нами во второй главе содержание методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников может реализовываться в информационно-методической среде посредством реализации *программ индивидуального методического сопровождения педагогов*, проектируемых в форме электронного кейса, включающего необходимый комплекс информационно-методических материалов, создающих условия для осуществления последовательных действий педагогов по преодолению профессиональных затруднений.

Результативность методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в преодолении ими профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников, доказана нами в логике деятельностного подхода с применением качественного метода исследования – кейс-стади. 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 профессиональных затруднений, свидетельствующие об успешной адаптации педагогов в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности и о развитии их профессиональной субъектной позиции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты:

Особенности дистанционного обучения определяют *новые контексты профессиональной педагогической деятельности*, которая приобретает иные характеристики и может рассматриваться как *сложно организованная система профессиональных задач, реализующихся в целенаправленном, интерактивном сетевом взаимодействии всех субъектов образовательного процесса в образовательной среде дистанционного обучения*. В условиях дистанционной формы обучения профессиональная деятельность педагога: *реализуется средствами телекоммуникационных технологий, позволяющими инициировать интерактивную совместную деятельность с учащимися; ориентирована на поиск оптимальных средств удовлетворения образовательных потребностей школьников, на достижение конкретных целей обучения посредством конструирования электронных образовательных ресурсов и расширения электронного контента информационно-образовательной среды дистанционного обучения*.

Новые контексты профессиональной педагогической деятельности ведут к трансформации её *профессиональных задач*, включающих такие задачи, как:

– *видеть ученика в образовательном процессе*, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения;

– *строить образовательный процесс* в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве процессе взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса посредством технологий дистанционного обучения;

– *организовывать интерактивное субъект-субъектное взаимодействие* в условиях среды дистанционного обучения;

– *управлять дистанционным образовательным процессом* школьников, их самостоятельной работой в условиях среды дистанционного обучения и управлять собственной педагогической деятельностью;

– *создавать информационно-образовательную среду* дистанционного обучения и использовать её возможности;

– *проектировать и осуществлять профессиональное самообразование* в условиях информационно-образовательной среды;

– *работать с информационными ресурсами* как среды дистанционного обучения, так и информационно-образовательного пространства.

В процессе решения перечисленных задач профессиональной педагогической деятельности педагоги испытывают *затруднения*, вызванные её *внешними контекстами* (обусловленными сущностными характеристиками дистанционной формы обучения (сложностью решаемой задачи в условиях дистанционного обучения) и *внутренними контекстами* (обусловленными неготовностью педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном обучении (субъективной трудностью для конкретного педагога), и *расхождением в понимании* способов 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.

Одним из путей преодоления возникающих профессиональных затруднений может быть организация **методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников**, как взаимосвязанной деятельности педагога (сопровождаемого) и методиста (сопровождающего):

– направленной на оказание помощи в осознании педагогом профессионального затруднения, поиск путей и выбор средств его преодоления, на построение собственной деятельности по преодолению затруднения, рефлексивный самоанализ её результатов;

– реализуемой поэтапно в специально разработанной информационно-методической среде;

– проектируемой в рамках разработки и реализации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов, предусматривающих формирование персональных электронных кейсов (посредством ресурсов и дидактических средств модулей информационно-методической среды), учитывающих индивидуальный характер реальных затруднений педагогов и обеспечивающих интерактивное взаимодействие педагога и сопровождающего (в режимах on-line и off-line).

Информационно-методическая среда сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников представляет собой как систему информационных и методических ресурсов (позволяющих педагогу осуществить профессиональный выбор в ситуации затруднения), так и информационно-коммуникационную систему влияний и условий, способствующих развитию субъектной профессиональной позиции педагогов и освоению способов саморазвития, рефлексивного самоанализа деятельности по преодолению профессиональных затруднений, взаимодействию педагога не только с сопровождающим, но и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.

Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов может осуществляться в специально организованной информационно-

методической среде, созданной в любом программном решении, через следующие последовательные *этапы*:

1. Этап установления сетевого взаимодействия с сопровождаемым.
2. Диагностический этап (выявление затруднений).
3. Подбор информационных и методических материалов (формирование информационно-методической среды сопровождения).
4. Проектирование путей преодоления затруднений.
5. Первичная помощь в реализации.
6. Оценка результатов сопровождения.

Посредством реализации *программ индивидуального методического сопровождения педагогов*, проектирование которых осуществляется в виде *электронного кейса* и 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 профессиональные 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).

В процессе такой деятельности происходит развитие профессиональной субъектной позиции педагога и освоение способов его саморазвития через: самоопределение и актуализацию педагога, выявление аспекта и причин возникновения затруднения, осознание цели своих действий, проектирования

пути преодоления затруднения, реализации проекта преодоления затруднения, осуществление самооценки своих действий, обмен опытом по преодолению профессионального затруднения с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.

Если у педагога возникает новое профессиональное затруднение – начинается новый цикл реализации индивидуальной программы методического сопровождения – сопровождающий формирует новый электронный кейс.

Апробация индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в дистанционном обучении школьников, проводимая нами на базе центра дистанционного обучения Омской области, позволила доказать **результативность методического сопровождения педагогов** в преодолении ими профессиональных затруднений, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников. Анализ результатов методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов проводился в логике деятельностного подхода с применением качественного метода исследования – кейс-стади (позволившего осуществить качественный анализ многоаспектных эмпирических данных, собранных благодаря комплексному использованию различных методов), 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 педагогами ресурсов* информационно-методической среды сопровождения в осознании и преодолении ими 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.

Таким образом, в результате решения всех поставленных задач исследования, *мы подтвердили выдвинутую нами гипотезу исследования* о том, что 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.

Полученные результаты исследования предполагают возможность реализации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в практике работы региональных центров дистанционного обучения школьников.

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

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: моног. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления // Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. – Красноярск: Поликом, 2007. – 190 с.
3. Адонина Н.П. Кейс-стади: история и современность. О методе «Кейс-стади» / Н.П. Адонина // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 11. – С. 43–48.
4. Актуальные вопросы использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / Г.Федорова, С.Ахмедов, С.Удалов и др. – Центр информатизации, ЦНИ «Монография» Красноярск, 2014. – 232 с.
5. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу / О.В. Акулова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 252 с.
6. Акулова О.В. и др. Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, Е.С.Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
7. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Открытое образование. – М: МЭСИ, 1998. – № 4.
8. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение // Евразийская ассоциация дистанционного образования. Материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iet.mesi.ru/broshur/broshur.htm>.
9. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 151 с.

10. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
11. Ахаян А.А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся: науч.-метод. материалы: (для вузов по направлению 540600 (050700) «Педагогика»). – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. –143 с.
12. Ахаян А.А. Педагогические проблемы эпохи информационного общества (материалы выступления) // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2014. – № 2. – С. 15.
13. Бабанский Ю.К. Педагогика // Учеб. Пособие для студентов пед.ин-тов/ Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 608 с.
14. Бабанский Ю.К., Деминцев А.Д. Результаты исследования деятельности учителей // О дидактических затруднениях в деятельности учителя и путях их преодоления. – М. – 1974. – 64 с.
15. Балакирев А.Ф. Затруднения учителей в инновационной деятельности / дисс...канд. пед. наук: 13.00.01. – Шуя, 2000 – 223 с.
16. Балл Г.А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. – М., 1990. – 184 с.
17. Баранов А.А. Формирование и развитие компетентности по преодолению профессионально-личностных затруднений у бакалавров педагогического образования // Вестник УдмГУ. – 2012. – № 3-2. – С.65-70.
18. Белановский С.А. Метод фокус-групп / С.А. Белановский – М.: Издательство Магистр, 1996. – 272 с.
19. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004. – 788 с.
20. Беянина И.Н., Богомаз И.В. Познавательные барьеры студентов ВУЗА и педагогические условия их преодоления // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 2 (143).
21. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 109-122.

22. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, МОДЭК, 2002. – 352 с.
23. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 213 с.
24. Богословский В.И. Информология, информатика и образование: Справочное пособие. (Серия: Модернизация общего образования) / В.И. Богословский, Г.А. Бордовский, Е.В.Власова, В.А. Извозчиков, И.В. Симонова и др. – Санкт-Петербург: Изд-во Каро, 2004. – 304 с.
25. Богословский В.И. Методология информационных процессов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях межвузовский сборник научных трудов / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – Санкт-Петербург: Изд-во ЛОИРО, 2005. – С. 178-181.
26. Богословский В.И., Извозчиков В.А., Попов С.М., Тумалева Е.А. Глобальная сеть интернет в модели информатизации школы // Наука и школа. – 2001. – № 3. – С. 53-57.
27. Богословский В.И., Потемкин М.Н., Тумалева Е.А. Информологический базис информационно-технологической подготовки специалиста в области образования // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации. Межвузовский сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 130-133.
28. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 434 с.
29. Болотова В.Г. Развитие познавательной мотивации старшеклассников: возможности выездных каникулярных дополнительных программ: монография. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2013.
30. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

31. Бронник Л.В. Метод кейс-стади и его применение в когнитивно-синергетических исследованиях / Л. В. Бронник // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 2. – С. 353-357.
32. Ваграмян М.В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма / дис.. канд. психол. наук: 19.00.13. – Москва., 2000. – 160 с.
33. Валеев А.З. Функциональный анализ педагогической деятельности будущего учителя на основе рефлексивного подхода / Сибирский педагогический журнал: Изд. НГПУ, Новосибирск. – 2009. – № 3. – С. 42-49.
34. Варганова Г.В. Кейс-стадис как метод научного исследования / Г.В. Варганова // Библиосфера. – 2006. – № 2. – С. 36- 42.
35. Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 17-18.
36. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 320 с.
37. Вершловский С.Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет // В сб. Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй межд. научно-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. – 16-17 апреля 2002 г. – СПб. – 2002. – С. 7-9.
38. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.
39. Винтер Е.И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов // Высшее образование сегодня, 2008. – № 8. – С. 64-66.
40. Воеводина С.А. Структура и содержание готовности к педагогической деятельности // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е, Педагогические науки. – 2004. – № 8. – С. 5-11.

41. Волкова Н.В. Опыт использования «кейс-стади» как метода исследования / Н.В. Волкова // Современные образовательные технологии в подготовке педагога к реализации воспитательной функции: сб. науч. ст. / Под ред. Л.А. Мокрецовоой. – Бийск, 2007. – С. 22-29.
42. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
43. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58–64.
44. Гареева Г.А. Формирование информационной компетентности студентов в условиях дистанционного обучения: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гареева Гульнара Альбертовна. – Глазов, 2010. – 211 с.
45. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. Пос. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 154 с.
46. Голиков Н.А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – 2004. – № 2. – С. 210-219.
47. Городецкая Н.И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2010. – 237 с.
48. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современное написание. – М.: Астрель, 2006. – 352 с.
49. Диких Э.Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Омск, 2014. – 215 с.
50. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дисс... докт. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
51. Добродеев И.Б. Педагогическое сопровождение процесса дистанционного обучения студентов вуза: дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 – Шуя, 2006. – 180 с.

52. Дроздова Н.В. Формирование конструктивной стратегии преодоления психологических барьеров в образовательном пространстве у студентов-психологов // Известия Самарского научного центра РАН, 2009. – № 4-3.
53. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 280 с.
54. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 175 с.
55. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы. – 1999.
56. Егизарьянц А.А. Диагностика и профилактика затруднений педагогов и студентов педагогических специальностей в освоении и применении средств обучения: дисс .. канд. пед. наук: 13.00.01: Ростов н/Д, 1999. – 144 с.
57. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. – М.: АСТ. Астрель. Харвест. – 2006.
58. Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицина А.П. Современное диссертационное исследование по педагогике. Оценка качества: Книга для эксперта / Федеральное агентство по образованию. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 288 с.
59. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию: дисс.. канд. пед. наук: 13.00.01 – Москва, 2000. – 222 с.
60. Зашихин В.С. Профессиональная подготовка преподавателей специализированных образовательных учреждений к преодолению затруднений в педагогической деятельности: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ижевск, 2011. – 170 с.

61. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. – М.: УЦ «Перспектива», 1998. – 112 с.
62. Земскова Г.М. Модель методического сопровождения профессионально деятельности педагогов в условиях информатизации образования // Методист. – 2011. – № 9. – С. 42-48.
63. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., испр. и доп. и перераб. – М.: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.
64. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
65. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2002. – 228 с.
66. Информационный материал Министерства образования и Науки Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/PS> 19.05.2014 - Material Minobrнауки.pdf
67. Каган М.С. О системном подходе к системному подходу / М.С. Каган // Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 17–29.
68. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения. // На путях к новой школе. – 2009. – № 1.
69. Казакова Е.И. Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // Новое в психолого-педагогических исследованиях – 2013. – № 2. – С. 37-50.
70. Калмыкова С.В. Развитие информационно-коммуникативной компетенции преподавателей вуза в среде дистанционной поддержки обучения: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2011. – 250 с.

71. Киблицкая М.В. Методология и дизайн исследования в стиле кейс-стади / М.В. Киблицкая, И.К. Масалков. – М.: Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления, 2003. – 287 с.
72. Козина И.А. Casestudy: некоторые методические проблемы / И. А. Козина // Рубеж. – 1997. – № 10 -11. – С. 177 - 189.
73. Козлитина О.К. Педагогическая поддержка как условие преодоления студентами затруднений в межкультурном взаимодействии: на материале занятий по иностранному языку в вузе: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Ижевск, 2010. – 206 с.
74. Козырев В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпициной – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
75. Кочегарова Л.В. Научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учреждений: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2010. – 190 с.
76. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский Центр «Академия», 2006. – 400 с.
77. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт., 2009 г.
78. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 144 с.
79. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л, 1967. – 325 с.
80. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 154 с.

81. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Педагогика. – 1992. – № 3. – С. 64.
82. Кулагина Ю.А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к использованию дистанционных образовательных технологий: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. – Пенза, 2013. – 296 с.
83. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С.21-30.
84. Куренная Е.В. Способы преодоления затруднений учителей в проектировочной деятельности // ИСОМ, 2011. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-preodoleniya-zatrudneniy-uchiteley-v-proektirovochnoy-deyatelnosti>
85. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.П., Зацепина О.В. Классификация учебных барьеров и затруднений и способов их преодоления при использовании технологии самостоятельной работы студентов. // Известия АлтГУ. – 2013. – № 2 (78).
86. Ленкова А.А., Петрова О.В. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонифицированных программ повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-zatrudneniy-i-potrebnostey-pedagoga-kak-osnovanie-proektirovaniya-personifitsirovannoy-programmy>
87. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
88. Манина В.А. Психолого-педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов // Вестник ОГУ. – 2013. – № 12 (161) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-preodoleniya-psihologicheskikh-barierov-u-studentov>

89. Маркелова С.А., Ахаян А.А., Кизик О.А. Информационная компетентность педагога дистанционной формы обучения и его готовность к дистанционной образовательной деятельности. В чём разница? // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный науч. журн. – СПб.: РГПУ. – 2006.
90. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
91. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
92. Масалков И.К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник по специальности «Государственное и муниципальное управление» / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М. : Альма-матер, Академический проект, 2011. – 442 с.
93. Матюшкин М.И. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М.: Педагогика, 1980. – 245 с.
94. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью. Пер. с англ. / Под ред. Белановского С.А. – М.: Институт Молодежи, 1991. – 106 с.
95. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: автореферат дисс.. докт. пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. профес. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 45 с.
96. Метаева В.А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Екатеринбург, 1996. – 207 с.
97. Митина Л.М., Ефимова Н.С. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: уч. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 144 с.
98. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н.Никитина,

- Н.В.Кислинская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
99. Никольская О.Л. Анализ дидактических затруднений учителей при освоении инновационных технологий и психолого-педагогические условия их преодоления // Вестник ТГПУ. – 2003. – № 2. – С.89-95.
100. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Изд. центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
101. Новиков А.М. Количество и качество педагогических диссертаций в России / А.М. Новиков // Педагогика. – 2004. – № 6. – С.50-57.
102. Новиков А.М. Как стать ученым?// Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 107-111.
103. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М: Либроком, 2010. – 280 с.
104. Новости образования // Экспертно-аналитическое электронное издание – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://fcpronews.ru/info/view/type/4/id/110>.
105. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Русс. яз. – 1986. – 797 с.
106. Павлова Т.Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2010. – 182 с.
107. Певзнер М.Н., Зайченко О.М., Букетов В.О. и др. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: моног. // под ред. М.Н. Певзнера. – Вел. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
108. Писарева С.А. Проблемы подготовки педагогических кадров с использованием сетевого взаимодействия (по материалам Всероссийского семинара-совещания заведующих педагогическими

кафедрами) // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 3. – С.234-243.

109. Писарева С.А. Подготовка андрагога к работе со слушателями системы повышения квалификации в рамках образовательного процесса, направленного на освоение инноваций (раздел)// Структуры управления инновационными процессами в системе повышения квалификации: научное пособие. – СПб. – Тюмень: ТОГИРРО, 2004.
110. Писаренко С.Н. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений учителя школы: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2002. – 182 с.
111. Пискунова Е.В. Профессиональная деятельность современного учителя: новые контексты // Специфика педагогического образования в регионах России, 2010. – № 1. – С. 66-67.
112. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 123-134.
113. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
114. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. - 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 400 с.
115. Политика в области образования и новые информационные технологии // Национальный доклад Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика». – 1996. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/5312565765062e8cc32575c2004f59bf/64dba130a97fb4fcc3257642004a221b?OpenDocument>.

116. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Предисловие действительного члена АПН СССР Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика. – 1983. – 128 с.
117. Полякова Т.С. Дидактические затруднения учителей и пути их преодоления // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С. 82 - 91.
118. Приказ МИНОБР и науки РФ от 18 декабря 2002 г. № 4452. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.allpravo.ru/library/doc2220p0/instrum2221/item2229.html>.
119. Приказ МИНОБР и науки РФ от 6 мая 2005 г. № 137. «Об использовании дистанционных образовательных технологий» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_05/m137.html.
120. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.
121. Прозументова Г.Н. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии / под ред Г.Н. Прозументовой. – Томск, 2003.
122. Радионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. – 2006. – № 4-5. – С. 7-14.
123. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
124. Савинкова Т.Н. Рефлексия как средство преодоления профессиональных затруднений педагога инновационного образовательного учреждения: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 – Челябинск, 1999. – 172 с.
125. Сайт Правительства Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://government.ru/dep_news/11880/.

126. Сакович Н.И. Формирование информационной компетенции студентов в процессе дистанционного обучения: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2009. – 225 с.
127. Синьковская Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения // Информационно-коммуникационные технологии в образовании: [сайт] – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.ito.su/2003/I/1/I-1-2969.html>.
128. Сластенин В.А. Методологическая культура учителя // Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие / под ред. Сластенина В.А. – М.: Прометей, 1993.
129. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 230 с.
130. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул: БГПУ. – 1996. – С. 3–10.
131. Сластенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымов // Сибирский педагогический журнал, 2007. – № 1. – С. 42–49.
132. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17-30.
133. Словарь современного русского литературного языка. – М., 1963.
134. Смирнов А.А. Опыт решения профессиональных задач в деятельности педагога / Вестн. ЯрГУ. Сер. Гуманитар. науки. – 2007. – № 2. – С. 38-41.
135. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике. // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 10. – С. 68-75.

136. Соглашение о координации работ в области информатизации систем образования государств-участников Содружества Независимых Государств (Ашхабад, 22 ноября 2007 года) // Бюллетень международных договоров, 2009. – № 5. – С. 3-5.
137. Сорокина Н.В., Рогова А.В. Кейс-стади в исследовании межкультурного опыта студентов Гуманитарный вектор. – 2012. – № 1 (29).
138. Спириин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач. – Кострома: КГУ, 1994 – 304 с.
139. Стародубцева Е.В. Консультационное сопровождение инновационной деятельности педагогов как фактор профессионального развития // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т. 5, № 27. – С. 42-47.
140. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
141. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / Ю.П. Сурмин. – Москва : Центр инноваций и развития, 2003. – 286 с.
142. Тарасова С.И. Педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия: дис.. д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 – Ставрополь, 2006. – 473 с.
143. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 21 с.
144. Гасмуханова А.Д. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации // Интеграция образования. – 2009. – № 4. – С. 94-97.
145. Тихомирова Е.М. Анализ затруднений учителей как средство оптимизации педагогической деятельности: дисс..канд. пед. наук. – Ленинград, 1984. – 248 с.

146. Трунцева Т.Н. Учебно-методическое сопровождение самообразования педагогов общеобразовательных учреждений: дисс... канд. пед.наук: 13.00.01. – Москва, 2011. – 210 с.
147. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации образования // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 50-61.
148. Тряпицына А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4-12.
149. Ушакова Е.Л. Формирование рефлексивной компетенции будущего учителя как средства преодоления затруднений в педагогических ситуациях // Научные проблемы гуманитар. исследований. – 2012. – № 3.
150. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://273-fz.rf/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf>.
151. Фёдорова Г.А. Профессиональное развитие учителей в условиях информатизации образования / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – № 4. – С. 18-25.
152. Харавина Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2011. – 238 с.
153. Хачиров С.В. Дистанционное повышение квалификации педагогов на базе сети районных ресурсных центров: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2005. – 160 с.
154. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

155. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии// Компьютерра. – 2012. – № 36. – С. 26.
156. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики// Открытое образование. – 2011. – № 2. – С. 30.
157. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб:Питер, 2004. – 541 с.
158. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – 138 с.
159. Щербаков А.И. Психология личности учителя // Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 266-268.
160. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 147 с.
161. Яковлева Л.В. Педагогические условия подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2009. – 193 с.
162. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: ЛГУ. – 1988.
163. Collins English Dictionary-Complete. – Unabridged. 2012. – Digital Edition. – William Collins Sons & Co. Ltd. – HarperCollinsPublishers. – 1998, 2000, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012.
164. EFA, the Year 2000 Assessment, Technical Guidelines. – UNESCO. – 1998. – P. 28.
165. Eugeniusz Stanislaw Świtła. Daugavpils University LatviaThe Professional Role of a Teacher in the Era of Globalization on the Example of Poland / Educational Research eJournal - ISSN 2254-0385 © Faculty of Education. University of Alicante. – № 1. – 2012.11.05. – P. 61-70.

166. Flick U., Kardorff E., Steinke I. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Hamburg, Rowohlt's Enzyklopädie. – 2010.
167. Judith Taack Lanier (Джудит Таакс Ланье). Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession. A closer look at what being an educator really means. – 1997. <http://www.edutopia.org/redefining-role-teacher>
168. Mustafa A. Case Study Method: Theory And Practice, Research And Management Approach. Atlantic, 2008. – P.5
169. Simons H. Case Study Research in Practice. London [etc.]: SAGE. - 2009.
170. Stake R.E. Qualitative Case Studies / Denzin N., Lincoln Y. – 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. – 2005.
171. Wehrich H. The TOWS Matrix – A Tool for Situational Analysis / H. Wehrich // Long Range Planning. – 1982. – Vol. 15, No 2. – P. 54–66.
172. Woodside A. Case Study Research: Theory, Methods and Practice. Emerald Group Publishing Limited. – 2010.
173. Y.P. Aggarwal, R.S. Thakur. Concepts and Terms in Educational Planning / A Guidebook. – National Institute of Educational Planning and Administration. – New Delhi. – 2013. – p. 435.
174. Yin R.K. Case Study Research: Designs and Methods / Yin K.R. – 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage. – 2009.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Данные о региональных центрах дистанционного обучения школьников

- 1 - центры, организованные на базе общеобразовательных учреждений;
 2 - центры, работа которых организована на базе институтов развития работников образования;
 3 - центры, являющиеся отдельной структурной единицей.

№ п/п	Субъекты РФ	Название учреждения	Адрес сайта	Форма организации *
1	Алтайский край	ГБОУ лицей-интернат «Алтайский краевой педагогический лицей»	http://pedliceum.altai.ru/	1
2	Амурская область	ГАОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Амурской области «Амурский областной институт развития образования»	http://www.amur-iro.ru/	2
3	Архангельская область	ГАОУ «Архангельский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»	http://ippk.arhk-edu.ru/	2
4	Астраханская область	Областное государственное общеобразовательное учреждение «Астраханский технический лицей»	http://school.apkrto.ru	1
5	Белгородская область	ОГАОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат» (Центр дистанционного образования детей-инвалидов)	http://www.bel-licei-inter.ru	1
6	Брянская область	ГАОУ «Брянский региональный центр информатизации образования»	http://www.eduinfo32.ru/	3
7	Владимирская область	Владимирский институт повышения квалификации работников образования. Региональный центр дистанционного образования детей-инвалидов	http://www.viro33.ru/institute/structure/tcdo-di.html	2
8	Волгоградская область	Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района г. Волгограда	http://www.lyceum8.ru/1/norm-prav.htm	1
9	Волгоградская область	ГООУ Волгоградский лицей-интернат «Лидер»	http://www.schsite.ru/volgograd-liceyinternational/29ad1ddc-4547-4c7c-b1b2-1cf45bce7978	1
10	Вологодская область	Бюджетное учреждение системы образования Вологодской области «Центр информатизации и оценки качества образования»	http://cioko.edu35.ru/	3
11	Воронежская область	Областное государственное учреждение «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей»	http://vrmcpdo.ru/cdo	3
12	Еврейский автономный округ	Областное государственное автономное общеобразовательное учреждение «Центр образования «Ступени»	http://bir-cdo.ru/	3
13	Забайкальский край	Государственное общеобразовательное учреждение «Центр образования» для детей-инвалидов	http://www.zabco.e-stile.ru/	3

14	Забайкальский край	Краевой центр дистанционного образования детей-инвалидов «Стремление»	http://zabcedo.ru	1
15	Ивановская область	Структурное подразделение областного государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения «Кохомская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VI вида»	http://ivdo.ru	1
16	Иркутская область	Областное ГАОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Институт развития образования Иркутской области» Региональный центр дистанционного образования	http://cdo.iro38.ru	2
17	Кабардино-Балкарская республика	Республиканский центр дистанционного обучения (ГОУ ДПО «КБРЦДО»)	http://kbrcede.ru/index.php	3
18	Калининградская область	ГАОУ Калининградской области ДПО (повышения квалификации) специалистов «Институт развития образования» КОИРО	http://www.koigo.edu.ru	2
19	Калужская область	Центр дистанционного образования детей-инвалидов, обучающихся на дому. Структурное подразделение Государственной общеобразовательной школы-интерната «Областной реабилитационный центр»	http://www.cdo-kaluga.ru/	1
20	Камчатский край	Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Камчатский педагогический колледж», Центр дистанционного образования детей Камчатского края	http://kamcollege.ru	2
21	Кемеровская область	Центр дистанционного образования детей – инвалидов Кемеровской области государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения «Кемеровская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I и II видов»	http://s.kemcdo.ru/cdo	1
22	Кировская область	ГБОУ «Кировская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I вида»	http://www.idist.ru	1
23	Костромская область	Центр дистанционного образования детей-инвалидов ГОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования»	http://www.koipkro.kostroma.ru/koiro/default.aspx	2
24	Краснодарский край	ГБОУ Краснодарского края «Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования	http://kkidppo.ru	2
25	Красноярский край	КГООУ «Железногорская санаторно-лесная школа»	http://sch180.nichost.ru	1
26	Красноярский край	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Общеобразовательное учреждение лицей № 11» г. Красноярск	http://11y.ru	1
27	Курганская область	Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Курганская областная средняя общеобразовательная школа дистанционного обучения детей-инвалидов».	http://school-dist45.ucoz.ru	1

28	Курская область	Областное БОО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Курский областной центр диагностики и консультирования «Новые технологии»	http://obounovtech.ru/mira	3
29	Ленинградская область	ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»	http://www.iteach.ru/abo/site/2267	2
30	Липецкая область	Областное автономное учреждение Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III-IV вида	http://sko-school.ru	1
31	Магаданская область	МБОУ г. Магадана «СОШ № 18»	http://school-18.3dn.ru	1
32	Марий-Эл Республика	ГБОУ «Лицей Бауманский»	http://my18.ru/rcdo	1
33	Московская область	Муниципальное общеобразовательное учреждение школа № 2 г. Жуковского	http://zhuksch2.edumsko.ru	1
34	Мурманская область	Государственное областное бюджетное образовательное учреждение Минькинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида	www.minkino.ru	1
35	Ненецкий автономный округ	Центр дистанционного обучения МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением иностранных языков»	http://www.nschool2.ru	1
36	Нижегородская область	Областная специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III – IV вида. Ресурсный центр дистанционного образования детей	http://cdo-nnov.ucoz.ru/	1
37	Новгородская область	Ресурсный центр дистанционного образования детей ГОУ для детей, нуждающихся в психолого – педагогической и медико – социальной помощи, центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения «Цветик – семицветик»	http://moodle.distcentr.ru	3
38	Новосибирская область	Региональный ресурсный центр дистанционного обучения на базе Института развития образования	http://sdo-nso.sinog.ru	3
39	Омская область	Центр информационно - методической поддержки дистанционного обучения, подразделение КУ Омской области «Региональный информационно-аналитический центр системы образования»	http://de.obr55.ru	3
40	Оренбургская область	Центр дистанционного обучения детей-инвалидов ГАОУ среднего профессионального образования «Педагогический колледж» г. Орска	http://pedcollege.com	2
41	Орловская область	БОУ ОО «Центр психолого-медико-социального сопровождения» (Ресурсный центр дистанционного образования детей-инвалидов)	http://www.ppms-orel.ru	3
42	Пензенская область	ГБОУ Пензенской области Губернский лицей-интернат для одаренных детей	http://cdo-penza.ru	1

43	Пермский край	Государственное краевое бюджетное специальное (коррекционное) ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха 1, 2 вида»	http://surdo-shkola.ru	1
44	Приморский район	Ресурсный центр дистанционного образования ГОУ «Коррекционной школы-интерната III - IV видов»	http://www.skshkart.ru/content/rcd_o/info_common	1
45	Псковская область	ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 4 VI вида»	http://cdo.pskovedu.ru ,	1
46	Республика Адыгея	Государственное БОУ Республики Адыгея «Адыгейская республиканская гимназия»	http://www.arg01.ru/index.php/123	1
47	Республика Алтай	БОУ Республики Алтай для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения»	http://www.altaydist.ru/moodle/	3
48	Республика Башкортостан	ЦДО Башкортостана на базе школы-интерната № 13 г. Уфы	http://www.obrazovanie-ufa.ru/themes/Distantionnoe_obuchenie.htm	1
49	Республика Башкортостан	Муниципальное образовательное учреждение СОШ № 54 г. Уфы	http://school54-ufa.edusite.ru	1
50	Республика Бурятия	Центр дистанционного обучения детей-инвалидов в Республике Бурятия	http://school60-uu.ucoz.ru	1
51	Республика Дагестан	ГКОУ «Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов»	http://dagrcdo.ru	3
52	Республика Ингушетия	ГКУ «Республиканский центр дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья»	http://rcdo06.com/	3
53	Республика Калмыкия	ЦДО на базе Государственного учреждения «Центр оценки качества образования Республики Калмыкия»		3
54	Республика Карачаево-Черкессия	«Центр дистанционного образования педагогических работников и детей-инвалидов» Карачаево-Черкесского Республиканского института повышения квалификации работников образования		2
55	Республика Карелия	ГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 21» Республиканский центр дистанционного обучения		1
56	Республика Коми	Структурное подразделение «Центр дистанционного обучения детей-инвалидов в Республике Коми государственного вечернего (сменного) ОУ «Республиканский центр образования»	http://rcoedu.ru/index.php	3
57	Республика Мордовия	ГОУ профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Мордовский республиканский институт образования»	http://mrio.edurm.ru	2

58	Республика Саха-Якутия	Республиканская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат 3-4 вида для слабовидящих и поздноослепших детей			1
59	Республика Саха-Якутия	ГКОУ «Центр дистанционного образования Министрства образования Республики Саха (Якутия)»		http://цдоаякутия.рф	3
60	Республика Северная Осетия-Алания	Государственное казённое образовательное учреждение «Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов» ГКОУ «РЦДОИ»		http://gkou-cpprk.ru/en	3
61	Республика Татарстан	Региональный ресурсный центр дистанционного обучения на базе ГУ «Республиканский центр информационно-методического обеспечения и контроля в области образования»		https://edu.tatar.ru/aviastroit/page10755.htm/rtchimk	3
62	Республика Татарстан	Центр дистанционного образования филиала ИЭУП, г. Набережные Челны		http://chl.ieml.ru	2
63	Республика Тыва	Муниципальный центр дистанционного обучения детей-инвалидов при МБОУ СОШ № 4 г. Кызыла		http://sh4-kyzyl.ru/index.php	1
64	Республика Тыва	Региональный центр дистанционного обучения детей-инвалидов при Тувинском государственном институте переподготовки и повышения квалификации кадров Министрства образования, науки и молодежной политики Республики Тыва		http://ipktuva.ru	2
65	Республика Удмуртия	Центр дистанционного образования детей-инвалидов		http://www.s-liscey.ru	1
66	Республика Хакасия	Центр Дистанционного образования РГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III, IV видов»		http://internat3-4hr.ucoz.ru	1
67	Ростовская область	Центр дистанционного образования одаренных детей на базе Областного центра дополнительного образования детей		http://www.ocdod-donobr.ru http://cdo-4u.ru	3
68	Рязанская область	Областное государственное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа – Центр дистанционного образования»		http://cdo-rzn.ru/index.php	1
69	Самарская область	Центр дистанционного образования детей-инвалидов, структурное подразделение Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования		http://www.sipkro.ru/index.php/2012-11-19-06-47-40/2012-11-17-16-55-10	2
70	Санкт-Петербург	«Центр реабилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», Государственное специальное (коррекционное) ОУ специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (VI вида) № 616		http://dinamika616.ru/node/6	1
71	Саратовская область	Региональный центр дистанционного образования детей-инвалидов на базе ГАОУ ДПО «Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»		http://www.saripkro.ru	2

72	Свердловская область	Школа дистанционного образования, структурное подразделение Государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Ресурс»	http://www.центр-ресурс.рф	3
73	Сахалинская область	Институт развития образования Сахалинской области, Центр дистанционного образования детей-инвалидов	http://sakhcdo.ru	2
74	Смоленская область	Областное ГБОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Смоленская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I и II видов»	http://e-school67.ru/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F	1
75	Ставропольский край	Центр дистанционного обучения детей-инвалидов при ГОУ ДПО «Ставропольский краевой институт повышения квалификации работников образования»	http://stavcdo.ru	2
76	Тамбовская область	Тамбовское областное ГОУ ДО «Институт повышения квалификации работников образования». Центр дистанционного образования детей-инвалидов	http://68cdo.ru/children	2
77	Тверская область	Государственное бюджетное учреждение Тверской области «Центр информатизации образования Тверской области»		3
78	Томская область	Маринская гимназия интернат Томская область г. Томск	http://cdo.tomedu.ru	1
79	Тульская область	Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья	http://school-deaf71.ru	1
80	Ульяновская область	Областное ГОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VI вида №1 «Улыбка»	http://smile-ul.ru/index.php	1
81	Хабаровский край	Центр дистанционного образования детей-инвалидов	http://tele.edu.27.ru/school-login	3
82	ХМАО	МОУ «Муниципальная общеобразовательная средняя школа № 29» города Нижневартовска		1
83	ХМАО	г. Радужный: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», «Школа здоровья и развития»	http://mousoch5.narod.ru	1
84	ХМАО	г. Мегион: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1»	http://www.86mmc-megionsch1.edusite.ru	1
85	ХМАО	г. Нягань МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»	http://86sch2-nyagan.edusite.ru	1
86	ХМАО	г. Сургут «Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 18»		1
87	Челябинская область	ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»	http://ipk74.ru	2
88	Чеченская Республика	ГОУ «Центр дистанционного образования детей-инвалидов»	http://class95.ru	3

89	Чувашская Республика	Республиканский центр дистанционного образования детей-инвалидов	http://www.skosh2-gcheb.edu.cap.ru/?t=eduid&eduid=4813	1
90	Чукотский автономный округ	Чукотский институт развития образования и повышения квалификации	http://chiroipk.ru	2
91	ЯНАО	МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углублённым изучением иностранных языков» муниципального образования город Ноябрьск		1
92	ЯНАО	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Надыма» (структурное подразделение Центра дистанционного обучения)	http://thirdschool.ru	1
93	Ярославская область	ГООУ ЯО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи: центр психолого-медико-социального сопровождения «Центр помощи детям»	http://cpd.yaroslavl.ru	3

Дефиниции понятия «дистанционное обучение»

Характеристика понятия	Ключевые слова	Источник
обучение (форма обучения, система обучения)		
<p>систематическое целенаправленное <u>обучение</u>, которое осуществляется на некотором расстоянии от места расположения преподавателя, при этом процессы преподавания и обучения разделены не только в пространстве, но и во времени.</p> <p><u>обучение</u>, при котором удалённые друг от друга субъекты обучения осуществляют образовательный процесс с помощью средств телекоммуникаций, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса.</p> <p><u>обучение</u> с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования (<i>определение научной школы А.В. Хуторского</i>).</p>	<p>– обучение, систематическое, целенаправленное</p> <p>– обучение на расстоянии, разделённое во времени</p> <p>– обучение</p> <p>– образовательный процесс на удалении</p> <p>– с помощью средств телекоммуникаций</p> <p>– интерактивность и продуктивность учебного процесса</p> <p>– обучение с помощью средств телекоммуникаций</p> <p>– направленный в пространственной и временной удалённости</p> <p>– направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений)</p> <p>– новая самостоятельная дидактическая система обучения</p> <p>– отличается организацией учебного материала, структурой, способом взаимодействия протекающая в специализированной</p>	<p>Тихонов А.Н. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина, А.Д. Иванников, О.П. Молчанова. – М.: Вита-пресс, 1998. – 256 с.</p> <p>Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.; ил. – (Серия «Учебное пособие»).</p> <p>Полат Е. С. Хуторской А. В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе [Электронный ресурс]. / Доклад. – 2000. – Режим доступа: http://viperson.ru/wind.php?ID=231060</p> <p>Богомолов А.Н. К вопросу о моделях дистанционного обучения // Проблемы преподавания русского языка в Российской Федерации и зарубежных странах:</p>

<p>специализированной среде, базирующейся на использовании современных информационных-телекоммуникационных технологий.</p>	<p>информационно-образовательной среде – базирующаяся на использовании современных ИКТ</p>	<p>Материалы международной конференции в ЦМО МГУ. Т. I. М. – 2005. – С. 225-229.</p>
<p>система обучения (новая форма обучения), основанная на взаимодействии учителя и учащихся, учащих между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения), реализующаяся специфичными средствами телекоммуникационных технологий [С.9]. (лаборатории ДО ИОСО РАО)</p>	<p>– новая форма обучения – система обучения – основана на взаимодействии педагога и учащихся между собой – реализующаяся специфичными средствами телекоммуникационных технологий</p>	<p>Педагогические технологии дистанционного обучения: уч. пособ. для студ. выс. уч. заведений./ Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Песков и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.</p>
как взаимодействие		
<p>целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе [С.33].</p>	<p>– процесс (целенаправленный, организованный) – интерактивное взаимодействие обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения – инвариантность расположению в пространстве и времени – в специфической дидактической системе</p>	<p>Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.</p>
<p>интерактивное взаимодействие как между обучающим и обучаемым, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса (например, web-сайта или web-страницы), отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации средств ИКТ.</p>	<p>– интерактивное взаимодействие между обучающим и обучаемым и интерактивным источником – присуще учебному процессу компоненты – реализации возможностей ИКТ</p>	<p>Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования /И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с.</p>
<p>целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения,</p>	<p>– процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения</p>	<p>Педагогам о дистанционном обучении / Под общей ред. Т.В. Лазыкиной. Авт.: И.П. Давыдова,</p>

<p>инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе.</p> <p><u>взаимодействие учителя и обучающегося</u> между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [С.9].</p>	<p>– целенаправленный, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени</p> <p>– реализуется в специфической дидактической системе</p> <p>– взаимодействие учителя и обучающихся на расстоянии</p> <p>– с присущими учебному процессу компонентами</p> <p>– реализуемое специфическими средствами интернет-технологий, предусматривающими интерактивность</p>	<p>М.Б. Лебедева, И.Б. Мылова и др. – СПб: РЦОКОИИТ, 2009. – 98 с.</p> <p>Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / Лебедева М.Б., Агапонов С.В., Горюнова М.А., Костиков А.Н., Костикова Н.А., Никитина Л.Н., Соколова И.И., Степаненко Е.Б., Фрадкин В.Е., Шилова О.Н. / Под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.</p>
как технология (совокупность технологий)		
<p><u>совокупность информационных технологий</u>, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также в процессе обучения.</p> <p><u>совокупность технологий</u>, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы в процессе обучения</p>	<p>– совокупность ИТ;</p> <p>– интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей</p> <p>– возможность самостоятельной работы в процессе обучения</p> <p>– совокупность технологий</p> <p>– интерактивное взаимодействие</p> <p>– возможность самостоятельной работы</p>	<p>Дистанционное образование // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень. – 1995. – № 3.</p> <p>Леонов В.В. Педагогический аспект внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе Республики Казахстан / В.В. Леонов, Л.Н. Шагалиева, Н.А. Коростелева // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 486-488.</p>

<p>технология целенаправленного и методически организованного руководства образовательной деятельностью обучающихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра. ДО осуществляется в значительной мере с помощью телекоммуникационных средств и методов педагогического общения преподавателя и обучающегося при минимальном количестве обязательных занятий [С.50].</p>	<p>– технология – руководство образовательной деятельностью обучающихся, целенаправленное и методически организованное – на расстоянии с помощью телекоммуникационных средств и методов педагогического общения</p>	<p>Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.</p>
способ обучения		
<p>способ обучения, базирующийся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые предоставляют обучаемому свободу выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени.</p>	<p>– способ обучения – использование широкого спектра традиционных и информационных технологий – не зависит от расположения обучаемого и во времени</p>	<p>Соловьёва Т.А. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении будущих учителей информатики построению рекурсивных алгоритмов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соловьёва Татьяна Алексеевна. – Тула, 2008. – 196 с.</p>

Контент-анализ понятия «педагогическая деятельность»

№	Определение понятия	Источник	Основные элементы понятия
1.	Педагогическая деятельность – это деятельность по воспитанию и обучению людей, основанная на специальной профессиональной подготовке педагога и соответствующая нормам и правилам его личного поведения в процессе этой деятельности.	Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. - 2000. – 937 с.	<ol style="list-style-type: none"> 1. деятельность по воспитанию и обучению людей; 2. основанная на специальной профессиональной подготовке педагога; 3. соответствующая нормам и правилам личного поведения педагога в процессе этой деятельности.
2.	Педагогическая деятельность есть целенаправленная деятельность учителя по развитию личности ребенка и его мировоззренческой системы представлений о мире в соответствии с общечеловеческими ценностями. Она, выступая в качестве социопедагогического феномена и системообразующей ключевой ценности, представляет собой значимый фактор воспроизводства общечеловеческих ценностей и ценностного отношения к самой педагогической деятельности [С. 480 – 485].	Демченко З.А. Педагогическая деятельность учителя и ценностное отношение к ней в контексте аксиологических проблем образования / З.А. Демченко // Материалы региональных чтений РАО «Ценности современного образования». – Архангельск: Изд-во ПГУ им. М.В. Ломоносова. -2003. – 540 с.	<ol style="list-style-type: none"> 1. целенаправленная деятельность учителя; 2. по развитию личности ребёнка; 3. по развитию его мировоззренческой системы ценностей в соответствии с общечеловеческой.
3.	Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования [С. 157]. Реализуемая системой профессионально ориентированных действий (умений) педагогическая деятельность представляет собой сложную функционально-операциональную структуру, где существует неоднородная связь между функциями и педагогическими действиями	Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., испр. и доп. и перераб. – М.: Университетская книга: Логос. – 2009. – 384 с.	<ol style="list-style-type: none"> 1. воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников); 2. личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие; 3. основа саморазвития и самосовершенствования ученика.

	(умениями), отражающими определенную позицию учителя [С. 166].		
4.	Профессионально-педагогическая деятельность – процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия учителя с другими участниками социально-образовательного процесса в образовательной среде [С.7]. Это психологически сложный феномен, реализуемый учителем на разных уровнях межличностного взаимодействия с другими ее участниками [С.145].	Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова. – 2002. – 228 с.	1. процесс; 2. гуманистически-ориентированное полисубъектное взаимодействие учителя с другими участниками образовательного процесса; 3. образовательная среда.
5.	Деятельность педагогическая – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.	Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ». – Ростов н/Д. – 2005. – 448 с. – С.51. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. – 2006. – 135 с. – С. 25. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. – М.: Компания Спутник+. 2006. – 191 с. – С. 37.	1. профессиональная деятельность, направленная на создание оптимальных условий; 2. воспитание, развитие и саморазвитие личности воспитанника; 3. выбор возможностей свободного и творческого самовыражения.
6.	«...сознательная целенаправленная деятельность взрослых, старших поколений (а не детей) — родителей, учителей, школы и других воспитательных учреждений, направленная на осуществление и осуществляющая руководство процессом воспитания детей». Педагогическая деятельность есть сознательное вмешательство взрослых людей в объективно закономерный общественно-исторический процесс воспитания, становления детей взрослыми людьми с целью подготовки зрелого члена общества [С.43].	Козлов И. Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко: Кн. для учителя/Сост. и авт. вступ. ст. В.М. Коротов. – М.: Просвещение. – 1987. – 159 с.	1. сознательная целенаправленная деятельность взрослых, старших поколений; 2. направленная на осуществление и осуществляющая руководство процессом воспитания детей; 3. становления детей взрослыми людьми с целью подготовки зрелого члена общества.

7.	Педагогическая деятельность – системная деятельность, основным и конечным результатом которой является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности [1]. Это <i>педагогическая система</i> – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей [2, С. 11]. Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность.	1. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1961. – 154 с. 2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие/под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование. – 2002.	1. системная деятельность; 2. основной и конечный результат – сам учащийся, 3. развитие личности, способностей и компетентностей обучающегося; 4. педагогическая система.
8.	Педагогическая деятельность – «это особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями» [С. 57].	Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Юрайт. – 2000. – 523 с.	1. особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей; 2. направленность на подготовку подрастающего поколения.
9.	Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания. Разработала концепцию деятельности учителя. В рамках концепции А. К. Маркова выявляет и описывает группы педагогических умений.	Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.	1. профессиональная активность учителя; 2. при помощи различных средств взаимодействия; 3. решение задач воспитания и обучения.
10.	Многоаспектная (многокомпонентная) деятельность учителя, обусловленная развитием его личностных качеств и связанная в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с учениками и другими людьми. Разработала трёхмерную модель труда учителя (деятельность + личность + общение) [2. С. 28].	1. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». – 2002. – 400 с. 2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. М.: Академия. – 2004. – 320 с.	1. многоаспектная (многокомпонентная) деятельность; 2. обусловленная развитием личностных качеств учителя; 3. многообразные отношения, взаимодействие с учениками и другими людьми.
11.	Педагогическая деятельность основывается на	Никитина Н. Н. Введение в	1. целенаправленное, специально

<p>целенаправленном, специально организованном педагогическом взаимодействии, целью которого является создание условий для развития обучающегося и воспитывающегося. Для обозначения вида профессиональной деятельности, основным содержанием которой является воспитание, обучение, образование и развитие учащихся и воспитанников, существует более точное определение – профессионально-педагогическая деятельность [С. 9].</p> <p>Педагогическая деятельность состоит из решения бесчисленного множества педагогических задач – задач по преобразованию ситуаций взаимодействия с целью внесения позитивных изменений в развитие личности ученика или группы учащихся [С. 139].</p>	<p>педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – 224 с.</p>	<p>организованное педагогическое взаимодействие;</p> <p>2. создание условий для развития обучающегося и воспитывающегося.</p>
<p>12. Деятельность педагогическая – деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся). Включает в себя: деятельность по управлению процессом воспитания обучающегося (обучающихся) - воспитывающую деятельность; деятельность по управлению процессом обучения обучающегося (обучающихся) -преподавание (синоним – обучающая деятельность); деятельность по управлению процессом развития обучающегося (обучающихся) -развивающую деятельность [С. 155].</p>	<p>Новиков А.М., Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Изд. центр ИЭТ. – 2013. – 268 с.</p>	<p>1. деятельность по управлению образовательной деятельностью обучающегося;</p> <p>2. деятельность по управлению процессом воспитания обучающегося – воспитывающая деятельность;</p> <p>3. деятельность по управлению процессом обучения обучающегося – преподавание (обучающая деятельность);</p> <p>4. деятельность по управлению процессом развития обучающегося – развивающая деятельность.</p>
<p>13. Педагогическая деятельность – это особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями.</p>	<p>Новоколонова Г.А. Словарь социального педагога / Г.А. Новоколонова. – Пермь: Изд-во Пермского обл. ин-та повышения квал. – 2000. – 31 с.</p>	<p>1. особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей;</p> <p>2. направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни;</p> <p>3. в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями.</p>

14.	Педагогическая деятельность – разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания [С. 291]; особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.	Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Изд-во Проспект. – 2004. – 423 с.	<ol style="list-style-type: none"> 1. разновидность профессиональной деятельности; 2. направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания; 3. особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей; 4. направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности (в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.).
15.	Профессиональная деятельность учителя – вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в психолого-педагогическом воздействии на учащегося с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении учения и развития личности [С. 418]	Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово. – 2005. – 720 с.	<ol style="list-style-type: none"> 1. вид постоянно выполняемой деятельности; 2. психолого-педагог. воздействие на учащихся; 3. целенаправленное управление учением и развитием личности.
16.	Педагогическая деятельность представляет собой решение взаимосвязанных профессиональных задач, встающих перед педагогом (передача знаний, развитие мотивации, руководство познавательной деятельностью обучающихся, разработка дидактического обеспечения, организация обратной связи, корректировка результатов учебной работы и др.).	Скибицкий Э.Г., Фадейкина Н.В. Профессионализм педагогов – непрерывное условие повышения качества дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.safbd.ru/e-library/professionalizm-pedagogov-nepremernoe-uslovie-povysheniya-kachestva-distancionnogo	<ol style="list-style-type: none"> 1. решение взаимосвязанных профессиональных задач.
17.	Педагогическая деятельность в современной школе выступает как «своеобразная метадеятельность, направленная на выполнение другой деятельности, на организацию воспитательной системы как сложной совокупности факторов, условий и	Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. –	<ol style="list-style-type: none"> 1. своеобразная метадеятельность; 2. направленная на выполнение другой деятельности; 3. направленная на организацию воспитательной системы.

	закономерных фаз становления и развития личности школьника» [С. 3].	Барнаул: БГПУ. – 1996. – С. 3 – 10.	
18.	Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Профессиональная деятельность педагога – это особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленным человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [С. 20]. Деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.	Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2007. – 576 с.	1. вид деятельности; 2. социальная деятельность; 3. передача от старших поколений младшим культуры и опыта; 5. создание условий для личностного развития; 6. подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе.
19.	Педагогическая деятельность – это особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.	Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо – М.: Пед. Общество России. – 2001. – 127 с.	1. особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей; 2. направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни; в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями.
20.	Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей, таких как деятельность преподавателя, деятельность общения опыта обучения – деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения; деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов; программирование, составление учебных программ [С.230].	Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 2003. – 544 с.	1. система ряда деятельностей; 2. деятельность преподавателя; 3. деятельность общения опыта обучения – деятельность методиста; 4. деятельность построения учебных средств, учебных предметов; 5. программирование, составление учебных программ.
21.	Педагогическая деятельность – это синергетическая система, где все подчиняется законам системного синергетизма, действие которых проявляется в	Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики: стратегии	1. синергетическая система; 2. подчинение законам системного синергетизма;

	системно-функциональной закономерности.	развития педагогической теории и практики. – Казань: ИССО РАО. – 1996. – 71с.	3. системно-функциональная закономерность.
22.	Педагогическая деятельность с деятельностью по формированию и управлению деятельности других» – обучаемых; это своего рода метадеятельность. С позиции синергизма может рассматриваться как самоорганизующаяся, нелинейная, неравновесная сложная система, потенциально содержащая в себе бифуркационные и необратимые изменения, которая включает совместные виды деятельности преподавателя и обучающихся. Отличительной чертой такой деятельности является непрерывное взаимодействие ее компонентов, обуславливающее ее «самодвижение» [С. 73].	Тарасова С. И. Педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия: дис.. д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 Ставрополь. – 2006. – 473 с. РГБ	1. самоорганизующаяся, нелинейная, неравновесная сложная система; 2. совместные виды деятельности преподавателя и обучающихся; 3. деятельность с деятельностью – метадеятельность.
23.	Профессиональная педагогическая деятельность – деятельность педагога по решению профессиональных задач.	Тряпицына А.П. Содержание подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации образования // Universum: Вестник Герценовского университета, 2013. - № 1. – с. 50-61. – С. 53. Компетентный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004. – 392 с.	1. деятельность по решению профессиональных задач.
24.	Педагогическая деятельность – сложная динамическая система, имеющая свою специфическую структуру, состоящую из элементов (конструктивный, организаторский, коммуникативный, информационный, развивающий, ориентационный, мобилизационный, исследовательский или гностический).	Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение. – 1967. – 147 с.	1. сложная динамическая система; 2. специфическая структура.

25.	<p>Деятельность педагога – деятельность, которая сосредоточивается в первую очередь на обучение детей применению знаний в жизненных ситуациях, на развитии социальных навыков и культурных норм; на оказании помощи ребёнку в ощущении успешности и благополучия. Суть педагогической деятельности заключается в поддержке психического и социального развития ребёнка.</p>	<p>Taipei Times Learning from Denmark По Мадлен Бантинг / The Guardian, Копенгаген. – 2006. http://www.taipetimes.com/News/edito-rials/archives/2006/03/22/2003298639</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. деятельность по обучению детей, 2. применение знаний в жизненных ситуациях; 3. развитие социальных навыков и культурных норм; 4. поддержка психического и социального развития ребёнка.
26.	<p>Деятельность современного педагога представляет собой деятельность по передаче богатого, полезного и уникального опыта ученикам в образовательной среде не ограничивающейся классом, а распространяющейся в качестве доступной информации везде (в битах и байтах). Её сутью является тесная взаимосвязь между знающим, заботливым педагогом и успешным мотивированным ребёнком, в процессе которой педагог должен узнать каждого ребёнка как личность, выявить его уникальные потребности, интересы и способности.</p>	<p>Judith Taack Lanier (Джудит Таак Ланье). Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession. A closer look at what being an educator really means. – 1997.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. деятельность по передаче богатого опыта; 2. распространяется в открытой образовательной среде; 3. взаимосвязь педагога и ребёнка.
27.	<p>Педагогическая деятельность – взаимодействие и учеников, и родителей [С. 61], где учитель – гид, он направляет учеников в обучении, основываясь на особенностях личного развития и учитывая процессы глобализации. Деятельность педагога и его роль зависит от вызовов времени и социальных запросов.</p>	<p>Eugeniusz Stanislaw Świtata. Daugavpils University Latvia The Professional Role of a Teacher in the Era of Globalization on the Example of Poland / Educational Research eJournal - ISSN 2254-0385 © Faculty of Education. University of Alicante. – № 1. – 2012.11.05. – P. 61-70.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. взаимодействие учеников, родителей, педагога; 2. управление обучением на основе личностных особенностей ученика.
28.	<p>Педагогическая деятельность – деятельность по руководству и направлению учеников в получении опыта в получении знаний, по развитию навыков их применения в жизненных ситуациях. [EFA, the Year 2000 Assessment, Technical Guidelines, UNESCO, 1998, P28]. Деятельность педагога – профессиональная</p>	<p>Y.P. Aggarwal, R.S. Thakur. Concepts and Terms in Educational Planning / A Guidebook. – National Institute of Educational Planning and Administration. – New Delhi. – 2013. – p. 435.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. деятельность по руководству и направлению учеников; 2. передача знаний и взаимоотношений.

	<p>деятельность связанная с передачей знаний, взаимоотношений и с развитием навыков учеников, предусмотренных учебной программой. [Investing in Education-Analysis of the 1999 World Education Indicators, OECD, Paris (2000)] [P. 50].</p>		
--	---	--	--

Сводная таблица основных структурных элементов понятия «педагогическая деятельность», встречающихся в педагогических исследованиях

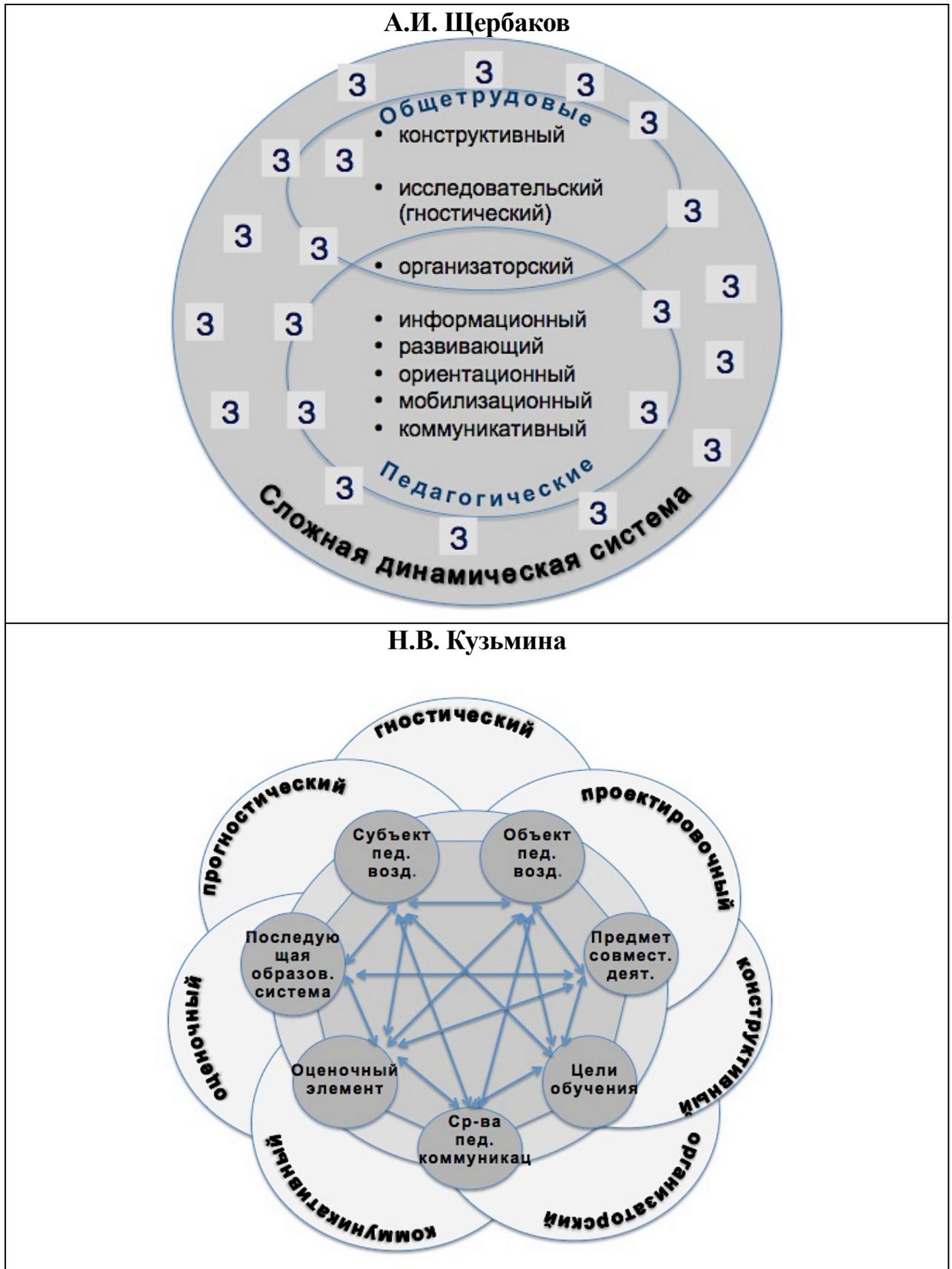
№	Основные элементы	Номера определений	Сумма
1	деятельность	2, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28	19
	профессиональная / разновидность профессиональной деятельности	14	1
	сознательная целенаправленная деятельность взрослых, старших поколений	6	1
	целенаправленная деятельность учителя	2	1
	системная	7, 20	2
	особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей	8, 13, 14, 19	4
	многоаспектная (многокомпонентная)	10, 17, 20, 22	4
	по управлению образовательной деятельностью обучающегося	12, 15, 27, 28	4
	вид постоянно выполняемой деятельности	15	1
	своеобразная метадеятельность	17, 20, 22	3
	социальная	18	1
	деятельность с деятельностями	22	1
	деятельность по решению профессиональных задач	16, 23	2
	<i>направленная на:</i>		
	воспитание и обучение людей	1	1
	воспитание, развитие и саморазвитие личности воспитанника, выбор возможностей свободного и творческого самовыражения	17	1
	развитие личности ребёнка	2, 5, 7, 11	4
	развитие его мировоззренческой системы ценностей в соответствии с общечеловеческой	2	1
	создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности	5, 17	2
	осуществление руководством процессом воспитания детей	6, 12, 15	2
	становления детей взрослыми людьми с целью подготовки зрелого члена общества	6	1
	развитие личности, способностей и компетентностей обучающегося	7	1

	подготовку подрастающего поколения к жизни	8, 13, 25	3
	создание условий для развития обучающегося и воспитывающегося	2, 5, 7, 11, 18	5
	передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания	14, 18, 26	3
	подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности (в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями)	8, 13, 14, 19, 25	5
	целенаправленное управление обучением и развитием личности	6, 12, 15	3
	выполнение другой деятельности	17	1
	организацию воспитательной системы	17	1
	создание условий для подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе	18	1
	обучение детей применению знаний в жизненных ситуациях, на развитии социальных навыков и культурных норм	25	1
	поддержку психического и социального развития ребёнка	25	1
	<i>основанная (обусловленная):</i>		
	на специальной профессиональной подготовке педагога	1	1
	развитием личностных качеств учителя	10	1
	профессиональной активности учителя	9	1
	<i>соответствующая:</i>		
	нормам и правилам личного поведения педагога в процессе этой деятельности	1	1
2	процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса	4	1
3	система синергетическая ряда деятельностей педагогическая самоорганизующаяся, нелинейная, неравновесная сложная сложная динамическая, имеющая специфическую структуру	7, 20, 21, 22, 24 21 7, 20 7 22 24 3, 15	4 1 2 1 1 1 2
4	воздействие воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика на личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие психолого-педагогическое воздействие на учащихся	3 3 15	1 1 1
5	взаимодействие при помощи различных средств	9, 10, 11, 26, 27, 28 9	6 1

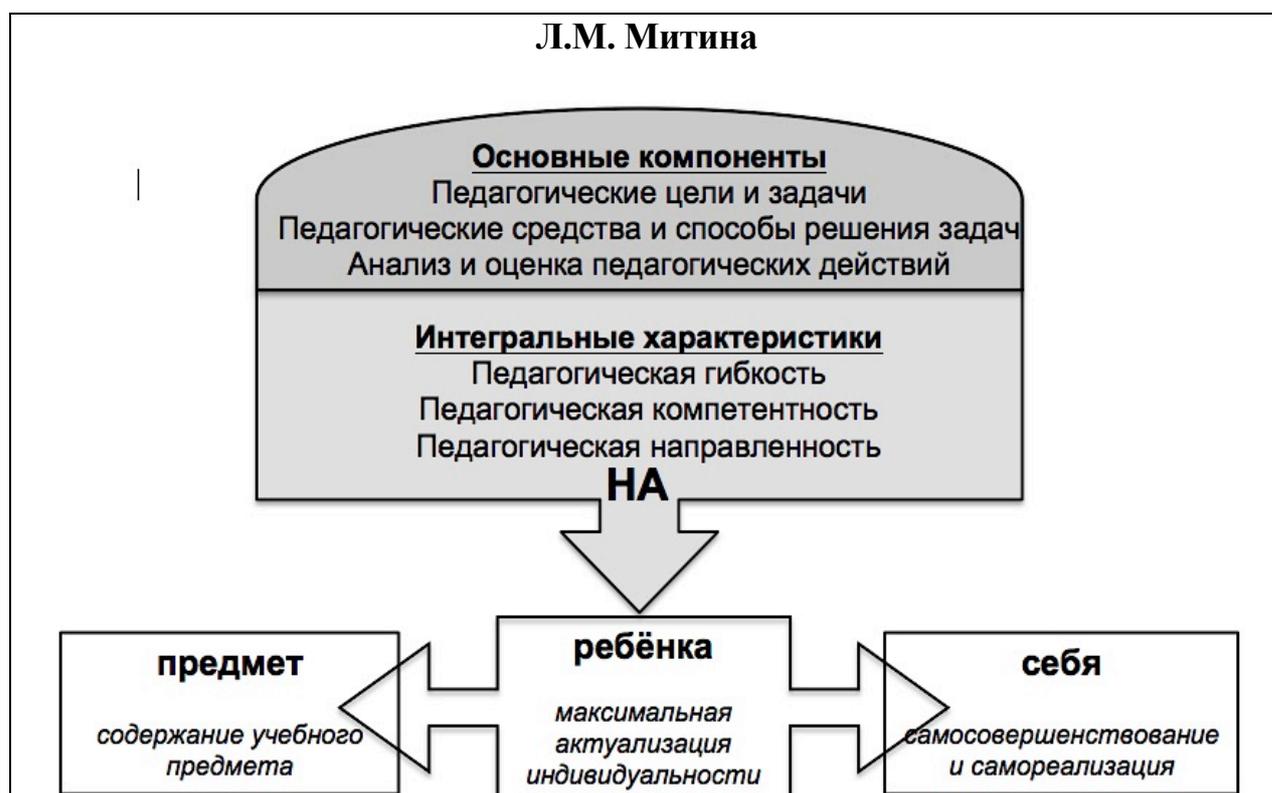
	многообразные отношения, взаимодействия с учениками и другими людьми	10	1
	на основе саморазвития и самосовершенствования ученика	3	1
	целенаправленное, специально организованное педагогическое	11	1
6	в образовательной среде	4, 26	2
	приходящая в образовательной среде	4	1
	распространяется в открытой образовательной среде	26	1
7	решение задач	9, 16, 23	3
	воспитания и обучения	9	1
	решение взаимосвязанных профессиональных задач	16, 23	2

Вывод. Сущностные характеристики, выявленные в результате анализа различных трактовок понятия «педагогическая деятельность», позволяют сформулировать следующее *ее общее определение*: педагогическая деятельность – это сложно организованная система ряда деятельностей: деятельность по проектированию деятельности учителя и учащихся (в плане педагогических технологий, методов, форм обучения), деятельность по управлению процессом обучения обучающегося – преподавание, деятельность по управлению процессом воспитания обучающегося – воспитывающая деятельность обучающегося – развивающая деятельность, реализующиеся в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Предметом педагогической деятельности* является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития личности. *Продуктом педагогической деятельности* является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. *Результатом педагогической деятельности* как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Структурные и функциональные составляющие педагогической
деятельности в научно-педагогических теориях



Л.М. Митина



В.И. Гинецинский



Научная школа РГПУ



Е.В. Пискунова

Направленные на ученика:

- функция содействия образованию школьника и проектирования
- функция управления

Направленные на себя:

- функция рефлексии и самообразования
- функция управления (частично)

Система взаимоотношений

учитель - учеб. материал
проектирование уч. процесса

учитель-ученик
содействие образованию ребёнка, поддержка

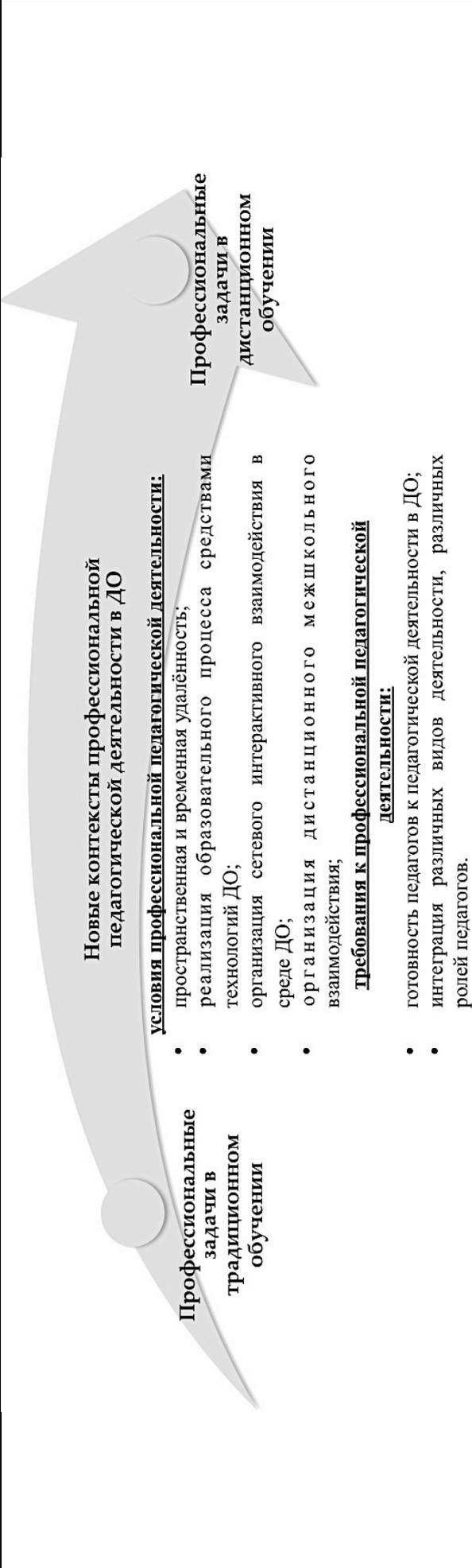
учитель-ученики
проектирование взаимодействия в уч. процессе

учитель-коллеги
проектирование образов. среды

учитель-субъекты социума
проектирование образов. среды

учитель - отношение к себе
рефлексия, самообразование

Профессиональные задачи педагога в новых контекстах педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников

	<p>Профессиональные задачи в традиционном обучении</p> <p>Профессиональные задачи в дистанционном обучении</p>
<p>Новые контексты профессиональной педагогической деятельности в ДО</p> <p>условия профессиональной педагогической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пространственная и временная удалённость; • реализация образовательного процесса средствами технологий ДО; • организация сетевого интерактивного взаимодействия в среде ДО; • организация дистанционного межшкольного взаимодействия; <p>Требования к профессиональной педагогической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • готовность педагогов к педагогической деятельности в ДО; • интеграция различных видов деятельности, различных ролей педагогов. 	<p>Видеть ученика в образовательном процессе</p> <ul style="list-style-type: none"> • отбор показателей освоения предмета в соответствии с возрастными особенностями; • использование диагностического инструментария изучения индивидуальных особенностей школьников; • создание у школьников мотивации к учению; • отслеживание результативности освоения школьниками образовательной программы, выявление их достижений и проблем.
	<ul style="list-style-type: none"> • отбор необходимого диагностического инструментария среды ДО для изучения личностных особенностей, образовательных потребностей учащихся, динамики их изменений; показателей освоения предмета; • выбор приёмов для создания мотивации к дистанционному изучению предметов и активации работы обучающихся в условиях ИОС, вовлечения их в работу средствами ДО; • отслеживание результативности освоения школьниками образовательной программы, выявление их достижений и проблем; • построение индивидуального плана обучения в среде дистанционного обучения; • организация рефлексивной деятельности учащихся, знание разных форм её осуществления средствами технологий дистанционного обучения; • понимание причин действий школьников их учет в своих поведенческих стратегиях и педагогических действиях.

<p>Выстраивать образовательный процесс, направленный на достижение целей образования</p> <ul style="list-style-type: none"> • выбирать технологии обучения, адекватные учебным целям и возрастным особенностям школьников; • предлагать способы педагогической поддержки адекватные результатам диагностики; • разрабатывать способы педагогической поддержки школьников, помогать преодолевать учебные затруднения; • разрабатывать и осуществлять оценочные процедуры школьников. 	<p>Выстраивать образовательный процесс, направленный на достижение целей образования</p> <ul style="list-style-type: none"> • осознавать и ставить цели, формировать задачи обучения на разных этапах ДО, проектировать дистанционный образовательный процесс с учётом особых образовательных потребностей обучающихся; • проектировать модель предстоящей учебной деятельности, способов сетевого взаимодействия; • выбирать оптимальные формы и методы организации дистанционного урока с учётом особых образовательных потребностей школьников; • подбирать способы и средства технологий ДО, позволяющие в условиях информационно-образовательной среды удовлетворить особые образовательные потребности обучающегося и создать условия для его личностного развития; • отбирать и проектировать содержание учебной информации, электронных и цифровых образовательных ресурсов; • выбирать формы оценки полученных результатов и контроля в условиях среды ДО; • предвидеть, прогнозировать результаты обучения и сетевого взаимодействия.
<p>Устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса</p> <ul style="list-style-type: none"> • организовывать сотрудничество школьников между собой, их взаимодействие с разными людьми, в том числе на иностранном языке; • использовать разные средства коммуникации (электронную почту, интернет, телефон и др.); • работать в команде; • использовать формы и технологии продуктивного взаимодействия с коллегами для решения определенной профессиональной задачи; • проектировать и использовать различные формы и технологии взаимодействия с родителями в соответствии с образовательной ситуацией; • взаимодействовать с администрацией образовательного учреждения для решения профессиональных задач; • взаимодействовать с общественными организациями. 	<p>Устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса</p> <ul style="list-style-type: none"> • организовывать интерактивное сетевое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в среде дистанционного обучения; выработать его стратегию, тактику и технику, выбирая необходимые телекоммуникационные технологии и средства сетевого взаимодействия; • организовывать сетевые коммуникации в процессе групповой и индивидуальной работы с учащимися в условиях среды ДО; • выделять связи и отношения субъектов дистанционного образовательного процесса; • устанавливать межличностные и групповые контакты разными средствами сетевого взаимодействия (с учащимися, администрацией школ, с родителями и специалистами ЦДО, педагогами других школ и др.); • обеспечивать поддержку эффективной обратной связи с обучающимися в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения.
<p>Создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать информационные ресурсы (СМИ, интернет и др.); • использовать в образовательном процессе ресурсы и потенциал системы дополнительного образования; 	<p>Создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> • создавать информационно-образовательную среду дистанционного обучения; • формировать электронный контент среды дистанционного обучения, осознавая и используя возможности дистанционных технологий;

<ul style="list-style-type: none"> • формировать предметную развивающую среду, предусматривающую активное использование информационных технологий; • организовывать и использовать различные образовательные среды внутри образовательного учреждения для решения конкретной педагогической задачи; • отбирать объекты образовательной среды и использовать их для решения конкретных педагогических задач. 	<ul style="list-style-type: none"> • отбирать и использовать в образовательном процессе ресурсы и потенциал всех модулей и сегментов среды дистанционного обучения для решения конкретных педагогических задач; • разрабатывать электронные и цифровые образовательные ресурсы, предметные дистанционные курсы, направленные на удовлетворение особых образовательных потребностей школьников и на решение конкретных педагогических задач.
Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование	
<ul style="list-style-type: none"> • анализировать собственную деятельность; • опираться на ключевые компетенции при решении задач профессионального роста (способы работы с различными источниками информации, соблюдение социально-правовых норм, использование разных языков для решения задачи); • выбирать технологии самообразования; • определять сферу профессиональных интересов, выявлять проблемы в осуществлении профессиональной деятельности и определять способы их решения. 	<ul style="list-style-type: none"> • знать о возможностях информационно-образовательной среды и дистанционных технологий в осуществлении профессионального самообразования, уметь выбирать технологии самообразования; • проектировать собственную профессиональную деятельность и самообразование; • уметь определять и осознавать затруднения в профессиональной педагогической деятельности, выбирать способы их решения; • определять основания педагогической деятельности, осознавать проблем и ошибки, оценивать правильность педагогических действий, соотносить результаты профессиональной педагогической деятельности с её целью; • корректировать свою деятельность и прогнозировать перспективы развития будущей педагогической деятельности в ДО.
Работать с информацией	
<ul style="list-style-type: none"> • ориентироваться в профессиональных источниках информации (педагогических и методических журналах и сайтах, образовательных порталах); • адекватно применять информационные образовательные ресурсы на уроке; • стимулировать использование информационно-коммуникативных умений учащихся в образовательном процессе; • эффективно использовать имеющиеся в учреждении средства информационно-коммуникативных технологий и информационные образовательные ресурсы. 	<ul style="list-style-type: none"> • работать с ресурсами информационно-образовательного пространства и ресурсами среды ДО; ориентироваться в информационных базах, в профессиональных источниках информации, базах и единых коллекциях электронных и цифровых образовательных ресурсов и пр.; • владеть технологиями поиска и отбора информации для решения конкретной педагогической задачи; • адекватно выбирать и применять электронные и цифровые образовательные ресурсы для проведения дистанционных занятий, организации самостоятельной работы и проектно-исследовательской деятельности школьников с учётом их особых образовательных потребностей.
Управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью	
<ul style="list-style-type: none"> • эффективно организовывать повседневную педагогическую практику и ее развитие; • привлекать учащихся к принятию решений и делегировать ответственность; 	<ul style="list-style-type: none"> • управлять дистанционным образовательным процессом школьников; • координировать собственные педагогические действия, действия учеников в процессе интерактивного сетевого взаимодействия;

- эффективно использовать время и пространство в целях решения педагогических задач;
- надлежащим образом создавать группы учащихся в целях решения задач дифференциации образования;
- управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров;
- решать проблемы дисциплины и поведения учащихся с минимальными конфликтами;
- обеспечивать и удерживать внимание класса;
- устанавливать правила поведения или помогать учащимся развивать и соблюдать их;
- адекватно и профессионально решать конфликтные ситуации.

- управлять и координировать самостоятельную работу обучающихся с учебными материалами дистанционными предметными курсами, определять её оптимальный объем;
- эффективно организовать разные формы занятий, посредством дистанционных технологий обучения, управлять процессом обучения в разных режимах: on-line и off-line (Skype, Webinar и пр.);
- управлять интерактивным взаимодействием на принципах толерантности; разрешать конфликтные ситуации;
- оказывать поддержку школьникам в проблемных и кризисных ситуациях в условиях удалённого и инвариантного во времени процесса обучения.

Понятия «затруднение» и «трудность» в психологических и педагогических научных источниках

Характеристика понятия	Ключевые слова	Источник
<p>«Затруднение – осознание субъектом противоречия между необходимостью достижения определённой цели и отсутствием для этого соответствующих возможностей и путей ее осуществления.</p> <p>Затруднение учителя в инновационной деятельности – это осознание им противоречия между необходимостью достижения определённой цели, обусловленной ИД, и отсутствием для этого соответствующих возможностей и путей ее осуществления».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • осознание субъектом противоречия между необходимостью достижения определённой цели и отсутствием для этого соответствующих возможностей 	<p>Балакирев А.Ф. Затруднения учителей в инновационной деятельности / Диск...канд. под. наук: 13.00.01. – Шуя. – 2000 – С. 75</p>
<p>Затруднение – это некоторое состояние человека, испытываемое им при столкновении с трудностью, понимаемой как некий фактор в профессиональной деятельности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • состояние человека, испытываемое им при столкновении с трудностью 	<p>Барабошина Н.В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза: Дне. ... канд. пед. наук. Кострома, 1998. – С. 20</p>
<p>«Трудности – это отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности. Трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия «человек-профессия».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя • приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности 	<p>Варгамян М.В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма / Дис.. канд. психол. наук: 19.00.13. – Москва. – 2000. – С. 5.</p>
<p>«Препятствие, с которым человек сталкивается при выполнении какой-либо деятельности, играет роль непосредственной причины возникновения затруднения как особого психического состояния. Само же затруднение (трудность) всегда выступает в этом случае и переживается как психическое состояние».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • причина затруднений - препятствие в процессе выполнения деятельности • психическое состояние 	<p>Высоцкая СИ. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников. Дисс. ... канд. пед. наук. – М. – 1974. – С. 27.</p>

<p>Загруженность – психическое состояние, связанное с разрывом субъектности человека, его деятельности и возникающее в результате фиксации на препятствии.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • психическое состояние • разрыв в деятельности 	<p>Гребенкин Д.Ю. Сироткин С.Ф. Личность как затруднение: проблемы текстуальности Я. //Текст – 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы. /Матер. Всеросс. науч. конф. Ч. 2. – Ижевск, УдГУ. – 2001. – С. 81-82.</p>
<p>«Затруднение в общении (деятельности) – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимание партнера, изменение коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д.»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) 	<p>Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – С. 346.</p>
<p>«Затруднения (познавательные) в самом общем смысле можно определить как препятствие, возникающее у учащегося в процессе учебной деятельности, барьер, мешающий пониманию, осознанному усвоению, воспроизведению и продуктивному использованию различных фрагментов учебного материала, установлению существенных связей между изучаемыми объектами и явлениями».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • препятствие, возникающее в процессе деятельности • барьер, мешающий пониманию, осознанному усвоению, воспроизведению и продуктивному использованию 	<p>Коржув А.В. Познавательные затруднения в учении школьников // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 27.</p>
<p>«Грудность – субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности 	<p>Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1961. – С. 35. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во ЛГУ. – 1967. – 182 с. – С. 92.</p>
<p>«Затруднение – субъективно воспринимаемое человеком состояние остановки или перерыва в деятельности, столкновение с преградой или помехой, невозможность перехода к следующему звену деятельности»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • состояние остановки или перерыва в деятельности • субъективно воспринимаемое невозможность перехода к следующему звену деятельности» 	<p>Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. - С. 80.</p>
<p>«Затруднения – это субъективно-объективное отражение в виде</p>	<ul style="list-style-type: none"> • субъективно-объективное 	<p>Полякова Т.С. Анализ затруднений в</p>

<p>педагогических задач противоречий процесса обучения»</p> <p>Затруднение (трудность) - «состояние индивида (социальной группы), выражающее дискомфорт, неудовлетворенность в связи с частичным или неполным достижением поставленной цели».</p>	<p>отражение противоречий • в виде педагогических задач</p> <p>• состояние, выражающее дискомфорт</p> <p>• частичное/неполное достижение цели</p>	<p>педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – С. 10</p> <p>Таланчук Н.М. Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилища: Дис. ... докт. пед. наук. – Казань. – 1984. – 427 с. – С. 39</p>
<p>Затруднение – осознание учителем «противоречия между воплощенным в его деятельности достигнутым уровнем знаний, умений, развития, отношения к деятельности и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно вырастающим из достигнутого уровня».</p> <p>Трудность - «психическое состояние, возникающее на базе затруднения и выражающееся в состоянии напряженности ... или напряжения».</p>	<p>• осознание противоречия между воплощенным и достигнутым</p>	<p>Тихомирова Е.М. Анализ затруднений учителей как средство оптимизации педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1984. – 248 с. – С. 34, 40</p>
<p>«Трудность – разнообразные факторы, препятствующие достижению субъектом некоторой цели или осложняющие ее достижение»</p>	<p>• факторы, препятствующие достижению цели</p>	<p>Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты. /Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – Киев: Радянська школа, 1986. – С. 46.</p>
<p>«Трудность – это мера неопределенности или противоречивости для субъекта тех или иных аспектов задачи, поэтому решить задачу – это значит отыскать способ и путь выхода из затруднений»</p>	<p>• мера неопределённости или противоречивости тех или иных аспектов задачи</p> <p>• найти способ и путь выхода из затруднения – решить задачу</p>	<p>Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – С. 73.</p>

Карта диагностики профессиональных затруднений педагогов, возникающих в процессе дистанционного обучения школьников

Задачи профессиональной педагогической деятельности в процессе дистанционного обучения (ДО)	Показатели оценки профессиональных затруднений учителя				
	Содержание профессиональных затруднений педагога	Нет	Да	Необходима помощь	Баллы
Видеть ученика в образовательном процессе, происходящем в условиях информационно-образовательной среды дистанционного обучения	Построение индивидуального плана обучения в информационно-образовательной среде ДО				
	Осознание и постановка целей и задач обучения на разных этапах ДО с учётом особых образовательных потребностей обучающихся				
	Выбор приёмов мотивации и активации работы обучающихся в условиях среды ДО, вовлечения их в работу средствами ДО				
	Стимулирование активности каждого ребёнка в условиях среды ДО, создание условий для формирования положительной мотивации				
	Отслеживание результативности освоения школьниками образовательной программы, выявление их достижений и проблем				
	Организация рефлексивной деятельности учащихся, знание разных форм её осуществления средствами технологий ДО				
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>				
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>				
	Средний арифметический балл				
	Строить образовательный процесс в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве процессе	Отбор и проектирование содержания учебной информации с учётом возможностей среды ДО и особых образовательных потребностей школьников			
Выбор оптимальных форм и методов организации					

взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса посредством технологий дистанционного обучения	дистанционного урока					
	Построение и проектирование процесса ДО, определение целей, этапов их достижения, формирование педагогических задач					
	Построение собственной педагогической деятельности и поведения в процессе сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса					
	Выбор способов и средств технологий ДО, позволяющих в условиях среды дистанционного обучения удовлетворить особые образовательные потребности обучающегося и создать условия для его личностного развития					
	Выстраивание образовательного процесса и будущей педагогической деятельности на основе соотнесения её результатов с поставленной целью					
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	Средний арифметический балл					
	Организовывать интерактивное субъект-субъектное взаимодействие в условиях среды дистанционного обучения	Обеспечение поддержки эффективной обратной связи с обучающимися				
		Выработка стратегии, тактики и техники сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса				
Выделение связей и отношений субъектов обучения в среде ДО, организация межличностных контактов средствами технологий дистанционного обучения						
Организация взаимодействия с родителями и специалистами центра дистанционного обучения, педагогами, выбор оптимальных интерактивных способов и средств ДО						
Организация коммуникаций в процессе групповой и индивидуальной работы с учащимися в условиях ДО						
<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>						
<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы</i>						

	<i>сталкивайтесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	Средний арифметический балл					
Создавать информационно-образовательную среду ДО и использовать её возможности	Осознанное формирование среды ДО с использованием возможностей технологий дистанционного обучения, средств и ресурсов среды ДО					
	Разработка предметных дистанционных курсов для размещения в среде ДО					
	Осознанный отбор и использование в образовательном процессе ресурсов и потенциалов всех модулей и сегментов среды ДО для решения конкретных педагогических задач					
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	Средний арифметический балл					
	Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в условиях информационно-образовательной среды	Знание возможностей технологий ДО в осуществлении самообразования, выбор технологий самообразования				
		Проектирование собственной профессиональной деятельности и самообразования				
		Определение основания педагогической деятельности, анализ её результатов, осознание проблем и ошибок				
		Умение определять затруднения в профессиональной педагогической деятельности и способы их решения				
Развитие и трансляция своего профессионального опыта в профессиональном сетевом сообществе						
<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>						
<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>						
Средний арифметический балл						
Управлять дистанционным образовательным процессом школьников, их самостоятельной		Координация собственных педагогических действий, действий учеников и их родителей в процессе интерактивного сетевого взаимодействия				
		Управление и координация самостоятельной работой				
	Средний арифметический балл					

работой в условиях среды ДО; управлять собственной педагогической деятельностью	обучающихся с учебными материалами дистанционных предметных курсов, определение её оптимального объема					
	Управление своей деятельностью и прогнозирование перспектив развития будущей педагогической деятельности					
	Эффективная организация разных форм занятий, посредством технологий ДО, управление в разные режимы: on-line и off-line (Skype, Webinar и пр.)					
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>					
	Средний арифметический балл					
	Работать с информационными ресурсами информационно-образовательной среды ДО и другой информацией	Адекватный выбор и применение ЭОР и ЦОР с учётом особых образовательных потребностей школьников				
		Ориентация в информационно-образовательном пространстве, в профессиональных источниках информации, базах и единых коллекциях ЭОР и ЦОР				
		Владение технологиями поиска и отбора информации для решения конкретной педагогической задачи				
		<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>				
<i>Определите другие затруднения, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе решения обозначенной задачи</i>						
Средний арифметический балл						
Сумма средних арифметических баллов по областям затруднений						

0 баллов - показатель не проявляется или слабо выражен.

1 балл - показатель проявляется редко или недостаточно выражен.

2 балла - показатель проявляется часто и достаточно выражен.

Контент-анализ понятия «сопровождение»

№	Определение понятия	Источник	Основные элементы понятия
1	Сопровождение деятельности педагога – оказание помощи и поддержки педагогу в принятии решения в различных ситуациях выбора эффективного пути развития в условиях обновляющейся образовательной среды (С. 43).	Земскова Г. М. Модель методического сопровождения профессионально деятельности педагогов в условиях информатизации образования // Методист, 2011. - № 9. С. 42-48	1. оказание помощи и поддержки педагогу 2. в принятии решения 3. в различных ситуациях выбора эффективного пути развития 4. в условиях обновляющейся образовательной среды
2	Сопровождение деятельности педагога – обучение педагога способам рефлексии собственной профессиональной деятельностью (с. 95)	Бичерова Е.Н. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагога // Начальная шк. плюс до и после, 2008. - № 3. - С. 94-96	1. обучение педагога 2. способам рефлексии собственной профессиональной деятельностью
3	Сопровождение деятельности педагога – раскрытие творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья педагога (С. 44)	Лысенко Е.М. Профилактика профессиональных деформаций в системе образования // Психология образования: проблемы и перспективы (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с. – С. 43-44	1. раскрытие творческих возможностей личности 2. обеспечивает продуктивную саморегуляцию 3. психической устойчивости и сохранение здоровья педагога
4	Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога – это комплексный процесс, направленный на обеспечение условий для оптимальной самореализации в профессиональной деятельности, профилактики деструктивных конфликтов, создания гармонии с самим собой и окружающим миром (С. 216).	Голиков Н.А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации // Вестн. Тюмен. гос. ун-та, 2004. - № 2. - С. 210-219	1. комплексный процесс 2. направленный 3. обеспечение условий 4. для оптимальной самореализации в профессиональной деятельности 5. профилактики деструктивных конфликтов 6. создании гармонии с самим собой и окружающим миром
5	Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагога	Парфина Е.Б. Проектирование психологического сопровождения	1. система профессиональной деятельности психолога

	рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание психологических условий для позитивного профессионального развития педагога в условиях системы повышения квалификации работников образования (С. 90).	профессионального развития педагога // Психология обучения, 2007. - № 5. - С. 86-93	2. направленная 3. на создание психологических условий 4. для позитивного профессионального развития педагога 5. в условиях повышения квалификации работников образования
6	Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности педагога – это влияние на процесс личностно-профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации через форму диалога в личностно равноправных, социальных, позициях (С. 95).	Тасмуханова А.Д. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации // Интеграция образования, 2009. - № 4. – С. 94-97	1. влияние на процесс личностно-профессионального развития педагога 2. в условиях повышения квалификации 3. через форму диалога в личностно равноправных, со-творческих, позициях
7	Консультационное сопровождение инновационной деятельностью педагогов в системе последипломного образования представляет собой рефлексивный процесс создания инструментально-технологического знания и разработки деятельностиных норм профессионального развития педагога, основанный на трансформации предметного содержания специалиста-консультанта в деятельностьное содержание профессионала-эксперта-консультанта (С.44).	Стародубцева Е.В. Консультационное сопровождение инновационной деятельности педагогов как фактор профессионального развития // Образование и саморазвитие, 2011. – Т. 5, № 27. – С. 42-47	1. рефлексивный процесс 2. создания инструментально-технологического знания 3. и разработки деятельностиных норм профессионального развития педагога 4. основанный на трансформации предметного содержания специалиста-консультанта в деятельностьное содержание профессионала-эксперта-консультанта
8	Психологическое сопровождение – это система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий (С. 58).	Квашнина С. А. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в инновационной деятельности // Роль образовательного учреждения в непрерывном развитии профессиональной компетентности педагога: сборник материалов Межд. науч-прак. конф. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. – 311 с.	1. система 2. организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов 3. направленных 4. на создание оптимальных условий

9	<p>Сопровождение – метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.</p> <p>Отличие сопровождения от других видов помощи обусловлено его несомненной направленностью на раскрытие внутреннего потенциала личности, активизации его внутренних ресурсов по решению проблем.</p>	<p>Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход). Дисс... д.п.н. - СПб, 1995. – 390 с.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. метод 2. обеспечивающий 3. создание условий 4. для принятия решений 5. в различных ситуациях жизненного выбора
10	<p>Сопровождение педагога – реализуемая в многообразных формах и технологиях система взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры.</p>	<p>Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Теория и практика профессиональной деятельности педагогов // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения. – 2001: Межрегиональный сб. науч. трудов. – СПб.: Изд-во «Петрополис», 2001. С. 285-300.</p> <p>Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Яр. Мудр.; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. реализуемая в многообразных формах и технологиях 2. система 3. взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий 4. обеспечивающих оказание 5. квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры
11	<p>Сопровождение - педагогический метод обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности».</p>	<p>Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 21 с.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. педагогический метод 2. обучения человека 3. искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью 4. разрешать те проблемы (профессиональные и личные), 5. которые возникли у него в процессе

	Методическое сопровождение инновационных процессов представляет собой комплексную помощь субъекту профессиональной деятельности в поиске новых решений актуальных проблем.		жизнедеятельности 1. комплексная помощь 2. субъекту профессиональной деятельности 3. в поиске новых решений актуальных проблем
12	Сопровождение педагога – система мер, оказывающих продуктивное влияние на развёртывание педагогического процесса и оптимальное достижение поставленных целей.	Винтер Е.И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально - творческой подготовки будущих специалистов. // Высшее образование сегодня.- 2008.- № 8. – С. 64-66.	1. система мер 2. оказывающих продуктивное влияние 3. на развёртывание педагогического процесса 4. и оптимальное достижение поставленных целей
13	Сопровождение педагога – педагогическая стратегия, обеспечивающая профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность.	Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. – Красноярск: Поликом, 2007. – 190 с.	1. педагогическая стратегия 2. обеспечивающая 3. профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность.
14	«Под сопровождением сетевого учителя будем понимать осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения (сетевого учителя, методиста, создателя учебного курса, психолога и куратора) в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание помощи учителю в конструировании и реализации процесса дистанционного обучения».	Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике. // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2009. - № 10. - С. 68-75.	1. осознанный системный процесс 2. взаимодействия 3. субъектов дистанционного обучения (сетевого учителя, методиста, создателя учебного курса, психолога и куратора) 4. в условиях информационно-образовательной среды 5. направленный на оказание помощи сетевому учителю 6. в конструировании и реализации процесса дистанционного обучения»

Сводная таблица основных структурных элементов понятия «Сопровождение профессиональной деятельности педагога»

Основные элементы		Номера определений	Сумма
№			
1	комплексный процесс рефлексивный процесс	4 7	3

	осознанный системный процесс	14	
	система профессиональной деятельности психолога	5	4
	система реализуемая в многообразных формах и технологиях система	8	
	система мер	10	
	метод	12	
	педагогический метод	9	2
	комплексная помощь	11	
	педагогическая стратегия	11	1
		13	1
2	направленный	4, 5, 8	3
	направленный	14	1
	обеспечивающий	9,10,13	3
	обеспечение условий	4,9	2
	взаимосвязанных функций, действий процедур, методов, техник, мероприятий	10	1
	взаимодействие субъектов дистанционного обучения (сетевого учителя, методиста, создателя учебного курса, психолога и куратора)	14	1
	оказывающих продуктивное влияние	12	1
3	влияние на процесс личностно-профессионального развития педагога	6	1
	оказание помощи и поддержки педагогу	1,10	4
	оказание помощи субъекту профессиональной деятельности	11	
	на оказание помощи сетевому учителю	14	
	обучение педагога	2	1
	раскрытие творческих возможностей личности	3	1
	взаимодействия	14	1
	создание психологических условий	5	1
	на создание оптимальных условий	8	1
	создания инструментально-технологического знания	7	1
	разработки деятельностиных норм профессионального развития педагога	7	1
	организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов	8	1
	профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность	13	1
	обучения человека	11	1
4	в принятии решения	1, 9	2

	искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать проблемы (профессиональные и личные), в поиске новых решений актуальных проблем	11	1
	способам рефлексии собственной профессиональной деятельностью	2	1
5	обеспечивает продуктивную саморегуляцию	3	1
6	для оптимальной самореализации в профессиональной деятельности	4	1
	создании гармонии с самим собой и окружающим миром	4	1
	профилактики деструктивных конфликтов	4	1
	психической устойчивости и сохранение здоровья педагога	3	1
	для позитивного профессионального развития педагога	5	1
	в конструировании и реализации процесса дистанционного обучения	14	1
	на развёртывание педагогического процесса	12	1
	на оптимальное достижение поставленных целей	12	1
7	в различных ситуациях выбора эффективного пути развития	1	1
	в различных ситуациях жизненного выбора	9	1
	в условиях повышения квалификации работников образования	5	1
	в условиях обновляющейся образовательной среды	1	1
	в условиях информационно-образовательной среды	14	1
	на протяжении всей его профессиональной карьеры	10	1
	в процессе жизнедеятельности	11	1
8	через форму диалога в личностно равноправных, со-творческих, позициях	6	1
	основанный на трансформации предметного содержания специалиста-консультанта в деятельностное содержание профессионала-эксперта-консультанта	7	1

Вывод:

Таким образом, под термином «сопровождение» порой обозначаются самые различные виды деятельности:

- сопровождение может трактоваться как *помощь субъекту* в преобразовании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект;
- под сопровождением понимается *метод*, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора;
- сопровождение рассматривается как *педагогическая стратегия*, обеспечивающая профессиональное становление педагога ориентированного на инновационную деятельность;

- сопровождение рассматривается как взаимодействие *сопровождающего и сопровождаемого*, направленное на разрешение жизненных и профессиональных проблем развития,
- сопровождение – это *процесс* (комплексный, рефлексивный, осознанный).

Анализ имеющихся подходов к пониманию сопровождения позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Сопровождением в педагогике считается особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий развития субъектов взаимодействия.
- 2) Педагогическое сопровождение представляет собой метод, обеспечивающий создание условий, при которых педагог сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора.
- 3) Цель сопровождения – способствовать самостоятельному поиску педагогами оптимальных решений, опираясь на уже имеющийся опыт.

Направления сопровождения профессиональной педагогической деятельности в дистанционном обучении школьников

Что является предметом выбора для учителя?	Какие условия выбора могут обеспечить сопровождение?	Какие задачи выбора решаются?	С помощью каких средств создаются условия выбора?
Управленческое направление			
<p>Модели управления и организации дистанционного процесса обучения, электронные формы отчётности, формы взаимодействия с администрацией школ, центром дистанционного обучения, родителями и учениками; нормативно-методические документы, регламентирующие деятельность дистанционного учителя; концептуальные модели и принципы ДО.</p>	<p>Оперативное и продуктивное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение организационно-управленческих проблем. Этапы взаимодействия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) установление контакта с педагогом и сбор информации о возникшей проблеме и её сути; 2) анализ затруднения, выработка альтернативных путей преодоления; 3) рекомендации; 4) оценка степени реализации проблемы, обратная связь с педагогом. 	<p>Разработка рекомендаций и предоставления нужной информации до непосредственного участия супервизоров в осуществлении сопровождения; выбор модели ДО с учётом особых образовательных потребностей обучающихся; создание системы управления процессом ДО, знание требований и нормативно-правовых документов ДО, оперативное взаимодействие со службами сопровождения.</p>	<p>Дистанционная учительская в информационно-методической среде сопровождения (ИМС); постоянно действующий форум для консультаций с администрацией и другими службами ЦДО, регулярные дистанционные педагогические советы, электронная библиотека нормативно-правовых документов и пр.</p>
Технологическое направление			
<p>ИК и дистанционные технологии; программные средства; способы хранения и обработки информации для предоставления возможности самостоятельной деятельности широкой коммуникации между</p>	<p>Техническое и программное обеспечение, создание условий для выхода в интернет. Обеспечение работы распределенной системы информационно-технологического обеспечения педагогов. Система</p>	<p>Создание и поддержка ИМС как части информационного образовательного пространства региона; оказание оперативной технической помощи, своевременное устранение</p>	<p>Сервис-служба по техническому обеспечению (телефонная линия + Skype + технологический форум на Портале ДО); мастер-классы в режиме вебинаров по использованию компьютерного оборудования</p>

<p>субъектами сопровождения; технология работы в ИМС; электронные и цифровые образовательные ресурсы; виды работы с информацией в интернет; выбор коммуникационных средств и сервисов, выбор специализированных программных продуктов и пр.</p>	<p>интерактивной связи субъектов сопровождения. Контентная фильтрация Интернет-ресурсов. Создание условий для внедрения в процесс обучения современных технологий, представления информации в интернете, технологий коллективной работы и взаимоииспользования информационных ресурсов (документы общего доступа, он-лайн технические сервисные службы и пр.).</p>	<p>технических проблем; формирование ИКТ-компетентности и развитие компьютерной грамотности педагогов; формирование умений, связанных с работой со специфическими сервисами и инструментами, характерными для процесса обучения в условиях ИОС; формирование умений работы в форуме, чате, ВКС и пр.</p>	<p>и программных средств, специализированных программ, разработанных для удовлетворения особых потребностей обучающихся; корпоративная электронная почта, включающая базу адресов всех субъектов как ДО, так и процесса сопровождения профессиональной деятельности педагогов и пр.</p>
Методическое направление			
<p>Выбор оптимальных условий для своего профессионального развития; решение актуальных проблем профессиональной деятельности и новых профессиональных задач. Принципы отбора материала для ДО с учётом особых образовательных потребностей детей. Технологии, методы и приёмы обучения детей в условиях ДО. Виды учебных занятий, формы сетевого взаимодействия и пр.</p>	<p>Условия для управления самостоятельным профессиональным развитием, для выявления затруднений, потребностей и образовательных запросов педагогов ДО. Условия для погружения педагога в решение новых задач профессиональной деятельности, профессионального роста как педагога ДО. Условия для выбора оптимальных решений по преодолению затруднений в ДО.</p>	<p>Личностно-профессиональное самоопределение; согласование внутренних и внешних факторов, влияющих на профессиональную деятельность педагога; раскрытие внутренних сил и резервных возможностей педагога; поддержка и развитие профессиональных инициатив; выявление затруднений и запросов педагогов, обеспечение их необходимыми информационными и научно-методическими ресурсами и пр.</p>	<p>Проектирование индивидуальных методических программ сопровождения педагогов; организация работы сетевого профессионального сообщества, скорой методической помощи в ИМС; методические форумы, семинары и мастер-классы в режиме видеоконференцсвязи и пр.</p>

Психологическое направление

<p>Освоение профессиональной педагогической деятельности в новых контекстах; новая доминанта профессиональных ценностей.</p> <p>Анализ трудных ситуаций сетевого взаимодействия с учениками, выбор путей преодоления затруднений и возникших проблем.</p> <p>Возможность проявления и реализации профессионально-личностных качеств.</p> <p>Стиль отношений с коллегами, службами сопровождения ЦДО, отношения с учащимися и их родителями.</p>	<p>Условия, при которых учитель сможет чувствовать себя защищенным, спокойно работать, сохранить свое психическое здоровье и самореализоваться в новых контекстах профессиональной педагогической деятельности.</p>	<p>Снятие сопротивления происходящим изменениям в профессиональной деятельности в ДО; проверка имеющегося опыта и структуры убеждений у педагога;</p> <p>обмен полезной информацией между педагогами;</p> <p>формирование ощущения легкости и простоты в преодолении профессиональных затруднений – за счет использования интеллектуального и креативного потенциалов всех членов сетевого профессионального сообщества.</p>	<p>Дистанционные и очные активные методы сопровождения (тренинги, деловые игры, дискуссии и пр.);</p> <p>коррекционная работа с педагогами в ИМС;</p> <p>выявление и диагностика профессиональных затруднений;</p> <p>психологический анализ типичных затруднений учителя как средство преодоления стереотипов и шаблонов педагогической деятельности.</p> <p>пр.</p>
---	---	--	---

Скриншоты модулей информационно-методической среды сопровождения

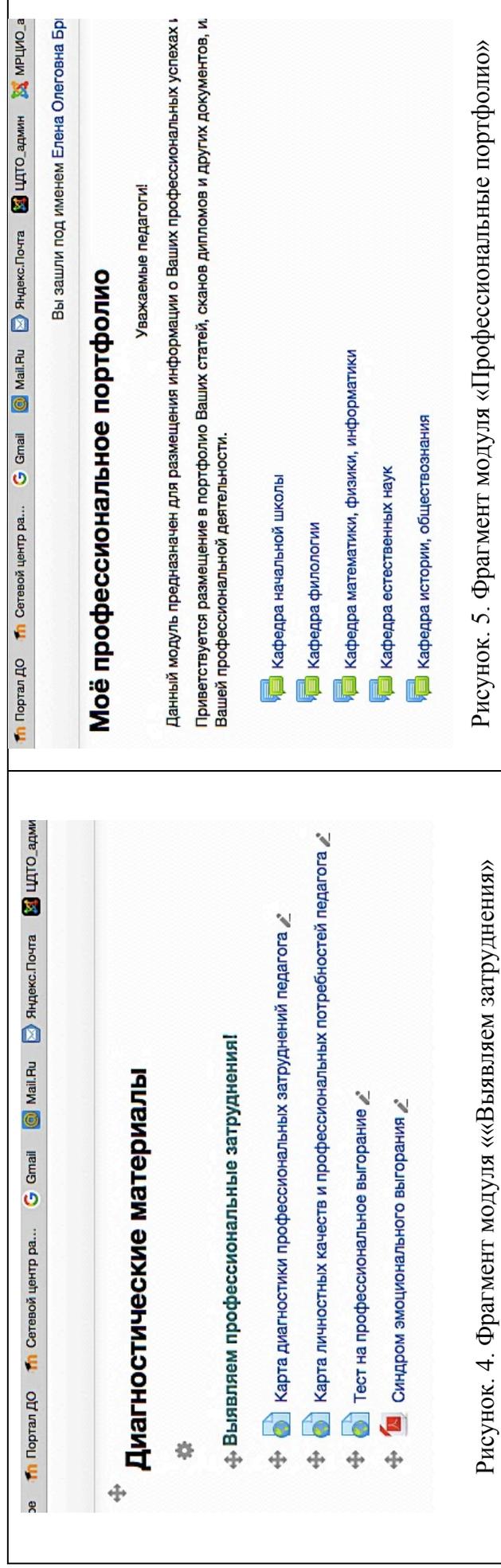


Рисунок 4. Фрагмент модуля «Выявляем затруднения»

Рисунок 5. Фрагмент модуля «Профессиональные портфолио»

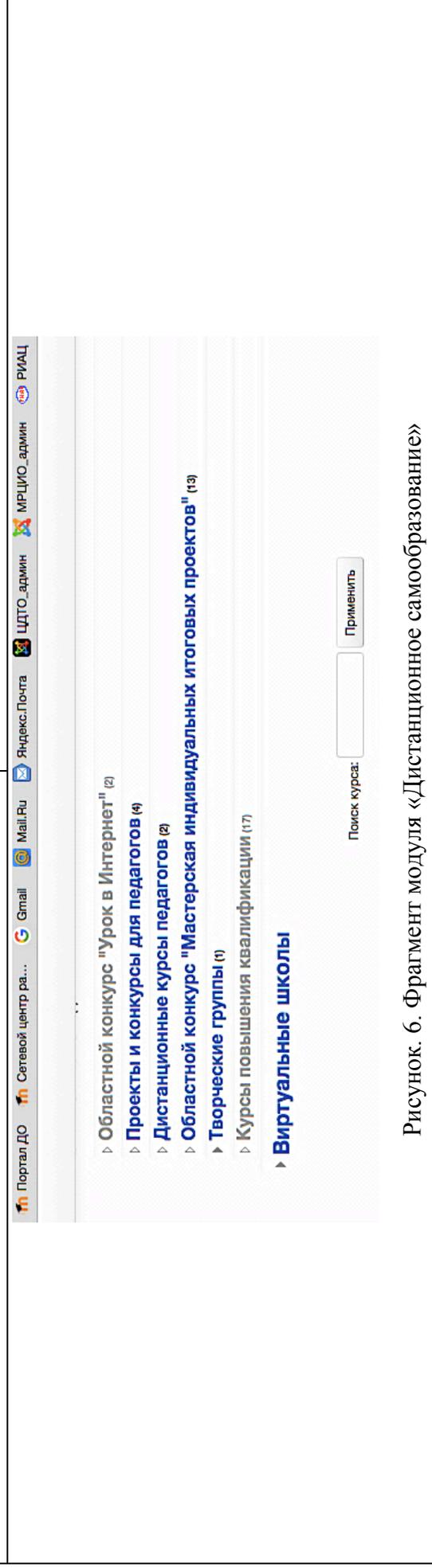


Рисунок 6. Фрагмент модуля «Дистанционное самообразование»

В начало ▶ Курсы ▶ Центр дистанционного обучения ▶ Преодолеваем затруднения

Мои профессиональные затруднения

Новостной форум

Видеть ученика в образовательном процессе

Преодолеваем затруднения, возникающие при решении профессиональной задачи "видеть ученика в образовательном процессе, происходящем в условиях информационно-образовательной среды ДО"

- Электронный кейс "Как построить индивидуальный учебный план ученика?"
- Электронный кейс "Диагностический инструментарий среды ДО"
- Электронный кейс "Приёмы мотивации и активации работы в ИОС"
- Электронный кейс "Отслеживание результативности освоения школьниками образовательной программы"
- Электронный ресурс "Как восполнить нехватку очного контакта с учеником?"

Строить образовательный процесс

Преодолеваем затруднения, возникающие при решении профессиональной задачи "строить образовательный процесс в интерактивном, продуктивном, инвариантном во времени и пространстве процессе взаимодействия со всеми субъектами дистанционного образовательного процесса."

- Электронный кейс "В какой дистанционной форме можно провести урок по новой теме?"
- Электронный кейс "Как отобрать из учебного курса нужный для моего ученика материал?"
- Электронный кейс "Как использовать скайп на дистанционном занятии?"
- Электронный кейс "Ученик - неумелый пользователь ПК, что делать?"

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Моя домашняя страница
- Страницы сайта
- Мой профиль
- Текущий курс
 - Преодолеваем затруднения
 - Участники
 - Значки
 - Мои профессиональные затруднения
 - Видеть ученика в образовательном процессе
 - Строить образовательный процесс
 - Организовывать интерактивное взаимодействие субъектов
 - Создавать информационно-образовательную среду
 - Проектировать и осуществлять профессиональное само...
 - Управлять дистанционным образовательным процессом
 - Работать с информационными ресурсами
 - Мои курсы

НАСТРОЙКИ

Рисунок 7. Фрагмент модуля «Как преодолеть профессиональное затруднение»

Скриншоты страниц электронного кейса

Преодолеваем затруднения ▶ Создавать информационно-образовательную среду ▶ Электронный кейс *Разработка ЭОР*

Редактировать страницу

Электронный кейс "Разработка ЭОР" 

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить эссе

1. Описание ситуации затруднения

Определяем и осознаём профессиональное затруднение с которым столкнулись в процессе дистанционного обучения

Опишите подробно ситуацию затруднения по следующему плану:

1. С каким затруднением Вы столкнулись в процессе дистанционного обучения?
2. В процессе решения какой профессиональной задачи, выполнения какого педагогического действия возникло профессиональное затруднение?
3. Какой контекст профессиональной деятельности определил возникновение затруднения (внутренний контекст – индивидуальные и психологические особенности: готовность к дистанционному обучению, мотивация, знания, опыт и пр. или внешний контекст – существенные характеристики дистанционного обучения и особенности организации учебного процесса в информационно-образовательной среде)?
4. Чего Вам не хватает для самостоятельного преодоления затруднения (знаний документов, регламентирующих процесс дистанционного обучения, знания предмета, дистанционных технологий и пр.)?

Ваш ответ

1. Описание затруднения.

Я разработала серию занятий с учётом особых образовательных потребностей Граф Ильи, ученика 6 класса, но занятия и дидактический материал к ним находятся у меня на бумажных носителях, а я хочу использовать их в процессе дистанционного обучения, создав в информационно-образовательной среде свой авторский электронный ресурс. Не зная с чего начать, какие средства среды дистанционного обучения использовать и как лучше преобразовать материал для размещения в среде дистанционного обучения.

2. Осознание затруднения и определение контекста.

Затруднение возникло в процессе решения профессиональной задачи по созданию и формированию образовательной среды дистанционного обучения и вызвано как внешним контекстом, определённым особыми условиями дистанционной формы обучения, так и внутренним – моей неготовностью к разработке электронного ресурса.

3. Для самостоятельного преодоления затруднения мне не хватает знаний и навыков создания электронных ресурсов в среде дистанционного обучения.

Путь: р * ем

Электронный кейс "Разработка ЭОР" [?]

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить эссе

2. Комплекс информационно-методических материалов

Уважаемая Вера Александровна.

Выбрать и спроектировать путь преодоления возникшего затруднения Вам помогут следующие информационно-методические материалы:

- Вы можете пройти дистанционные курсы, в результате которых научитесь не только выбирать и использовать ЭОР для дистанционного урока, но и создавать их: [«Разработка предметного дистанционного курса»](#), [«Электронные образовательные ресурсы в дистанционном обучении школьников»](#).
- В форуме сетевого профессионального сообщества по обмену опытом разработки и использование электронных и цифровых ресурсов Вы можете получить совет от коллег, задать вопросы, получить необходимую консультацию.

Модерирование | Ожидает | Удаленные | Блокировка

Список форумов

Тема: **Важные темы**

Отправитель	время создания	ответы	просмотры	Рейтинг	Дата
Абрамова Виктория Антоновна	14.09.2014 15:24	37	3190		Последнее сообщение: 23.12.14 44 Отправитель: Колесова Вера Александровна Мг. Профессионалы

- Познакомьтесь с методические материалами и инструкциями по работе в среде дистанционного обучения в разделе ["Методическая копилка"](#) «Разработки занятий с использованием ЭОР и ЦОР».

- Научитесь создавать электронные и цифровые образовательные ресурсы ресурсы в процессе своей продуктивной деятельности, приняв участие в телекоммуникационном про

Проект для учителей "Дистанционный курс: от разработки до освоения"

(Сроки проведения проекта 10.01.2014 - 25.04.2014)

 Информационный форум проекта

Воспользуйтесь полезными ссылками:

- Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (school-collection.edu.ru/)
- Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (<http://fcior.edu.ru/>).
- Единая коллекция цифровых ресурсов «Открытый класс» (www.openclass.ru).
- Федеральное хранилище «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» (<http://www.informika.ru/projects/federalnoe-hranilishche-edinaaya-kolleksiya-cifrovyy/>)
- Список ссылок на региональные среды дистанционного обучения.

Далее

Электронный кейс "Разработка ЭОР"

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить эссе

▼ 3. Выбор и его обоснование

Задания по анализу материалов кейса; выбор, его обоснование и обоснование принятого решения.

1. Какой путь и какие средства среды дистанционного обучения помогут мне преодолеть возникшее затруднение?
2. Чем определён данный выбор? Что повлияло на его осуществление:
 - опыт коллег (какой именно?),
 - помощь специалиста центра дистанционного обучения (какая?),
 - другие факторы?

3. Удалось ли преодолеть возникшее затруднение в реальном процессе дистанционного обучения с использованием выбранных средств?

Ваш ответ



Я познакомилась со всеми предоставленными материалами и прошла дистанционные курсы, которые позволили мне познакомиться с технологиями создания электронных ресурсов. Именно знания и навыки, которые я приобрела в процессе их прохождения, помогли мне перевести разработанные задания в электронный формат.

Кроме этого, для меня был полезен форум в котором я смогла познакомиться с опытом коллег по разработке предметных дистанционных курсов, получить от них практические советы и конкретные рекомендации. Если возникли какие-то вопросы в процессе разработки своего электронного ресурса я могла их оперативно задать специалистам центра дистанционного обучения в скорой методической помощи. Реакция была моментальная, большое спасибо за отзывчивость, терпение и скорую обратную связь.

Результатом стала серия занятий, который я сама разработала и разместила в среде дистанционного обучения.

Путь: р * ем

Электронный кейс "Разработка ЭОР"

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить эссе

4. Рефлексия деятельности по преодолению затруднения

Пожалуйста, проанализируйте свою деятельность по преодолению профессионального затруднения (примерные вопросы для самоанализа):

- Опишете результат реализации проекта по преодолению затруднения.
- С какими трудностями пришлось столкнуться, делая выбор, позволяющий решить профессиональную задачу? Что позволило их преодолеть?
- Какова роль сопровождающего в процессе преодоления затруднений?
- Как избежать повторного возникновения затруднения?
- Как Ваш опыт может помочь коллегам по сетевому сообществу в преодолении профессиональных затруднений?

Ваш ответ



Столкнувшись с затруднением, я даже не предполагала, что через столь короткое время смогу сама сформировать серию электронных занятий по своим авторским разработкам. Материалы, представленные специалистами центра дистанционного обучения были очень правильно подобраны и помогли мне не только преодолеть затруднение, но и повысить свою профессиональную квалификацию. Очень удобно, то, что я смогла это сделать не выходя из дома, в удобное для себя время.

Теперь планирую продолжить пополнять контент среды обучения своими электронными разработками.

Свои советы коллегам, которые встретят на своём пути похожее затруднение я разместила в разделе: «Помог себе – помоги другому!» Надеюсь они будут полезны. Спасибо!

Дидактические материалы для сбора эмпирических данных исследовательских кейсов педагогов

12.1. Диагностическая карта «Оценка готовности педагога к реализации процесса дистанционного обучения школьников»

Уважаемые коллеги! Готовность человека к любой деятельности, в том числе и готовность учителя к реализации образовательного процесса в новых условиях дистанционного обучения, можно выразить формулой: «готовность = желание + знание + умение». Оцените, пожалуйста, критерии своей готовности к дистанционному обучению школьников по 5-балльной шкале.

№	Критерии	1	2	3	4	5
I. Мотивационно-ценностный компонент						
1	Понимание значения дистанционных технологий в обучении школьников					
2	Заинтересованность в реализации процесса обучения школьников посредством дистанционных технологий					
3	Стремление к профессиональным достижениям в дистанционном обучении школьников					
4	Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации					
5	Личная значимость дистанционной педагогической деятельности в процессе обучения					
6	Стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию					
7	Возможность наиболее полной самореализации именно в области дистанционного обучения					
8	Самостоятельность в постановке и решении педагогических проблем в процессе дистанционного обучения					
9	Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа, потребность уважения со стороны других					
10	Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
11	Сознание полезности своей деятельности, важности создания условий для обучения детей с целью удовлетворения особых образовательных потребностей					
		Всего:				
II. Когнитивный компонент						
12	Знание сущности технологий дистанционного обучения					
13	Знание проблем, которые могут быть решены с помощью технологий дистанционного обучения					
14	Знание результатов, которые могут быть получены в результате дистанционного обучения					

	ресурсами (сетевыми базами данных, информационными службами и т.д.) среды дистанционного обучения				
34	Умение наполнять учебным материалом программные модули при реализации дистанционных форм обучения				
35	Умение отбирать ресурсы (ЭОР и ЦОР) в сети интернет, соответствующие учебным целям и задачам				
36	Умение подготавливать информацию для передачи в сети с использованием различных программ (текстового редактора, графического редактора, и пр.) и необходимых утилит (архиваторов, кодировщиков)				
37	Владение приёмами организации сетевого взаимодействия субъектов дистанционного обучения:				
	электронная почта				
	чат				
	система внутренних сообщений среды дистанционного обучения				
	Skype				
38	Умение вести сетевой диалог с другими пользователями в сети				
39	Умение организовать и провести телеконференцию, телекоммуникационный проект и др. телекоммуникационные мероприятия				
		Всего:			

Обработка результатов

На основе полученных результатов делаются выводы:

- о высоком уровне готовности педагога – набрано от 142 баллов и выше;
- среднем уровне – от 141 до 110 баллов;
- низком уровне – менее 109 баллов.

12.2. Карта личностных качеств и профессиональных потребностей педагога

Диагностические блоки	Состав блоков	Диагностические параметры	Баллы
Направленность личности педагога	Мотивы	1. Осознание общественных интересов и своих обязанностей по отношению к ним.	
		2. Ориентация в деятельности на цели и задачи школы.	
		3. Стремление обеспечить развитие личности каждого ребенка.	
		4. Желание самосовершенствовать себя, свою деятельность и условия труда.	
		Средний арифметический балл	
	Чувства	1. Направленность эмоций и чувств на объект педагогических преобразований.	

	(эмоции)	<p>2. Интенсивность эмоций.</p> <p>3. Устойчивость эмоций.</p> <p>4. Глубина чувств.</p> <p>5. Наличие волевого контроля за своим поведением.</p> <p>6. Адекватность эмоционального состояния учителя педагогической реакции на деятельность учащихся.</p> <p>7. Доброжелательность реакции учителя на возбуждение.</p> <p>8. Уверенность в своих педагогических действиях.</p> <p>9. Удовлетворенность от результатов педагогического труда.</p> <p>Средний арифметический балл</p>
	Интересы	<p>1. Наличие интереса, связанного с предметом педагогической деятельности.</p> <p>2. Широта интересов, в т. ч. профессиональных.</p> <p>3. Глубина интереса.</p> <p>4. Устойчивость интереса, в т. ч. профессионального.</p> <p>5. Действенность интереса, в т. ч. профессионального.</p> <p>Средний арифметический балл</p>
Профессиональные потребности	Профессиональное самосовершенствование	<p>1. Потребность в обосновании (смысле) профессионального развития.</p> <p>2. Потребность в самостоятельности при осуществлении развития.</p> <p>3. Потребность в учете жизненного и профессионального опыта.</p> <p>4. Наличие осознанной назревшей необходимости в изменениях содержания, способов или стиля собственной деятельности.</p> <p>5. Практическая направленность содержания и форм деятельности в процессе повышения профессионализма.</p> <p>Средний арифметический балл</p>
	Воля	<p>1. Целеустремленность (подчиненность пед. деятельности ее целям и задачам).</p> <p>2. Самостоятельность (подчиненность поведения своим собственным взглядам и убеждениям).</p> <p>3. Решительность (способность своевременно принимать обоснованные и устойчивые решения и без колебаний переходить к их выполнению).</p> <p>4. Настойчивость (способность достигать поставленной цели и доводить принятые решения до конца).</p> <p>5. Выдержка (способность контролировать свои действия).</p> <p>6. Дисциплинированность (сознательное подчинение своего поведения</p>

	общественным правилам).	
		Средний арифметический балл
Способности	1. Чувствительность к учащимся и их состоянию.	
	2. Целеустремленность в прогнозировании своей деятельности и деятельности учеников.	
	3. Ориентированность в содержании педагогической деятельности формах и методах ее организации.	
	4. Избирательность средств педагогического воздействия с учетом целей деятельности, особенностей учащихся, их состояния и уровня развития, собственных возможностей.	
	5. Сосредоточенность внимания и педагогическую целесообразность его переклочения.	
	6. Способность к педагогическому перевоплощению, артистичность.	
	7. Увлеченность педагогической деятельностью и ее результатами.	
		Средний арифметический балл
Стиль поведения	Характер	1. Отношение к коллективу: а) коллективизм, активность в делах коллектива; б) честность, справедливость; в) общительность, коммуникабельность.
		2. Отношение к труду: трудолюбие
		Средний арифметический балл
		ОБРАБОТКА: Расчет уровня деятельности всей или поэтапно: К (фактическое количество баллов) К= ----- К (максимально возможное количество баллов) Уровень оптимальный – 0,8 баллов.
0 баллов - показатель не проявляется или слабо выражен. 1 балл - показатель проявляется редко или недостаточно выражен. 2 балла - показатель проявляется часто и достаточно выражен. 3 балла - показатель проявляется всегда и ярко выражен.		

12.3. Самоотчёт «Как я преодолеваю профессиональные затруднения, возникающие в процессе дистанционного обучения школьников»

Рано или поздно каждый учитель начинает оценивать себя в профессии, размышляет о своей профессиональной деятельности, успехах и неудачах, взлетах и падениях. Нет возрастных границ у таких размышлений, так как на современном этапе развития образования педагоги попадают в новые условия профессиональной деятельности, оценка своих затруднений и понимание путей их преодоления, оценка себя как профессионала в этом случае свойственна как молодым педагогам, так и педагогам со стажем. Часто такие размышления «выливаются» в эссе, заметки о педагогической работе: «Я и мои затруднения в дистанционном обучении», «Моя педагогическая философия», «Я - педагог» и др.

Эссе – это краткий очерк, в котором автор в свободной форме описывает свои размышления и оценки на заданную тему, в нашем случае – *о Вашем пути в процессе преодоления профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников и роли в этом процессе программы сопровождения*. В эссе должна быть четко выражена Ваша позиция, мировоззрение, чувства, мысли, отношение к предмету самоанализа, описаны затруднения с которыми Вы сталкиваетесь, пути их преодоления, какую роль в этом процессе играет сопровождение, осуществляемое специалистами центра дистанционного обучения.

Как написать эссе?

Не нужно бояться писать эссе. Многие учителя боятся писать эссе и не столько потому что им нечего сказать или не хочется открыть свою душу: просто кажется, что не владеешь слогом, не получится выразить мысль и т.д. Однако эссе наиболее «простой» вид произведения:

- Эссе всегда небольшое по форме.
- В эссе можно и нужно высказывать свою личную позицию, эссе всегда субъективно и не претендует на истину в высшей инстанции.
- В эссе нет никаких формальных «рамки» и ограничений «Писать нужно только так».
- Эссе ориентировано на диалог с читателем, то есть зачастую используется разговорный стиль.

Стиль и язык эссе. Стиль эссе отличается образностью, непринужденностью, афористичностью и установкой на разговорную интонацию и лексику. С точки зрения структуры, эссе представляет собой набор тезисов, высказываний, которые подкрепляются примерами и по которым дается пояснение, суждение, авторская оценка. Начинается эссе с вступления, в конце пишется заключение.

Свободное по композиции, ориентированное на субъективность, эссе обладает внутренним смысловым единством, то есть согласованностью ключевых тезисов и утверждений, внутренней гармонией аргументов и ассоциаций, непротиворечивостью тех суждений, в которых выражена личностная позиция автора.

Особый язык эссе предполагает образность и афористичность – яркость и художественность текста, убедительность и доказательность, меткость, точность, глубина слова и мысли, отказ от словесных штампов и клише в выражении своих заветных мыслей. Можно использовать разговорную речь: по речевому построению эссе – динамичное чередование полемичных высказываний, вопросов, в нем возможна установка на разговорную интонацию и лексику, живое общение с читателем, живые эмоции, без которых нет духовной компоненты жанра, нет ощущения живой беседы автора со своим читателем. В эссе можно встретить ассоциации, которые проявляются как свобода для творческого толкования мыслей и чувств, определенным образом «спрятанных» в тексте.

Не бойтесь использовать многочисленные средства художественной выразительности: метафоры, аллегорические и притчевые образы, символы, сравнения.

Шаблон для эссе учителя _____ ФИО _____

Примерные вопросы, ответы на которые должны быть развёрнуто и обоснованно раскрыты *в первой части Вашего эссе*: проведите всестороннюю самооценку своей деятельности по преодолению профессиональных затруднений по следующим примерным направлениям:

- анализ собственных успехов и неудач в преодолении профессиональных затруднений, оценка их причин;
- рефлексия своих чувств и эмоций по отношению к своему пути по преодолению профессиональных затруднений;
- перспективы избегания возникновения профессиональных затруднений в дистанционном обучении школьников;
- оценка роли программы индивидуального сопровождения в преодолении профессиональных затруднений (сильные и слабые стороны, возможности).

Вторая часть Вашего эссе должна включать описание результатов учебной и внеурочной деятельности обучающихся (их динамику), учебные успехи, успехи во внеурочной деятельности, результаты ЕГЭ и ГИА, поступление профессиональные заведения и пр.

12.4. Отзыв специалиста ЦДО ___ ФИО о работе педагога _____ ФИО

Уважаемые коллеги! Просим Вас написать отзыв о работе сопровождаемых Вами педагогов с точки зрения способности преодолевать профессиональные затруднения, которые они испытывают в процессе дистанционного обучения школьников и влияния на этот процесс программы сопровождения. Отзыв пишется в свободной форме. *Примерные направления, по которым пишется отзыв:*

- Личностные качества педагога; качества, влияющие на способность преодолевать профессиональные затруднения в новых условиях профессиональной деятельности.
- Уровень ИКТ-компетентности и умение применять дистанционные образовательные технологии с целью удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.
- Характеристика профессиональных затруднений с которыми педагог сталкивается в процессе профессиональной деятельности.
- Характеристика индивидуальных траекторий продвижения.
- Охарактеризуйте активность работы педагога в информационно-методической среде сопровождения, умения совершать самостоятельный выбор.
- Способы преодоления профессиональных затруднений. Что помогает и что мешает их преодолению?
- Какова Ваша роль и роль процесса сопровождения педагогов в преодолении затруднений? Роль сетевого профессионального сообщества?
- Какие услуги Вы оказываете и какие условия необходимы для эффективного преодоления профессиональных затруднений педагогов?
- Опишите риски и приобретения в процессе реализации программ сопровождения педагогов. И т.д.

В конце отзыва просим Вас сделать вывод, отражающий Ваше отношение к профессионализму и уровню профессиональных затруднений педагога на начальном этапе работы и на данный момент. Проследите динамику их изменения и влияние сопровождения на этот процесс. Какие условия, на Ваш взгляд, необходимы для эффективного преодоления профессиональных затруднений педагога.

Благодарим Вас за сотрудничество!

12.5. Отзыв директора (завуча) о работе педагога _____ ФИО

Уважаемые коллеги! Просим Вас написать отзыв о работе педагога, реализующего дистанционное обучение школьников, о его успешности в

преодоление проблемных ситуаций затруднений и умения находить пути их решения.

Отзыв пишется в свободной форме. Примерные направления, по которым пишется отзыв:

- Личностные качества педагога; качества, влияющие на способность преодолевать профессиональные затруднения в новых условиях профессиональной деятельности.
- Уровень ИКТ-компетентности и умение применять дистанционные образовательные технологии с целью удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.
- Характеристика профессиональных затруднений с которыми педагог сталкивается в процессе профессиональной деятельности.
- Способы преодоления профессиональных затруднений. Что помогает и что мешает их преодолению?
- Какова Ваша роль и роль школьной администрации в преодолении затруднений педагога?
- Какова роль программы индивидуального сопровождения? Определите её сильные и слабые стороны.
- Какие услуги Вы оказываете и какие условия необходимы для эффективного преодоления профессиональных затруднений педагогов?
- И т.д.

В конце отзыва просим Вас сделать вывод, отражающий Ваше отношение к профессионализму и уровню профессиональных затруднений педагога на начальном этапе работы и на данный момент. Проследите динамику их изменения и влияние сопровождения на этот процесс. Какие условия, на Ваш взгляд, необходимы для эффективного преодоления профессиональных затруднений педагога.

Благодарим Вас за сотрудничество!

12.6. Отзыв родителей о работе педагога _____ ФИО

Уважаемые родители! Каждый равнодушный родитель имеет свое мнение о том, как проходит обучение ребёнка, как взаимодействует с ним педагог, как решает возникающие проблемы, ищет пути индивидуального подхода к ребёнку и т.д.

Просим Вас в свободной форме написать отзыв о работе Вашего дистанционного педагога и о процессе обучения Вашего ребёнка в дистанционных условиях.

Рекомендации по написанию отзыва:

Отзыв – это не характеристика. Несмотря на то что отзыв имеет довольно много общего с характеристикой, он пишется в более свободной форме и содержит оценку деятельности педагога. Просто опишите, что Вы думаете о педагоге и его работе. Пишите искренне, выражая своё мнение и мнение ребёнка.

Немного отступив от верхнего края листа, напишите слово «Отзыв». Отступите строку и укажите, о чем вы собираетесь писать – «о работе педагога ___ (укажите фамилию, имя и отчество).

Текст отзыва условно можно разделить на 3 блока:

1. Вступление, где указываются общие сведения о педагоге.
2. Оценка качества работы, оценка уровня профессионального мастерства, личностных качеств, умения оперативно решать возникающие затруднения, использование индивидуального подхода к Вашему ребенку и т.д. Оценка деятельности педагога ребёнком.
3. Заключительная часть содержит вывод, в котором могут быть высказаны пожелания, предложения, замечания и пр.

В конце письма-отзыва автор указывает свои ФИО и ФИ ребёнка.

Уважаемые родители!

Ваши отзывы для нас важны.

Спасибо за сотрудничество.

Фрагменты материалов исследовательских кейсов педагогов

*пунктуация и стилистика авторов полностью сохранены

Кейс Ольги Владимировны, учителя географии

(стаж – 3 года)

Результаты диагностик

Личностные качества и профессиональные потребности педагога	
<i>Направленность личности педагога</i>	
Основные мотивы	стремление обеспечить развитие личности каждого ребенка. желание самосовершенствоваться себя, свою деятельность и условия труда
Чувства, эмоции	интенсивность эмоций
Интересы	наличие интереса, связанного с предметом педагогической деятельности
<i>Профессиональные потребности</i>	
Профессиональное самосовершенствование	Потребность в обосновании (смысле) профессионального развития
Воля	самостоятельность (подчиненность поведения своим собственным взглядам и убеждениям)
Способности	чувствительность к учащимся и их состоянию
<i>Стиль (поведение)</i>	
Характер	общительность, коммуникабельность
Синдром эмоционального выгорания	
Складывающийся симптом фазы напряжения	
Уровень готовности к профессиональной деятельности в ДО	
начало уч.года	конец уч. года
низкий	средний

Фрагменты самоанализа

Это мои размышления, скорее уже *post factum*. Потому как полгода назад я приняла решение уйти из образования и ДО это единственное, что меня до сих пор связывает с учительством, так как я продолжаю преподавать дистанционно.

В проект по реализации ДО я попала случайно: педагог, которая должна была стать первопроходцем, неожиданно ушла в длительный отпуск и её нужно было кем-то заменить. Кем-то оказалась я, только пришедшая работать в школу после многолетнего перерыва. Откровенно говоря, радости по этому поводу я не испытывала, потому как недельная нагрузка и без того приближалась к сорока часам. А первый год работы – новые программы, незнакомые удалённые дети и пилотная школа по ФГОС.

...Уровень готовности работы в ДО был нулевым. Я раньше никогда не сталкивалась с такой работой, я не обладала (и считаю, что до сих пор не обладаю в полной мере) необходимыми знаниями и навыками. По мере работы, по мере узнавания детей, и в результате продвижения по индивидуальной траектории программы сопровождения моё отношение менялось. Стало ясно, что особых навыков от меня и не требуется, просто моего терпения и желания

самой решить все трудности, тем более условия в среде сопровождения для этого созданы, осталось только продвигаться по выбранной траектории борьбы с затруднениями.

...Большинство затруднений было связано с тем, что я практически ничего не знаю о детях, которых учу и что они удалены от меня. Диагноз, психотип, склонности и увлечения, состав семьи, занятия родителей – всё это приходилось по крупицам собирать из разговоров с родителями или с самими детьми. Вторая часть затруднений вызвана особенностями организации процесса обучения в среде ДО. Как разработать урок, где взять материал, в каком разделе общаться с детьми??? Вопросы, вопросы...

...В заключение хочу сказать, что дистант для меня – ценный опыт, а деятельность в программе сопровождения уникальная возможность повысить свой профессиональный уровень, не выходя из дома и получить помощь специалиста ЦДО, если уже совсем тупиковая ситуация. Я горжусь своими учениками и безгранично уважаю специалистов ЦДО. То, что Вы делаете – необходимо и благородно. Спасибо за поддержку и доброе отношение и к ребёнку, и к учителю.

Результаты учебной деятельности моих учащихся довольно стабильны
Из пяти обучаемых мной детей на «4 и 5» успевают четверо. Светлана С. окончила 11 класс, в силу своего заболевания сдавала только обязательные предметы и никуда не поступала.

Из отзыва родителей

Ольга Васильевна зарекомендовала себя, как добросовестный и компетентный специалист, продемонстрировав душевность и понимание на расстоянии. Ольга Владимировна показала собственные, глубокие по преподаваемым темам знания. Умело отвечала на вопросы ребенка, приводила дополнительный материал в электронной форме. На ее уроке ребенок был активным и заинтересованным, несмотря на то, что над ним не стоял учитель, как это происходит в классе.

Вдумчивый подход к работе, внимание к ребенку, требовательность и доброжелательность помогают Ольге Владимировне добиваться успехов в обучении.

Из отзыва директора школы

...Учитель успешно реализует лично-ориентированный подход в обучении школьников в дистанционной форме, опираясь на результаты диагностики особых образовательных потребностей и успешности обучения. Владеет технологией организации урока. Развивает ученическое

самоуправление, формирует коммуникативные способности учащихся через коллективные проекты и творческие дела.

...Обучающиеся Ольги Владимировны в 2013 году стали призёрами регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по географии, победителями телекоммуникационных проектов «Увлекательная топонимика», участниками проекта «Знакомыми тропами за новыми тайнами».

Из отзыва специалиста ЦДО о работе педагога

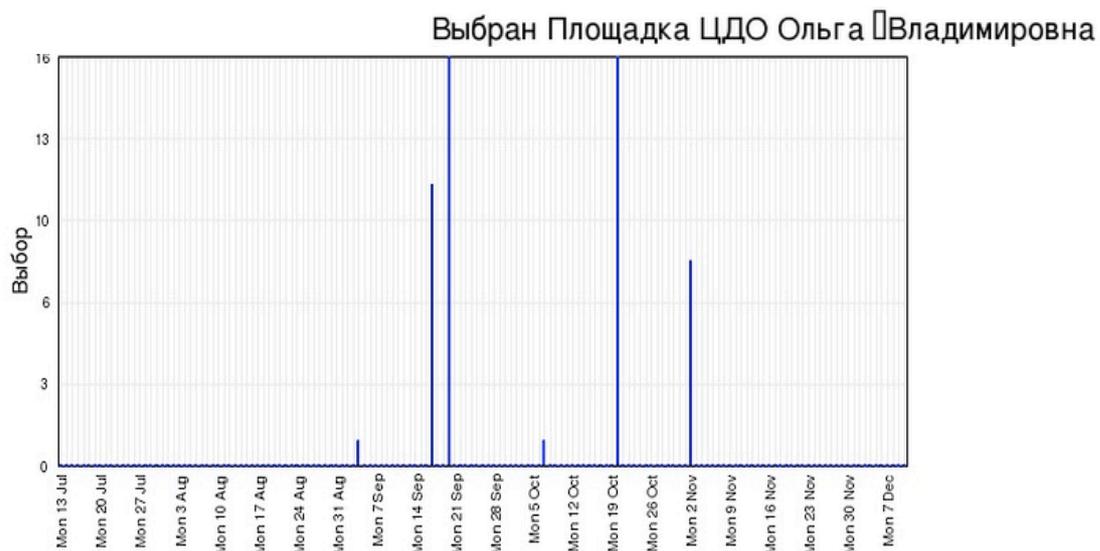
...На первом этапе уровень готовности к ДО у Ольги Владимировне был низкий, присутствовал ярко выраженный синдром эмоционального выгорания и низкая мотивация и негативная реакция к педагогической деятельности в условиях ДО, поэтому процесс преодоления затруднений шёл медленно и тяжело. Только благодаря грамотно разработанному индивидуальному содержанию программы сопровождения она смогла изменить и своё отношение и повысить профессиональный уровень как в дистанционных технологиях, так и в преодолении профессиональных затруднений.

...На мой взгляд, проблема в том, что учитель, не проявляет инициативы и усилий по самостоятельному продвижению и выбору решений, ждёт, когда ей сверху спустят готовые шаблоны и инструкции. Специалисты всех служб сопровождения ЦДО (технологической, методической, психологической и управленческой) приложили немало усилий по разработке содержания индивидуальной программы сопровождения Ольги Владимировны.

Результаты превзошли все ожидания – сейчас она уже ведет педагогическую деятельность только как дистанционный педагог, но продолжает испытывать затруднения при проведении дистанционных уроков, связанные с организацией дистанционных занятий.

Активность в информационно-методической среде (по дням)

(вертикальная ось – количество совершённых действий в ИМС)



Кейс Ольги Петровны, учителя русского языка
(стаж – 7 лет)

Результаты диагностик

Личностные качества и профессиональные потребности педагога	
<i>Направленность личности педагога</i>	
Основные мотивы	осознание общественных интересов и своих обязанностей по отношению к ним
Чувства, эмоции	глубина чувств
Интересы	глубина интереса
<i>Профессиональные потребности</i>	
Профессиональное самосовершенствование	потребность в обосновании (смысле) профессионального развития
Воля	дисциплинированность (сознательное подчинение своего поведения общественным правилам)
Способности	ориентированность в содержании педагогической деятельности формах и методах ее организации
<i>Стиль (поведение)</i>	
Характер	трудолюбие
Синдром эмоционального выгорания	
Не выражен	
Уровень готовности к профессиональной деятельности в ДО	
начало уч.года	конец уч. года
низкий	средний

Фрагменты самоанализа

...На начальном этапе реализации данного проекта столкнулась с определёнными трудностями: ведение электронного дневника, недостаточно высокий уровень освоения новых компьютерных программ. В процессе диагностики уровня готовности к ДО определила свой уровень как низкий. Преодолевать все пробелы и затруднения помогали специалисты ЦДО и ресурсы информационно-методической среды. Очень помогли дистанционные курсы повышения квалификации, которые я смогла пройти в своём режиме.

...Сегодня я в совершенстве владею новыми компьютерными технологиями: осуществляю свободный выбор необходимых ЦОР, заполняю электронный дневник, участвую в телекоммуникационных проектах, виртуальных экскурсиях, готовлю к урокам мультимедиа-презентации. Мультимедиа является средством познания на различных уроках. Она помогает учителю в доступной форме изложить материал ученику.

...Откровенно признаться, к осуществлению профессиональной деятельности в новых условиях ДО школьников я была не совсем готова. Но, после того, как прошёл мой первый дистанционный урок с ребёнком, у меня

появилась мотивация к самостоятельному освоению компьютерных программ, технологий обучения. Большую роль в моём профессиональном развитии играет сопровождение, осуществляемое специалистами ЦДО. На сегодняшний момент особых затруднений в реализации дистанционного обучения школьников я уже не испытываю. Я считаю значимой и нужной организацию сопровождения профессиональной деятельности, необходимой для преодоления профессиональных затруднений.

Из отзыва директора школы

...Ольга Петровна владеет способами подачи материала в различной форме в среде ДО. По каждой теме разрабатывает слайдовые презентации, пока не хватает умения разработать электронный ресурс, но у неё всё впереди. Технологии и ресурсы дистанционной поддержки образовательного процесса активно включены педагогом в образовательный процесс.

...Затруднений, конечно, хватает, но Ольга Петровна трудолюбива и настойчива, поэтому при помощи специалистов центра дистанционного обучения ей всё удаётся преодолеть.

...Генеральная линия действий учителя «попробуй сам – предложи ученикам – поделись с коллегами – найди единомышленников – объедини усилия».

...Качество знаний учащихся, обучающихся с применением ДО по русскому языку, составляет 70 %, по литературе – 88 %. Использование технологий ДО позволяет Ольге Петровне не только обновить методический арсенал, сделать его современным и результативным, но и вести мониторинг успешности обучения, диагностировать знания и умения школьников, прогнозировать развитие ребёнка и свою педагогическую деятельность в среде ДО.

Из отзыва родителей и учеников

...Ольга Петровна Илью обучает Илью дистанционно с 5 класса. Хотя стаж работы у Ольги Петровны небольшой, она зарекомендовала себя с хорошей стороны. Уроки у этого учителя проходят интересно. Илья всегда замотивирован на учебную деятельность, он с нетерпением ждёт занятий, чтобы позаниматься с Ольгой Петровной. Учитель доступно объясняет материал, показывает презентации.

...Илью не раз снимали на камеру наше телевидение в связи с введением дистанционного обучения. Их занятия с Ольгой Петровной видели многие жители посёлка с телеэкрана. Шербакульцы делились своими впечатлениями, которые меня порадовали.

...Педагог использует инновационные формы работы, направленные на установление особенностей развития и воспитания ребенка в семье,

консультирует нас, родителей, по проблемам психического развития детей. Она доброжелательна, поэтому учащиеся не боятся к ней обращаться, просить помощи и совета. Ольга Петровна неумоима, энергична и сдержанна. Бывает строга, но всегда справедлива и предусмотрительна.

...Она спокойна и немногословна, уважает достоинство и личность каждого ребёнка. Она любит своё дело, которому отдаёт себя сполна. И эту любовь к предметам она всегда старается передать и нашим детям. Щедро делится с детьми теми знаниями, которыми владеет сама. На её уроках всегда интересно и разнообразно. Это видно по отношению моего ребёнка к предметам, которые она преподаёт.

Немало опытных учителей работают в МКОУ «Шербакульский лицей», для которых характерны трудолюбие, любознательность, настойчивость, деловитость и, пожалуй, самое главное – влюблённость в свою профессию, чувство ответственности к своей работе.

Одним из таких учителей является учитель русского языка и литературы – Романова Ольга Петровна. Общий педагогический стаж учителя – 7 лет. В качестве дистанционного педагога Ольга Петровна работает уже четыре года. Имеет первую квалификационную категорию.

...С первых дней обучения педагогу удаётся организовать ребёнка так, чтобы учёба была с увлечением, а такой сложный предмет как русский язык, стал самым любимым предметом моей дочери. Ольга Петровна решает самые сложные задачи обучения и воспитания, способные менять всю последующую жизнь ребёнка. Педагог проявляет действительную любовь к своему делу, находит к каждому индивидуальный подход. За год обучения моей дочери в режиме дистанционного обучения Ольга Петровна вооружила Эльмиру способностью самостоятельно добывать знания, стремлению добиваться успеха, находить интересные пути решения и не бояться проблем. Педагог способствует развитию творческих способностей ребёнка через разработанную систему приемов познавательной деятельности: исследовательские и проблемные ситуации, дискуссии, опыты, экскурсии, наблюдения.

...Педагог использует инновационные формы работы, направленные на установление особенностей развития и воспитания ученика. К процессу обучения и воспитания привлекает родителей. Между Ольгой Петровной и дочерью есть полное взаимопонимание, хотя они живут в разных местах области. Мне, как родителю, очень приятно осознавать значимость моего ребёнка в образовательном процессе. Эльмира не чувствует себя одинокой, изолированной от общества. Участие в разнообразных проектах в режиме дистанционного обучения помогают дочери самореализоваться, почувствовать себя нужной.

...Я благодарна, прежде всего, за то, что в нашем доме сегодня стоит дорогостоящее дистанционное оборудование. Благодаря этому мой ребёнок «находит себя», участвует в проектах. У нас есть призовое место за областной телекоммуникационный проект «Волшебная кисть». Ольга Петровна помогла нам принять участие в этом проекте, поддержала сына. Спасибо ей огромное. К этому человеку всегда можно обратиться за помощью. Хотелось бы, чтобы все уроки проходили в дистанционном режиме. И не только обязательные уроки, но и изобразительное искусство, музыка. Ведь именно такие уроки воспитывают чувство прекрасного в окружающем мире.

Из отзыва специалиста ЦДО

...Еще некоторое время назад О.П. совершенно не была готова к осуществлению профессиональной деятельности в новых условиях дистанционного обучения школьников – это и слабое владение информационно-коммуникационной технологией, и незнакомая дистанционная образовательная технология. Основные затруднения, которые она испытала на тот момент, были связаны с освоением компьютерных программ, необходимых для организации дистанционного обучения.

...Интерес, который проявил ребенок во время первого дистанционного урока, стал мощным стимулом для самообразования педагога. Значительную роль в преодолении профессиональных затруднений в процессе реализации дистанционного обучения, сыграло сопровождение, осуществляемое специалистами ЦДО. И сегодня заметен значительный прогресс уровня ИКТ-компетентности и профессионализма Ольги Петровны.

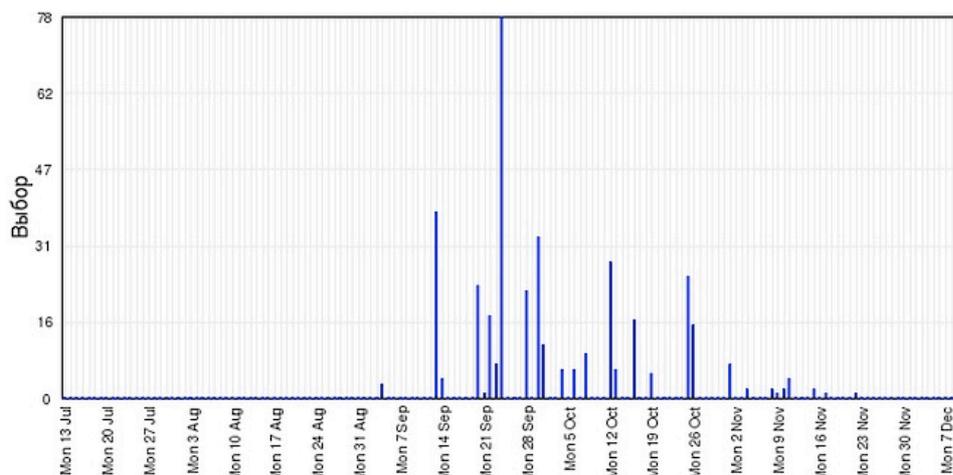
...В течение всего учебного года осуществлялось сопровождение профессиональной деятельности педагога, необходимое для преодоления профессиональных затруднений.

....Сейчас сложности, которые возникали у Ольги Петровны, чаще носят организационный характер: подписка детей на нужный курс; размещение расписания дистанционных уроков; логины и пароли для входа на Портал дистанционного обучения.

На мой взгляд, Ольге Петровне необходимо и дальнейшее индивидуальное сопровождение для дальнейшего преодоления проблем, возникающих при организации дистанционного обучения и дальнейшая реализация индивидуальной программы сопровождения в информационно-методической среде, моделирующей условия ДО.

Активность в информационно-методической среде (по дням)

(вертикальная ось – количество совершённых действий в ИМС)



**Кейс Ольги Анатольевны, учителя русского языка и литературы,
стаж – 14 лет**

Результаты диагностик

Личностные качества и профессиональные потребности педагога	
<i>Направленность личности педагога</i>	
Основные мотивы	желание самосовершенствоваться, свою деятельность и условия труда
Чувства, эмоции	эмоционально не устойчива;
Интересы	наличие интереса, связанного с предметом педагогической деятельности
<i>Профессиональные потребности</i>	
Профессиональное самосовершенствование	нет потребности в самостоятельности при осуществлении развития
Воля	решительность (способность своевременно принимать обоснованные и устойчивые решения и без колебаний переходить к их выполнению)
Способности	избирательность средств педагогического воздействия с учетом целей деятельности, особенностей учащихся, их состояния и уровня развития, собственных возможностей
<i>Стиль (поведение)</i>	
Характер	общительность, коммуникабельность, трудолюбие
Синдром эмоционального выгорания	
Не выражен	
Уровень готовности к профессиональной деятельности в ДО	
начало уч.года	конец уч. года
высокий	

Фрагменты самоанализа

...И снова Случай... Мне предложили стать дистанционным учителем. Я согласилась, в то время мною двигало одно - желание учиться всему и везде... И

вот я на курсах... 2 недели пролетели как один миг... Сколько нового, интересного и полезного! А самое главное нам открыли другой мир. С того момента моя жизнь изменилась... Буквально сразу по окончании курсов я окунулась с головой в работу: познакомилась с родителями детишек и самими ребятами, с которыми мне предстояло работать в будущем году дистанционно. Мы быстро нашли общий язык. И началась работа. Первые дистанционные уроки были не такие «правильные», я училась, училась саморазвивать себя и преодолевать свои профессиональные затруднения. Маленькими шагами в большом мире информации информационно-методической среды сопровождения я пробиралась к профессиональному самосовершенствованию в ДО.

...Сложно.. При дистанционном обучении ты не можешь показать пальчиком нужную строчку в учебнике, погладить при успешном выполнении задания, исправить ошибку в тетрадке. Уроки приходилось выстраивать по-другому, но наличие разнообразных заданий и почти готовых уроков среды ДО, желания работать - все способствовало, преодолевать затруднения и творить уроки более интересными, увлекательными.

...Мы, учителя, часто заблуждаемся, когда пытаемся дать ученикам готовые пути решения возникающих в учебной деятельности проблем и сами хотим получить готовые пути преодоления затруднений. А, вот выбрать свой путь в предложенном специалистами ЦДО разнообразии материала – ой, как сложно, но ооочень продуктивно. Еще Эммануил Кант говорил: «Не мыслям надо учить, а учить мыслить». Признаюсь, не все у нас получается. И я учусь, учусь преодолевать затруднения и комплексы.

...Трудностей в работе я не боюсь, привыкла к ним. Говорить сегодня о больших достижениях, наверное, не получится. Но, особые слова благодарности хотелось бы сказать и сотрудникам ЦДО, с какой бы проблемой к ним не обратился, всегда помогут и советом и делом. Сколько полезной информации нам дает психологическая служба в лице Марины Александровны; сколько раз выручали специалист технической поддержки Алексей, когда мы по незнанию или другим причинам что-нибудь расстраивали, нарушали; неоценима направляющая рука по индивидуальной траектории преодоления затруднений Татьяны Дмитриевны, Марина Николаевны, Елены Олеговны и др. Как здорово, что есть сетевое профессиональное сообщество и возможность обмениваться опытом. Сколько семинаров, проектов, педсоветов проведено, на которых происходит и обмен опытом, и решение насущных проблем и мн. др.

...Я сейчас нахожусь в постоянном поиске, потому как во мне всегда есть чувство неудовлетворенности результатами. Учитель, который доволен

достигнутым, перестаёт расти профессионально! Поэтому впереди новые электронные кейсы и новая радость решения затруднений.

Из отзыва директора гимназии

...Возникающие затруднения педагог старается решать по мере их появления самостоятельно или с теми специалистами, кто непосредственно курирует то или иное направление. Так, по вопросам непосредственно организации дистанционного обучения, Ольга Анатольевна активно сотрудничает с различными специалистами Центра дистанционного обучения и получает квалифицированное сопровождение. По всем вопросам, по которым обращается Колесниченко О.А., администрация гимназии содействует в их разрешении.

Стоит отметить, что если на первых этапах внедрения дистанционного обучения наиболее сложными были технические вопросы, то в дальнейшем для учителя ведущим становится содействие ребенку в ориентации в огромном информационном пространстве, обучение умению работать с информацией, ее структурировать, критически к ней относиться. А научиться этому можно благодаря самостоятельной деятельности ребенка, которую организует Ольга Анатольевна, причем не только в урочной, но и во внеурочной деятельности. Результатом деятельности становится малейшее продвижение каждого ребенка, радость успеха которого разделяют совместно с ним и педагог, и родитель. Продолжение работы в этих же направлениях можно считать эффективным способом организации работы с дистанционными педагогами и средством преодоления их профессиональных затруднений.

Из отзыва родителей и учеников

...Мне кажется, учитель-это одна из самых трудных и ответственных профессий, а преподавать у таких особых детей как моя дочь это в двойне трудно, потому что к таким детям нужен другой, особый подход, да ещё на расстоянии. Мы очень рады, что такой подход к нашему ребенку нашел учитель русского языка и литературы Ольга Анатольевна. Этот учитель преподает у нас не первый год, и в его адрес мы можем сказать только хорошие и добрые слова благодарности, ведь за столько лет у нашего ребенка не пропал интерес к ее предмету. Мы всегда с радостью спешим на ее уроки, включая компьютер.

...О.А. очень ответственная, справедливая, в меру строгая, внимательная. Ольга Анатольевна профессионал своего дела, ребенку всегда интересно на уроках, хоты они и проходят не глаза в глаза. Она всегда готова внимательно выслушать, если появляются какие-то трудности, то тактично и грамотно объяснить то, что не понятно, дать умный и добрый совет, вселить уверенность.

...В этом году мы участвовали в конкурсе «Русский медвежонок» и показали не плохие результаты среди 8 классов, в этом очень большая заслуга нашей Ольги Анатольевны. Нам очень повезло, что у нас есть такой учитель, учитель который всю душу вкладывает в своего ученика, и мы надеемся, что с помощью Ольги Анатольевны мы и дальше будем показывать хорошие результаты в учебе и добиваться новых успехов.

Из отзыва специалиста ЦДО о работе педагога

Ольга Анатольевна работает учителем русского языка и литературы 14 лет, из них четвертый год применяет дистанционные образовательные технологии в обучении школьников. Первые шаги всегда тяжелы. Нелегко было начинать и О.А. Непривычное преподавание в условиях дистанционного обучения как для педагога, так и для детей: приходилось изучать технику, обучаться ИКТ-технологиям, искать новые способы организации урока и пути преодоления затруднений. Целеустремленность, желание самосовершенствоваться, необходимость профессионального роста помогли Ольге Анатольевне преодолевать профессиональные затруднения в процессе выстраивания индивидуальной траектории в электронных кейсах программы сопровождения.

...Родители обучающихся отмечают, что уроки Ольги Анатольевны всегда интересны и разнообразны, несмотря на то, что она ведёт занятия на расстоянии. Ольга Анатольевна учит детей работать с информацией, находить связи и строить структуру этих поисков; дает основные ориентиры, которые позволили бы ребенку не «утонуть» в информационном потоке, развивает умение отбора, усвоения и критической оценки информации; учит преодолевать любые трудности.

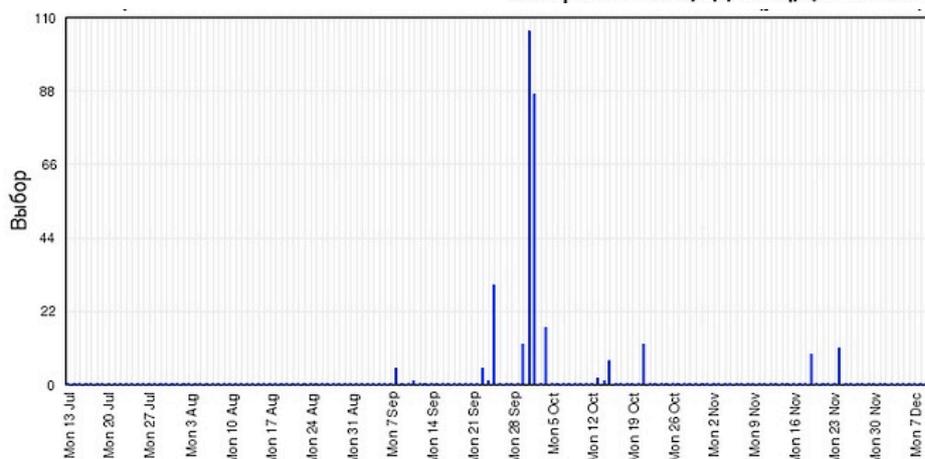
...В отношении Ольги Анатольевны моя задача, как сопровождающего, свелась к самому минимуму создать условия для преодоления возникающих затруднений, а дальше она продвигалась сама.

Если в начале пути преподавания с использованием дистанционных образовательных технологий Ольга Анатольевна и испытывала какие-то сложности (в большей степени технического характера, а также связанные с индивидуализацией обучения), которые старалась преодолевать самостоятельно или с помощью специалистов Центра дистанционного обучения, то сегодня педагог полностью адаптировался к новым условиям организации индивидуального образовательного процесса.

Активность в информационно-методической среде (по дням)

(вертикальная ось – количество совершённых действий в ИМС)

Выбран Площадка ЦДО Ольга Анатольевна



**Кейс Веры Александровны, учителя биологии и географии,
стаж 22 года**

Результаты диагностик

Личностные качества и профессиональные потребности педагога	
<i>Направленность личности педагога</i>	
Основные мотивы	желание самосовершенствоваться себя, свою деятельность и условия труда
Чувства, эмоции	наличие волевого контроля за своим поведением
Интересы	наличие интереса, связанного с предметом педагогической деятельности
<i>Профессиональные потребности</i>	
Профессиональное самосовершенствование	потребность в обосновании (смысле) профессионального развития
Воля	самостоятельность (подчиненность поведения своим собственным взглядам и убеждениям)
Способности	чувствительность к учащимся и их состоянию
<i>Стиль (поведение)</i>	
Характер	общительность, коммуникабельность, трудолюбие
Синдром эмоционального выгорания	
отсутствует	
Уровень готовности к профессиональной деятельности в ДО	
начало уч.года	конец уч. года
низкий	высокий

Фрагменты самоанализа

...Директор школы предложила съездить на обучение по дистанционным технологиям. Поскольку я ничего не знала тогда об этом, то согласилась не сразу. Но в моём характере заложено стремление к познанию всего нового, и оно

взяло верх над сомнениями. Обучение на курсах прошло успешно: в информационно-образовательной среде ДО освоила работу в новой для меня среде Mac OS (Macintosh Operating System), научилась работать с различными программами. Изучение нового информационного пространства просто поглотило меня. И практически сразу после обучения мне доверили первого ученика Кузнецовской школы Тевризского района Александра Н, ученика 3 класса. Трудностей было сначала много. Пришлось даже несколько раз съездить к Саше, чтобы отладить совместную работу в Скайпе, в электронной почте и т.д. Да и скорость Интернета часто подводила. Благодаря слаженной работе учителя, ученика, родителей и специалистов центра дистанционного обучения администрации школы мы поэтапно преодолевали все затруднения.

На данный момент количество и география моих учеников расширилась...

...Работать в новых условиях привыкала постепенно, главное в моей деятельности считаю тесный контакт с ребёнком и родителями, должно быть полное взаимопонимание в условиях сетевого взаимодействия. Кроме того, стараюсь опираться на поддержку коллег и специалистов службы сопровождения ЦДО. Использую различные методы изучения личности ребёнка: наблюдение, опрос, анкетирование и др. На основе полученных данных с целью осуществления индивидуального подхода корректирую свою дистанционную педагогическую деятельность.

...Сейчас уровень готовности к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях ДО считаю достаточно высоким, поскольку намного быстрее и эффективнее сама разрешаю любые возникающие трудности. Этому способствовал ряд факторов: постоянное самосовершенствование через курсы повышения квалификации, участие в методических семинарах и педагогических советах, сетевое взаимодействие с коллегами, программа индивидуального сопровождения.

...В начале работы сталкивалась с трудностями технического характера по взаимодействию с учениками в Скайпе, низкая скорость Интернет-соединения была. Затем у детей появились навыки работы в различных программах, интернет стал быстрым, да и привыкли друг к другу, поэтому и трудностей практически не стало.

...Если вдруг возникает какая-либо трудная ситуация, то сразу же стараюсь разрешить её, а в этом мне помогают ресурсы среды сопровождения, моделирующие реальный дистанционный процесс школьников. Специалисты Центра дистанционного обучения помогают преодолеть затруднения тем, что оказывают услуги по методическому и психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса, своевременно проводят методические семинары и педсоветы, где рассматриваются данные вопросы. Считаю, что

программа сопровождения профессиональной деятельности просто необходима любому педагогу, даже самому опытному, чтобы в любой создавшейся трудной ситуации можно было обратиться за квалифицированной помощью и самой найти решение в информационно-методической среде.

...Как здорово, что есть ДО и я могу его использовать! На каждом уроке получаю радость и удовлетворение от общения с детьми, которые находятся далеко от меня и чувствую пользу своего труда. А также за это время приобрела много друзей в сетевом сообществе, узнала много нового и многому научилась. Очень благодарна всем, кто по настоящему поддерживает меня и живёт со мной в ДО!

Из отзыва родителей и учеников

...Вера Александровна с первого дня знакомства окружает ребёнка заботой и вниманием. Она умеет увлечь своим предметом, стремится развить в Ксении любознательность, привычку преодолевать трудности, формирует потребность в знаниях. Развивает интеллектуальные способности, умение концентрировать внимание. К дочери относится очень доброжелательно, с сопереживанием, чуткостью и тактом.

...На своих уроках Вера Александровна расширяет кругозор, знакомит её с миром окружающей природы, воспитывает бережное к ней отношение. Ребёнок с радостью идёт на урок к Вере Александровне, так как уверена, что учитель поможет, терпеливо объяснить материал. А ещё всегда поинтересуется, как и чем живёт её ученица, обсудит возникающие жизненные проблемы, порадуетя вместе с дочерью её успехам.

...Поиск, творчество, эрудиция, наблюдательность, педагогическое мастерство и требовательность позволяют Вере Александровне успешно сотрудничать не только с нашим ребёнком, но и с нами, родителями. В течение всего периода обучения между нами не возникало проблемных ситуаций, она через экран компьютера была осязаемым участником процесса обучения и воспитания.

Из отзыва директора школы

Вера Александровна имеет звание «Почётный работник общего образования Российской Федерации», учитель высшей категории. Дистанционным учителем работает с 2011 года.

...Личностные качества педагога: целеустремлённость, желание усовершенствоваться, обаяние, честность, эрудиция. Обладает всеми качествами для того, чтобы преодолевать профессиональные затруднения: способность не теряться в экстремальных ситуациях, педагогический такти,

дисциплинированность, педагогический оптимизм, а также требовательность, ответственность, коммуникабельность.

На конец этого учебного года уже имеет достаточный уровень ИКТ-компетентности и обладает умением применять технологии ДО. Владеет следующими компетенциями: активно использует электронные издания, ориентированные на предметно-профессиональную деятельность; осваивать ЦОР для использования в образовательном процессе; владеет приёмами организации личного информационного пространства.

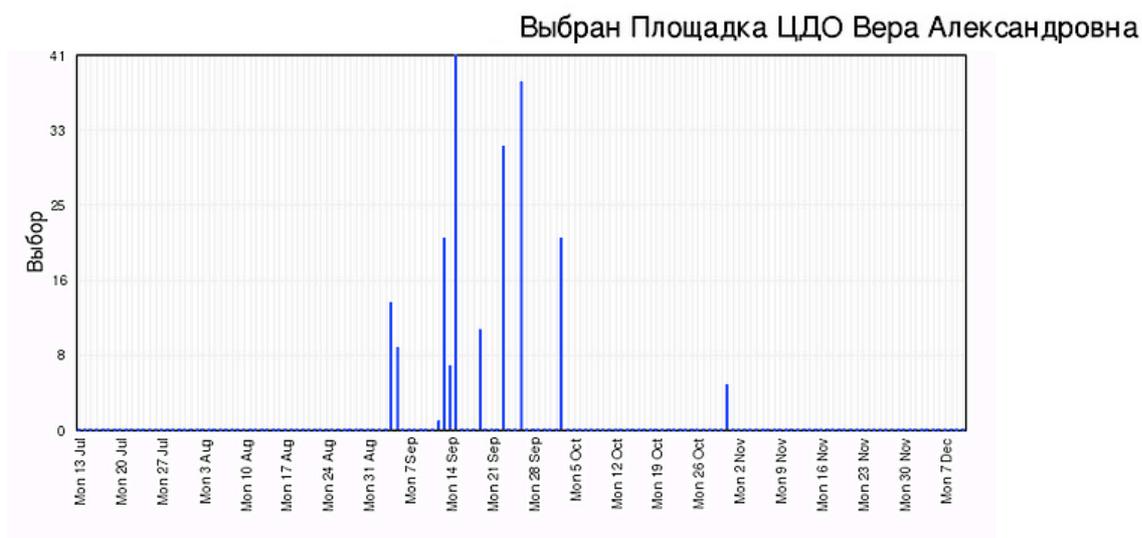
Из отзыва специалиста ЦДО о работе педагога

Вера Александровна работает дистанционным педагогом с 2010 года после прохождения курсов «Обучение детей с ограниченными возможностями с использованием интернет-технологий». В декабре 2012 освоила методику проектирования и создания учебных курсов для детей с ограниченными возможностями.

Вера Александровна является учителем высшей категории, постоянно повышает свой профессиональный уровень, активно взаимодействует с коллегами в сетевых педагогических сообществах. Является автором телекоммуникационного проекта, отмеченного на всероссийском конкурсе проектов, проводимым программой «Обучение для будущего». Имеет высокий уровень ИКТ-компетентности, применяет дистанционные образовательные технологии на уроках и во внеурочной деятельности, в том числе при обучении детей с ограниченными возможностями. На начальном этапе работы дистанционным педагогом испытывала затруднения в основном технического характера, связанные с низкими скоростями сети Интернет и слабым уровнем готовности к дистанционному обучению учеников, которые успешно разрешала в процессе реализации программы индивидуального сопровождения, успешно решая электронные кейсы и делаясь своим опытом с коллегами в сетевом сообществе. В настоящее время, диагностика показала, что затруднений в обучении не испытывает. Характерной ее особенностью является то, она не боится возникающих трудностей, старается разрешить их как самостоятельно, так и в сотрудничестве со специалистами центра, с родителями и администрацией школы. Когда испытывает затруднение, уметь его осознать и четко формулировать проблему, предлагает и находит пути решения.

Активность в информационно-методической среде (по дням)

(вертикальная ось – количество совершённых действий в ИМС)



Кейс Натальи Николаевны, учителя химии и биологии,
стаж – 32 года

Результаты диагностики

Личностные качества и профессиональные потребности педагога	
<i>Направленность личности педагога</i>	
Основные мотивы	желание самосовершенствоваться себя, свою деятельность и условия труда
Чувства, эмоции	уверенность в своих педагогических действиях
Интересы	широта интересов, в т. ч. профессиональных
<i>Профессиональные потребности</i>	
Профессиональное самосовершенствование	практическая направленность содержания и форм деятельности в процессе повышения профессионализма
Воля	целеустремленность (подчиненность педагогической деятельности ее целям и задачам)
Способности	избирательность средств педагогического воздействия с учетом целей деятельности, особенностей учащихся, их состояния и уровня развития, собственных возможностей
<i>Стиль (поведение)</i>	
Характер	общительность, коммуникабельность, трудолюбие
Синдром эмоционального выгорания	
не выражен	
Уровень готовности к профессиональной деятельности в ДО	
начало уч.года	конец уч. года
высокий	

Фрагменты самоанализа

Особых затруднений, которые бы я не смогла решить при помощи программы сопровождения, не было, кроме неуверенности в себе по

использованию информационно-коммуникационных технологий в начале работы.

...Благодаря профессионализму специалистов ЦДО и слаженной работе всех служб приобрела навык и приемы работы по использованию технологий ДО и преодолению затруднений. Благодаря сотрудничеству с методистами-профессионалами не только приобрела багаж знаний и приемов работы, но имею возможность продемонстрировать свою практику на конкурсах, семинарах, курсах муниципального, регионального, всероссийского уровнях и поделиться ей в сетевом профессиональном сообществе.

Результаты обучения

Качество обученности дистанционных учеников ежегодно по биологии составляет 100%, качество знаний свыше 90 %. Ученики активно принимают участие в телекоммуникационных проектах «Зажги свою звезду», «Письмо Деду Морозу» (Максим З. - I место в 2014 году); «Мир моих увлечений» (Мария З. – победитель).

Из отзыва кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии ОмГПУ

Учитель активно сотрудничает с кафедрой с 2003 года. Имеет богатый профессиональный опыт и опыт преподавания предмета, который позволяет ей успешно осуществлять руководство педагогической практикой студентов, магистров и бакалавров.

...Н.Н успешно руководит центром дистанционного обучения, который открыт в гимназии, даёт для студентов открытые уроки с использованием технологий ДО. В апреле 2014 года учителем успешно проведён мастер-класс для студентов 4 курса «Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках биологии».

...Кроме ИКТ и дистанционных технологий Наталья Николаевна успешно владеет десятком других: технологией проектов, технологией игровой деятельности, проблемного и модульного обучения.

Кафедра ОБЖ и МОБ надеется на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Из отзыва родителей и учеников

...НН каждую неделю выходит на связь с моей дочерью через компьютер и щедро делится с Машей не только знаниями, но и тёплым отношением.

...На уроках Натальи Николаевны лёгкая и яркая подача материала, захватывающая своим представлением нового и сложного материала, когда он становится простым и доступным.

...Учитель добросовестно относится к своей работе, сын не ощущает, что она где-то далеко, она всегда рядом. Чувствуется, что педагог любит свою

профессию, детей и владеет новыми дистанционными технологиями, которыми даже научила меня ☺.

Из отзыва специалиста ЦДО о работе педагога

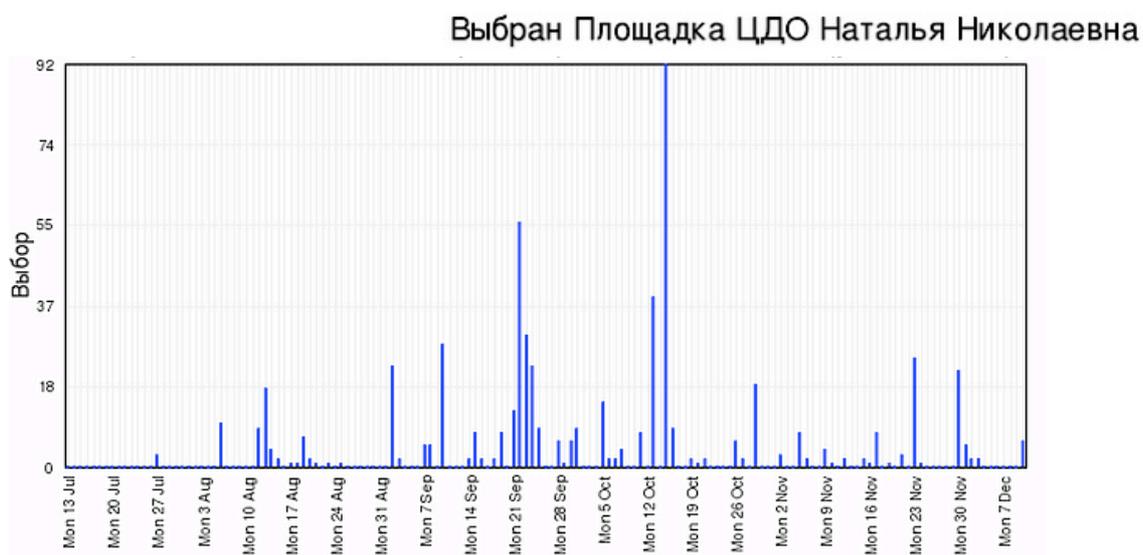
...Успешно использует продуктивные технологии, методы и формы обучения, что способствует повышению качества учебного процесса, обладает умением решать свои затруднения и саморазвиваться средствами информационно-образовательной среды.

...Использование электронных учебников, контролирующих, диагностирующих материалов, программ-тренажеров, энциклопедий, подготовка презентаций к уроку способствует повышению эффективности обучения. По отзывам родителей, Наталья Николаевна легко общается с детьми, всегда находит с ними общий язык, хорошо владеет методикой организации дистанционного обучения. Возможности дистанционного обучения позволяют ей не только повысить мотивацию к изучению предмета, но и обеспечить непрерывность образовательного процесса, повысить ИКТ компетентность, как учителя, так и учащихся, предоставляет широкий спектр возможностей во внеурочной деятельности и работе с родителями.

...В конце учебного года диагностика профессиональных затруднений таковых в деятельности педагога не выявила.

Активность в информационно-методической среде (по дням)

(вертикальная ось – количество совершённых действий в ИМС)



**Контент-анализ характерных и частых по упоминанию высказываний
респондентов о методическом сопровождении профессиональной
деятельности педагогов**

*пунктуация и стилистика авторов полностью сохранены

Условия сопровождения	Наиболее характерные высказывания респондентов	Источник	Частоты	
			+	-
Реализация в информационно-методической среде сопровождения (ИМС)	ИМС воссоздаёт условия дистанционного обучения школьников, что позволяет мне применить полученные практические навыки работы в среде в ДО школьников и избежать затруднений	эссе педагога	✓	
	возможность в любое время вернуться к материалам кейса и воспользоваться программой при возникновении нового затруднения	отзыв сопровождающего	✓	
	стало ясно, что особых навыков от меня и не требуется, просто моё терпение и желание самой решить все трудности, тем более условия в среде сопровождения для этого созданы	эссе педагога		✓
	возможность на практике отработать способы и формы сетевого взаимодействия со школьниками в среде ДО	эссе педагога	✓	
	мне помог рефлексивный самоанализ своей деятельности в информационно-образовательной среде.	эссе педагога		✓
	на мой взгляд, педагогу необходимо и дальнейшее индивидуальное сопровождение в ИМС, так как затруднения возникают и в дальнейшем, я планирую проектирование новых индивидуальных программ сопровождения	отзыв сопровождающего	✓	
	преодолевать все пробелы и затруднения помогали специалисты ЦДО и ресурсы информационно-методической среды	эссе педагога	✓	
	очень помогли дистанционные курсы повышения квалификации, которые я смогла пройти в своём режиме	эссе педагога	✓	
	откровенно признаться, к осуществлению профессиональной деятельности в условиях ДО школьников я была не совсем готова, но после того, как я прошла электронные кейсы, у меня появилась мотивация к дальнейшей работе	эссе педагога	✓	
	считаю, что программа сопровождения профессиональной деятельности просто	отзыв сопровождающего	✓	

	Взаимодействие с коллегами в сетевом сообществе	осуществляемое специалистами ЦДО			
		мне нравится, что я могу выразить свою позицию, сопровождающий не навязывает своё мнение своей позиции сопровождающим.	эссе педагога		✓
		мои затруднения вызваны особенностями организации процесса обучения в среде ДО, как разработать урок, где взять материал, в каком разделе общаться с детьми???	эссе педагога	✓	
		большим подспорьем оказались обсуждение путей преодоления профессиональных затруднений и обмен опытом с коллегами в сетевом профессиональном сообществе	эссе педагога	✓	
		как здорово, что есть сетевое профессиональное сообщество и возможность обмениваться опытом, сколько дистанционных семинаров, мастер-классов, проведено, на которых происходит и обмен опытом, и решение насущных проблем и мн. др.	эссе педагога	✓	
Возможность совершить выбор способов и путей преодоления затруднений		которые успешно разрешала в процессе реализации программы индивидуального сопровождения, успешно решая электронные кейсы и делюсь своим опытом с коллегами в сетевом сообществе	эссе педагога	✓	
		я могу сама выбрать и сама спроектировать свою траекторию преодоления затруднения	эссе педагога	✓	
		учитель, который доволен достигнутым, перестаёт расти профессионально, поэтому впереди новые электронные кейсы и новая радость решения затруднений, новый выбор	эссе педагога	✓	
		мы, учителя, часто заблуждаемся, когда пытаемся дать ученикам готовые пути решения возникающих в учебной деятельности проблем и сами хотим получить готовые пути преодоления затруднений..а, вот выбрать свой путь в предложенном специалистами ЦДО разнообразии материала – ой, как сложно, но оочень продуктивно	эссе педагога	✓	
		первые дистанционные уроки были не такие «правильные», я училась, училась саморазвивать себя и преодолевать свои профессиональные затруднения, училась выбирать	эссе педагога	✓	
		непривычное преподавание в условиях дистанционного обучения как для педагога, так и для детей: приходилось изучать технику, обучаться ИКТ-технологиям, искать новые способы организации урока и пути преодоления затруднений	эссе педагога	✓	
		в отношении педагога моя задача, как	отзыв	✓	

	сопровождающего, свелась к самому минимуму создать условия для преодоления возникающих затруднений, а дальше она продвигалась сама.	сопровождающего		
Индивидуализация программы сопровождения педагогов	важным оказалась ориентация на конкретного педагога и конкретное затруднение	отзыв сопровождающего	✓	
	считаю, что педагогу и мне помогла возможность, предоставляемая ИМС проследить и скорректировать индивидуальный маршрут	отзыв сопровождающего	✓	
	я теперь не испытываю затруднений, но если что – всегда могу вернуться в мой кейс при возникновении нового или сделать запрос на новую программу	эссе педагога	✓	
	мне очень помогли материалы электронного кейса, созданного специально для меня, под моё затруднение, я чувствовала, что обо мне помнят и мне помогут	эссе педагога	✓	
	персонификация работы в ИМС, прозрачность действий – прекрасная возможность для меня видеть действия и продвижение каждого педагога	отзыв сопровождающего	✓	
	уровень готовности работы в ДО у меня был нулевым, по мере работы, по мере узнавания детей, и в результате продвижения по индивидуальной траектории программы сопровождения моё отношение менялось	эссе педагога	✓	
	что мне нравится в этих программах – это ориентация на конкретного педагога и конкретное затруднение	эссе педагога	✓	
	благодаря грамотно разработанному индивидуальному содержанию программы сопровождения она смогла изменить и своё отношение и повысить профессиональный уровень как в дистанционных технологиях, так и в преодолении профессиональных затруднений	отзыв сопровождающего	✓	
	я считаю, что моя целеустремленность, желание самосовершенствоваться, необходимость профессионального роста помогли мне преодолеть профессиональные затруднения в процессе выстраивания индивидуальной траектории в электронных кейсах	эссе педагога		✓
Другое	...скорость Интернета часто подводила	эссе педагога		✓
	учитель, не проявляет инициативы и усилий по самостоятельному продвижению и выбору решений, ждёт, когда ей сверху спустят готовые шаблоны и инструкции	отзыв сопровождающего	✓	

Итоговая матрица контент-анализа

Преимущества	Недостатки
Информационно-методическая среда сопровождения, которая повторяет условия ДО школьников и позволяет педагогу применить полученные практические навыки работы в ИМС в дистанционном образовательном процессе.	Недостаточные технические возможности педагога (низкая скорость интернет, отсутствие необходимого оборудования для использования разных форм сетевого общения и пр.)
В любое время можно взаимодействовать с сопровождающим и с коллегами в сетевом профессиональном сообществе.	Неготовность педагога к применению технологий дистанционного обучения, отсутствие необходимых знаний и навыков работы.
Сама могу выбирать из предложенных информационно-методических материалов необходимые именно для меня	Много построено на самостоятельной работе педагога, а хотелось бы иметь чёткие указания и направления, обозначенные сопровождающим.
Материалы электронного кейса позволяют преодолеть конкретные затруднения педагога	Нет готовых образцов и шаблонов решения проблемы профессионального затруднения.
Возможности	Неучтённые риски
Возможность для совершения самостоятельного выбора педагогом средств и путей преодоления профессиональных затруднений	Не могу воспользоваться программой, так как можно работать в ИМС только в режиме on-line
ИМС моделирует контексты профессиональной педагогической деятельности в процессе ДО школьников.	Не все формы сетевого взаимодействия доступны, так как нет необходимого оборудования.
Разнообразные формы взаимодействия со службами сопровождения ЦДО (выбор в зависимости от технических возможностей (скорости Интернет, наличие видеокамеры) и навыков сетевого общения.	Могу работать в ИМС только из дома.
Могу сама спроектировать свою траекторию преодоления затруднения.	
Ориентация программы сопровождения на конкретного педагога и конкретное затруднение.	
Возможность воспользоваться программой при возникновении нового затруднения	