

<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (39).
Autumn 2022

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
И. В. Филимоненко

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

С. А. Кадетова
Т. А. Каракан
А. Г. Марахтанов
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Анохина, д. 20, каб. 208
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

© ФГБОУ ВО «ПетрГУ»
© авторы статей

ВОЛКОВ Валерий Николаевич

кандидат педагогических наук, заместитель директора
по научной деятельности

Академия цифровых технологий

(г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

vvn2000@hotmail.com

МОДЕСТОВА Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, директор

Информационно-методический центр Петроградского
района Санкт-Петербурга

(г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

tm28@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: определение целей, условий и эффектов профессионального развития работников сферы образования является значимой и перспективной областью исследований: в настоящее время в ней ведется активный научно-педагогический поиск. В этом контексте актуализируются задачи повышения разнообразия форматов профессионального развития педагогов, а также оценки их эффективности, в том числе с учетом их многозадачности и востребованности. В статье представлены предпосылки, замысел и результаты авторского исследования, инициированного и проведенного в 2022 г. среди педагогов Санкт-Петербурга. Замысел исследования появился в процессе организации программ дополнительного профессионального образования, впоследствии выйдя за рамки непосредственно образовательных задач. Анализ полученных данных позволил авторам оценить эффективность 22 форматов (технологий) профессионального развития педагогов, подтвердить предложенный вариант их классификации, одновременно обозначив требующий уточнения терминологический диссонанс. Авторами также сформулированы некоторые выводы и рекомендации по выбору технологий развития педагогов в современных условиях.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; профессиональное развитие педагога; технологии (форматы) профессионального развития; оценка эффективности профессионального развития.

Дата поступления: 06.05.2022

Дата публикации: 26.09.2022

Для цитирования: Волков, В. Н. К проблеме оценки эффективности форматов профессионального развития педагогов / В. Н. Волков, Т. В. Модестова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 3 (39). – DOI: 10.15393/j5.art.2022.7855.

Valerii N. VOLKOV
PhD in Pedagogy, Deputy Director for Scientific Activity
Academy of Digital Technologies
(St. Petersburg, Russian Federation)
vvn2000@hotmail.com

Tatiana V. MODESTOVA
PhD in Pedagogy, Director
Information and Methodological Center of the Petrograd-
sky district of St. Petersburg
(St. Petersburg, Russian Federation)
tm28@yandex.ru

ON THE PROBLEM EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF FORMATS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract: determining the goals, conditions and effects of professional development of teachers is a significant and promising area of research: currently, this area is being actively studied in scientific and pedagogical aspects. In this context, the tasks of increasing the diversity of teachers professional development formats are actualized. The effectiveness evaluation, taking into account their multi-tasking and demand are developed. The article presents the prerequisites, the ideas and the results of the research initiated and conducted in 2022 among the teachers of St. Petersburg (Russia). The idea of the study appeared in the process of organizing additional professional education programs, subsequently going beyond the scope of directly educational tasks. The analysis of the obtained data allowed the authors to evaluate the effectiveness of 22 technologies (formats) of teachers professional development to confirm the proposed version of their classification, at the same time identifying the terminological dissonance that requires clarification. The authors also formulated some conclusions and recommendations on the choice of technologies for the development of school teachers.

Keywords: additional professional education; professional development of teachers; formats (technology) of professional development; evaluation of the effectiveness of professional development.

Received: May 06, 2022

Date of publication: September 26, 2022

For citation: Volkov V. N., Modestova T. V. On the problem evaluation of the effectiveness of formats of professional development of teachers. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Life-long education: the 21st century]*. 2022. № 3 (39). DOI: 10.15393/j5.art.2022.7855.

Изменения, происходящие в системе образования, активно стимулируют работающих в ней специалистов к получению новых знаний, поиску и освоению новых образовательных технологий и приемов. В этой связи целенаправленное профессиональное развитие становится все более значимым компонентом деятельности, так как позволяет педагогам реализовываться в профессии и лично совершенствоваться. Форматы профессионального развития педагогов (определенным образом организованное событийное пространство, где осуществляется взаимодействие для совершенствования профессионального мастерства, роста профессиональной компетентности) в реалиях российской образовательной системы можно определить как разнообразные. Общеизвестно, что для отечественных педагогов ведущими среди них были и остаются курсы по-

вышения квалификации и переподготовка в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Однако фундаментальные основания для выбора «треков» профессионального развития, проектирования новых технологий и оценки эффективности имеющихся, а также ряд других вопросов остаются дискуссионным (Р. А. Галустов, И. А. Дони́на, А. Г. Донской, Н. Г. Зотова, М. Р. Илакявичус, О. В. Ройтблат, Н. В. Тамарская, О. Д. Федоров и др.).

Стремясь внести конструктивный вклад в научную дискуссию, авторы задумали, организовали и провели специальное исследование. Важно подчеркнуть, что исследование инициировано в процессе организации ДПО и впоследствии вышло за рамки исключительно образовательных задач.

Потребность изменений в системе дополнительного профессионального педагогического образования отмечают многие (И. В. Гришина, Д. А. Гусев, А. А. Петренко, Т. В. Потемкина и др.), а инициирование идеи нового исследования именно в ее рамках представляется неслучайным, так как обнаруживает тесные взаимосвязи теории и практики в ДПО. Группа исследователей во главе с Т. И. Пуденко отмечает общую необходимость «повышения гибкости и мобильности ИПК/ИРО», усиления консалтинговой составляющей в их деятельности и «применения эффективных форм организации и современных методик образования взрослых» [6, с. 64]. И. В. Гришина указывает на потребность в обеспечении индивидуального подхода к слушателям программ ДПО, подчеркивая, что «в системе ДПО меняется вектор работы со слушателями и акцент переносится на навигацию и логистику в поиске наиболее продуктивных, в соответствии с индивидуальными запросами, вариантов повышения квалификации и профессиональной переподготовки» [3, с. 35]. А. А. Петренко и М. С. Старикова считают значимым пересмотр содержания программ ДПО, что будет способствовать формированию у работников профессиональных компетенций, востребованных в образовательной системе [5, с. 218; 7, с. 77]. Приведенные позиции ученых свидетельствуют, что для системы ДПО все более очевидным становится необходимость обновления программ и форм обучения педагогов за счет передовых достижений педагогической, психологической, экономической науки и лучших практик, гибкого сочетания общих и индивидуальных интересов (государственных структур, рынка труда, работодателей и работников) и др. Эти изменения для педагога или руководителя образовательного учреждения предоставляют новые возможности в проектировании и выстраивании «треков» профессионального развития, которые уже не будут ограничены ресурсами системы ДПО и выйдут за ее рамки, что придаст им универсальность.

В 2021 г. в Академии цифровых технологий Санкт-Петербурга в подразделениях, отвечающих за организацию ДПО, была разработана новая программа повышения квалификации «Эффективные технологии профессионального развития педагогов» для педагогических и руководящих работников, а также для школьных команд. По замыслу программа должна была выполнять главным образом навигационную роль, что было обусловлено ее небольшой продолжительностью (18 часов)¹. Проведенный при подготовке программы

¹ <https://adtspb.ru/teachers/courses/efficient-technologies/>

анализ работ отечественных и зарубежных ученых, а также других материалов позволил сформировать перечень из 22 форматов профессионального развития, которые нашли отражение в различных темах учебного плана. Учитывая это, была поставлена задача провести проверку составленного перечня на предмет его достаточности, а также совместно с группами педагогов, обучающихся по программе, определить возможность и целесообразность его корректировки.

Разработанный перечень разделен на 3 группы:

- персонализированные форматы (группа 1) – 8;
- внутриорганизационные форматы (группа 2) – 7;
- форматы внешней среды (группа 3) – 7.

Перечень полностью представлен в таблицах 2–4; в нем обращает на себя внимание примерно равное распределение форматов по группам. Классификация является авторской и обозначена как «первичная», ввиду этого требовалась ее проверка [2, с. 23]. Основой классификации стало позиционирование области их проявления по отношению к субъекту профессионального развития (педагогу).

При реализации новой образовательной программы с первой группой слушателей в начале 2022 г. стало очевидно, что изучаемая в рамках курса тема имеет серьезный и не в полной мере раскрытый исследовательский потенциал. Проанализировав итоги освоения программы учебной группой (ход занятий, практические работы, рефлексия и анкеты слушателей), мы приняли решение рассматривать курс обучения как одно из средств проверки эффективности сформированного перечня форматов на профессиональное развитие обучающихся. Таким образом, слушатели программы составили экспериментальную группу исследования. Расширения исследовательского ресурса было решено достичь за счет включения в экспериментальную группу участников проекта подготовки школьных команд «под ключ», реализуемого Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена, и группы молодых учителей начальных классов школ г. Могилева (Беларусь). С участниками указанных проектов запланированы занятия с последующим получением от них «обратной связи» об эффективности изученных форматов профессионального развития педагогов. Общая численность экспериментальной группы к концу 2022 г. (срок завершения исследования) оценивается в 120 респондентов.

Дополнительно в партнерстве с коллегами была определена и сформирована контрольная группа респондентов, в которую вошли около 500 педагогов образовательных учреждений Петроградского и Красносельского районов Санкт-Петербурга. Выбор районов обусловлен наличием ярко выраженных социальных (район исторического центра и «спальный» район, различная площадь и численность населения и др.) и педагогических (различный масштаб образовательных систем, одинаково высокий инновационный потенциал и др.) характеристик. Данной группе педагогов, не являющихся слушателями по программе «Эффективные технологии профессионального развития педагогов», предлагалось оценить эффективность технологий профессионального развития, опираясь исключительно на индивидуальный опыт. Исследование контрольных групп было проведено в марте 2022 г. с использованием Яндекс-анкет.

Общее количество педагогов, вошедших в экспериментальную и контрольную группы, 600 человек.

Весной 2022 г. авторами проведена основная часть исследования – анкетирование почти 530 респондентов обеих групп (около 90 % от планового значения на год) в очном и дистанционном форматах. Были получены первые результаты, которые представляют определенный научно-педагогический интерес и требуют интерпретации.

Обратимся к данным, полученным в ходе анкетирования экспериментальных групп (58 респондентов, в том числе из ОУ № 100, 114 и 691 Санкт-Петербурга), участникам которых в ходе занятий были представлены все 22 формата профессионального развития педагогов. В таблице 1 в виде рейтинга приведены обобщенные данные их эффективности. Рейтинг составлен на основе распределения суммированных оценок респондентов об эффективности каждого из форматов по шкале: высокая – 5 баллов, средняя – 3 балла, низкая – 1 балл.

Таблица 1

Распределение оценок эффективности форматов профессионального развития респондентами экспериментальной группы, %

Table 1

Assessment effectiveness distribution of the professional development formats by the respondents of the experimental group, %

Форматы профессионального развития педагогов	Суммарные баллы	Группы
Изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий	264	1
«Обратная связь» о работе со стороны коллег, администрации и внешних экспертов	244	2
Чтение профессиональной литературы	242	3
Самообучение (самообразование)	241	1
Совместная разработка педагогами «модельных» уроков	239	2
Участие педагогов в инновационной деятельности ОУ	239	2
Использование СНИТ и ЭОР при реализации образовательных программ и для освоения новых образовательных технологий	238	1
Работа в методических объединениях	237	2
Посещение уроков коллег и наблюдение	237	2
Участие в научно-практических конференциях и исследованиях профессиональной направленности	236	3
Определение и планирование индивидуальной траектории профессионального развития	234	1
Самостоятельная исследовательская деятельность	233	1
Взаимообучение педагогов в ОУ	230	2
Стажировки	228	3

Коучинг и наставничество	222	2
Изучение педагогами опыта зарубежных образовательных систем и работы учителей	220	3
Разработка новых образовательных программ	211	1
Конкурсы профессионального мастерства	200	3
Подготовка педагогами книг и статей профессиональной направленности	200	3
Участие в управлении ОУ	197	1
Просмотр телепередач образовательной и профессиональной направленности	196	3
Обучение по программам ДПО	193	1

Данные в таблице 1 демонстрируют широкий диапазон оценок: от 193 до 264 баллов; при этом минимальное значение оценок (193 балла) подтверждает, что все выделенные и классифицированные форматы (технологии) имеют потенциал для профессионального развития педагогов. Максимальную эффективность респонденты определяют для таких форм, как «Изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий», а минимальную – по технологии «Обучение по программам ДПО», которые относятся к первой группе («персонализированные») по авторской классификации. Низкая позиция в рейтинге ресурса программ ДПО является еще одним подтверждением отмечаемой разными исследователями необходимости обновления образовательных программ и форматов обучения в системе ДПО педагогов [3; 5; 6; 7]. «Обратная связь» о работе со стороны коллег, администрации и внешних экспертов, по мнению респондентов (2-я позиция в рейтинге, 244 балла), является существенным ресурсом для профессионального развития, что коррелирует с данными Международных исследований школьной среды и условий труда учителей (Teaching and Learning International Survey, TALIS), проведенных в 2008–2018 гг. Наличие указанного формата в ТОП рейтинга позволяет рекомендовать руководителям образовательных учреждений его использование на системной основе в работе с педагогами. Учитывая имеющуюся выборку (около 50 % от запланированного на год), представленные результаты рассматриваются авторами как первичные и могут быть скорректированы на следующих этапах исследования.

Результаты, полученные в экспериментальной группе, не предоставляют оснований для корректировки авторской классификации форматов профессионального развития. Такое положение можно рассматривать как свидетельство достаточности перечня, что предоставляет возможность его использования в качестве базового в дальнейшей работе. Задача уточнения терминологического аппарата (использование терминов «технология» и «формат») будет решаться авторами по окончании исследования.

Представим результаты, полученные в ходе исследования контрольных групп (472 респондента), и проанализируем их. Группу составили педагогические работники (учителя) общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга. Распределение респондентов по основным характеристикам:

- женщины – 93,9 %, мужчины – 6,1 %;
- педагогический стаж: до 3 лет – 9,1 % чел., от 4 до 10 лет – 15 %, от 11 до 20 лет – 17,6 %, от 20 до 30 лет – 27 % и более 30 лет – 31,3 %.

В таблицах 2–4 и на рисунках 1–3 представлены перечень форматов профессионального развития педагогов и оценки их эффективности для профессионального развития учителей, данные респондентами, входящими в контрольную группу.

Таблица 2

Перечень персонализированных форматов профессионального развития педагогов

Table 2

List of personalized teachers professional development formats

Персонализированные форматы	
1. Самообучение (самообразование)	5. Разработка новых образовательных программ
2. Обучение по программам повышения квалификации	6. Изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий
3. Определение и планирование индивидуальной траектории профессионального развития	7. Использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов при реализации образовательных программ и для освоения новых образовательных технологий
4. Участие в управлении ОУ	8. Самостоятельная исследовательская деятельность

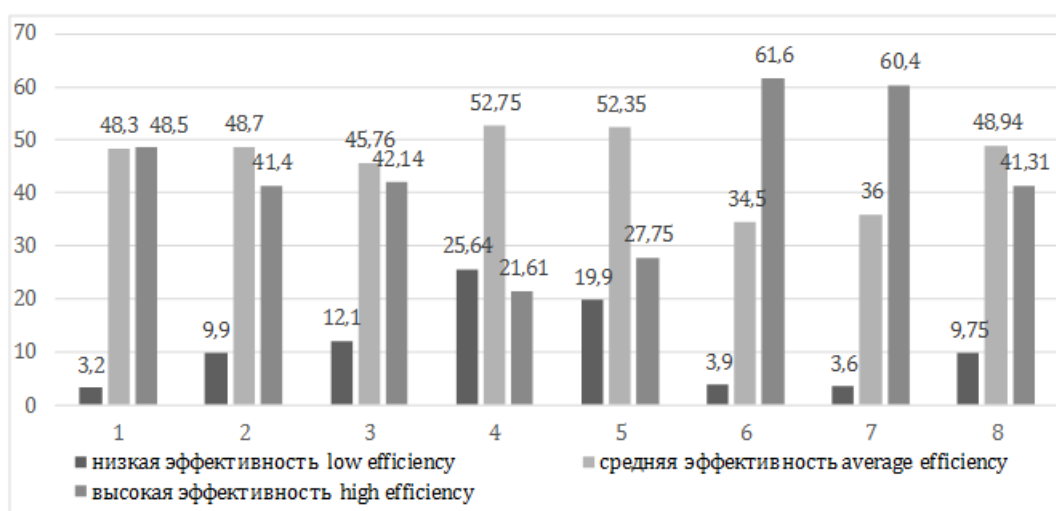


Рис. 1. Эффективность форматов 1–8 для профессионального развития учителей, %

Fig. 1. Efficiency of formats 1–8 for the professional development of teachers, %

Анализируя эффективность персонализированных форматов профессионального развития для учителей контрольной группы (рис. 1), можно отметить следующее. Наиболее эффективными, по мнению респондентов, являются «Изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий» (61,6 % выборов педагогами критерия «наиболее эффективная»), «Использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов при реализации образовательных программ и для освоения новых образовательных технологий» (60,4 %) и «Самообучение (самообразование)» (48,5 %). При этом обращает на себя внимание, что, как и в экспериментальной группе, обучение по программам ДПО не оценивается педагогами как высокоэффективное средство профессионального развития. Более половины респондентов контрольной группы (51,3 %) оценивают такой формат как низко- или среднеэффективный. «Участие в управлении ОУ», как и в экспериментальной группе, не рассматривается учителями как значимое средство профессионального развития. Только 21,6 % респондентов отметили высокую эффективность такой деятельности, в то время как в более чем четверти ответов (25,4 %) отмечена ее низкая эффективность, что стало самым низким показателем эффективности в первой группе.

Таблица 3

Перечень внутриорганизационных форматов профессионального развития педагогов

Table 3

List of intraorganizational formats for professional development of teachers

Внутриорганизационные форматы	
9. Посещение уроков коллег и их обсуждение	13. Коучинг и наставничество
10. Совместная разработка «модельных» уроков	14. «Обратная связь» о работе со стороны коллег, администрации и внешних экспертов
11. Работа в методических объединениях	15. Участие в инновационной деятельности ОУ
12. Взаимообучение педагогов в ОУ	

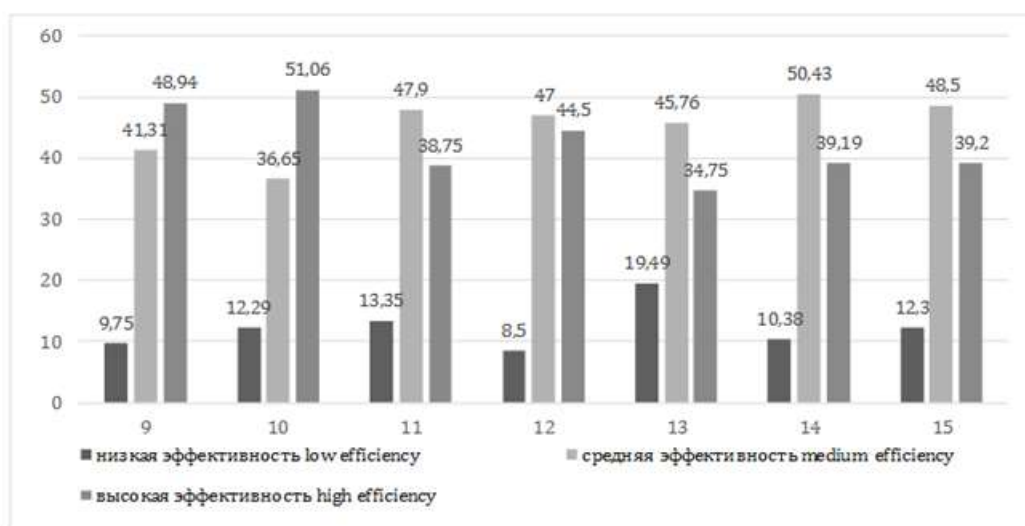


Рис. 2. Эффективность форматов 9–15 для профессионального развития учителей, %

Fig. 2. Efficiency of formats 9–15 for the professional development of teachers, %

Эффективность внутриорганизационных форматов профессионального развития (рис. 2) учителя контрольной группы характеризуют следующим образом. ТОП-3 открывает «Совместная разработка “модельных” уроков», которую в качестве эффективной обозначили 51,1 % педагогов, «Посещение уроков коллег и их обсуждение» выбрали 49 %, а «Взаимообучение педагогов в ОУ» – 44,5 % педагогов. Наименее эффективными, по мнению педагогов (по сумме процентов выборов педагогами низкой и средней эффективности), являются «Работа в методических объединениях» и «Коучинг и наставничество».

Таблица 4

Перечень форматов внешней среды для профессионального развития педагогов

Table 4

List of external environment formats for professional development of teachers

Форматы внешней среды	
16. Чтение профессиональной литературы	20. Участие в научно-практических конференциях
17. Просмотр телепередач образовательной и профессиональной направленности	21. Подготовка книг и статей профессиональной направленности
18. Стажировки	22. Изучение опыта работы зарубежных образовательных систем и педагогов
19. Участие в конкурсах педагогического мастерства	

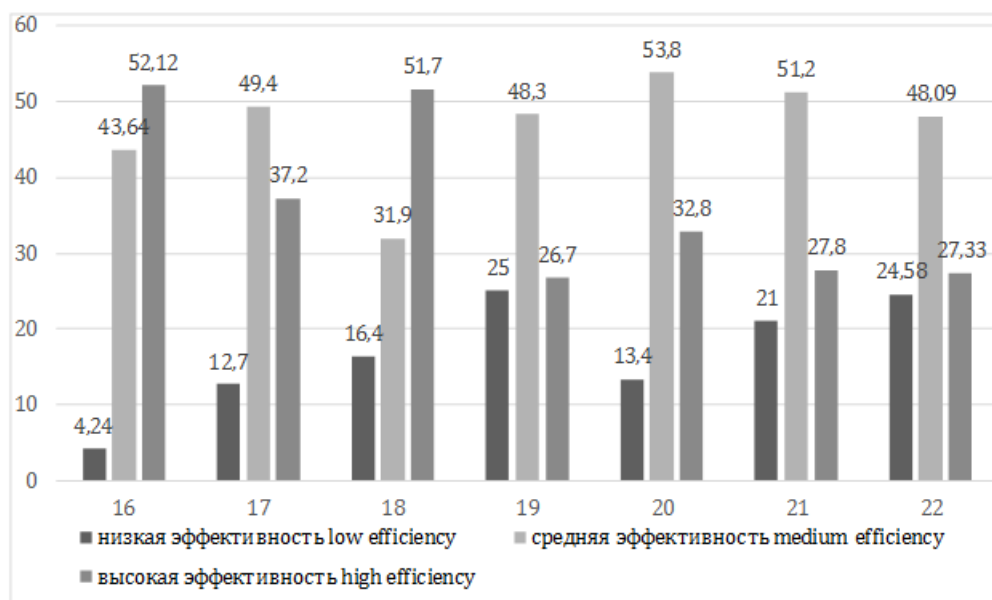


Рис. 3. Эффективность форматов 16–22 для профессионального развития учителей, %

Fig. 3. Efficiency of formats 16–22 for the professional development of teachers, %

Среди форматов профессионального развития, задействующих ресурсы внешней среды, наибольшую значимость для педагогов имеют «Чтение профессиональной литературы» и «Стажировки». Более 50 % учителей контрольной группы считают их «наиболее эффективными» (рис. 3). Как наименее эффективные (по сумме с низкой и средней эффективностью) педагоги определяют «Участие в конкурсах педагогического мастерства» и «Изучение опыта работы зарубежных образовательных систем и педагогов». В этой связи важно подчеркнуть, что 25 % педагогов отметили низкую эффективность для профессионального развития от участия в конкурсах педагогического мастерства.

В целом анализ данных, полученных от педагогов контрольной группы, позволяет сделать следующие выводы, которые могут быть учтены при проектировании и организации профессионального развития педагогических работников:

– ведущими форматами профессионального развития учителей являются: изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий, самообучение (самообразование), использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов при реализации образовательных программ и для освоения новых образовательных технологий, совместная разработка «модельных» уроков, посещение уроков коллег и их обсуждение, взаимообучение педагогов в ОУ, чтение профессиональной литературы, стажировки;

– как наименее значимые форматы для профессионального развития педагогов можно определить: участие в конкурсах педагогического мастерства, включение в управление образовательным учреждением, коучинг и

наставничество, а также изучение опыта работы зарубежных образовательных систем и педагогов.

Результаты исследования, полученные по контрольной группе, коррелируют с исследованием педагогов о выборе форматов профессионального взаимодействия педагогов: педагоги также более мотивированы на практико-ориентированные форматы взаимодействия (мастер-классы, открытые уроки и др.) в процессе профессионального развития [4, с. 252].

Сравнивая набор наиболее эффективных технологий, можно отметить, что в экспериментальных и контрольных группах они имеют различия (табл. 5). Это можно объяснить прохождением респондентами из экспериментальной группы обучения по образовательной программе или участием в семинарах, организованных Академией цифровых технологий Санкт-Петербурга.

Таблица 5

**ТОП-3 форматов профессионального развития педагогов
в экспериментальной и контрольной группах**

Table 5

**TOP-3 formats for the professional development of teachers
in the experimental and control groups**

Форматы профессионального развития педагогов	ТОП-3, экспериментальная группа	ТОП-3, контрольная группа
Изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий	1 (max 79,3 %; min 1,7 %)	1 (max 61,6 %; min 3,9 %)
«Обратная связь» о работе со стороны коллег, администрации и внешних экспертов	2 (max 62,1 %; min 1,7 %)	
Использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов при реализации образовательных программ и для освоения новых образовательных технологий		2 (max 60,4 %; min 3,6 %)
Чтение профессиональной литературы	3 (max 62,1 %; min 3,5 %)	3 (max 52,1 %; min 4,2 %)

Согласно данным, приведенным в таблице 5, в ТОП-3 вошли 4 из 22 предложенных разработчиками форматов – их высокую эффективность определяют от 52 до 79 % респондентов; низкоэффективными их признали не более 4,2 % респондентов. При этом «Изучение, осознанный выбор и освоение новых образовательных технологий» и «Чтение профессиональной литературы» признаны высокоэффективными респондентами в обеих группах. За рамками ТОП-3 наибольшие различия в оценках респондентами эффективности зафиксированы по следующим форматам:

– «Изучение опыта работы зарубежных образовательных систем и педагогов» (14-е и 20-е места в экспериментальной и контрольной группах, соответственно);

- «Участие в научно-практических конференциях» (8-е место в экспериментальной и 16 место в контрольной группе);
- «Работа в методических объединениях» (7-е и 14-е места в экспериментальной и контрольной группах, соответственно);
- «Обучение по программам ДПО» (19-е место в экспериментальной и 10-е место в контрольной группе).

По представленным «разрывам» в рейтингах можно сделать предположение о влиянии разработанной и реализуемой в рамках исследования программы повышения квалификации, о роли ее содержания и формата проведения в изменении приоритетов у педагогов экспериментальной группы в отношении профессионального развития. Приведенные различия в оценках обеих групп респондентов существенны; их интерпретация требует комплексного анализа и впоследствии может быть представлена в отдельной статье.

В заключение можно сделать несколько общих выводов. Как значимый тренд, выявленный в ходе исследования, отмечено признание респондентами высокой эффективности для развития профессионализма самостоятельного изучения, осознанного выбора и освоения новых образовательных технологий. Это, несомненно, существенный ресурс для профессионального развития и корреспондирует с оценками и выводами ученых о том, что «практика разработки и реализации учебных и образовательных проектов является одним из наиболее эффективных способов формирования различных компетенций современного учителя» [1, с. 58], «педагогам нравится учиться, постоянно осваивать новые педагогические технологии» [8, с. 8] и др.

Также в ходе исследования установлено, что респонденты экспериментальной и контрольной групп не рассматривают участие в управлении образовательным учреждением как ресурс профессионального развития, что явилось неожиданным для организаторов. Подобные оценки могут свидетельствовать о загруженности педагогов, о недостаточности усилий по их вовлечению в управление образовательными учреждениями на основе принципов государственно-общественного управления или о непонимании ими возможных преимуществ таких форматов для личностного и профессионального развития. Данные по обеим группам респондентов также позволяют обозначить наличие у педагогов все более четкого запроса на обновление образовательных программ и технологий обучения в системе ДПО.

Опираясь на полученные в ходе исследования данные, авторы считают возможным рекомендовать руководителям образовательных учреждений разнообразить набор форматов профессионального развития педагогов и использовать его с учетом индивидуальных особенности сотрудников в максимально широком диапазоне, не ограничиваясь ресурсами существующей системы ДПО.

Список литературы

1. Весманов С. В. Перспективы развития профессии учителя: от передачи знаний к современным образовательным технологиям / С. В. Весманов, Н. В. Жадько, Д. С. Весманов, В. В. Источников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 52–60.

2. Волков В. Н. Определение задач и выбор инструментария для профессионального развития педагогов / В. Н. Волков // *Непрерывное образование*. 2022. № 1 (39). С. 22–26.
3. Гришина И. В. Проектирование направлений повышения квалификации и переподготовки руководителей школ на основе результатов мониторинга эффективности их управленческой деятельности / И. В. Гришина // *Педагогическая наука и практика*. 2021. № 3 (33). С. 27–35.
4. Модестова Т. В. Форматы профессионального взаимодействия как ресурс развития педагога / Т. В. Модестова // *Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать эффективные образовательные реформы: Материалы XVII ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 13–15 февраля 2020 года*. Москва, 2020. С. 246–258.
5. Петренко А. А. Развитие компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования / А. А. Петренко // *Человек и образование*. 2021. № 4 (69). С. 212–220.
6. Пуденко Т. И. Внешняя оценка качества общего образования как фактор профессионального развития педагогов / Т. И. Пуденко, Т. В. Потемкина, А. А. Руднева // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 6. С. 52–70.
7. Старикова М. С. Проблемы и ограничения действующей системы дополнительного профессионального образования в бюджетной сфере / М. С. Старикова // *Инновации в образовании*. 2015. № 7. С. 61–78.
8. Темняткина О. В. Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию [Электронный ресурс] / О. В. Темняткина // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. Т. 9. № 1. Электрон. дан. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN121.pdf> (дата обращения: 18.07.2022).

References

1. Vesmanov S. V., Jadko N. V., Vesmanov D. S., Istochnikov V. V. Prospects of the teachers profession: from conveying knowledge to modern educational technologies. In: *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta Seria: Pedagogika i psihologia..* 2019. № 3 (49). P. 52–60. (In Russ.)
2. Volkov V. N. Definition of tasks and selections of tools for professional development of teachers. In: *Neprevryvnoe obrazovanie. [Lifelong education]*. 2022. № 1 (39). P. 22–26. (In Russ.)
3. Grishina I. V. Designing the directions of school teacher’s advanced training and retraining based on the results of monitoring the effectiveness of their management activities. In: *Pedagogicheskaja nauka I praktika*. 2021. № 3 (33). P. 27–35. (In Russ.)
4. Modestova T. V. Formats of professional interaction as a resource for teacher development. In: *Tendencii razvitiia obrazovania*. Moscow, 2020. P. 246–258. (In Russ.)
5. Petrenko A. A. Development of the teacher’s competence in the conditions of additional professional education. In: *Chelovek i obrazovanie*. 2021. № 4 (69). P. 212–220. (In Russ.)
6. Pudenko T. I., Potemkina T. V., Rudneva A. A. External quality assessment of general education as a factor of teachers’ professional development. In: *Obrazovanie i nauka*. 2017. Vol. 19. № 6. P. 52–70. (In Russ.)
7. Starikova M. S. Problems and limitations of the current system of additional professional education in the public sector. In: *Innovacii v obrazovanii*. 2021. № 7. P. 61–78. (In Russ.)
8. Temnyatkina O. V. Study of motivational readiness of teachers for continuous professional development. [Electronic resource]. In: *Mir nauki. Pedagogika I psihologia*. 2021. Is. 9. № 1. Electron. dan. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN121.pdf> (date of access: 18.07.2022). (In Russ.)