

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИНФОРМАЦИОННЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ, МЕХАНИКИ И ОПТИКИ**

**На правах рукописи**

**Жиркова Галина Петровна**

**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук  
по специальности 13.00.08. - теория и методика профессионального  
образования

Научный руководитель:  
доктор исторических наук,  
кандидат педагогических наук,  
профессор Комаровская Е. П.

Воронеж 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические аспекты развития культурологической компетентности в условиях повышения квалификации педагогов</b> ....	20
§1. Система повышения квалификации педагогов: историко-педагогический анализ .....	20
2. Культурологическая компетентность педагогов как психолого-педагогическая проблема .....	45
§3. Модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации .....	61
<b>Глава 2. Экспериментальная проверка модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации</b> .....	91
§1. Методика экспериментальной проверки модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации .....	91
§ 2. Содержательно-методическое обеспечение реализации модели развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации .....	119
§ 3. Анализ результатов развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации .....	148
<b>Заключение</b> .....	162
<b>Список источников и литературы</b> .....	167
<b>Приложения</b> .....	194

## Введение

**Актуальность исследования.** Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2020 г., Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования (2013-2020 г.г.)» и другие важные документы ставят перед педагогической наукой новые задачи по подготовке и переподготовке педагогических кадров, соответствующие запросам современного общества.

Необратимые преобразования, которые произошли в обществе в последние годы, коренным образом изменили представления о школе, ее целях, возможностях и перспективах развития, остро поставили вопрос о приоритетах образования и воспитания в обновлении общества.

Повышение качества профессиональной подготовки педагогов очень значимо для решения комплекса общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны в сохранении культурной идентичности и защите духовной безопасности нации. Высокая значимость результатов работы педагогов современной школы предъявляет особые требования, как к подготовке учителей, так и к постоянному профессиональному совершенствованию педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования.

Повышение квалификации педагогов является непрерывным процессом, который реализует государственный заказ на подготовку квалифицированных кадров в системе образования, обусловлен насущными потребностями самих преподавателей в постоянном профессионально - личностном развитии в модели «образование через всю жизнь».

Сегодня система повышения квалификации является одной из ведущих форм удовлетворения индивидуальных профессионально-образовательных потребностей значительной части педагогов. В условиях диверсификации последипломного образования и индивидуализации познавательных запросов

слушателей существенно изменяются требования, предъявляемые к культурологическому базису образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей.

Необходимо осмысление основных теоретических и методологических проблем, связанных с профессиональной деятельностью педагогов современной школы. При этом особое внимание должно быть уделено анализу и целостному описанию культурологической компетентности педагогов в условиях повышения квалификации, направленного на развитие личности преподавателя, где культура выступает как объединяющее начало.

Одной из важнейших задач социокультурной стратегии образования является формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности. В новых образовательных стандартах именно перед школой ставятся задачи формирования мировоззрения личности в соответствии с морально-нравственными нормами и культурными характеристиками общества. «...Наше движение вперед невозможно без духовного, культурного, национального самоопределения, иначе мы не сможем противостоять внешним и внутренним вызовам, не сможем добиться успеха в условиях глобальной конкуренции» [176].

В процессе практической реализации поставленных задач в области образования и духовно-нравственного развития личности нельзя обойти вниманием вопрос взаимодействия культуры и образования. Еще в 1914 г. П. А. Флоренский писал, что «культура есть среда, растящая и питающая личность» [206, с. 52]. Эти слова, определяющие роль культуры в становлении человека, чрезвычайно актуальны и для нашего времени, когда «российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп» [177].

В современной педагогической науке все больше сторонников завоевывает культурологическая модель образования, одним из важнейших принципов которой является его культуросообразность. Принцип культуросообразности впервые был обоснован немецким педагогом А. Дистервегом в 1832 г. и означал организацию учебно-воспитательного

процесса с учетом исторически достигнутого уровня культуры и воспитательного идеала общества. В статье «О природосообразности и культуросообразности обучения» он писал: «Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно» [69, с. 229].

В российской педагогической науке проблемы взаимоотношения образования и культуры также не остались без внимания. Концепция К. Д. Ушинского обосновывает зависимость системы образования от национальной культурной специфики и ориентирована на серьезное и систематическое постижение уклада народной культуры и обеспечение ее преемственности и воспроизводства. С. И. Гессен в разработанной им «педагогике культуры» рассматривает идентичность целей образования и культуры и выстраивает структуру образования, исходя из культурных ценностей. Главную цель образования он видит в «приобщение личности к высшим культурным ценностям» [56, с. 13].

Современная педагогическая наука развивает эту идею и идет по пути углубления осмысления роли феномена культуры в образовательном процессе, рассматривает эволюцию образовательных процессов с позиций интеграции образования и культуры. Для системы образования усиление культурных функций становится условием его дальнейшего продуктивного развития как сферы гуманитарной культуротворческой практики, обеспечивающей качество общественного и личностного самосознания. Ибо именно «культура наряду с образованием, просвещением формирует человеческий капитал нашей страны. Это часть нашего исторического кода, национального характера» [178].

В настоящее время в современной теории и практике образования наметился концептуальный поворот в сторону идей культурологии образования и воспитания с позиций культуры (А. Г. Асмолов, М. А. Ариарский, В. С. Библер, К. Ю. Богачев, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Н. Н. Крылова, А. Я. Флиер и др.), наблюдается поиск моделей, ориентирующихся на культуроформирующие подходы в образовании, его творческие и эвристические компоненты - модель «образования внутри культуры» (А. Г. Асмолов), школа А. В. Хуторского, культуротворческие школы (А. П. Валицкая). Значительный вклад в разработку культурологических оснований содержания и технологии педагогического образования внесли С. И. Архангельский, К. Ш. Ахияров, А. А. Вербицкий, Г. Н. Волков, В. П. Зинченко, М. М. Левина, А. К. Маркова, Л. И. Мищенко, Н. Д. Никандров и др.

Разработка теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации опирается на теоретико-методологические подходы: функционирования и развития многоуровневых систем профессионального образования (С. Я. Батышев, В. И. Блинов, В. А. Болотов, М. Я. Виленский, В. Ф. Кривошеев, Л. Г. Логинова, Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, В. П. Симонов, В. Д. Шадриков и др.); формирования и совершенствования профессиональной компетентности, профессиональной культуры (В. П. Байденко, Б. З. Вульф, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Н. И. Никитина, Н. М. Романенко и др.); непрерывной профессиональной подготовки специалистов (Т. Э. Галкина, Н. В. Гарашкина, Т. Ю. Ломакина, И. Г. Металова, А. П. Поздняков, М. Г. Сергеева, В. В. Сизикова и др.).

Ряд научных работ посвящен исследованию компетенций педагогов (В. Т. Авдеев, А. Г. Бермус, А. А. Борчаева, В. Н. Введенский, М. В. Воронов, Т. В. Дубовицкая, В. Г. Ерыкова, Е. П. Комаровская, О. Е. Лебедев, И. Ю. Малкова, Л. Б. Сабитова, А. В. Слива, В. Н. Фокина, Э. В. Хачатрян и др.).

Органической составляющей качества повышения квалификации в области педагогического образования в современных условиях является развитие профессионально-личностных ценностей учителей, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности преподавателя, эффективность которой зависит не столько от сформированности у него системы профессиональных знаний, сколько от общей культуры учителя, от его этно- и социокультурных компетенций.

Однако, проблема научного обоснования развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации относится к области современной педагогической науки, не подвергшейся достаточно пристальному взгляду исследователей. Поэтому необходимость ее научной разработки и практической реализации определяется рядом **противоречий**, проявляющихся:

– между государственно-общественным заказом на реализацию задачи формирования мировоззрения личности в соответствии с морально-нравственными нормами и культурными характеристиками общества, прежде всего, в школьной среде, и недостаточными усилиями педагогической науки по реализации научного проектирования и внедрения профессионально-образовательных систем, ориентированных на развитие общей культуры учителя, профессионально важных качеств, этнокультурных и социокультурных компетенций;

– между запросами различных сегментов профессионального педагогического сообщества к непрерывности повышения профессионализма педагогов с учетом культурологической модели и недостаточной разработанностью дидактического сопровождения формирования содержательно-методического обеспечения повышения квалификации учителей с учетом развития их этнокультурных и социокультурных компетенций;

– между нарастающими потребностями самих педагогов в развитии культурологических компетенций, необходимых в современных условиях

профессиональной деятельности, и невозможностью удовлетворения этих потребностей предлагаемыми системой повышения квалификации традиционными образовательными программами.

Выявленные противоречия определили **научную задачу исследования**, которая заключается в разработке модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации на основе ее содержательно-методического обеспечения.

**Объект исследования** – система повышения квалификации педагогов.

**Предмет исследования** – развитие культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

**Цель исследования** - выявить, теоретически обосновать и в ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

**В качестве гипотезы** исследования выдвинуто предположение о том, что развитие культурологической компетентности педагогов в системе ПК может быть эффективным, если:

- уточнено понятие «культурологическая компетентность» и выявлена специфика культурологической компетентности в педагогическом образовании в системе повышения квалификации учителей;

- осуществлено моделирование процесса развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации;

- определены критерии, показатели, уровни эффективности развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации;

- разработано содержательно-методическое обеспечение развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации;



- выявлены педагогические условия эффективности развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1) На основе анализа психолого-педагогической и культурологической литературы уточнить содержание понятия «культурологическая компетентность» педагога в условиях повышения квалификации учителей.

2) Осуществить моделирование процесса развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

3) Разработать критерии, показатели, уровни оценки эффективности развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКиСЭ) в системе повышения квалификации.

4) Создать содержательно-методическое обеспечение реализации модели развития культурологической компетентности в системе повышения квалификации преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики».

5) Выявить и обосновать комплекс педагогических условий развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации.

**Методологическую основу** исследования составили подходы:

- *системный*, позволивший рассмотреть развитие культурологической компетентности как целостную систему и выявить связи между ее компонентами (В. Г. Афанасьев, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.);

- *деятельностный*, определивший направленность развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации на организацию целенаправленной деятельности с учетом познания сущности и закономерностей культурологической компетентности

преподавателей курса (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, П. И. Щедровицкий и др.);

- *лично-ориентированный*, направленный на совершенствование профессиональных и личностных качеств педагога, развитие «человека культуры» (В. А. Андреев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.);

- *синергетический*, акцентировавший внимание на синергетических принципах организации образовательного процесса (Т. Э. Галкина, М. Т. Громкова, А. Ф. Лосев, И. Н. Мальцева, Л. И. Новикова, В. И. Писаренко и др.);

- *культурологический*, позволивший организовывать образовательную деятельность в системе повышения квалификации как целенаправленный педагогический процесс развития личности учителя во взаимодействии с объектами культуры (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др., а также *компетентностный* (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др.); *акмеологический* (А. А. Бодалев, А. А. Деркач и др.); *аксиологический* (М. С. Каган, З. И. Равкин и др.); *методологии педагогических исследований* (В. И. Загвязинский, Л. В. Мардахаев, А. М. Новиков, Д. А. Новиков и др.); *поликультурного образования* (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. Д. Дмитриев, Ю. Бос-Нуннинг, П. Бурдьё, В. Валбинер, С. Гайтанидес, Х. Гопферт, М. Крюгер-Потратц, А. Мемми, Г. Померин, Х. Райх, А. Соннет, Ч. Тейлор, Х. Томас, Р. Трал, В. Фтенакис, Б. Хакль, М. Хоманн, Ю. Шмидт и др.).

**Теоретическую основу** исследования составили: *теория культууроориентированного образования* (В. С. Библер, С. И. Гессен, М. С. Каган, А. Я. Флиер, В. Д. Шадриков); *теория лично-ориентированного образования* (Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Сериков и др.); *непрерывного образования* как процесса обогащения творческого потенциала личности (В. А. Сластенин); *профессионального развития* как качественного преобразования внутреннего

мира педагога (Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков, А. К. Маркова).

Особый акцент делался на социокультурную парадигму, нацеленную на совершенствование профессионально-личностной культуры преподавателей, развитие «человека культуры» (М. С. Библер), этно- и социокультурных компетенций педагога.

Для решения поставленных исследовательских задач использовался комплекс **методов**: теоретических (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование), эмпирических (наблюдение, анкетирование, обобщение педагогического опыта, беседа, педагогический эксперимент и др.); математической статистики.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** является Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного педагогического профессионального образования Центр повышения квалификации специалистов Василеостровского района Санкт-Петербурга «Информационно-методический центр».

**Этапы исследования.** Исследование проводилось с 2010 по 2015 годы и включало в себя:

*первый этап (2010–2011 г.г.)* – изучение научной литературы по проблеме исследования, выявление степени ее разработанности, определение противоречий, объекта, предмета, цели и задач исследования, выдвижение гипотезы;

*второй этап (2011–2014 г.г.)* – разработка модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, определение педагогических условий, при которых будет достигаться эффективность реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, проведение констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности разработанной модели и педагогических условий;

*третий этап (2014–2015 г.г.)* – окончание опытно-экспериментальной работы, обобщение и систематизация данных теоретической и экспериментальной работы, проверка основных положений гипотезы, оформление результатов исследования.

**Достоверность научных результатов и выводов** обеспечивается теоретико-методологической обоснованностью исходных положений работы; концептуальными методологическими подходами (системным, культурологическим, комплексным, деятельностным, компетентностным, аксиологическим, и личностно-ориентированным); соответствием комплекса методов педагогического исследования его целям и задачам, применением качественного, количественного анализа и обработки данных, целенаправленной проверкой гипотезы опытно-экспериментальной работой.

**Научная новизна исследования:**

- уточнено понятие «культурологическая компетентность», которое понимается нами как система компетенций учителя: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной, необходимых для реализации в педагогической практике культурологической модели образования;
- спроектирована и обоснована авторская модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации на основе авторской профессиограммы преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- разработаны критерии, показатели, уровни эффективности развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации;
- впервые представлен апробированный авторский инструментарий для оценки эффективности развития культурологической компетентности

преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации;

- определены педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- расширены теоретические представления о культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации в контексте социокультурной парадигмы образования, в частности о содержании структурных компонентов культурологической компетентности;
- спроектирована и обоснована авторская модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, позволившая конкретизировать подходы, формы и методы развития данной компетентности и дополнившая научные представления о содержательных и процессуальных аспектах деятельности системы повышения квалификации педагогических работников по развитию культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- разработаны критерии, показатели, уровни эффективности развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации;
- обоснованы педагогические условия, позволяющие обеспечить эффективность развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации.

**Практическая значимость.** Разработано и экспериментально апробировано содержательно-методическое обеспечение реализации модели развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации. Разработанный инструментарий диагностики культурологической компетентности педагогов, включающий: задания, анкеты, тесты, проблемные, ситуационные, игровые методы обучения слушателей; проектные, интегративно-модульные, имитационно-компетентностные образовательные технологии; освоение культурных практик, опирающихся на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы в культурном пространстве Санкт-Петербурга; организацию исследовательской деятельности с метапредметным и междисциплинарным характером, может быть использован в процессе повышения квалификации преподавателей курсов гуманитарного профиля.

Подготовленная и апробированная образовательная программа «Культура и религия» может быть использована в качестве содержательно-методического обеспечения процесса развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации. Полученные в исследовании результаты (критерии, показатели, уровни развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики») используются в процессе повышения квалификации педагогов в ГБОУ ДПО НМЦ «Информационно-методический центр» Василеостровского района Санкт-Петербурга.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Культурологическая компетентность рассматривается как система компетенций учителя: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной, необходимых для реализации в педагогической практике культурологической модели образования,

трактующей образование как элемент культуры, главной целью которого является воспитание «человека культуры», стремящегося к освоению культурного наследия на протяжении всей жизни.

2. Модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации представлена взаимосвязью следующих компонентов (модулей): *методологического* (реализация методологических подходов культурологической модели образования в обучении педагогов по программе «Культура и религия»), *технологического* (проектные, интегративно-модульные, имитационно-компетентностные образовательные технологии; проблемные, ситуационные, игровые методы обучения слушателей; освоение культурных практик, опирающихся на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы в культурном пространстве Санкт-Петербурга; организация исследовательской деятельности с метапредметным и междисциплинарным характером), *андрагогико-праксеологического* (личностный и профессиональный рост слушателей через мотивацию и самоактуализацию в реализации опыта проявления освоенных компетенций в культурных практиках; развитие форм научно-исследовательской деятельности; приоритет самообразовательной деятельности и самооценки результативности обучения, построение индивидуальной образовательной траектории; реализация модели непрерывного образования), *критериально-оценочного* (критерии, показатели, уровни развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации; общие цели и содержание образования, организация контроля качества образования при проектировании учебных планов и программ; разработка способов оценки процесса обучения).

3. Критерии эффективности развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации включают по три показателя: *мировоззренческий* (методологический; аксиологический; рефлексивный), *дидактический* (профильно-профессиональный;

результативно-интегративный; гностический), *технологический* (праксеологический; прикладной; коммуникативный). Показатели выступают как количественная характеристика и средство оценивания каждого выделенного критерия. Величина каждого показателя позволяет судить о степени проявления культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, что в свою очередь помогает определить уровень ее сформированности (низкий, средний, высокий).

4. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации включает следующие группы:

*1 группа* – условия, направленные на развитие мировоззренческой составляющей: мотивация слушателей на развитие собственного мировоззрения и нравственного сознания в рамках культууроориентированной парадигмы современного образования; изучение, сохранение и приумножение национальных и культурных традиций; развитие способности оценивать ценности каждой культуры, к межкультурной коммуникации; формирование собственной культурной идентичности; моделирование педагогической позиции в контексте культууроориентированного образования для реализации в педагогической практике.

*2 группа* – условия, направленные на развитие дидактической составляющей: создание творческой образовательной среды для слушателей курсов повышения квалификации через эффективное использование аудиторных и внеаудиторных форм организации учебного процесса на основе лично-ориентированного обучения; комплексный подход преподавательского состава учреждений дополнительного педагогического профессионального образования и музейного сообщества к обучению слушателей для построения целостной эффективной дидактической системы; соответствие методики обучения взрослых с применением



технологий, нацеленных на освоение культурного пространства с общей стратегией проведения учебных занятий в системе повышения квалификации педагогов; обеспечение устойчивой обратной связи в учебном процессе между преподавателями и слушателями для эффективного менеджмента качества повышения квалификации педагогов.

*3 группа* – условия, направленные на развитие технологической составляющей: модульность и вариативность содержательно-методического обеспечения образовательных программ для возможности построения индивидуальной образовательной траектории; приоритетность технологий культууроориентированного обучения слушателей с учетом специфики культурного пространства мегаполиса; нацеленность на взаимодействие педагогического и музейного сообщества для реализации культурных практик, как одной из базовых технологий, в культурной среде Санкт-Петербурга; необходимость использования потенциала информационного пространства для применения элементов дистанционного обучения слушателей и компьютерных программ разной направленности.

**Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования** осуществлялись в процессе экспериментальной работы в ГБОУ ДППО НМЦ «Информационно-методический центр» Василеостровского района Санкт-Петербурга. Основные результаты исследования обсуждались на международных, всероссийских, межрегиональных, региональных научно-практических конференциях: Международной конференции «Россия-Италия: диалог двух культур в режиме on-line» (г. Пескара, Италия, 2010); XXI и XXII Международных Рождественских образовательных чтениях (г. Москва, 2013, 2014); Всероссийской научно-практической конференции «О практике введения и реализации курса «Основы религиозных культур и светской этики» (Санкт-Петербург, 2012); V Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «Горизонты зрелости» (г. Москва, 2015); Межрегиональной научно-методической конференции «Искусство как содержание, способ познания и контекст изучения истории» (Санкт-

Петербург, 2013); *региональных научно-методических конференциях*: «Развитие личностно-ориентированного образования» (Санкт-Петербург, 2009); «Проектная деятельность в свете ФГОС нового поколения» (Санкт-Петербург, 2010); «Музей и школа: диалог партнеров» (Санкт-Петербург, 2012); Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга «День словесников, учителей истории и преподавателей мировой художественной культуры» (Санкт-Петербург, 2012); «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы мировых религиозных культур» (Санкт-Петербург, 2013); «Реализация курса «Основы религиозных культур и светской этики» как основа духовно-нравственного воспитания обучающихся в образовательных организациях Санкт-Петербурга» (Санкт-Петербург, 2013); «Взаимодействие образовательных учреждений Санкт-Петербурга с Государственным музеем истории религии и школьными музеями в вопросах преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики» (Санкт-Петербург, 2013); *региональных научно-практических конференциях*: «Мировая художественная культура как стимул формирования культуры личности» (Санкт-Петербург, 2013); «Роль культурного пространства Санкт-Петербурга в современном образовании» (Санкт-Петербург, 2013) и др.

Проведен ряд обучающих семинаров, мастер-классов с преподавателями курса «Основы религиозных культур и светской этики» в Москве и Московской области, Санкт-Петербурге и Ленинградской области, что подтверждено актами и справками о внедрении. В Республике Беларусь для преподавателей высшей школы в рамках курсов повышения квалификации прочитан курс лекций и организованы практические занятия по реализации культурологической модели в образовательном процессе.

Результаты диссертационного исследования отражены в 15 публикациях, в том числе монографии и в рецензируемых научных журналах, определенных ВАК Российской Федерации.

**Структура диссертационной работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, списка источников и литературы, приложений.

# **Глава 1. Теоретические аспекты развития культурологической компетентности в условиях повышения квалификации педагогов**

## **§1. Система повышения квалификации педагогов: историко-педагогический анализ**

Система повышения квалификации педагогических работников является одной из основных составляющих непрерывного образования педагогических кадров Российской Федерации, в целом, и дополнительного профессионального образования учителей, в частности. Отечественная система повышения квалификации педагогических работников представлена как неотъемлемая часть структуры государственного образовательного ресурса страны.

Присоединение России к Болонскому процессу и адаптация к данному образовательному измерению позволило включить содержательно-методическое наполнение повышения квалификации педагогических кадров в компетентностный контекст с учетом новых задач, стоящих перед системой дополнительного профессионального образования.

Проанализируем накопленный отечественный опыт эволюции системы повышения квалификации педагогов в его исторической ретроспективе с целью выявления особенностей и траекторий развития системы повышения квалификации педагогических работников, который может рассматриваться отправной точкой в последующем обновлении образовательной составляющей дополнительного профессионального образования.

В данном параграфе целесообразно рассмотреть периодизацию эволюции отечественной системы повышения квалификации учителей и дать характеристику каждому периоду. На основе исследований ряда ученых нами была оформлена хронология этапов эволюции отечественной системы повышения квалификации педагогов и определены модели управления каждым обозначенным периодом.

Система повышения квалификации учителей в России обладает своей уникальной историей развития. Многообразные вопросы ее

функционирования и становления рассматривались в работах В. В. Арнаутова, Н. С. Бугровой, А. Н. Волковского, М. Н. Колмаковой, Л. Д. Мунчиновой, Э. М. Никитина, Ф. Г. Паначина, П. М. Парибка, З. И. Равкина, Н. К. Сергеева, Л. Ю. Солдуновой, С. М. Фридмана, П. В. Худоминского и др. [7, 36, 46, 147, 148, 149, 150, 163, 164, 192, 211, 212] Исследователи отмечают, что эволюцию системы повышения квалификации, традиционно можно рассматривать в рамках трех периодов - дореволюционного, постсоветского и советского.

**I этап – дореволюционный (до 1917 г.),** где реализовывалась **общественная модель**, имеет два подэтапа: **1 подэтап: 60-х г.г. - конец XIX в.** В данный исторический период происходило становление повышения квалификации учителей, через апробацию различных форм профессионального взаимодействия преподавателей с дальнейшим оформлением в целостную структуру.

Одной из форм реализации повышения квалификации учителей при каждой гимназии являлись *педагогические советы*, регламентированные Уставом 1828 г., которые концентрировали свое внимание, прежде всего, на методике преподавания в образовательной организации, на наполнении содержания образования в гимназии и организационно-хозяйственных задачах [150, с. 5-14].

Во второй половине XIX в. возникла насущная необходимость в подготовке кадров (педагогов, священников) на местах, работающих в миссионерском поле. Под патронатом Русской православной церкви создаются *церковно-учительские школы* - педагогические учебные заведения, как мужские, так и женские, которые готовили учителей для церковно-приходских школ, реализовывавших получение общего и религиозного образования.

В дореволюционный период без государственной поддержки наблюдаем *зарождение пробных организационных форм повышения*

*квалификации учителей* в Российской империи. Общественно-политическая ситуация в 60-х гг. XIX в. позволяла открыть начальные народные училища (земские школы в дальнейшем) на базе земской реформы, которая открыла определенные перспективы для властей на местах по претворению в жизнь образовательной политики губерний и уездов в управлении школьным обучением.

По инициативе земств были организованы первые съезды учителей на Украине, в других городах России для консолидации педагогического сообщества, обсуждались вопросы качественной профессиональной подготовки учителей к педагогической деятельности, в связи с этим проведение съездов совмещалось с организацией учительских курсов по какой-либо определенной тематике.

В данный период российское учительство не имело поддержки государства в лице, прежде всего, местных чиновников, что негативно сказывалось на становлении системы повышения квалификации педагогов и только общественные инициативы в губерниях и уездах позволяли двигаться вперед, несмотря на сложную общественно-политическую обстановку в Российской империи. Однако встречи на съездах педагогической общественности позволяли сфокусировать свое внимание на разработке положений об образовательных учреждениях, методах воспитания и обучения, организационно-методических вопросах школьного образования, учебных программах и планах.

Таким образом, учительские съезды являли первооснову для курсовой подготовки, как базовой формы организации повышения квалификации учителей. Э. М. Никитин, изучающий отечественную историю учительских съездов отмечает: «...то, что называлось съездами в XIX в., именуется курсами в наши дни» [149, с. 24].

Первые учительские съезды и курсы повлияли на становление и эволюцию многообразных форм и видов повышения квалификации педагогических работников с точки зрения организационно-методического

сопровождения: появились (наряду с уже названными) летние краткосрочные курсы, узкоспециальные и смешанные курсы, столичные губернские, районные и уездные курсы, конференции и совещания разного уровня организации, что выявляет тенденцию формирования *региональных педагогических содружеств*.

Открытие народных библиотек в Российской империи в 80-90-е гг. XIX в. позволило обозначить *самообразование*, как дополнительную форму повышения квалификации учителей и дать возможность создать программы самообязательного чтения для педагогов, преподающих различные дисциплины.

Отечественные педагоги не остались в стороне и внесли важную лепту в развитие общественно-педагогических инициатив, в их числе П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов и др. Педагогические воззрения Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского нашли свое место в профессиональном становлении и развитии личности российского учителя в историческом движении.

В этот период *общественно-педагогические организации* взяли на себя роль центров педагогических исследований, просвещения и распространения передового опыта в связи с количественной недостаточностью на рубеже XIX–XX в.в. научно-педагогических заведений под патронатом государства, к которым «относились педагогические, семейно-педагогические и общественно-педагогические кружки, педагогические общества и отделения при университетах, общества классической педагогики, общественные организации, которые, официально не являясь педагогическими обществами, выполняли их функции, становясь центрами значимых научно-педагогических исследований. Подобные педагогические организации выступали прообразом будущих учительских объединений...» [149, с. 31].

Таким образом, первый подэтап характеризуют: во-первых, тенденции децентрализации, являвшиеся сдерживающим фактором развития новых форм повышения квалификации учителей в дореволюционный период; во-вторых, общественные инициативы, поддержанные виднейшими

отечественными педагогами, позволили апробировать многообразные формы и виды повышения квалификации педагогических работников.

**2 подэтап: начало XX в. – 1917 г.** - двухэтапная подготовка педагогов из выпускников университетов реализовывалась через *общественную* модель и апробация *государственной* модели. С начала XX в. проводятся *научные курсы для школьных учителей* с привлечением представителей научного сообщества, содержание которых определяло и контролировало Министерство народного просвещения, включая предметы гуманитарных и точных наук [36, с. 77].

Одной из наиболее распространенных форм подготовки учителей в Российской империи в начале XX в. являлось послеуниверситетское педагогическое образование [93, с. 16-17]. Концепция двухэтапной подготовки педагогов из выпускников университетов реализовывалась в общественной *Петербургской педагогической академии Лиги образования* (1908 г.) [128, с. 27] и в государственном *Московском педагогическом институте им. П. Г. Шеллапутина* (1911 г.), которая декларировала общую цель - формирование педагога-профессионала, но добивались ее государственная и общественная структуры различными средствами.

Необходимость в *Педагогической академии* состояла в том, что теоретические педагогические знания и практический опыт у выпускников университетов и Высших женских курсов был невелик. В число слушателей зачислялись, как мужчины, так и женщины, окончившие высшие учебные заведения, а для не имевших диплома, существовала возможность заниматься как вольнослушатель.

Петербургская педагогическая академия реализовывала идеи К. Д. Ушинского «о всестороннем научном изучении ребенка – главной фигуры процесса воспитания». Это ставило особые задачи перед педагогическим образованием: «... деятельность учителя может быть вполне плодотворной только при наличии у него общего педагогического образования. Школа



только тогда может достигнуть своих воспитательных целей, если каждый член педагогической корпорации будет сознавать себя не только «учителем», но и педагогом в широком смысле этого слова. Поэтому необходимо знать не только свой предмет, но также быть знакомым с историей воспитания и понимать природу своих воспитанников...» [200, с. 62]. Интеграция образования и научно-исследовательской работы составляла стержень концепции двухэтапной подготовки педагогов в стенах Академии.

Основными предметами, преподаваемыми в Педагогической академии, были специальные: педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, школоведение. Слушатели собирались в группы по профессиональным интересам и совместно обсуждали план предстоящих занятий, намечали наиболее важные и необходимые им курсы и формы и способы их изучения, что было вполне объяснимо: большинство слушателей Академии имели опыт преподавательской работы, поэтому проблемы педагогического образования воспринимались ими отнюдь не как учебные.

В конце семестров устраивались конференции с участием преподавателей и слушателей Педагогической академии с тем, чтобы выявить недостатки в организации занятий, проанализировать комплекс проблем, который позволил бы скорректировать наполнение учебного процесса высшего учебного заведения [4, с. 25].

По инициативе слушателей, ориентированных на практическую составляющую преподавания, в 1911 г. было открыто коммерческое училище – базовой школы при Педагогической академии. В 1911 г. была предпринята попытка превратить Академию в центр педагогической науки, наделить ее правом присуждения докторской степени по педагогике. Министерство народного просвещения не поддержало идею сосредоточить в стенах Академии лучшие научные силы для подготовки преподавателей педагогики для высшей школы – университетов и педагогических институтов [100, с. 58-60].

После Первой мировой войны Педагогическая академия прекратила свое существование, дав путевку в жизнь более ста пятидесяти специалистам. Значение этого образовательного заведения заключалось: во-первых, в самом факте открытия общественной Петербургской педагогической академии Лиги образования; во-вторых, в реализации передовых идей того времени, касавшегося выхода из кризиса образования, разразившегося на рубеже XIX-XX в.в. [51, с. 185-188].

Государственную модель подготовки учителей в начале XX в. в послеуниверситетском образовании представлял, открывшийся 24 октября 1911 г. *Московский педагогический институт им. П. Г. Шеллапутина* ведомства Министерства народного просвещения. Это высшее учебное заведение реализовывало проект педагогической подготовки К. П. Яновского. В отличие от Педагогической академии, имевшей более выраженную научно-исследовательскую ориентацию, Педагогический институт ставил целью практическую подготовку педагогов на базе собственной гимназии и реального училища. П. Г. Шеллапутин, передавая в дар земельный участок, предполагал строительство на нем педагогического комплекса, где все учебные заведения должны были составлять единый архитектурный замысел [7].

В Педагогический институт принимались только лица мужского пола православного вероисповедания – выпускники любых высших учебных заведений, если они изучали хотя бы один из предметов, обязательных для Педагогического института. Для *повышения квалификации* в Педагогический институт командировались также учителя средних учебных заведений всех типов.

За первый год слушателям предоставлялась возможность изучить цикл педагогических дисциплин, второй год посвящался непрерывной педагогической практике в базовых средних учебных заведениях. Основной контингент преподавателей Педагогического института составляли профессора и приват-доценты Московского университета, руководителями

практики, методистами отдельных гимназических предметов, были преподаватели московских гимназий.

Наиболее ценным педагогическим опытом Московского педагогического института им. П. Г. Шелапутина являлись конференции для выпускников, которые, как одна из форм обратной связи Педагогического института, констатировала трансформацию вуза в методико-педагогический консультационный центр педагогического мастерства.

Однако в Московском педагогическом институте им. П. Г. Шелапутина было очевидно противоречие между характером управления высшим учебным заведением, относящемся к ведомству Министерства народного просвещения, и, соответствующей организацией учебного процесса, где даже прогрессивные начинания предметной системы обучения не получили должной реализации, а нововведения в подготовке учителей, родившиеся в вузе, так и не стали достоянием научной общественности.

Попытка реформирования Московского педагогического института им. П. Г. Шелапутина, начатая разработкой нового положения в 1914-1916 г.г., была завершена Комиссией по реформе высшей школы Временного правительства, но реального воплощения так и не получила [51, с. 187-188].

*Вывод:* Дореволюционный период развития отечественной системы повышения квалификации учителей характеризуется: во-первых, четким структурированием программ курсов для педагогического сообщества, включающих лекции, практические занятия, экскурсии и собеседования со слушателями, обязательное посещение с дальнейшим обсуждением уроков в базовых школах; во-вторых, в организации учебного процесса наблюдалось соотношение использования коллективных и индивидуальных форм работы с педагогами.

**II этап – после 1917–1950-е гг.** (реализовывалась **государственная модель**) имеет два подэтапа: **1 подэтап: 1917 г. - конец 1920-х г.г.** В первое десятилетие после Октябрьской революции в политике советского государства в области просвещения реализовывалось декларированное

равенство прав граждан на образование, что отразилось в декретах и постановлениях, касающихся народного образования, начиная с 1918 г.: «Положение о единой трудовой школе», «Основные принципы единой трудовой школы» [169, с. 87-88].

В соотнесении с определенными целями и задачами, стоящими перед советским учительством определялось и разрабатывалось содержание переподготовки педагогических кадров страны на новой идеологической платформе в трех направлениях: 1) политическом (основные дисциплины, ориентированные потребности новой власти: политическая экономия, диалектический и исторический материализм), 2) педагогическом (традиционные курсы по педагогике, психологии, школьной гигиене), 3) общеобразовательном (освещались вопросы по общеобразовательным проблемам) [13, с. 103-109].

К началу 20-х г.г. прошлого столетия назрела насущная необходимость в создании государственной системы повышения квалификации педагогических работников во всероссийском масштабе и уже 1921 г. был проведен III Всероссийский съезд Союза работников просвещения, позволивший объединить «все формы повышения квалификации (земские, уездные, общероссийские съезды, курсы, совещания педагогов, педагогические общества, музеи) в стройную систему коллективной педагогической работы, создать постоянно действующие ответственные организации в центре и на местах» [12, с. 18].

В это же время общим отделом Главсоцвоса НКП РСФСР создается секция по вопросам повышения квалификации работников просвещения, претерпевшая трансформацию в автономный отдел в 1922 г. В 1927 г. открылись Центральные курсы по повышению квалификации работников соцвоса, реорганизованные уже в следующем году в учебно-научную организацию - Институт повышения квалификации педагогов (ИПКП).

Переподготовка российского учительства должна была быть ориентирована на реализацию через учительские кадры просветительской работы, идеологического и воспитательного воздействия на учащуюся молодежь в свете решений партии и правительства.

В данной связи на местах была развернута работа по формированию аттестационных мероприятий для определения объема знаний, умений и навыков учителей с привлечением экспертов, через создание комиссии под неусыпным надзором партийных чиновников. Данная деятельность в губерниях позволяла скорректировать содержание курсов переподготовки педагогических кадров и оценить кадровый педагогический состав школ [37]. Аттестационные процедуры не проходили, прежде всего, педагоги с профильным высшим/средним образованием и имевшие стаж работы не менее 3 лет, зарекомендовавшие себя лояльно к новой власти.

**2 подэтап: 1930-1950-е г.г.** В 30-х г.г. XX в. в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена профессором А. П. Болтуновым разработана профессиограмма учителя [140, с. 87-89], которая позволила внести коррективы в учебные планы и программы курсов повышения квалификации педагогических кадров.

Для этого подэтапа характерно оформление структуры системы повышения квалификации педагогических работников, включающих следующие основные учреждения: «дома работников просвещения, районные (опорные) школы, опытно-показательные станции и педтехникумы» [217, с. 102-103], которая позволяла решать вопросы повышения политехнической и агротехнической подготовки учителей на местах в свете решений партии по индустриализации страны и коллективизации сельского хозяйства.

Этот период характерен централизацией и аккумулярованием органами образования системы переподготовки и повышения квалификации учителей, нацеливавших педагогические кадры на новое содержание образования в школах, через реализацию функций планирования,

программно-методического сопровождения, оперативного и методического руководства головным учреждением - Центральным институтом повышения квалификации кадров народного образования (1932 г.), который, начиная с 1932 г., стал базовым органом по изучению и внедрению передового педагогического опыта, организации курсовой переподготовки слушателей и различных форм взаимодействия учительских кадров на местах. В том же году после Постановления ЦК ВКП(б) и НКП большая методическая работа была проведена с педагогическим сообществом по школьным стабильным учебникам.

В 1935 г. наблюдается тенденция: во-первых, создания педагогических лабораторий при областных и краевых отделах народного образования, явившихся базой для более качественной структуры в области повышения квалификации педагогических кадров - институтов усовершенствования учителей (ИУУ; во-вторых, сетевое оформление ИПК кадров народного образования; распространения вновь открывающихся районных педагогических кабинетов по всей стране. Результатом данного периода явилось то, что «...за 13 предвоенных лет только в Москве, Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования провел курсовую переподготовку 19 744 педагогических работника» [29, с. 108].

В годы Великой Отечественной войны система повышения квалификации педагогических кадров в СССР не могла качественно строить свою работу с советским учительством, однако, повсеместно главным структурным подразделением оставался учебно-методический кабинет; в январе 1944 г. произошли кадровые изменения в ИУУ: должность научного сотрудника заменена на методиста; основные организационные формы не претерпели каких-либо изменений в работе с советским учительством.

В послевоенные годы на базе ИУУ реализовывалась государственная стратегия в области образовательной политики: 1) повышение уровня квалификации учителями один раз в пять лет на месячных курсах; 2)

проведение курсов по очно-заочной форме обучения для педагогов и руководящих кадров школ.

В 1947 г. в Академии педагогических наук были проведены Педагогические чтения, способствовавшие консолидации советского учительства, повышению его роли в движении страны от социализма к коммунизму. В этом же году принят ряд основополагающих документов, касающихся деятельности органов народного образования на местах, являвшихся частью системы повышения квалификации педагогических работников: «Положение о методической работе в школе», «Положение о районном педагогическом кабинете районного отдела народного образования», «Положение о кустовом методическом объединении учителей» [93]. Еще одна форма, реализуемая на местах в 50-е гг. прошлого столетия, которая оказывала большое влияние на рост профессионального мастерства, через взаимодействие учителей - школа передового педагогического опыта.

*Вывод:* Отечественную историю становления системы повышения квалификации учителей текущего периода можно рассматривать в двух главных подэтапах: 1917 г. - 1920-е г.г., 1930 - 1950-е г.г.

В *первый подэтап* (1917 г. - конец 1920-х г.г.) происходит становление адаптированных к новой реальности форм повышения квалификации с учетом опыта царской России для реализации идей новой школы; оформление в систему различных форм переподготовки и повышения квалификации учительства, ориентированной на государственный заказ; создание государственных структур, напрямую отвечающих за квалификацию педагогических кадров.

В данной связи советский учитель выполнял роль «проводника идей» партии и правительства на своем рабочем месте и, взаимодействуя с социумом, поэтому для создания правильно идеологически мыслящего педагога, в повышении квалификации в регионах применялись (с учетом дореволюционных форм) разнообразные виды работы с педагогическими

кадрами от коллективных до индивидуальных: курсы различных форм обучения слушателей, съезды и конференции (получившие статус государственного значения), практикумы и др.

Реализация двух знаковых идей, нацеленных на создание государственной системы повышения квалификации педагогических кадров, пришлось: на 1921 г. – III Всероссийский съезд Союза работников просвещения постановил создать систему педагогической работы, объединяющих центр и регионы и оформить структуру руководящих учреждений; на 1927 г. - открытие Центральных курсов по повышению квалификации работников соцвоса, реорганизованных в 1928 г. в ИПКП.

Таким образом, к началу *второго подэтапа* (1930-1950-е г.г.) были сформированы главные черты системы повышения квалификации, которые явились источником для последующего ее развития: миссии и проблемы плановой и непрерывной образовательной деятельности, с финансовым сопровождением, обусловленные социальными общественными требованиями государства, аккумулирующими деятельность системы повышения квалификации и реализуемые, как в центре, так и в регионах; общие для всей системы повышения квалификации педагогических работников содержание, организационные формы и методы, реализуемые в учебном процессе; кадровый преподавательский состав.

В данный исторический период наблюдается качественная эволюция системы повышения квалификации педагогических работников, касающаяся: компонентов; вертикальных и горизонтальных связей; нормативно-правовой базы в области повышения квалификации; сформированного государственного заказа, регламентирующего стратегию государственной образовательной политики в эпоху социализма и определяющего статус структуры, как базовой составляющей федерально-региональной системы.

**III этап – 1950–1980-е г.г. - государственная модель.** Данный этап характеризуется количественными структурными изменениями в институтах усовершенствования учителей, на чьей базе реализуется идея открытия сети



*кабинетов* в начале: «вечерних школ, школ-интернатов, по воспитательной работе, руководящих кадров, а затем технических средств обучения, педагогики и психологии, передового педагогического опыта» [91, с. 18-19].

К началу 1960-х г.г. важнейшие функциональные и структурные компоненты единой общесоюзной (государственной) системы повышения педагогических кадров были сформированы - в стране создано 160 институтов усовершенствования учителей [91, с. 18-25]. В этот период усилия государства нацелены на модернизацию федерально-региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования.

60-е–70-е г.г. прошлого столетия отмечены движением *школ передового опыта*. Министерством просвещения СССР, начиная с 1968 г., организуются *всесоюзные педагогические чтения* для обобщения передового опыта на научном базисе. Для данного этапа характерно привлечение учителей-предметников в качестве преподавателей курсов повышения квалификации учителей, научно-педагогический потенциал высшей школы не был активно задействован в курсовой подготовке и переподготовке педагогических кадров страны.

В 1969 г. был открыт *Институт повышения квалификации преподавателей педагогики и психологии* при АПН СССР с факультетом повышения квалификации руководящих кадров министерств просвещения автономных и союзных республик, областных и краевых отделов народного образования, который в 1985 г. был реорганизован во Всесоюзный институт переподготовки и повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров народного образования.

С 1972 г. в государственной политике в области образования делается акцент на высшую школу страны – реализуется тенденция создания *факультеты повышения квалификации* для формирования контингента слушателей из топ-менеджеров системы образования, в том числе городского и районного уровней, позднее вузы начинают проводить курсовую подготовку учителей-предметников.

В стране в данный временной отрезок функционировала сеть *народных университетов педагогических знаний*, позволявшая на местах объединять педагогов для решения насущных региональных задач.

В Министерстве просвещения СССР в 1976 г. в системе повышения квалификации работников учебно-воспитательных учреждений для концентрирования усилий руководства проведены следующие организационные мероприятия: введена *должность заместителя министра по кадрам*; открыт *отдел повышения квалификации и научно-методический совет*, находящиеся в ведении управления кадров. Министерство просвещения СССР активно занималось нормативно-правовым сопровождением повышения квалификации педагогических работников.

В 70–80-х г.г. XX в. сформировано наполнение *содержания курсов* для всех институтов усовершенствования учителей, которым являлись учебно-тематические планы и программы курсов повышения квалификации всех категорий педагогических кадров, разработанные ленинградскими учеными и опубликованные издательством «Просвещение» [142, с. 520].

Политические и идеологические установки, регламентировавшие деятельность образования, оказывали свое влияние на *принципы функционирования системы повышения квалификации и переподготовки учителей*: государственный характер системы повышения квалификации под руководством партии; взаимосвязь системы повышения квалификации и системы педагогического образования; опережающий характер и непрерывность процесса повышения квалификации; дифференцированность содержания программ, ориентация и использование в преподавании активных форм и методов повышения квалификации учителей [211, с. 170-171].

С 1986 по 1990 г.г. реализовывалась исследовательская программа «Учитель советской школы» (АПН СССР, руководитель В. А. Сластенин), оказавшая большое влияние на появление ряда научных работ в области подготовки педагогических кадров на рубеже XX - XXI в.в. (О.

А. Абдуллина, Е. П. Белозерцев, Е. Г. Буланова, Н. И. Вьюнова, Э. А. Гришин, И. Ф. Исаев, Н. П. Лебедин, И. А. Колесникова, А. И. Мищенко, В. Н. Ретюнский, В. Э. Тамарин, Е. Н. Шиянов, Д. С. Яковлева и др.).

*Вывод:* Повышение квалификации учителей в рассматриваемый период: *во-первых*, являлось частью государственной системы образования, в целом, звеном федерально-региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования, в частности, и было направлено на повышение идейно-политического и общеобразовательного уровня учителей, как проводников партийной идеологии в работе с молодежью; *во-вторых*, нацелено на государственном-региональном уровне на расширение организационной структуры системы повышения квалификации – от Министерства просвещения СССР до районных и городских методических кабинетов, школьных методических объединений; на общественном уровне – на возникновение сети народных университетов научно-педагогических знаний, как одной из форм профессионального взаимодействия учителей; *в-третьих*, нуждалось в создании в областях, краях и автономных республиках страны институтов усовершенствования учителей, главная задача которых заключалась в объединении кадров методистов в общих центрах для регулярного и всестороннего усовершенствования квалификации работников народного образования; *в-четвертых*, актуализировало научное сопровождение проблем исследования, обобщения и пропаганды передового педагогического опыта; *в-пятых*, было акцентировано на проведение аттестационных процедур в отношении педагогических кадров разного уровня; *в-шестых*, ориентировано на создание системы курсовой подготовки (от месячных курсов с отрывом от производства до очно-заочных с долгосрочной перспективой, тематические и методологические семинары, практикумы, циклы лекций, учебные групповые и персональные консультации и т. д.); *в-седьмых*, отличало усиление организационно-методической работы с педагогическими кадрами

и расширение методического наполнения курсовой подготовки учителей на местах.

На IV этапе - 90-е г.г. XX в. – реализуется *государственно-частная модель* в процессе модернизации отечественного образования, что было закреплено в законе Российской Федерации «Об образовании» принятом 1992 г. [81]. Государственно-частная модель предполагала определенную вариативность в структуре общего образования, которая характеризовалась возвращением к уже апробированным в прошлые исторические периоды в отечественной практике типам учебных заведений – лицам с политехнической составляющей; гимназиям с гуманитарной сферой и частным образовательным организациям.

Методическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров нуждалось в ином наполнении и реализовывалось на данном этапе через два направления: 1) реорганизацию ИУУ в *институты повышения квалификации и переподготовки работников образования* (ИПКПРО), которые выполняли функцию научно-методических центров повышения профессионального мастерства педагогических работников и были ориентированы на обобщение и распространение отечественного передового педагогического опыта; 2) *региональные центры развития образования* (РЦРО), являвшиеся преемниками институтов повышения квалификации педагогических работников и сохранявшие цели, задачи, основные направления деятельности этих образовательных учреждений. В данный исторический период РЦРО реализовывали задачу становления организаций нового типа в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров, принимали «активное участие в формировании образовательной политики в регионе, разработке научно-методического и организационно-управленческого сопровождения проектов и программ развития образования, обобщении и распространении опыта региональной системы образования, а также обеспечивали комплексное

развитие образования и повышение квалификации педагогов с учетом региональной специфики и потребностей» [192, с. 14-15].

В 90-е г.г. XX в. ведущее место в системе повышения квалификации педагогов занимает личностно-ориентированный подход, который активно внедряется в методическое сопровождение подготовки слушателей в ИПКПРО по всей стране и направлен на профессионально-личностный рост, самореализацию, самообразование учителя.

В конце прошлого столетия в связи с модернизацией сферы образования в целом, как на федеральном, так и на региональном уровнях, требования к профессиональной компетентности педагога значительно возрастают, что ставит государство и общество перед выбором четкой стратегии, решение которой реализуется через ряд созданных проектов концепций развития системы повышения квалификации педагогических работников.

Три базовые цели государственной политики в области образования нашли свое отражение в «Программе реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации, принятой в 1993 г.: гуманизация профессиональной жизнедеятельности работников сферы образования; развитие у специалистов способности к решению инновационных задач, обучению их новым способам решения традиционных задач; обеспечение непрерывности педагогического образования в условиях его вариативности и многоуровневости» [171]. Обозначенные в конце XX в., обозначенные стратегические цели государственной политики в сфере образования в начале третьего тысячелетия были необходимы для оформления отечественных *концептуальных моделей* повышения квалификации педагогических работников с учетом современных вызовов.

В 1997 г. для эффективности проводимых в Российской Федерации политических, экономических, социальных реформ с целью формирования

качественного человеческого капитала и обеспечения страны высококвалифицированными кадрами приказом Министерства образования и науки Российской Федерации утверждается *Межведомственная целевая программа* «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997–2000 годы». Программа позволяла выстроить вариативную систему повышения квалификации с региональной компонентой, быстро реагирующую на запросы граждан в дополнительном профессиональном образовании – от краткосрочного повышения квалификации до реализации программ профессиональной подготовки специалистов.

*Вывод:* Постсоветский период – это этап реформирования системы повышения квалификации и ее модернизации в государственно-частной модели управления образованием, с приоритетной линией ведомственных структур, как часть государственно-общественного управления в стране, где наблюдалось все возрастающее влияние третьего сектора, оказывающего определенное давление на менеджмент государственной системы образования, его структуру и содержание.

Исследователи в области отечественной истории повышения квалификации педагогических работников в 90-е г.г. прошлого века отмечают ее консервативность «по способам организации, академичность по содержанию, отсутствие принятия сегодняшних кардинальных общественных и социально-экономических перемен, корпоративно-отраслевой характер, не соответствие запросам и потребностям современного общества» [36, с. 167].

Данный этап характеризуется усилением роли повышения квалификации в постдипломном образовании педагогов, когда система повышения квалификации гибко реагировала на изменение запросов личности, общества, государства к подготовке и постоянному профессиональному росту преподавателей для деятельности в условиях модернизации образовательного пространства.

«Проблемное поле», в котором функционировала система повышения квалификации педагогических работников, касалось, прежде всего, жесткой вертикальной иерархии в управлении; отсутствия четких связей между отечественной наукой и практикой на основе сетевого взаимодействия; учета региональной специфики и запросов участников учебно-методического процесса повышения квалификации и переподготовки преподавателей на местах.

Среди важных вех данного этапа, оказавших большое влияние на эволюцию системы повышения квалификации педагогических работников в России, отметим: во-первых, правовое и организационное наполнение государственно-частного управления образованием; во-вторых, новая модель школы, соответствующая современным запросам времени; в-третьих, введение ранее не используемых образовательных стандартов; в-четвертых, система менеджмента качества, сформировавшая достаточно высокий уровень общего образования; в-пятых, создание единого информационно-образовательного пространства; в-шестых, акцент научно-педагогического сообщества на индивидуализацию образования; в-седьмых, преемственность дошкольного и школьного воспитания и образования.

В фундаментальных работах тех лет (С. Г. Вершловский (1987), А. П. Владиславлев (1978), Б. С. Гершунский (1990) [43, 44, 57], публикациях А. А. Вербицкого, С. М. Годника, Ю. Н. Кулюткина, Ф. Г. Филиппова и др. [42, 122] система повышения квалификации рассматривается как единый комплекс образовательных организаций, направленный на обеспечение, трансляцию, приумножение содержательно-методического базиса и сохранение преемственности отечественного опыта постдипломного образования педагогических кадров.

Накопленный опыт в конце XX столетия позволил системе повышения квалификации педагогических кадров на следующем этапе ее эволюции

оптимизировать свою деятельность, соотнося ее с требованиями общественного развития и государственной образовательной политики.

**V этап – современный (2000–2015 г.г.) - модель государственно-общественного управления.** Ряд исследователей сделал предположение о реализации модели государственно-общественного управления, начиная с 90-х годов прошлого столетия, но, по-нашему мнению, проявление активной жизненной позиции сограждан приходится на начало третьего тысячелетия, когда межсекторное сотрудничество в реализации социально-образовательных проектов было наиболее действенным.

На современном этапе развития цивилизации наблюдается ряд общемировых тенденций, которые напрямую влияют на формирование национальных политик в области образования - это, прежде всего, глобализация образовательного пространства, открытость и транспарентность.

Европейский континент не остался в стороне от интернационализации образовательных систем и начало XXI в. характеризуется включением Российской Федерации в 2003 г. в Болонское измерение. Болонский процесс дал толчок к реформированию и адаптации требований к повышению качества образования, повсеместное использование дистанционных технологий, как в высшем образовании, так и в системе повышения квалификации и переподготовки национальных кадров.

Присоединение России к европейским странам-подписантам позволило повысить академическую мобильность населения, транслировать в государственной политике модель непрерывности образования в течение всей жизни. Стратегия государственной политики в сфере образования должна была учитывать современные запросы российского общества, создавать условия для реализации потребностей каждого гражданина, ориентироваться на кризисные явления в экономике в мировом масштабе,



реализовывать архиважные региональные задачи в формировании конкурентного человеческого капитала.

В первое десятилетие XXI в. Министерство образования и науки Российской Федерации, с учетом Болонских договоренностей, разрабатывает нормативно-правовую базу сопровождения образовательной стратегии: Концепция модернизации российского образования (2002, 2011); Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002); Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (2002); Программа развития воспитания в системе образования на 2002-2004 г.г. (2002); Федеральная целевая программа развития образования (2006, 2011); Комплексный проект модернизации образования (2007); Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010); Федеральные государственные стандарты общего образования (2009, 2010, 2012) [109, с.4-5; 173].

Основные направления деятельности в рамках модернизации образования в целом - это «повышение квалификации педагогических и руководящих работников системы образования в области распространения моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования»; повышение квалификации педагогических кадров для реализации ФГОС общего образования, в связи с этим внедрение персонифицированных моделей, подразумевающих повышение квалификации, обеспечивающих возможность реализации «индивидуальных образовательных программ, финансирование которых осуществляется из средств бюджета субъекта Российской Федерации; создание площадок для обучения и повышения квалификации управленческих кадров и специалистов, обеспечивающих распространение различных моделей успешной социализации детей» [109, с. 4-5].

Новый качественный уровень в начале третьего тысячелетия касался структуры, кадровой политики и содержания деятельности системы

повышения квалификации и переподготовки работников образования. Это касается, прежде всего, факультетов повышения квалификации и переподготовки кадров (ФПКиПК), как структурных подразделений педагогических университетов, которые были нацелены на взаимодействие с руководителями и специалистами региональных органов образования в. Сейчас наблюдается расширение контингента слушателей ФПКиПК: от преподавателей высшей школы до педагогических работников дошкольного, общего и дополнительного образования и др. [50, с. 56-61].

В феврале 2013 г. Министерство образования и науки Российской Федерации на широкое обсуждение с привлечением ученых, управленцев, родителей, общественности вынесло проект концепции и содержания профессионального стандарта педагога. Рабочую группу возглавил Е. А. Ямбург, один из членов Общественного совета при Министерстве образования и науки Российской Федерации, с привлечением ведущих специалистов, экспертов в области образования. Содержание профессионального стандарта педагога рассматривалось в трех направлениях: «обучение, воспитание, развитие (личностные качества, профессиональные компетенции).

Вводимый Профессиональный стандарт педагога, по мнению авторов проекта, разрешит имеющиеся проблемы: установление единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности с целью оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу, проведения аттестации педагогов, планирования карьеры; формирование должностных инструкций и разработку федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования; повышение мотивации педагогических работников к труду и качеству образования» [175].

Алгоритм апробации включал ряд региональных пилотных проектов с сетевым наполнением, где объединялись образовательные учреждения разного профиля, образовательные организации высшей школы

педагогической направленности, информационно-методические центры, работающие с педагогическими кадрами с целью разработки образовательных программ и выявления комплекса условий: нормативно-правовых, организационно-управленческих, экономических, кадровых, позволяющих эффективно реализовывать прохождение практики, стажировки, как реализацию профессиональных проб для потенциальных преподавателей.

Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» уточнено, что профессиональный стандарт педагога «применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2015 года».<sup>1</sup>

*Вывод:* Система подготовки педагогических кадров, сформированная в соответствии с требованиями Болонского измерения, опираясь на принятый профессиональный стандарт педагога, гибко реагирует на государственно-общественный заказ, связанный с реализацией задачи формирования мировоззрения личности в соответствии с морально-нравственными нормами и культурными характеристиками общества.

Сохраняя и приумножая отечественные традиции профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей, через внедрение профессионально-образовательных систем, ориентированных на развитие общей культуры педагога, профессионально важных качеств, этно- и социокультурных компетенций, что позволит более качественно

---

<sup>1</sup> <http://www.nark-rspp.ru>

формировать и реализовывать содержательно-методический базис непрерывного образования педагогических кадров, разрабатывать модели организации контроля качества образования слушателей системы повышения квалификации.

Обобщенные подэтапы эволюции отечественной системы повышения квалификации в исторической ретроспективе представлены в приложении 1.

### **Выводы:**

Проведенный анализ этапов развития отечественной системы повышения квалификации педагогических кадров констатировал:

- во-первых, эволюцию повышения квалификации педагогических кадров, начиная с XIX в., как составную часть истории становления и развития системы образования Российского государства, которая в течение XX в. трансформировалась в систему дополнительного профессионального образования;

- во-вторых, ценность опыта данной образовательной структуры в эволюционном движении в исторической ретроспективе;

- в-третьих, ее востребованность государственно-общественным заказом для реализации задач формирования мировоззрения личности в соответствии с морально-нравственными нормами и культурными характеристиками общества на каждом этапе;

- в-четвертых, внедрение на современном этапе как части модернизации системы повышения квалификации работников образования профессионально-образовательных систем, ориентированных на развитие общей культуры учителя, профессионально важных качеств, этнокультурных и социокультурных компетенций;

- в-пятых, как наиболее оптимальную организационную форму методической работы с учителями - курсовую подготовку с использованием на современном этапе очной, заочной, вечерней, дистанционной составляющей, стажировок и пр.

## **§ 2. Культурологическая компетентность педагогов как психолого-педагогическая проблема**

Как самостоятельное понятие «культура» появилось в трудах немецкого ученого Самуэля Пуфендорфа (1632-1694), под которой он мыслил что-то внеприродное, неестественное, связанное с нравственностью, образованностью, душевностью и просвещенностью человека, с его воздействием на природу.

В эпоху Просвещения в научную практику данная дефиниция была введена немецким философом И. К. Аделунгом, историком культуры И. Г. Гердером, идеи которых продолжили представители немецкой классической философии.

Интересны исследования Альфреда Кребера и Клода Клакхонома, которые провели аналитико-синтетическую работу применительно к количеству определений понятия «культура». Они полагали, что культура состоит из эксплицитных и имплицитных моделей поведения, которые получают символическую форму и отражают особенности различных человеческих групп, воплощаясь в артефактах [5, с. 14].

Отечественные ученые внесли свою лепту в разработку дефиниции «культура», среди которых: Н. А. Бердяев [22, 23], В. С. Соловьев [193], А.Ф. Лосев и др. [128]. Академик Д. С. Лихачев считал, что «в понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» [124, с. 114].

М. А. Ариарский, как основатель научной школы педагогической «прикладной» культурологии, в своих трудах отразил разработанную им теорию культурологического образования [6]. В. С. Библер явился автором учения о диалоге культур, основные идеи которого воплощены в образовательной практике в Школе диалога культур [28, с. 29-34; 26, с. 31-42].

Культурологическая модель образования в третьем тысячелетии

становится новой образовательной парадигмой, определяющей культурные и ценностные смыслы образования как социокультурного явления. Такая образовательная парадигма (понимаемая как своего рода «принцип», «методология») призвана сама стать элементом культуры, выполняющим нормативные и интегративные ее функции [205].

В культурологической модели главная цель образования - развитие личности. Основы понимания такой модели были заложены еще в XIX в. немецким педагогом Адольфом Дистервегом, который разработал три основных принципа развивающего обучения:

- самодеятельность, основывающаяся на идее всестороннего гармоничного развития личности ребенка;
- природосообразность, предполагающая учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;
- культуросообразность, согласно которой преподавание строится на основе достижений науки и культуры, а развитие ребенка – в соответствии с его природными особенностями и склонностями.

А. Дистервег полагал, что принцип культуросообразности призван:

- согласовываться с природой ребенка и формировать его с опорой на его индивидуальные особенности;
- способствовать развитию ребенка с учетом своеобразия той нации, к которой он принадлежит;
- воспитывать ребенка согласно общечеловеческим ценностям и целям [69, с. 229].

Эти идеи были развиты и дополнены в трудах русских педагогов К. Д. Ушинского [200, 201], С. И. Гессена [56], П. А. Флоренского [206], а затем представителями педагогической науки XX - начала XXI в.в., приверженцев культуроориентированного образования.

Нам удалось вычленить самое емкое определение культуры в начале третьего тысячелетия, которое позволяет обобщить философский, культурологический, социологический аспекты, а также категорию «культура

личности» в деятельностном, предметно-ценностном и гуманитарном подходах: *«Культура – социальный институт, означающий основное отличие человеческой деятельности от биологической, а также признаки исторически конкретных форм этой деятельности; система разнообразных, исторически развивающихся способов человеческой жизнедеятельности и видов деятельности надбиологического порядка, основывающихся на действиях основного родового качества человека, отличающего его от всех живых существ, - бесконечном и никогда не утоляемом стремлении к познанию, освоению, преобразованию, совершенствованию, гармонизации мира и самого себя. Культура есть способ бытия человека в мире. Культура «просеивает» весь накопленный и творимый социальный опыт, разрабатывает и реализует все программы и проекты формирования, воспитания и развития новых поколений людей, руководствуясь одним главным критерием: сохраняются или не сохраняются знания, навыки, умения, нормы, образцы деятельности и поведения, идеалы»* [117, с. 77].

Ответом на современные вызовы времени В. В. Краевским [111-116], И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным [187] как альтернативы знаниевому подходу разработана концепция «культурологического подхода», которая рассматривала содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре, человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [116, с. 23-24].

Для реализации культурологического подхода академик Российской академии образования А. М. Новиков считал, что необходимо решить три проблемы: *концептуально-философскую; «технологическую» (касающуюся в основном общего образования); психолого-педагогическую.*

**Концептуально-философская проблема** должна найти ответ на вопрос: «Как отразить человеческую культуру в содержании образования?» - «с одной стороны, отразить предметные результаты деятельности человечества, выраженные в формах общественного сознания... С другой

стороны, второй компонент человеческой культуры – субъективные человеческие силы и способности», которые выражаются «в образных, чувственных знаниях», не передающихся «словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии ... индивидуальных способностей, в личностных смыслах, в мировоззрении каждого человека и т.д.» [152, с. 467].

**Психолого-педагогическая проблема** формулируется рядом вопросов «Чему учить, как учить, чем учить и кто учит?» Ориентация образования на формирование «человека культуры» ставит другие цели, подразумевает иное содержание образования и переводится в личностный план. «А именно – раскрывать их не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях *культуры*: «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура», «профессиональная культура» и т.д.» [152, с. 472].

Одним из возможных решений *концептуально-философской проблемы* реализации культурологического подхода является компетентностный подход. Рассмотрим эволюцию дефиниций «компетентность»<sup>1</sup> и «компетенция»<sup>2</sup> с учетом продвижения Болонских договоренностей в образовательном пространстве XXI в. В 2003 г. Российская Федерация присоединилась к странам-подписантам Болонской декларации, что диктует новые требования к подготовке профессиональных кадров, их компетентности, ставит отечественное образование перед необходимостью применения современных подходов к образовательному процессу.

Изучение литературы по данной проблеме показывает всю сложность, неоднозначность и многомерность трактовки, как самих понятий «компетентность» и «компетенция», так и основанного на них

---

<sup>1</sup> *Компетентный* (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо.

<sup>2</sup> *Компетенция* (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых индивид обладает познаниями, опытом.



компетентностного подхода к содержанию, процессу и результату образования.

И. А. Зимняя выделяет три этапа в развитии компетентностного подхода: *на I этапе* (1960-1970 г.г.) введена в научный аппарат категория «компетентность» и созданы предпосылки для разграничения дефиниций «компетентность» / «компетенция»; *на II этапе* (1970-1990 г.г.) – данные категории активно используются в теории и практике обучения, в сфере менеджмента. В этот период отечественные и зарубежные ученые для разных видов деятельности определяют специфические компетентности/компетенции (так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей); *на III этапе* (1990-2001 г.г.) активное использование дефиниций «компетентность» - «компетенция» в системе образования. В материалах ЮНЕСКО обобщен круг компетенций, рассматривающийся как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать дальнейшей демократизации общества, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [84].

Анализ мнений ученых, среди которых: В. И. Байденко [15, 16], Г. Э. Белицкая [20], В. А. Болотов [33], Э. Ф. Зеер [82, 83], И. А. Зимняя [84-88], В. В. Краевский [111-116], А. К. Маркова [132, 133], Дж. Равен [179], В. В. Сериков [184, 185], К. Скала [186], Ю. Г. Татур [197], А. В. Хуторской [213, 214], В. Д. Шадриков [216] и др. помог определить разночтения в понимании терминов «компетентность», «компетенция».

Дефиниция «компетентность личности» в мировой образовательной практике является центральным базовым понятием, так как, по мнению А. А. Борчаевой, «во-первых, объединяет интеллектуальную и практическую составляющую образования, во-вторых, в нем заложено идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата; и, в-третьих, оно обладает интегративной природой, поскольку вбирает в себя ряд

однородных и близкородственных понятий, относящихся к широким сферам культуры и деятельности» [35, с. 19-20].

Представим в таблице 1 и 2 в анализ основных единиц обновления содержания образования дефиниций «компетентность» и «компетенция».

Таблица 1

### Дефиниции «компетентность» в системе Болонского измерения

Определение	Автор/Источник
«Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [198; 191, с. 14].	Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). <a href="http://rc.edu.ru/s8_260307.htm">http://rc.edu.ru/s8_260307.htm</a>  Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработки документов по модернизации общего образования. - М., 2001. – С. 14
«Компетентность – владение личностью соответствующей компетенцией, включая качества этой личности» [113, с. 135].	Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика /В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 135.
«Компетентности – это целостная и систематизированная совокупность обобщенных» [82, с. 347].	Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Понятийный аппарат педагогики и образования. – Вып. 5. - М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 347.
«Компетентность – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [150, с. 468].	Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. - С. 468.

Таким образом, прослеживается эволюция от синонима профессионализма, основной его составляющей, важнейшего критерия оценки качества профессиональной подготовленности выпускника, до трактовки дефиниции «компетентность», как общей способности и

готовности личности к профессиональной деятельности, основанной на знаниях и жизненном опыте приобретенных, как в процессе непрерывного образования, так и профессиональной деятельности.

И. А. Зимняя включает в дефиницию компетентность следующие компоненты: «готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), где готовность рассматривается, как мобилизация субъектных сил; владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [85, с. 24].

По мнению Н. В. Кузьминой, в педагогическую компетентность входят: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность [119, с. 105].

Таблица 2

### Дефиниция «компетенция» в системе Болонского измерения

Определение	Автор/Источник
«Компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенции выпускника должны подкрепляться личными качествами – работоспособностью, прилежностью, увлеченностью, ответственностью и пр.» [191]	Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). <a href="http://rc.edu.ru/s8_260307.htm">http://rc.edu.ru/s8_260307.htm</a>
Компетенция - способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности.	Положение о профессиональном стандарте. <a href="http://www.nark-rspp.ru">http://www.nark-rspp.ru</a>
«Компетенция – это норма, заранее заданное социальное требование, необходимое для эффективной продуктивной деятельности» [115, с. 135].	Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика /В. В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 135.
«Компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою	Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании /

компетентность» [83, с. 347].	Понятийный аппарат педагогики и образования. – Вып. 5. - М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 347.
Компетенция – базовое качество индивида, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению работы или в других ситуациях, прогнозирующее исполнение, качество которого оценивается на основе конкретных критериев [195, с. 10].	Спенсер-мл., Лайл М., Спенсер, Сайн М. Компетенции на работе / Пер. с англ. - М., 2005. – С. 10.

Ю. Г. Татур рассматривает компетенцию как готовность человека использовать свой потенциал [197], а в работах А. П. Тряпицыной компетенции представлены совокупностью задач, решение которых необходимо для выполнения профессиональной деятельности [199].

А. В. Хуторской считает, что компетенции представлены совокупностью знаний, умений, навыков, способов деятельности, т. е. «компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [213, 214]. При этом ученый рассматривает компетенцию как отчужденное, заранее заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке обучаемого.

Компетенция – это квалификационная характеристика индивида в момент его включения в профессиональную деятельность: способность мобилизовать и реализовать знания, умения и поведенческие отношения в конкретной профессиональной ситуации.

Разнообразие имеющихся вариантов обозначения дефиниции «компетенция» и ее производных указывает на то, что все эти определения включают многочисленные личностные параметры: мотивы, отличительные свойства, способности и пр. индивида, характеризующие представителя определенной профессии.

С учетом анализа обобщенных задач, видов профессиональной деятельности и содержания образования в системе повышения квалификации

педагогов целесообразно построить модели для каждой компетенции. Представим модель компетенции на рисунке 1.



**Рис. 1. Общая структура модели компетенции**

Таким образом, если **компетенция** – это потенциальная возможность или способность находить ответы на вопросы в определенном кругу ситуаций, то есть потенциальное качество определенной деятельности, то **компетентность** - это «актуальная способность человека к решению вопросов в данной сфере деятельности, в условиях реальной действительности» [49, с. 30-31].

Опираясь на классификацию видов компетентностей, предложенную И. А. Зимней по трем основаниям: **субъект, субъектно-субъектное взаимодействие, деятельность**, обобщим в таблицу 3 наиболее важные компетентности педагога, актуальные для нашего исследования [84].

Таблица 3

**Классификация видов компетентностей**

Виды компетентностей (по И. А. Зимней)	Компетентности	Автор/Источник
<b>Субъект</b>	самовоспитание и саморефлексия; способность социального диагноза;	Клаус Скала (2003)
	ценностно-смысловая; общекультурная личностная;	А. В. Хуторской (2005)
	знание достоинств и недостатков собственной деятельности; личностные особенности личностная индивидуальная;	Н. В. Кузьмина (2001)
	познавательная; бытовая; культурно-досуговая;	«Стратегия модернизации общего образования» (2001)
	способность учиться; саморазвитие;	Совет Европы (1996)
	способность интегрировать знания; концептуальная; эмоционально-перцептивная;	Г. Э. Белицкая (1995)
	профессиональные позиции;	А. К. Маркова (1996)
<b>Субъектно-субъектное взаимодействие</b>	ведение разговора; способность работать в команде; управление рабочими процессами; организационная;	Клаус Скала (2003)
	коммуникативная;  дифференциально - психологическая социально-психологическая;	А. В. Хуторской (2005) Н. В. Кузьмина (2001)
	гражданско-общественная;	«Стратегия модернизации»

	<p>социально-политическая;  способность жить в многокультурном обществе;  коммуникативная;</p> <p>социальная;</p> <p>дифференциально-психологические;  социально-психологические;</p>	<p>(2001)</p> <p>Совет Европы (1996)</p> <p>Г. Э. Белицкая (1995); А. К. Маркова (1996)</p> <p>Н. В. Кузьмина (2001)</p>
<b>Деятельность</b>	<p>компетенция в коммуникации (работе) с новымимедийными средствами internet, E-mail и др.</p> <p>учебно-познавательная:  информационная;  социально-трудова;</p> <p>знание предмета;  знание методов;  методические;  специальные и профессиональные компетенции;</p> <p>социально-трудова;  профессиональная;</p> <p>работа с информацией;</p> <p>компетенция в определенных сферах деятельности;</p> <p>профессиональные знания  профессиональные умения;  специальная;</p>	<p>Клаус Скала (2003)</p> <p>А. В. Хуторской (2005)</p> <p>Н. В. Кузьмина (2001)</p> <p>«Стратегия модернизации» (2001)</p> <p>Совет Европы (1996)</p> <p>Г. Э. Белицкая (1995)</p> <p>А. К. Маркова (1996)</p>

В ФГОС ВПО третьего поколения компетенции подразделены на *универсальные* (общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные) и *профессиональные* [202].

В контексте Дублинских дескрипторов, все разнообразие компетенций может быть сведено к двум типам: *интегральные* (ключевые, универсальные) и *дифференциальные* (профессиональные, предметно специализированные).

В рамках международного проекта TUNING изучались интегральные компетенции с выделением классификации интегральных компетенций: системные, инструментальные, межличностные [32].

На симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» обозначены компетенции, наличие которых у профессионала является основным критерием качества образования сегодняшнего дня. Для нашего исследования актуальными являются, прежде всего, «компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе» и «компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь» [191].

А. В. Баранников предлагает свое видение содержания *ключевых компетенций*: учебные, исследовательские, коммуникативные. [17, с. 15].

В качестве *ключевых* для российского образования обозначены иные группы компетенций: ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; личностного самосовершенствования [213].

Однако ряд ученых считает, что компетентность есть нечто большее, чем совокупность только умений, так как она «несет в себе и некоторые компоненты нового, которое не содержится в отдельных умениях» [85, 123].

Происходящие в третьем тысячелетии существенные изменения характера образования – его направленности, целей, содержания, способствующие смене образовательной парадигмы, в современной гуманистической психологии и педагогике определяют приоритетными в развитии личности потребности к самосовершенствованию, самоактуализации, самообразованию в течение всей жизни.

Изменения в области целей образования, соотносимые с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в современный мир, его эффективной адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности, вызывают необходимость постановки вопроса достижения образованием более полного и личностно- и социально ориентированного результата.



Компетенции должны быть диагностируемыми и оцениваемыми, то есть наличие и степень их сформированности у обучаемого необходимо объективно зафиксировать. Благодаря этому факт и степень достижения компетенций могут быть стандартизованы, а сами компетенции могут выступать основой профессиональных и образовательных стандартов. Каждая компетенция должна быть снабжена точными описаниями контекста, в котором она проявляется, - так называемыми *дескрипторами*.

Для стандартизации и обеспечения сравнимости дескрипторных формулировок компетенций в ходе реализации Болонского процесса были разработаны так называемые Дублинские дескрипторы (система принята на встрече министров образования стран - членов Болонского процесса в Бергене (Норвегия, 2005 г.) в качестве всеобъемлющей структуры квалификаций для европейского пространства высшего образования), которые относятся к описанию результатов обучения и базируются на пяти элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; способность к формированию суждений; коммуникативные навыки; способность к самостоятельному обучению.

Система Дублинских дескрипторов является инвариантной, то есть не связанной с конкретной областью знаний, что облегчает сопоставление различных систем сертификации. Дублинские дескрипторы, с одной стороны, не должны рассматриваться как имеющие предписывающий (нормативно-обязательный) характер, а с другой, они представляют собой «лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части результатов на каждом цикле (уровне)» [129]. Поэтому Дублинские дескрипторы могут применяться определенной долей вариативности в национальных системах высшего образования.

В Российской Федерации понятие «дескриптор» используется применительно к компетентностной модели бакалавра и магистра. В структуре стандарта заложены дескрипторы как общие, инвариантные к области деятельности, так и специальные [214].

Реализация компетентного подхода и студентоцентрированной направленности образовательного процесса потребует существенного расширения и обновления инструментария (средств, форм, методов) оценивания достижений обучающихся, то есть в широком плане должна быть сформирована новая оценочная культура, которая предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций. Из этого следует, что образовательная организация должна располагать адекватной компетентному обучению системой оценивания.

Алгоритм реализации компетентного подхода – это комплекс действий, посредством которых осуществляется формирование компетенций в ходе процесса обучения, их оценка: формирования компетенций по модулям; уровневое дифференцирование компетенций слушателей и представление их в виде графика компетенций; определение всех видов учебных занятий (как аудиторных, так и самостоятельных), на основе которых предполагается формировать компетенции; построение и организация учебного процесса, ориентированного на формирование компетенций; построение систем оценивания компетенций и их компонентов, включая разработку методов и процедур оценки, выбор средств документирования результатов обучения и т. п.

По мнению В. И. Байденко [15, 16], логика компетентного подхода требует изменения всей парадигмы профессионального образования, в том числе и послевузовского в рамках переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, методов обучения, оценки обеспечения качества обучения слушателей.

Однако самое главное изменение связано с тем, что компетентный подход потребует переориентации на студентоцентрированную парадигму обучения, в которой центральной фигурой образовательного процесса является обучающийся, а преподаватель становится наставником, посредником (*mediator*) между организационно-технологической средой обучения и обучающимися.

Новая парадигма изменяет и роль самого слушателя курсов повышения квалификации в процессе обучения: наиболее важными компонентами образовательного процесса в новых условиях становятся самостоятельная работа обучающегося и его вовлеченность в образовательный процесс (в том числе под руководством преподавателя), а также его ответственность за достижение установленных ФГОС компетенций как результатов обучения.

Отразим на рис. 2 схему построения образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов на основе компетентностного подхода.



**Рис. 2. Схема построения образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов на основе компетентностного подхода**

Итак, *компетенции* – это совокупность задач, которые специалист *должен решить*, а *компетентность* - это совокупность компетенций, которыми он *должен владеть*. Компетентность представляет собой некую интегративную комплексную характеристику личности, ее способность решать конкретные практические задачи, возникающие в различных сферах жизни. Значение компетентностного подхода состоит в том, что он предполагает переход от оценки знаний к оцениванию компетенций.

Таким образом, теоретическое обоснование особенностей развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации базируется на следующих подходах: системном, деятельностном, личностно-ориентированном. Для раскрытия особенностей развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации наиболее значимым является *культурологический* подход, заключающийся в том, чтобы рассматривать наряду с *компетентным*, что базовым фактором профессионально-личностного развития педагогов в модели «образование в течение всей жизни» является формирование собственной профессиональной и общей личностной культуры, через восприятие и усвоение мирового культурного наследия.

Опираясь на совокупность знаний о культуре, как исторически сложившемся уровне развития общества, ценностных ориентаций, основанных на принципах гуманизма, умений и навыков их использования в педагогической практике в соответствии с требованиями общественного развития, система повышения квалификации позволяет педагогу осознанно воспринимать процессы и явления культурной жизни, осуществлять профессиональную деятельность в культуроориентированной модели образования.

### § 3. Модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации

Моделирование образовательных процессов в системе повышения квалификации является необходимым условием достижения определенного эффекта в реализации непрерывного личностно-ориентированного образования педагогов.

В. А. Штофф рассматривает модель не только как некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему, но и как «инструмент получения новых знаний, как средство интерпретации научной теории и объяснения явлений окружающей действительности» [221].

Модель представляет собой искусственно созданный объект в виде семантической схемы, состоящей из объектов, знаков, блоков, форм и пр., в общей совокупности подобной исследуемому объекту и отображающей, и воспроизводящей его структуру, свойства, взаимосвязи между его элементами.

А. Н. Дахин образовательную модель трактует как «логически последовательную систему элементов, включающую цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [66, с. 6].

Т. Э. Галкина процесс проектирования модели повышения квалификации специалистов, рассматривает «как единство совершенствования профессиональных знаний, умений, навыков, развития профессиональных способностей, позволяющих адекватно проявлять себя в практических ситуациях с формированием психолого-педагогической готовности и профессиональной коммуникативной компетентности в работе с клиентами и в сотрудничестве с коллегами» [53, с. 137].

В моделировании, проведенном в диссертационном исследовании, использовалась *сетевая модель*, в которой понятия главного и подчиненного объектов видоизменяются, каждый объект может быть, как главным, так и

подчиненным, и участвовать в любом числе взаимодействий. Использование педагогического моделирования как базовой технологии дает возможность не только качественно и количественно описать структуру и свойства педагогических объектов, но рассмотреть систему, функционирующую под воздействием большого числа внутренних и внешних факторов.

В диссертационном исследовании были реализованы основные этапы педагогического моделирования:

- 1) выбор методологических оснований для моделирования;
- 2) постановка задач моделирования;
- 3) построение модели;
- 4) применение ее в педагогическом эксперименте;
- 5) обобщение результатов педагогического моделирования.

Обозначим совокупность предпосылок, обусловивших процесс разработки модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации:

**Политические предпосылки** базируются на интенсивно проходящих процессах интеграции Российской Федерации в мировое сообщество, которые «вызваны сменой системы ценностей, социальных приоритетов и обусловлены переходом страны к правовому государству, к развитию демократического общества и рыночной экономике. В этих условиях образованию предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования» [126, с. 58-59].

«В общемировых тенденциях перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становления новой российской государственности и демократического гражданского общества обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование должно объединить эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую,

вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма» [126, с. 58-59].

**Экономические предпосылки** связаны с кризисными явлениями, взаимоувязанными между собой и происходящими не только в сфере политики, но и экономики, сопровождающиеся ростом конкурентной борьбы, глубокими структурными изменениями в использовании трудового потенциала страны, определяющими постоянную потребность населения в образовании в течение всей жизни, росте профессиональной мобильности и профессионального универсализма работников.

**Социокультурные предпосылки** отражают переход к постиндустриальному, информационному обществу, что способствует значительному расширению ареала межкультурного взаимодействия, поэтому межкультурная коммуникация и толерантность приобретает огромное значение в цивилизованном мире: знания о нормах и традициях поведения человека в многокультурном обществе; ценностные отношения к людям иной национальности, веры, культуры; опыта толерантного поведения в многонациональном, многоконфессиональном обществе.

Развитию непрерывного профессионального образования способствовали междисциплинарные соотношения акмеологического, андрагогического, деятельностного, профессиографического, компетентностного подходов в формировании профессиональных компетенций педагогов.

Разработку модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации необходимо начинать с обращения к «Положению о профессиональном стандарте»,<sup>1</sup> который определяет:

---

<sup>1</sup> <http://www.nark-rspp.ru>

1) квалификацию как готовность работника к качественному выполнению конкретных функций в рамках определенного вида трудовой деятельности, как официальное признание (в виде сертификата) освоения компетенций, соответствующих требованиям к выполнению трудовой деятельности в рамках конкретной профессии (требований профессионального стандарта);

2) компетенцию как способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности;

3) национальную рамку квалификации как организованные в единую структуру описание квалификаций, признаваемых на национальном и международном уровнях, посредством которых осуществляются измерение и взаимосвязь результатов обучения, и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств и других сертификатов об образовании;

4) область профессиональной деятельности как совокупность видов трудовой деятельности, имеющую общую интеграционную основу и предполагающую схожий набор компетенций для их выполнения. Может являться частью одного вида педагогической деятельности или быть связана с несколькими ее видами.

При разработке модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации и оценочных процедур мы ориентировались на Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который представляет собой многофункциональный нормативный документ, регламентирующий требования:

- к содержанию и качеству труда педагога;
- к условиям осуществления трудовой деятельности;
- к уровню квалификации педагога;



- к его практическому опыту, профессиональному образованию и обучению, необходимому для соответствия данной квалификации.

Данный профессиональный стандарт применяется руководителями образовательных организаций при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения, повышения квалификации, переподготовки и аттестации педагогов, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2015 г.

Профессиональный стандарт является основой для определения профессионального уровня и совершенствования профессиональных компетенций педагога и их сертификации.

На практике профессиональный стандарт педагога обеспечивает:

- руководителю образовательной организации – обоснование требований к педагогу, что позволяет оценивать его профессионализм;

- педагогу – самооценку соответствия имеющихся у него компетенций требованиями рынка труда, конкретного работодателя, потребителей образовательных услуг;

- системе профессионального образования – разработку образовательных стандартов и программ (в том числе, повышения квалификации, переподготовки), соответствующих современным требованиям, поддерживающих и улучшающих стандарты качества системы образования.

Опираясь на работы Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др. [119, 120, 188, 189], профессиональный стандарт педагога, нами разработана профессиограмма преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики»:

## **ПРОФЕССИОГРАММА ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КУРСА**

### **«ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»**

**Общая характеристика профессии.** Организует учебно-воспитательный процесс в начальной школе, направленный на усвоение обучающимися:

1) знаний о базовых общественных ценностях, в частности, об отечественных и зарубежных культурных традициях; знаний о нормах и традициях поведения человека в пространстве культуры; ценностных отношений к культуре; опыта культурного поведения; опыта создания собственных произведений культуры; опыта изучения, защиты и восстановления культурного наследия своей страны;

2) знаний о нормах и традициях поведения человека в многонациональном, многоконфессиональном, многокультурном обществе; ценностных отношений к другим людям (иной национальности, веры, культуры); опыта толерантного поведения в многонациональном, многоконфессиональном, многокультурном обществе.

Обеспечивает качественное содержание учебного материала курса «Основы религиозных культур и светской этики», использует адекватные возрастным особенностям обучающихся методы и формы организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Проводит контроль результативности обучения и воспитания младших школьников в рамках курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Миссия педагога - в моделировании и организации культууроориентированного образовательного процесса освоения культурного наследия, развития личности во взаимодействии с различными феноменами человеческой культуры, главной целью которого является формирование «человека культуры».

### **Требования к индивидуальным особенностям педагога.**

Преподавателю необходимы: образное мышление, выразительная речь, хорошая память, высокая эмоционально-волевая устойчивость, развитые коммуникативные и организаторские способности, а также педагог должен обладать высоким культурным потенциалом и стремлением к его развитию и совершенствованию. Он должен быть обязательным, самокритичным, терпеливым, компетентным, эмпатийным, толерантным и иметь чувство юмора.

**Медицинские противопоказания.** Работа не рекомендуется лицам, страдающим заболеваниями сердечно-сосудистой и нервной систем (гипертоническая болезнь, стенокардия, проявления невротических и истерических реакций), имеющим дефекты речи и физические недостатки.

**Требования к профессиональной подготовке.** Преподавателю необходима хорошая подготовка в области педагогики, психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии, культурологии, религиоведения, философии. Он должен знать нормативные документы в области модернизации образования, социокультурной политики Российской Федерации.

**Пути получения профессии.** Педагогические, культурологические, философские, религиоведческие, теологические факультеты вузов, курсы переподготовки на базе высшего образования, курсы повышения квалификации на базе высшего педагогического образования.

**Родственные профессии (специальности).** Широкий спектр занятий, связанных с организацией учебных, досуговых и других групп, а также с консультированием, преподаванием, отдельными направлениями педагогической деятельности (экскурсовод, гид, методист информационно-методического центра, руководитель проекта и др.).

Обобщив требования профессионального стандарта педагога и разработанную нами профессиограмму преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики», объединим с точки зрения

деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, содержание профессиональной деятельности преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики» в таблицу 4.

Таблица 4

**Содержание профессиональной деятельности преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики»**

**Деятельностный подход**

<b>Содержание деятельности</b>	<b>Характеристика</b>
<b>Организация учебно-воспитательного процесса</b>	Рациональная организация жизнедеятельности детей для эффективного воспитательного воздействия. Эргономически грамотная организация учебно-воспитательного процесса в начальной школе, как средство эстетического воспитания обучающихся
<b>Выбор содержания учебного материала</b>	Формирование у младших школьников основ мировоззрения – целостной картины мира (естественнонаучная, социальная, художественная), специальных и общеучебных умений и навыков с учетом возрастных особенностей, опираясь на: мировоззренческие идеи, факты из отечественной и зарубежной истории, культуры; жизненную позицию и человеческие качества ученых, писателей, художников, скульпторов, композиторов, исторических, религиозных и общественных деятелей. Обращение к гуманистическим идеям культуры и образования посредством включения в учебный материал философских, аксиологических, культурологических, исторических знаний
<b>Методы обучения и воспитания</b>	Формирование у младших школьников с помощью <i>репродуктивных</i> методов обучения – дисциплинированности, исполнительности, внимательности. Использование <i>проблемных</i> методов, направленных на развитие интеллекта, способствует развитию самостоятельности, творческого подхода к решению проблемных ситуаций, обогащению эмоциональной сферы, ориентирует учащихся на взаимосвязь культуры и образования, на саморазвитие и самоактуализацию личности ребенка. Стимулирование обучения в культууроориентированном образовательном процессе, использование методов воспитания, особенно таких, как предъявление требований, поощрение, порицание, создание общественного мнения, пример воспитателя и др.
<b>Формы обучения</b>	Организация учебно-воспитательного процесса с учетом

<b>и воспитания</b>	особенностей обучения в начальной школе: фронтальное, групповое, обучение в малых группах, парное, индивидуальное. Курс «Основы религиозных культур и светской этики» позволяет усилить воспитательный потенциал обучения с помощью применения необычных уроков: урок-размышление, урок-праздник, дидактические и эстетические спектакли, уроки по заявкам, уроки-экскурсии, суд над негативными явлениями и т.п. Использование, наряду с формами обучения, воспитательных мероприятий коллективного характера, общественной деятельности, общественно полезного труда, индивидуальных воспитательных влияний и др.
<b>Контроль результативности обучения и воспитания</b>	Контроль за результативностью учебно-воспитательного воздействия и влияния занятия на: 1) совершенствование качества знаний; 2) совершенствование навыков и умений; 3) совершенствование культуры речи; 4) мотивацию дальнейшего обучения; 5) рефлекссию, самоанализ учебной деятельности обучающихся

### Компетентностный подход

<b>Компетенции</b>	<b>Характеристика</b>
<b>Общекультурные компетенции (ОК)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);</li> <li>- способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2);</li> <li>- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);</li> <li>- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовностью работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);</li> <li>- способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16)</li> </ul>
<b>Профессиональные компетенции (ПК)</b>	<p style="text-align: center;"><b><i>общепрофессиональные компетенции (ОПК):</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);</li> <li>- владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);</li> <li>- способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);</li> </ul>

	<p>- способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-5);</p> <p><b>в области педагогической деятельности:</b></p> <p>- способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);</p> <p>- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);</p> <p>- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);</p> <p><b>в области научно-исследовательской деятельности:</b></p> <p>- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);</p> <p>- способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12)</p>
<b>Специальные компетенции</b>	<p>- владение знаниями о культурологической модели образования («образование внутри культуры» (Асмолов А. Г.);</p> <p>- способность к освоению культурного пространства;</p> <p>- владение методиками работы с культурным наследием</p>

### Личностно-ориентированный подход

Качества личности	Характеристика
<b>Профессионально-интеллектуальные</b>	Эрудированность; гибкость, логичность мышления; креативность; теоретическая подготовленность; профессиональный интеллект и др. Внедрение новационных/инновационных подходов в преподавании курса ОРКиСЭ
<b>Коммуникативные и организаторские</b>	Высокий уровень коммуникабельности, активность, ответственность, инициативность, чувство долга, дисциплинированность, умение самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность; коммуникативно-личностный потенциал; организаторское чутье и др.
<b>Эмоционально-волевые</b>	Эмоциональная стабильность; мотивация достижения, стрессо- и конфликтоустойчивость; эмпатия; толерантность; настойчивость в достижении цели и др.
<b>Духовно-</b>	Нравственность, гражданственность, этическая культура,

<b>нравственные</b>	моральные установки, гармоничная система профессионально-личностных ценностей и др.
---------------------	---

Для выявления потенциала Информационно-методического центра в развитии культурологической компетентности педагогов был проанализирован опыт подготовки преподавателей по курсу «Основы религиозных культур и светской этики», в том числе синодального и епархиальных Отделов религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви, программ повышения квалификации от 72 часов, проведены беседы с методистами и преподавателями Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга, сотрудниками институтов повышения квалификации работников образования, музейными педагогами и искусствоведами, руководителями образовательных организаций, преподавателями курса «Основы религиозных культур и светской этики».

На основе анализа и систематизации полученной информации разработана модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации. Важнейшей характеристикой **педагогической модели** являются внутренняя и внешняя составляющие, где внутренняя включает оптимальное сочетание в процессе обучения различных педагогических концепций, систем, технологий, а внешняя – гибкость и вариативность системы повышения квалификации на изменяющиеся условия и требования к выполнению социального заказа на подготовку педагогических кадров [107].

Структура модели зависит от цели педагогического исследования, она должна включать, прежде всего, характеристики объекта научного исследования. Модель представлена взаимосвязью методологического, технологического, андрагогико-праксеологического, критериально-оценочного компонентов (модулей).



**Рис. 3. Модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации**



**Методологический модуль** включает алгоритм практической реализации методологических подходов культуроориентированной модели образования в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» средствами повышения квалификации педагогов по программе «Культура и религия».

**Технологический модуль** наполняют проектные, интегративно-модульные, имитационно-компетентностные образовательные технологии; проблемные, ситуационные, игровые методы обучения слушателей; освоение культурных практик, опирающихся на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы в культурном пространстве Санкт-Петербурга; организация исследовательской деятельности с метапредметным и междисциплинарным характером.

**Андрагогико-паксеологический модуль** ориентирован на личностный и профессиональный рост слушателей, через: мотивацию и самоактуализацию педагога в реализации опыта проявления освоенных компетенций в культурных практиках; развитие форм научно-исследовательской деятельности слушателей курсов повышения квалификации; создание комплекса условий для реализации творческого потенциала педагогов, постоянного сотрудничества в условиях повышения квалификации, рефлексии, построение индивидуальной образовательной траектории в процессе повышения квалификации; реализацию модели непрерывного образования.

**Критериально-оценочный модуль** составляет совокупность критериев и показателей, оценок уровня развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации. Общие цели и содержание образования слушателей системы повышения квалификации, а также проектирование учебных планов и программ должны быть четко направлены на организацию контроля качества образования, разработку способов оценки процесса обучения. [167, с. 128].

В современных условиях система повышения квалификации педагогов

является инструментом реализации экономических реформ, направленных на развитие конкурентоспособности педагогических кадров на рынке труда, обеспечение профессиональной мобильности и универсальности преподавателей.

Система повышения квалификации педагогических работников должна строиться на основе взаимоувязанных принципов, как *общих* для данной системы: принцип научности, принцип гуманистичности, принцип целостности, принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и послевузовского образования, принцип преемственности, так и *частных*, таких, как дидактические, технологические, синергетические принципы, объединенные нами в таблицу 5.

Таблица 5

**Принципы реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации**

<b>Принцип</b>	<b>Характеристика</b>
<b>Дидактические принципы</b>	
<b><i>Принцип организации образования</i></b> <b><i>модульности содержания</i></b>	Теоретическое и практико-ориентированное содержание курса «Культура и религия», обеспечивающее развитие культурологической компетентности педагога в системе повышения квалификации
<b><i>Принцип многообразия форм и методов учебной деятельности</i></b>	Обеспечение целостности образовательного процесса через совокупность вариативных образовательных форм и методов учебной деятельности в системе повышения квалификации
<b><i>Принцип интерактивности</i></b>	Обеспечение слушателей интерактивными учебными материалами и выстраивание взаимодействия преподавателей ИМЦ и слушателей в образовательном процессе в системе повышения квалификации с использованием современного медиаопорного наполнения, направленного на адаптивность приобретения знаний, умений
<b>Технологические принципы</b>	
<b><i>Принцип личностно-ориентированного</i></b> <b><i>реализации</i></b>	Погружение слушателей в культурно-образовательную среду мегаполиса,

<i>подхода в обучении</i>	способствующую самоактуализации, самореализации, саморазвитию педагогов
<i>Принцип учета особенностей профессиональной деятельности слушателей</i>	Опора на педагогическую деятельность преподавателей образовательных организаций в построении содержания программы повышения квалификации педагогов «Культура и религия»
<i>Принцип создания условий для образовательных траекторий педагогов</i>	Выстраивание и реализация слушателями индивидуальных образовательных траекторий в системе непрерывного профессионального образования
<b>Синергетические принципы</b>	
<i>Принцип транспарентности</i>	Открытость наполнения содержания программ повышения квалификации педагогов с учетом траектории личностного развития слушателей; реализация субъект-субъектных позиций в диаде «преподаватель-слушатель»; расширение взаимодействия в культурном и информационном поле, включая «всемирную паутину» и виртуальное музейное пространство
<i>Принцип синергии приемов, средств, методов, форм, технологий системы повышения квалификации</i>	Кумулятивность от сопряжения традиционных и новационных/ инновационных образовательных технологий, методов, приемов, средств и форм обучения слушателей в системе повышения квалификации, обеспечивает целенаправленный переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной
<i>Принцип аккумулятивности</i>	Накопление – аккумуляция культурологических знаний педагога в сетевой структуре – шире, глубже, объемнее во временных рамках повышения квалификации (в течение учебного года)

Мы поддерживаем взгляды Е. А. Ганеевой относительно основных «принципов построения педагогических моделей: приоритет личностно-развивающей цели обучения перед информационно-познавательной; соответствие личностно-развивающих, профессионально-учебных, информационно-познавательных целей обучения друг другу и основным компонентам содержания непрерывного профессионального образования; реализация принципа деятельностного подхода в обучении как неперменного

условия овладения слушателями содержанием образования» [54, с. 73-76].

Проектирование модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации предполагает следующие *этапы реализации* данной модели:

- **аналитический** (аналитико-синтетическая деятельность по трансформации требований ФГОС, «Профессионального стандарта педагога», работодателей, заказчиков образовательных услуг к профессиональной подготовке преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики» с учетом культурного пространства Санкт-Петербурга; разработка «прогнозной модели» востребованности программ повышения квалификации педагогов на базе Информационно-методического центра);

- **диагностический** (определение специфики контингента обучаемых, выявление потенциальных возможностей слушателей с учетом их профессионально-образовательных потребностей и возможностей; разработка диагностического комплекса для проведения исследований);

- **организационный** (разработка и реализация содержательно-методического обеспечения программ повышения квалификации педагогов по развитию культурологической компетентности с соотнесением ожидаемых результатов обучения);

- **мониторинговый** (изучение удовлетворенности слушателей и экспертная оценка эффективности реализации программ развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации).

Для изучения развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации необходимо определение *критериев, показателей и уровней* проявления данного феномена.

Первый, выделенный нами критерий – **мировоззренческий**. При определении данного критерия мы исходили, прежде всего, из ряда современных подходов и концепций *поликультурного образования*:

- *Аккультурационного подхода*, включающего концепции *многоэтнического* (Ю. Бос-Нуннинг (U. Boos-Nunning), М. Хоманн (M. Hohmann), Х. Райх (H. Reich) [233] и *бикультурного* (В. Фтенакис (W. Fthenakis), А. Соннет (A. Sonnet), Р. Трал (R. Thrul), В. Валбинер (W. Walbiner) [239, 240] образования.

**Основная идея:** свободный выбор и трансцендентальность восприятия человека человеком; «билигвально-бикультурная» идентичность.

**Цели образования:** «создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп; оказание помощи и поддержки представителям контактирующих культур, воспитание взаимной открытости, интереса и терпимости» [233, 239, 240].

- *Диалогового подхода*, базирующегося на концепции «диалога культур» (В. С. Библер, М. М. Бахтин, Г. Д. Дмитриев, М. Крюгер-Потратц (M. Kruger-Potratz), Х. Томас (H. Thomas) и др.) [19, 26, 28, 251, 252, 262, 263]; *деятельностной концепции* (Г. Померин (G. Pommerin), М. Хоманн (M. Hohmann), Х. Райх (H. Reich) [256, 244, 233] и *концепции мультиперспективного образования* (Х. Гопферт (H. Gopfert), Ю. Шмидт (U. Schmidt) [242, 259].

**Основная идея:** открытости, диалога культур, как взаимодействия, влияния, проникновения или отталкивания разных исторических или современных культур, как формы их конфессионального или политического сосуществования; «признания индивидуальных различий каждой личности, идея «переформулирования» иной культуры в терминах своего лингвокультурного опыта; преодоления монокультурной ориентации» [239, 241, 242, 247, 249, 254, 257, 260, 262].

**Цели образования:** «приобщение к различным культурам, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное

пространство; воспитание в духе мира, разрешение межкультурных конфликтов» [239, 241, 242, 247, 249, 254, 257, 260, 262].

- **Социально-психологического подхода**, опирающегося на концепцию «культурных различий» (С. Гайтанидес (St. Gaitanides), П. Бурдьё (P. Bourdieu), А. Мемми (A. Memmi), Ч. Тейлор (Ch. Taylor), Б. Хакль (B. Hackl) [241, 234, 253, 250, 243].

**Основная идея:** различие «в культурном облике человека и его влиянии на эмоциональную сферу личности, несогласие о ценностях и считается источником конфликтов» [250, 251, 256, 259].

**Цели образования:** «развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни, уважения иных культур, образа мышления, развитие способности дифференциации внутри другой культуры, интеграции элементов различных культур в собственную систему мышления» [251, 257, 259].

Особый акцент делался на **культурологический подход** - культууроориентированное образование и воспитания «человека культуры» (А. Г. Асмолов, М. А. Ариарский, В. С. Библер, К. Ю. Богачев, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Н. Н. Крылова, А. Я. Флиер и др. [6, 9, 10, 26, 27, 28, 34, 204, 205]); модели, ориентирующиеся на культууроформирующие подходы в образовании (модель «образования внутри культуры» (А. Г. Асмолов), школа А. В. Хуторского, культууротворческие школы (А. П. Валицкая); культуурологические основания содержания и технологии педагогического образования (С. И. Архангельский, К. Ш. Ахияров, А. А. Вербицкий, Г. Н. Волков, В. П. Зинченко, М. М. Левина, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров и др.) [8, 11, 42, 132, 133, 144].

**Основная идея:** культууроориентированное образование, в котором культуурообразность становится одним из ведущих принципов.

**Цели образования:** формирование личности как субъекта культуры; воспитание «человека культуры», для которого само образование непрерывное «восхождение к культуре»; самореализация творческого

потенциала личности, создание благоприятной культурной среды, вовлечение людей в мир культуры, удовлетворение и дальнейшее развитие духовных интересов и потребностей разных групп населения, межкультурной коммуникации.

Второй критерий – **дидактический** - выделен нами, опираясь на исследования В. И. Загвязинского, В. И. Волынкина и др. При определении данного критерия мы исходили из классификаций, относящихся к формам повышения квалификации педагогов:

- **классификация В. И. Загвязинского** [80] основана на критерии взаимодействия субъектов образовательного процесса, она позволяет нам акцентировать свое внимание на формах развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации:

- *коллективная* форма (лекции, семинары, практические занятия, интерактивные занятия в музейном пространстве, фасилитированная дискуссия, культурные практики, конференции, диспуты, круглые столы, экскурсии и др.)

- *индивидуально-групповая* форма (ситуационные, имитационные, организационно-деятельностные игры, диалоговое взаимодействие, кейсы, проектная деятельность и др.);

- *индивидуальная* форма (самостоятельная работа (эссе, рефераты, портфолио, технологические карты уроков, матрица рефлексии), научная работа, индивидуальные консультации слушателей по выполнению практических заданий, зачетных творческих работ, защиты итоговой творческой работы, зачеты и др.);

- **классификация В. И. Волынкина** [47] констатирует две основные формы организации обучения слушателей в системе повышения квалификации: аудиторную и внеаудиторную. При *аудиторной* форме происходит непосредственный контакт слушателя с преподавателем, музейным работником; *внеаудиторная* форма нацелена на самостоятельную работу слушателя: написание эссе, рефератов, формирование собственного

Портфолио, разработку технологических карт уроков, заполнение матриц рефлексии, выполнение практических заданий, зачетных творческих работ, итоговой творческой работы.

Третий критерий, выделенный нами, – **технологический**. При определении данного критерия мы опирались на работы С. Я. Батышева, В. П. Беспалько, В. В. Гузеева, В. В. Серикова [18, 25, 61, 185]. Под технологиями повышения квалификации педагогов мы, прежде всего, понимаем систему специфичных методов, средств и форм обучения слушателей для реализации образовательных программ через интерактивные технологии погружения слушателей в культурно-образовательную среду.

Актуальными в системе повышения квалификации слушателей являются следующие *образовательные технологии*: модульного обучения; учебного диалога; проблемного обучения; дидактических имитационных игр; проектные; информационные; модерации; индивидуализации обучения; корпоративного обучения; кейсы; дистанционные и интернет-ориентированные; социально-педагогических мастерских и др.

Наиболее ценными при реализации содержательно-методического обеспечения модели развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации были технологии диалогового взаимодействия, фасилитированной дискуссии и культурных практик, на которых мы остановимся подробнее в § 2 второй главы диссертационной работы.

В дополнении к выделенным нами критериям развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, необходимо, определить показатели, которые выступают как количественная характеристика каждого выделенного признака изучаемого феномена, как средство оценивания соответствия определенному критерию.



Характеристику критериев, показателей и уровней развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации представим в таблицах 6, 7.

Таблица 6

**Критерии и показатели эффективности развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>
<b>Мировоззренческий</b>	Методологический
	Аксиологический
	Рефлексивный
<b>Дидактический</b>	Профильно-профессиональный
	Результативно-интегративный
	Гностический
<b>Технологический</b>	Праксеологический
	Прикладной
	Коммуникативный

Величина каждого из перечисленных показателей позволяет судить о степени проявления основных признаков, что в свою очередь помогает определить уровень развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

Таблица 7

**Характеристика уровней развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации**

<b>Показатели</b>	<b>Степень и характер выраженности показателей</b>		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень

1	2	3	4
<b>1 критерий – Мировоззренческий</b>			
<b>Методологический</b>	Отсутствие понимания образования как части культурного пространства	Не достаточное понимание образования как части культурного пространства. Владение основами методологических знаний с учетом культурологической модели	Сформированность понимания культурологической модели и владение методологическими подходами, принципами и пр. культурологического образования
<b>Аксиологический</b>	Не достаточное принятие на личностном уровне профессионально-значимой ценности самообразования	Мотивированность на профессионально-личностный рост и самореализацию	Стремление к постоянному профессиональному росту и осознание ценности самообразования, как базовой характеристики модели образования в течение всей жизни
<b>Рефлексивный</b>	Отсутствие потребности в анализе своих познавательных, учебно-информационных, профессиональных и личностных потребностей	Владение основами анализа своих познавательных, учебно-информационных, профессиональных и личностных потребностей с учетом культурологической модели	Самоанализ своих познавательных, учебно-информационных, профессиональных и личностных потребностей с учетом культурологической составляющей, своего поведения в информационной и научно-исследовательской среде
<b>2 критерий – Дидактический</b>			
<b>Профильно-профессиональный</b>	Отсутствие умений и навыков в использовании современных технологий	Ориентированность на применение культурологических знаний и умений в	Наличие дидактической и медиадидактической компетентности; владение современными

	реализации культурологической модели на практике	практической деятельности	медиаопорными культурологическими технологиями, обеспечивающими адаптивность приобретения знаний, умений
<b>Результативно-интегративный</b>	Наличие индивидуального профессионального портфолио. Недостаточно сформированное представление о культурном наследии и возможностях работы с ним в образовательной практике	Приобщенность к мировому и отечественному культурному наследию и овладение методиками работы с объектами культуры	Умение работать в интегрированном пространстве, внедрение в учебно-воспитательный процесс авторских кейс-комплектов и проведение мониторинга качества освоения профессионально-образовательных программ
<b>Гностический</b>	Владение основами информационных технологий и педагогической грамотности	Наличие знаний в области информационных технологий и использование их в практической деятельности; педагогическая грамотность	Владение комплексным подходом к реализации информационных технологий в профессиональной деятельности; педагогическая грамотность, вооруженность передовым опытом и новыми технологиями обучения и воспитания, готовность к их реализации
<b>3 критерий – Технологический</b>			
<b>Праксеологический</b>	Умение видеть и самостоятельно решать профессиональ	Наличие позитивного опыта реализации личностной	Креативность в генерировании профессиональных идей для более качественного уровня

	ные проблемы	позиции; умение самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность	педагогической деятельности
<b>Прикладной</b>	Недооценка информационно- технологических возможностей в культуроориентированном образовании	Овладение знаниями об информационно- технологических возможностях культурно- образовательной среды	Использование информационно- технологического ресурса в культурологическом образовательном процессе для эффективной реализации собственных профессиональных возможностей
<b>Коммуникативный</b>	Ограниченное представление о культуре сотрудничества в области профессиональных контактов	Понимание необходимости овладения культурой сотрудничества в области профессиональных контактов	Культура сотрудничества в области профессионального, научно- исследовательского взаимодействия, соблюдение этических норм и правил коммуникации

В данном исследовании под *культурологической компетентностью* понимается *система компетенций учителя: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной, необходимых для реализации в педагогической практике культурологической модели образования, трактующей образование как элемент культуры, главной целью которого является воспитание «человека культуры», свободно проявляющего свою индивидуальность, способности, стремящегося к освоению культурного наследия на протяжении всей жизни.*

Авторскую трактовку культурологической компетентности можно соотнести: *во-первых*, с теорией организации содержания образования В. В.

Краевского, «который выделяет четыре общих элемента:

1). Имеющиеся знания о мире и способах» получения информации о мировом культурном наследии педагогом.

2). Практический опыт осуществления известных способов педагогической деятельности учителя, «включающий культурологическую составляющую, воплощающийся в умениях и навыках педагога, усвоившего этот опыт.

3). Опыт творческой деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед педагогом.

4). Опыт потребностей, мотивации, обуславливающих ценностное отношение учителя к освоению культурного пространства» [113, с. 3-10].

*Во-вторых*, подходы А. К. Марковой к изучению профессиональной (педагогической) деятельности, рассматривающей данную деятельность как открытую систему, состоящую из следующих компонентов: операционной, мотивационной и смысловой сфер [132, с. 55-63].

Культурологическая компетентность характеризуется *совокупностью компетенций*: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной.



**Рис. 4. Составляющие культурологической компетентности**

**Культурологическая компетентность преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики»**

<b>Компетенции</b>	<b>Характеристика</b>
<b>Нормативная</b>	Реализация в учебно-воспитательном процессе федеральных государственных образовательных стандартов; знание и соблюдение законодательства в сфере образования
<b>Общекультурная</b>	Ценностно-смысловая ориентация в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), «науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии»[84] (Зимняя И. А.)
<b>Педагогическая</b>	Владение различными видами дидактических, этнопедагогических технологий; технологиями диалогового взаимодействия с объектами культуры, организации социокультурных программ
<b>Коммуникативная</b>	Культура сотрудничества в области профессионального, научно-исследовательского взаимодействия, соблюдение этических норм и правил коммуникации; овладение основами иноязычной культуры; ориентация на потребности и желания других людей, предупреждение конфликтных ситуаций

Каждая из озвученных компетенций преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики» в идеальном варианте при повышении квалификации должна эволюционировать по *пяти уровням*:

- 1) некомпетентность (начальная стадия обучения);
- 2) формирующаяся компетентность (конечная стадия обучения);
- 3) компетентность;
- 4) высокая компетентность;
- 5) передаваемая (внедряемая, транслируемая) компетентность.

Задачи развития культурологической компетентности педагога в системе повышения квалификации находят свое отражение в конкретных **функциях**:

**Гносеологическая функция** направлена на систематизацию культурологических знаний педагога в процессе профессиональной деятельности, познание себя и своих возможностей, развитие когнитивной сферы.

**Интегративная функция** подразумевает создание «пространства возможностей» для конструирования дидактической и методической базы обучения, интеграции содержания, адаптивности, надпредметности, междисциплинарности, выводящей на компетентностные основы культурологической подготовки педагога.

**Коммуникационная функция** конкретизируется на уровне владения принципами сотрудничества, умения создавать условия для сотворчества и самореализации педагога в процессе формирования культурологической компетентности в условиях повышения квалификации.

**Информационная функция** нацелена на использование информационно-технологических возможностей в культурологическом образовательном процессе при повышении квалификации педагогов, оптимизации информационного компонента образовательной деятельности.

**Проектная функция** проявляется в способности и готовности педагога к участию в совместной проектной деятельности в сфере культурологической практики, как организатора, так и реализатора проекта.

**Диагностическая функция** реализуется в овладении методами и инструментарием реализации мониторинга по результатам процесса формирования культурологической компетентности педагога; анализом его показателей; приемами выявления закономерностей и определения «проблемного поля», а также систематизации результатов исследования и формулировании соответствующих выводов теоретического и практического характера.

**Развивающая функция** объединяет все функции и направлена на усвоение и использование культурологических знаний, норм, правил в области этики и религии, позволяющих не только взаимодействовать в современном обществе, но и формировать активную профессиональную творческую деятельность, ведущую к самореализации педагога.

Все перечисленные функции активно взаимодействуют и взаимодополняют друг друга, и, фактически представляют единый образовательный процесс, позволяющий формировать культурологическую компетентность педагога в системе повышения квалификации.

Культурологическая компетентность личности – это совокупность знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, позволяющих осознанно воспринимать процессы и явления культурной жизни, адекватно учитывать требования общественной регуляции отношений, проявлять социальную адаптивность и психологическую мобильность, эффективно участвовать в социально-культурной и профессиональной деятельности.

### **Выводы:**

1) Различные вопросы становления и функционирования системы повышения квалификации учителей в России рассматривались в работах В. В. Арнаутова, Н. С. Бугровой, А. Н. Волковского, М. Н. Колмаковой, Л. Д. Мунчиновой, Э. М. Никитина, Ф. Г. Паначина, П. М. Парибка, З. И. Равкина, Н. К. Сергеева, Л. Ю. Солдуновой, С. М. Фридмана, П. В. Худоминского и др. Ученые констатируют, что процесс эволюции отечественной системы повышения квалификации исследователями традиционно рассматривался в рамках трех периодов – дореволюционного, советского и постсоветского.

Автором предложена периодизация эволюции системы повышения квалификации учителей в России с выделением моделей: I этап – дореволюционный - до 1917 г. (имеющий подэтапы: 60-х г.г. - конец XIX в.; начало XX в. – 1917 г.) - общественная модель; II этап – 1917–1950-е гг. (имеющий подэтапы: 1917 г. - конец 1920-х г.г.; 1930-50-е гг.) -



государственная модель; III этап – 1950–80-е гг. XX в. - государственная модель; IV этап – 90-е гг. XX в. - государственно-частная модель; V этап – современный (2000–2015 гг.) - модель государственно-общественного управления и дана характеристика каждого этапа.

2) Уточнение понятия «культурологическая компетентность» потребовало рассмотрения дефиниции «культура». Среди зарубежных исследователей можно назвать вклад С. Пуфендорфа, И. К. Аделунга, И. Г. Гердера, идеи которых продолжили представители немецкой классической философии. Среди отечественных ученых, внесших свою лепту в разработку дефиниции «культура»: Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, А. Ф. Лосев и др. Академик Д. С. Лихачев считал, что в понятие культуры всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства. М. А. Ариарский, как основатель научной школы педагогической «прикладной» культурологии, в своих трудах, отразил разработанную им теорию культурологического образования. В. С. Библер явился автором учения о диалоге культур, основные идеи которого воплощены в образовательной практике в Школе диалога культур.

3) В современной педагогике одним из основных подходов (наряду с социальным) к определению самых общих целей воспитания и обучения является культурологический подход, отраженный в исследованиях В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др., через овладение учащимися основами человеческой культуры.

4) Под культурологической компетентностью понимается система компетенций учителя: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной, необходимых для реализации в педагогической практике культурологической модели образования, трактующей образование как элемент культуры, главной целью которого является воспитание «человека культуры», свободно проявляющего свою индивидуальность, способности, стремящегося к освоению культурного наследия на протяжении всей жизни.

Культурологическая компетентность педагога включает культурологическую модель образования, которая опирается на принятие образования как части культуры, являя единство теоретико-методологической, технолого-методической подготовленности преподавателя и способности его к практической реализации данной модели в образовательном пространстве.

5) Проектирование модели развития культурологической компетентности педагога в системе повышения квалификации опиралось на то, что: во-первых, как педагогический объект модель имеет легко диагностируемую и контролируемую структуру; включает компоненты, влияющие непосредственно на качество образовательного процесса; обеспечивает «не только контроль осуществления образовательного процесса, но и возможность активного вмешательства с целью внесения корректив в данный процесс» [131, с. 34-41]; во-вторых, модель в образовании состоит «из элементов, воспроизводящих определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [54].

б) Повышая уровень своей квалификации, педагог должен: ориентироваться в постоянно меняющихся требованиях к современному образованию, в том числе в эволюции жизненных ориентаций и культурных ценностей; обозначать проблемы, связанные с реализацией определенных социальных ролей; решать вопросы определения образовательных траекторий своей профессиональной деятельности; быть готовым менять сферы и способы самореализации; иметь профессиональный универсализм.

## **Глава 2. Экспериментальная проверка модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации**

### **§ 1. Методика экспериментальной проверки модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации**

Организация опытно-экспериментальной работы соотнесена с логикой проводимого исследования на базе Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга и включает следующий алгоритм организации исследования:

1) разработку программы опытно-экспериментальной работы по развитию культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации на базе предложенной модели;

2) определение этапов опытно-экспериментальной работы;

3) подбор диагностического инструментария, сопряженного с обозначенной проблемой исследования; разработку авторских опросников в соответствии с выделенными критериями эффективности реализации модели развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации;

4) формирование контрольных и экспериментальных групп из числа слушателей курсов повышения квалификации на базе Информационно-методического центра;

5) измерение исходного уровня культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации;

6) проверку эффективности технологий развития культурологической компетентности преподавателей, опирающихся на культурологический подход;

7) создание группы экспертов из преподавателей курсов повышения квалификации, методистов Информационно-методического центра,

преподавателей высшей школы, представителей музейного сообщества для проведения итогового среза уровня развития культурологической компетентности педагогов, прошедших курсы повышения квалификации;

8) анализ результатов опытно-экспериментальной работы, с последующим ее обобщением.

На основании сформулированной гипотезы и цели диссертационного исследования были определены: **цель опытно-экспериментальной работы**, которая состоит в проверке эффективности реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации и **задачи**.

В ходе экспериментальной проверки модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации решались следующие **задачи**:

- определение исходного уровня культурологической компетентности педагогов;

- включение в содержательно-методическое обеспечение педагогических технологий, способствующих расширению и углублению базовых знаний содержательной части курса «Основы религиозных культур и светской этики» и освоению новых форм работы в культурном пространстве, открывающих возможности для развития личной творческой инициативы, осмысления повседневного опыта взаимодействия с объектами культуры, создания собственных творческих продуктов;

- реализация поэтапного формирования культурологических компетенций (*нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной*) у слушателей образовательной программы повышения квалификации «Культура и религия» в культурно-образовательной среде с учетом культурного пространства Санкт-Петербурга;

- выявление комплекса педагогических условий, способствующих успешному развитию культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики»;

- обработка полученных данных и анализ результатов уровня развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования, учитывая общие подходы к реализации данного этапа исследования и методологическую базу, лежащую в основе развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации и включающую: системный, деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы, была разработана программа опытно-экспериментальной работы, которую представим в виде следующих **этапов**:

1. Диагностика исходного уровня развития четырех составляющих культурологической компетентности педагогов:

а) *нормативная составляющая* определялась оценкой знаний слушателей курсов повышения квалификации о реализации в учебно-воспитательном процессе требований ФГОС и соблюдении законодательства в сфере образования;

б) *общекультурная* - выявлялись «картины мира» в ситуации пространственно-временной аккультурации; гражданская позиция, жизненные ценности педагогов, следование морально-этическим принципам;

в) *педагогическая* – диагностировалась посредством определения педагогической позиции, творческого подхода в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики»;

г) *коммуникативная составляющая* выявлялась через уровень овладения культурой сотрудничества в области профессиональных контактов; умений предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в педагогическом процессе.

2. Реализация и внедрение в образовательный процесс Информационно-методического центра активных методов обучения и авторского содержательно-методического обеспечения программы

повышения квалификации педагогических кадров «Культура и религия» на основе совокупности специально созданных педагогических условий.

3. Для измерения уровня развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» после реализации образовательной программы повышения квалификации «Культура и религия», наряду с используемыми методиками, включен авторский опросник, разработанный в соответствии с выделенными критериями эффективности реализации модели развития культурологической компетентности педагогов с привлечением экспертов.

4. Оценка комплекса педагогических условий, влияющих на развитие культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации в контрольной и экспериментальной группах в культурно-образовательной среде с учетом культурного пространства Санкт-Петербурга.

5. Проведение анализа опытно-экспериментальной работы по развитию культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации на базе Информационно-методического центра.

6. Проверка полученных данных по результатам проведенного исследования методами математической статистики с использованием критерия Стьюдента и критерия Крамера-Уэлча.

Диссертационное исследование проводилось в течение пяти лет с 2010 по 2015 годы и осуществлялось в *три этапа*:

Первый этап - *констатирующий* (2010 г.) - связан с изучением состояния проблемы исследования и исходного уровня культурологической компетентности слушателей курсов повышения квалификации. На этом этапе была сформулирована гипотеза педагогического исследования, выбраны методики, разработаны авторские опросники и тестирующие задания для проведения эксперимента, нацеленные на выявление исходного уровня проявления культурологической компетентности; сформированы

контрольная и экспериментальная группы, состоящие из слушателей курсов повышения квалификации на базе Информационно-методического центра.

На данном этапе сформулирована проблема, на решение которой был направлен формирующий этап опытно-экспериментальной работы. Основными методами исследования на констатирующем этапе явились теоретический анализ, обобщение педагогического опыта по повышению квалификации педагогов, наблюдение, беседа, тестирование, методы математической статистики, анализ результатов повышения квалификации слушателей.

Второй этап - *формирующий* (2011 – 2014 г.г.) - был нацелен на проверку эффективности модели развития культурологической компетентности слушателей курсов повышения квалификации, проверкой достаточности педагогических условий, обеспечивающих развитие культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации.

Основные методы исследования, использованные на формирующем этапе - наблюдение, беседа, тестирование, лонгитюд, метод экспертных оценок, изучение продуктов деятельности (анализ и оценка индивидуальных творческих работ, проектной деятельности, самостоятельной работы слушателей), методы математической статистики.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы для слушателей курсов повышения квалификации, входящих в экспериментальную группу, были созданы специальные условия обучения по образовательной программе «Культура и религия» в культурно-образовательной среде с учетом культурного пространства Санкт-Петербурга, а педагоги, включенные в контрольную группу повышали квалификацию по традиционным профильным курсам на базе Информационно-методического центра.

Третий этап - *обобщающий* (2015 г.) - позволил определить эффективность разработанной нами системы педагогических условий и применяемых технологий обучения на основе осуществления диагностики,

сопряженной с выделенными нами критериями и показателями развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

На этом этапе были проведены обработка, анализ, обобщение результатов исследования с использованием методов математической статистики, описан ход и обсуждены итоги опытно-экспериментальной работы.

Представим выбранные нами методы диагностики культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации с учетом культурологических компетенций: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной в таблице 9.

Таблица 9

**Методы диагностики культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации**

Компетенции	Компоненты	Метод диагностики	
<b>Нормативная</b>	Реализация в учебно-воспитательном процессе ФГОС	Организационно-деятельностная игра	
	Соблюдение законодательства в сфере образования	Тестирование слушателей по нормативно-правовой базе	
<b>Общекультурная</b>	Мировоззрение	Комплексный опросник «Жизненные ориентации слушателей курсов повышения квалификации» (Л. И. Шумская, адаптирован Г. П. Жирковой) [219]	Методика экспертной оценки уровня культурологической компетентности педагогов по содержанию его профессиональной деятельности (Жиркова Г. П.), включающая <b>девять</b> характеристик педагога, отражающих
	Ценностные ориентации		
<b>Педагогическая</b>	Творческий подход в преподавании	Экспертная оценка творческих работ слушателей	
		Методика изучения	



	Владение различными видами дидактических, этнопедагогических технологий; технологиями диалогового взаимодействия с объектами культуры, организации социокультурных программ	готовности к творческому подходу в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» (Г. П. Жиркова)  Экспертная оценка профессиональной деятельности педагога посредством анализа технологической карты	<i>критерии</i> и <i>показатели</i> его культурологической компетентности по проявлению в его педагогической деятельности семи признаков каждой характеристики: методологической, аксиологической, рефлексивной, профильно-профессиональной, результативно-интегративной, гностической, праксеологической, прикладной, коммуникативной
<b>Коммуникативная</b>	Культура сотрудничества в области профессиональных контактов  Ориентация на потребности и желания других людей, предупреждение конфликтных ситуаций	Методика диагностики коммуникативной толерантности (В. В. Бойко, адаптирована Г. П. Жирковой)  Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко)	

В экспериментальной работе приняли участие слушатели курсов повышения квалификации на базе Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга, из которых было отобрано 160 преподавателей с учетом педагогического опыта, пола и возраста.

В качестве *экспериментальной группы* в исследовании участвовали слушатели курсов повышения квалификации по программе «Культура и религия», в основном учителя начальной школы. В качестве *контрольной группы* были выбраны слушатели курсов, повышающих свою квалификацию по другим программам гуманитарного профиля на базе Информационно-

методического центра.

Таким образом, из 160 слушателей курсов повышения квалификации были сформированы экспериментальная (80 педагогов, средний возраст – 45 лет) и контрольная (80 учителей, средний возраст – 48 лет) группы, которые составляли только женщины, в силу специфики представленных специализаций педагогов гуманитарного профиля.

Для выявления сформированности *нормативной компетенции* слушателей, как составляющей культурологической компетентности, нами: *во-первых*, была проведена организационно-деятельностная игра «Реализация в учебно-воспитательном процессе ФГОС» (приложение 3) в обеих группах и, *во-вторых*, разработан тест, включающий 21 вопрос<sup>1</sup> (приложение 4).

*Организационно-деятельностная игра* «Реализация в учебно-воспитательном процессе ФГОС», проведенная, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, была направлена на обеспечение активности слушателей программ повышения квалификации в разрешении поставленной проблемы и проводилась в режиме коллективной мыслительной деятельности. Разные методологические школы добиваются этого усилением воздействия: на потребности; на способности; на нормы. В данной организационно-деятельностной игре, воздействуя *на нормы* (школа К. Я. Вазиной), активность педагогов в условиях повышения квалификации обеспечивалась за счет: обнаружения несоответствия в нормах и продвижения по овладению нормами, а также коллективного саморазвития слушателей. Процедура организационно-деятельностной игры строго нормирована, с одной стороны - технологична, с другой - обеспечивает творческое состояние слушателей, где присутствует направленность на обоснование нормированности в образовании, в деятельности.

Результаты, полученные в завершении организационно-деятельностной игры, показали слабое владение информацией и знание федеральных

---

<sup>1</sup> <http://goo.gl/forms/ypnrGhjllR>

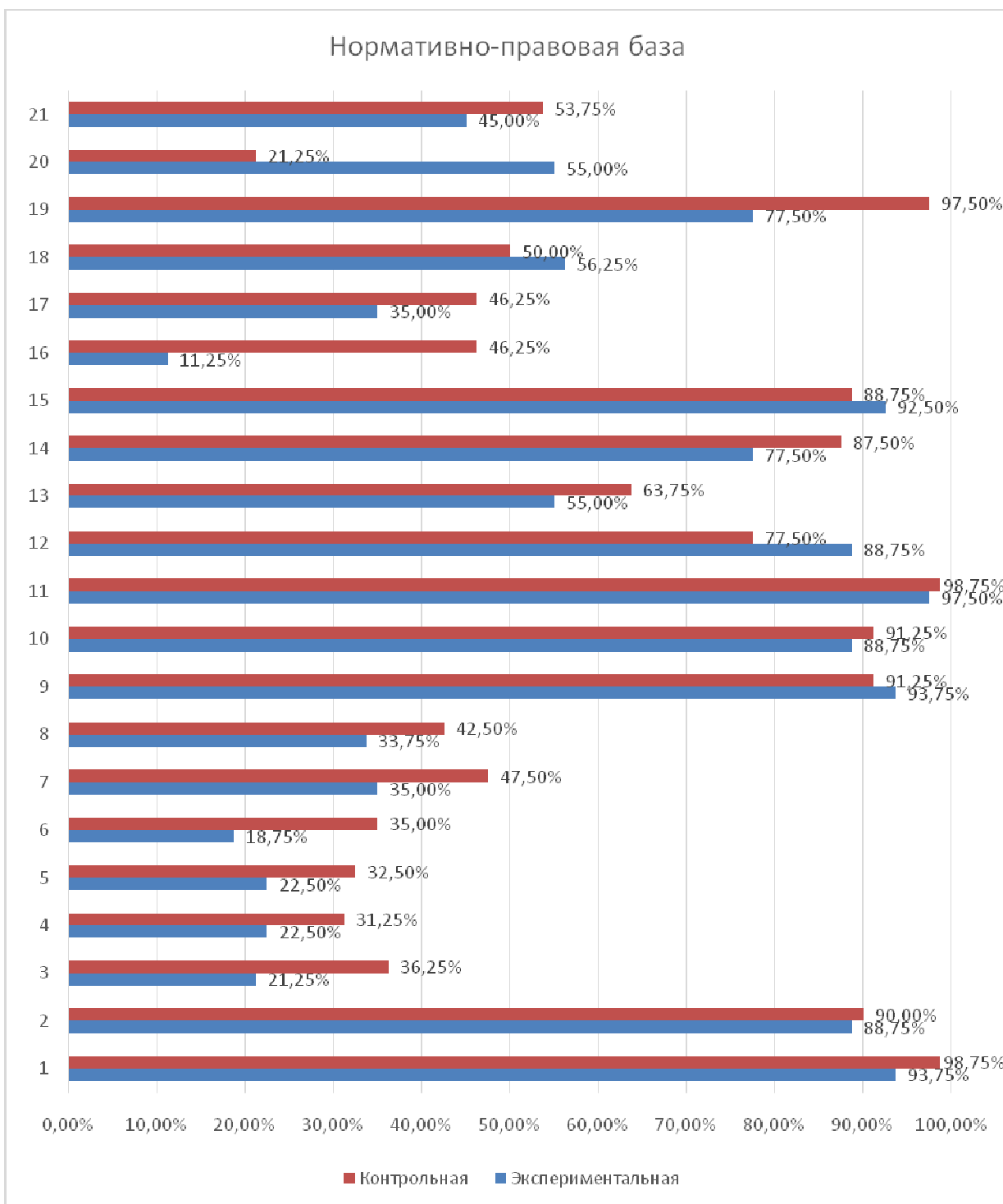
государственных образовательных стандартов в обеих группах, которые мы можем прокомментировать так: администрацией образовательных учреждений недостаточное внимание отводится нормативно-правовой базе, сопровождающей воспитательно-образовательную деятельность педагогов, как начальной школы, так и в среднем, старшем звене; ввиду большой загруженности педагогов, огромной отчетности и бумажной работы, дефицита времени на саморазвитие; прохождения аттестационных процедур один раз в пять лет и пр., что подтверждается результатами тестирования слушателей.

Наиболее сложные вопросы, которые отмечены, как в организационно-деятельностной игре, так и подтверждены результатами теста, вызвавшие особые затруднения при ответе на них слушателей, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, касались: международных документов, в частности, Конвенции Совета Европы о защите прав человека и основных свобод; федеральных законов, а именно - «О свободе совести и о религиозных объединениях»; федеральных государственных образовательных стандартов и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования». В таблице 10 представлены результаты диагностики нормативной компетенции в обеих группах.

Таблица 10

**Результаты входящей диагностики нормативной компетенции слушателей в контрольной и экспериментальной группах (в % правильно ответивших)**

<b>Тест по нормативно-правовой базе</b>	<b>Экспериментальная группа (уср. данные)</b>	<b>Контрольная группа (уср. данные)</b>
Правильных ответов	57,62	63,21



Незначительные расхождения в процентном отношении по правильным ответам в контрольной и экспериментальной группах объясняются тем, что состав педагогов контрольной группы представлен преподавателями гуманитарного профиля - филологами, лингвистами, учителями истории и обществознания, а экспериментальную группу, как мы уже указывали, составляют педагоги начальной школы, в перечень предметов которой

входит курс для четвертого класса «Основы религиозных культур и светской этики».

В данной связи при прохождении образовательной программы повышения квалификации «Культура и религия» для слушателей экспериментальной группы, с учетом полученных данных, были внесены коррективы по нормативно-правовому сопровождению курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Для отслеживания **общекультурной компетенции** слушателей использовался **комплексный опросник «Жизненные ориентации слушателей курсов повышения квалификации»** (Л. И. Шумская, адаптирован Г. П. Жирковой),<sup>1</sup> позволяющий изучить мировоззрение и ценностные ориентации педагогов. Адаптация комплексного опросника была необходима, так как данная методика создавалась для студентов вузов, то она выглядит достаточно объемной, формулировка / трактовка ценностей примитивна, длинна и очень подробна, что не отвечало личному, социальному и профессиональному опыту взрослых слушателей, имеющих большой педагогический стаж работы.

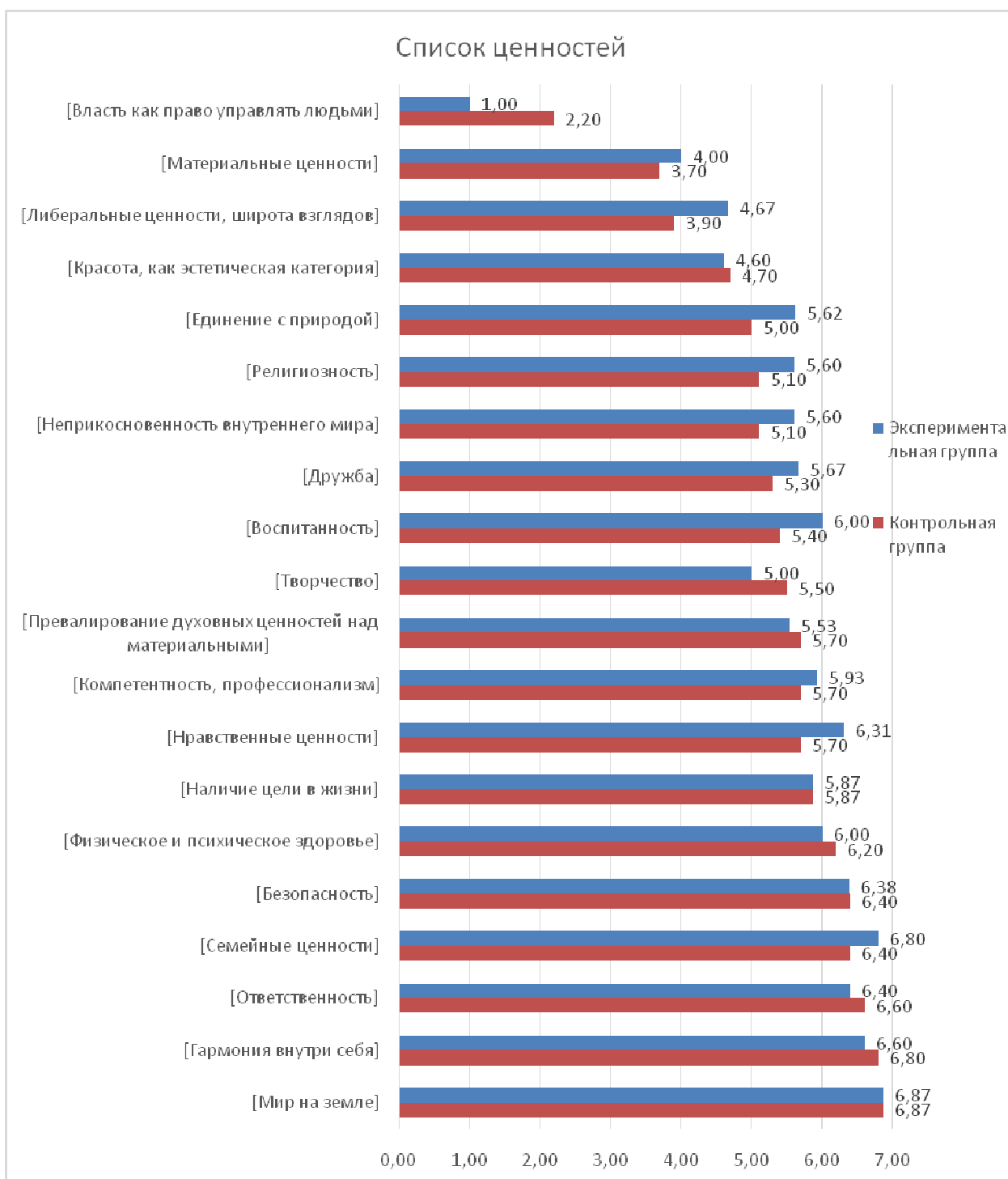
При ответах на вопросы выбирался номер того варианта ответа, который совпадает с мнением респондента, или в бланк вписывался свой ответ. Там, где указано, что можно выбирать несколько вариантов ответа, предлагается проранжировать их в соответствии с личной значимостью для слушателя (приложение 4).

*Первый вопрос* касался анализа списка 20 ценностей, которыми в своей жизни может руководствоваться человек и важность каждой ценности лично для респондента, с использованием шкалы:

- 1 – данная ценность противоположна жизненным принципам, 7 – наиболее важная.

---

<sup>1</sup> <http://goo.gl/forms/hTQ3wLGWW6>



Первые пять позиций в контрольной группе заняли: «мир на земле» (6,87); «гармония внутри себя» (6,80); «ответственность» (6,60); «семейные ценности» и «безопасность» получили от слушателей равное количество баллов (6,40). В экспериментальной группе педагоги важность каждой ценности распределили следующим образом: «мир на земле» (6,87);

«семейные ценности» (6,80); «гармония внутри себя» (6,60); «ответственность» (6,40); «безопасность» (6,38).

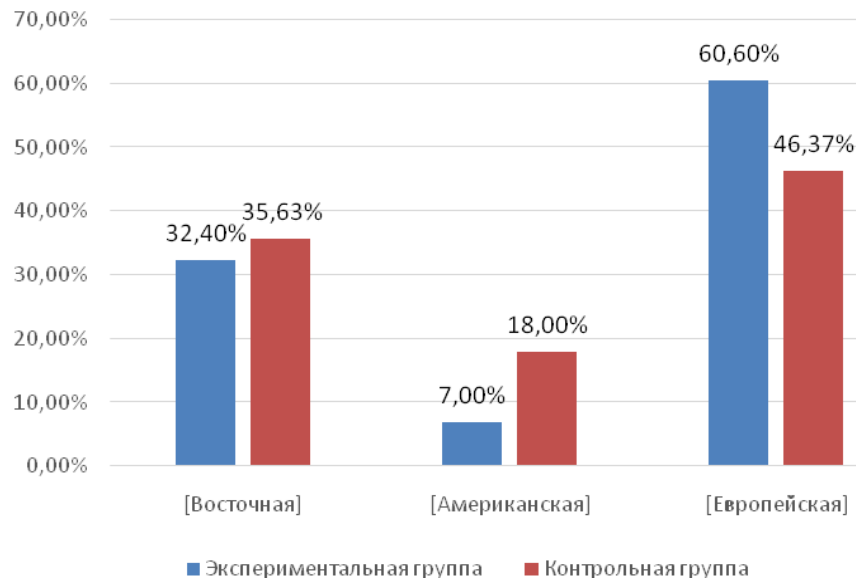
Минимальные баллы слушатели контрольной группы присвоили следующим ценностям: «власть» (2,20); «материальные ценности» (3,70); «либеральные ценности» (3,90); «красота» (4,70). Педагоги, входящие в экспериментальную группу, среди наименее значимых ценностей, которыми в своей жизни может руководствоваться человек, выбрали: «власть» (1,00); «материальные ценности» (4,00); «красота» (4,60); «либеральные ценности» (4,67).

Для реализации модели развития культурологической компетентности педагога в системе повышения квалификации, в том числе и средствами культурного пространства Санкт-Петербурга, необходимо, чтобы эстетическое восприятие красоты в разных формах с использованием различных анализаторов было на достаточно высоком уровне. Поэтому столь невысокие баллы, отданные слушателями контрольной и экспериментальной групп ценности «красота» в повседневной жизни и профессиональной деятельности, позволяют акцентировать и сконцентрировать работу с педагогами экспериментальной группы в максимальном движении по освоению культурных практик с использованием мирового и отечественного культурного наследия в целом и культурного пространства мегаполиса, в частности.

*Во втором вопросе* слушателям предлагалось проранжировать предложенные модели культуры жизни как наиболее привлекательные для них.

Модель культуры жизни	Ранг	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Европейская	1	1
Восточная	2	2
Американская	3	3

### Какая модель культуры жизни наиболее привлекательна для Вас?



Педагоги контрольной и экспериментальной групп демонстрируют полное единодушие своих выборов в присвоении рангов: 1 ранг отдан европейской модели культуры (экспериментальная – 61 %, контрольная – 46 %); 2 ранг – восточной (экспериментальная группа – 33 %, контрольная группа – 35 %); 3 ранг – американской модели культуры (экспериментальная – 6 %, контрольная – 19 %).

Санкт-Петербург традиционно был близок к Европе и исторически поддерживал траекторию развития мегаполиса в соответствии с лучшими западными образцами. Поэтому выборы преподавателей предсказуемы не только по отношению к европейским ценностям; территориальному нахождению страны между Востоком и Западом, но и декларируемому американцами «обществу потребления», которое жителями Северной Пальмиры, как одного из культурных центров России с иным духовным наполнением, не принимается.

*Третий вопрос* констатирует, насколько важны для слушателей предложенные 11 утверждений: 3 балла – важно; 2 балла – скорее важно; 1 – совсем не важно; 0 – затрудняюсь ответить.

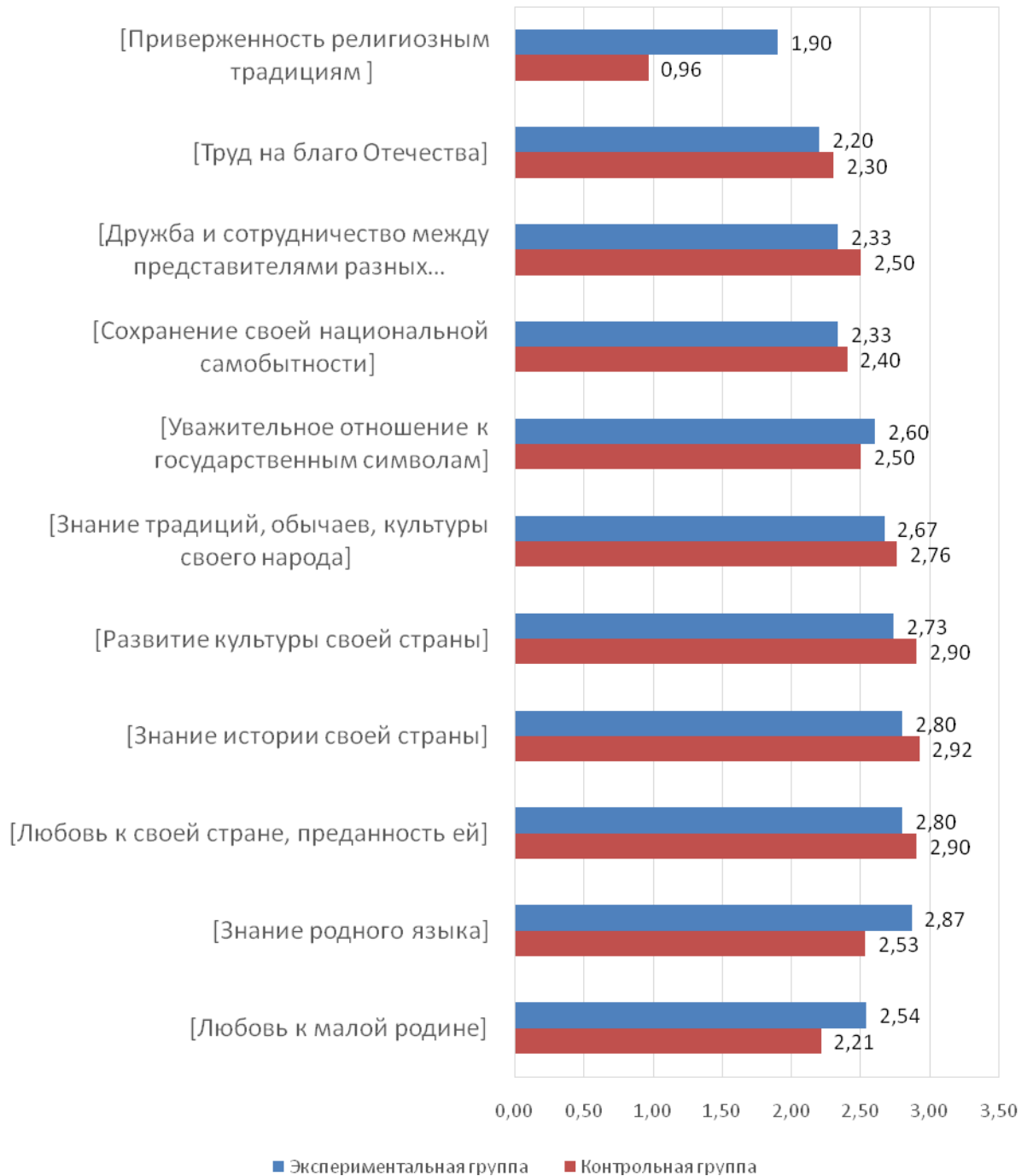


<b>Варианты ответов</b>	<b>Экспериментальная группа (в баллах)</b>	<b>Контрольная группа (в баллах)</b>
1.Любовь к малой родине	2,54	2,21
2.Любовь к своей стране, преданность ей	2,80	2,90
3.Знание истории своей страны	2,80	2,92
4.Сохранение своей национальной самобытности	2,33	2,40
5.Уважительное отношение к государственным символам	2,60	2,50
6.Труд на благо Отечества	2,20	2,30
7.Дружба и сотрудничество между представителями разных национальностей	2,33	2,50
8.Знание родного языка	2,87	2,53
9.Знание традиций, обычаев, культуры своего народа	2,67	2,76
10.Развитие культуры своей страны	2,76	2,90
11.Приверженность религиозным традициям	1,90	0,96

В выборе предложенных утверждений слушателями наблюдается определенная вариативность: знание родного языка (2,87) и отечественной истории (2,80), любовь к своей стране, преданность ей (2,80)– наиболее важны для респондентов, входящих в экспериментальную группу. Педагоги контрольной группы сделали свой выбор в пользу знания истории страны (2,92), развития культуры, любви к своей стране, преданности ей (2,90).

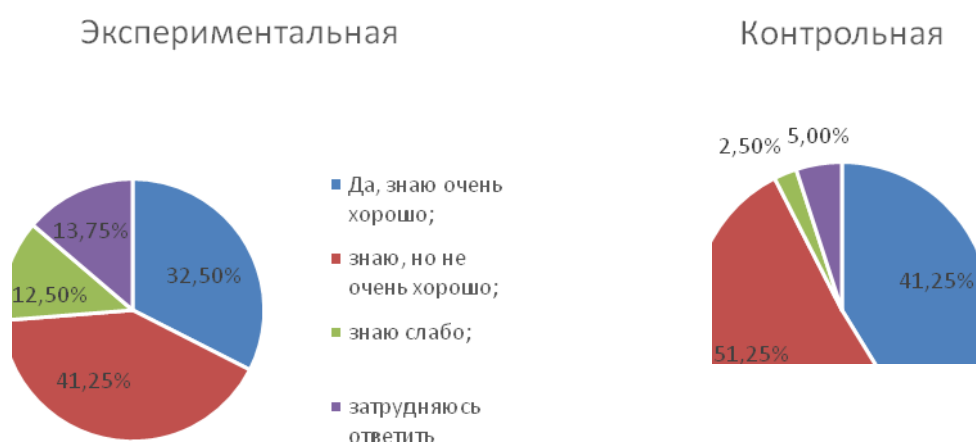
Последнее наименее важное утверждение «приверженности религиозным традициям» для слушателей коррелирует с их ответами на *первый вопрос* о «религиозности», как одной из наивысших ценностей, которой присваивается из 20 заявленных ценностей 14/15 место, разделяемое с ценностью - «неприкосновенность внутреннего мира».

## Утверждения



В четвертом вопросе слушателям необходимо оценить насколько хорошо они знают историю и культуру своей страны:

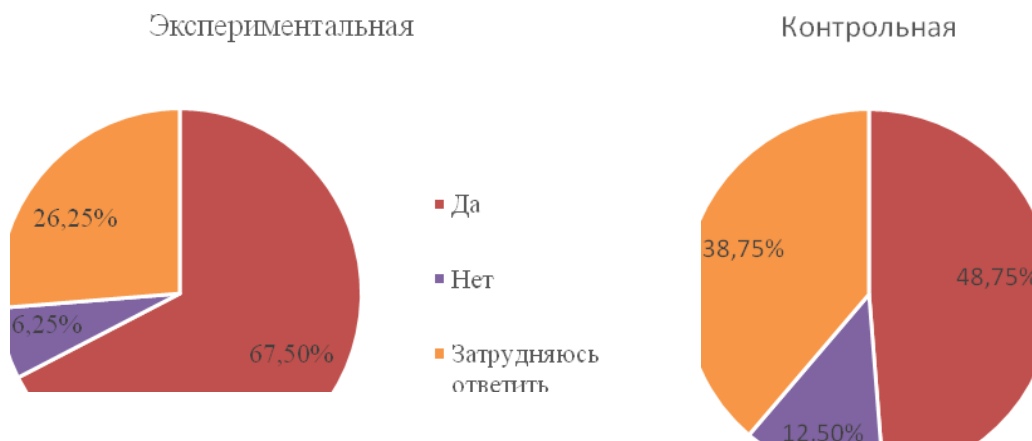
Варианты ответов	Экспериментальная группа (в %)	Контрольная группа (в %)
1. Да, знаю очень хорошо	32,50	41,25
2. Знаю, но не очень хорошо	41,25	51,25
3. Знаю слабо	12,50	2,50
4. Затрудняюсь ответить	13,75	5,00



При оценке знаний по отечественной истории и культуре у слушателей наблюдается критичный подход и осознанное восприятие собственного багажа в этой области (только 32,50 % респондентов экспериментальной группы, в контрольной - 41,25 %, соответственно, оценили высоко свои знания), что, безусловно, подтверждает мотивацию педагогов экспериментальной группы на освоение образовательной программы повышения квалификации «Культура и религия» в полном объеме.

Пятый вопрос ориентирован на выяснение необходимости присутствия религии в жизни современного человека:

Варианты ответов	Экспериментальная группа (в %)	Контрольная группа (в %)
1. Да	67,50	48,75
2. Нет	6,25	12,50
3. Затрудняюсь ответить	26,25	38,75



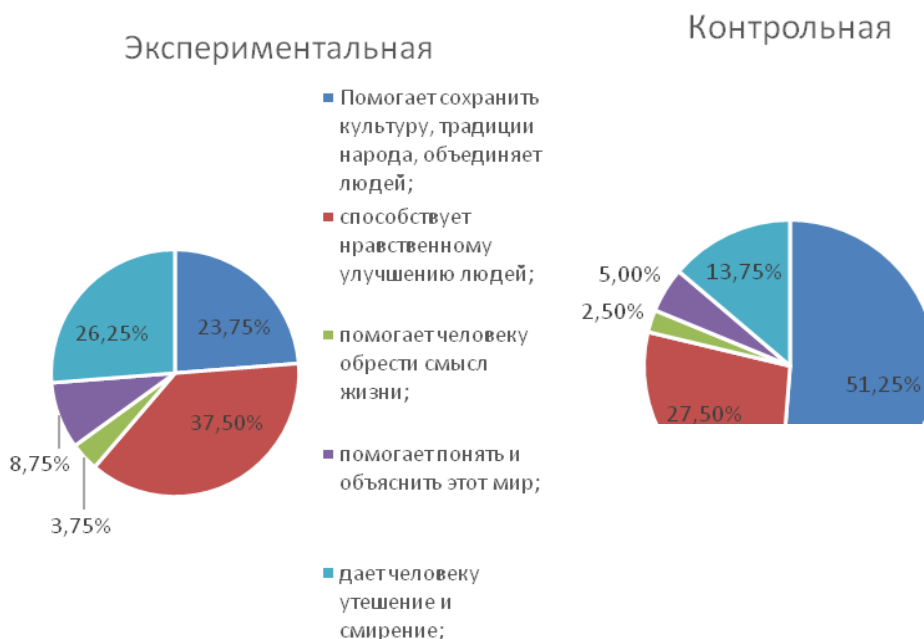
67,50 % слушателей экспериментальной группы считают веру необходимой для человека, в контрольной группе картина менее обнадеживающая - только 48,75 % респондентов, т.е. меньше половины слушателей поддерживают коллег. При ответах на данный вопрос видны различия по не определившимся слушателям - 38,75 % в контрольной группе и 26,25 % - в экспериментальной группе.

Таким образом, поле для профессиональной деятельности преподавателей образовательной программы «Культура и религия» в формировании мировоззрения и ценностных ориентаций слушателей курсов повышения квалификации достаточно, чтобы развить общекультурную компетенцию учителей начальной школы.

*Шестой вопрос* выявлял, какую, по мнению слушателей, функцию выполняет религия в обществе:

Варианты ответов	Экспериментальная группа (в %)	Контрольная группа (в %)
1. Помогает сохранить культуру, традиции народа, объединяет людей	23,75	51,25
2. Способствует нравственному улучшению людей	37,50	27,50
3. Помогает человеку обрести смысл жизни	3,75	2,5
4. Помогает понять и объяснить этот мир	8,75	5,00
5. Дает человеку утешение и смирение	26,25	13,75

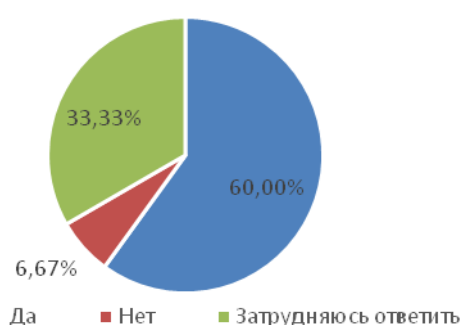
Для слушателей экспериментальной группы миссия религии в обществе заключается в: нравственном улучшении людей (37,50%); утешении и смирении верующих(26,25%); сохранении культуры, традиций и объединении общества(23,75%). У слушателей контрольной группы с большим отрывом лидирует мнение о сохранении культуры, традиций народа, объединении людей (51,25 %)и нравственном улучшении людей (27,50%). Педагоги единодушно считают, что менее всего религия помогает человеку обрести смысл жизни: контрольная - 2,5%, экспериментальная группа - 3,75 %.



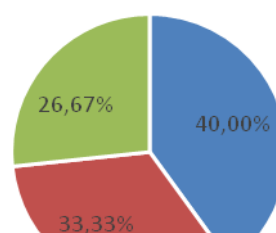
Седьмой вопрос ориентирован на выявление того, считают ли себя слушатели верующими:

Варианты ответов	Экспериментальная группа (в %)	Контрольная группа (в %)
1. Да	60,00	40,00
2. Нет	6,67	33,33
3. Затрудняюсь ответить	33,33	26,67

Экспериментальная группа



Контрольная группа



Полученные цифры говорят сами за себя: 60 % слушателей экспериментальной группы (40 % - в контрольной) относят себя к верующим, чем отмечают свою принадлежность к одной из религиозных конфессий. Эти данные подтверждаются ответами на *пятый вопрос* теста о необходимости присутствия религии в жизни современного человека - 67,50 % слушателей экспериментальной группы считают веру важной составляющей частью бытийности человека, в контрольной группе к ним присоединяются только 48,75 % респондентов.

Однако в данных было выявлено *отсутствие закономерности*:

- с ответами на *первый вопрос* опросника о «религиозности», как одной из наивысших ценностей, слушатели обеих групп единодушны в своем выборе и отводят ей только 14/15 позиции (из 20 ценностей), которые «религиозность» разделяет с «неприкосновенностью внутреннего мира»;

- идентичная ситуация прослеживается и с выбором «приверженности религиозным традициям», занимающей последнее место из 11 утверждений по *третьему вопросу*;

- респонденты обеих групп в *шестом вопросе* придерживаются одинакового мнения, что религия менее всего помогает индивиду обрести смысл жизни.

С нашей точки зрения, слушатели обеих групп относят себя к категории верующих по формальным признакам, не обладая глубиной принятия веры, то есть не экстраполируют модель «практикующего верующего».

При использовании *методики изучения готовности к творческому подходу в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики»* (Жиркова Г.П.)<sup>1</sup>(приложение б), предлагающей слушателям оценить свой потенциал, прочитав перечень утверждений, необходимо было поставить напротив каждого утверждения отметку «+» в соответствующей ответу графе: «всегда», «иногда», «никогда». При обработке результатов за каждое утверждение, получившее выбор «всегда», начисляется 2 балла, «иногда» - 1 балл, «никогда» - 0 баллов. Суммированием баллов определяется готовность педагога к творческому подходу в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики»: 0 – 6 – низкий уровень; 7 - 14 – средний уровень; 15 – 22 – высокий уровень.

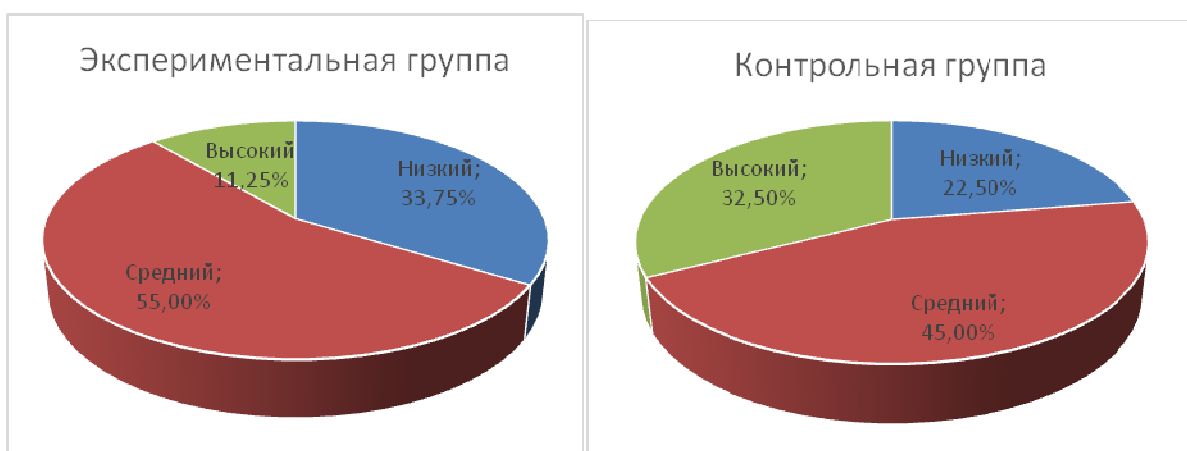
Авторская методика разрабатывалась для опытно-экспериментальной работы с целью выявления, прежде всего, информации о внедрении новационные/инновационных подходов и проявлении творческих способностей слушателей в педагогической деятельности, а также об осознании необходимости в постоянном повышении квалификации и в дальнейшем в переподготовке по курсу «Основы религиозных культур и светской этики».

---

<sup>1</sup><http://goo.gl/forms/pmDY67VBjd>

В результате проведенного опроса в контрольной и экспериментальной группах были получены следующие результаты:

Уровни проявления	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	11,25	32,50
Средний	55,00	45,00
Низкий	33,75	22,50



При анализе полученных данных было выявлено, что у слушателей контрольной группы творческий потенциал выше: мы объясняем это наличием у преподавателя начальной школы, в силу иных целей, задач, возрастных особенностей учащихся, меньших возможностей для реализации в учебно-воспитательном процессе новых идей, технологий, активных форм работы, чем у педагога среднего и старшего звена.

В методике диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко)<sup>1</sup>(приложение 7)предлагалось оценить утверждения опросника в соответствии с особенностями проявления личности каждого слушателя. В случае с согласия с предложенным утверждением нужно поставить знак «+», при несогласии - знак «-».«При обработке и интерпретации результатов подсчитывается число правильных ответов (соответствующих ключу) по

<sup>1</sup> <http://goo.gl/forms/kHvenb57V0>



каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

<b>Каналы эмпатии</b>	<b>Экспериментальная группа</b>	<b>Контрольная группа</b>
Рациональный	5,4	5,3
Эмоциональный	5,1	5,0
Интуитивный	4,9	3,4
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	3,7	4,0
Проникающая способность в эмпатии	4,1	4,3
Идентификация	4,5	4,4
<b>Общая суммарная оценка уровня эмпатии:</b>	<b>27,7</b>	<b>26,4</b>

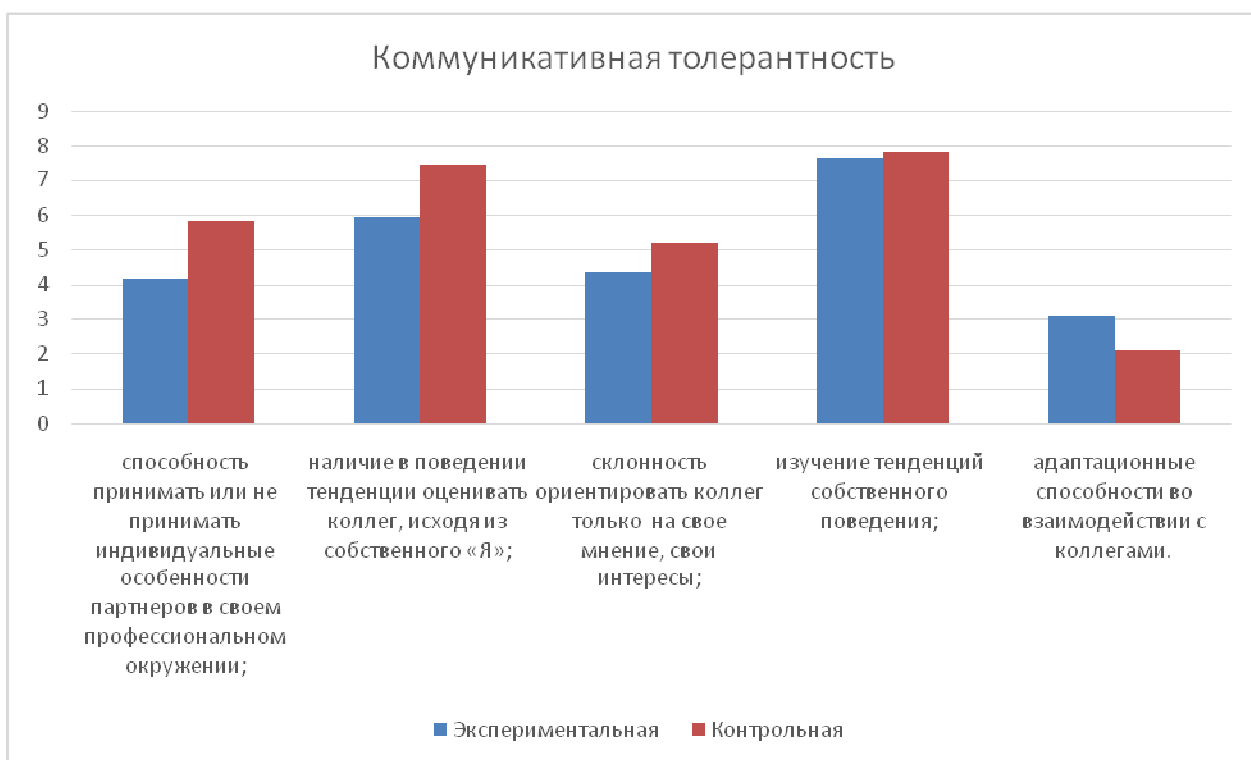
Интерпретация результатов по данному тесту показывает приблизительно одинаковый общий уровень эмпатии, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Самые большие различия касаются *интуитивного канала* эмпатии: 4,9 – экспериментальной, против 3,4 – в контрольной группе. Балльная оценка свидетельствует о способности учителей начальных классов лучше понимать поведение партнеров по коммуникации, соучаствовать, сопереживать эмоциональному состоянию взрослых и детей, создавать коммуникативные прогнозные модели.

Применение **методики диагностики коммуникативной толерантности** (В. В. Бойко, адаптирована Г. П. Жирковой)<sup>1</sup> (приложение 8) в адаптации автора позволило более четко сформулировать вопросы для взрослой когорты слушателей, чтобы адекватно оценить себя в предложенных ситуациях взаимодействия с партнерами в области профессиональных контактов. «Для этого педагоги пользовались оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны приводимые суждения: 0

<sup>1</sup> <http://goo.gl/forms/DK7LAz5FT4>

баллов – неверно;1 – верно в некоторой степени;2 - верно в значительной степени;3 - верно в высшей степени» [222]. Вопросы были сгруппированы в пять модулей:

- 1) способность принимать или не принимать индивидуальные особенности партнеров в своем профессиональном окружении;
- 2) наличие в поведении тенденции оценивать коллег, исходя из собственного «Я»;
- 3) склонность ориентировать коллег только на свое мнение, свои интересы;
- 4) изучение тенденций собственного поведения;
- 5) адаптационные способности во взаимодействии с коллегами.



Показатели по уровню коммуникативной толерантности у слушателей контрольной группы выше в четырех модулях и только балльные оценки адаптационных способностей педагогов во взаимодействии с коллегами в экспериментальной группе превышают этот показатель в контрольной группе. Мы объясняем эту явную разницу тем, что преподавателям среднего

и старшего звена приходится вступать в большее количество коммуникативных актов, чем учителям в начальной школе.

Объединим в таблицу 11 обобщенные данные по всем четырем методикам и сравним оценки исходного уровня культурологической компетентности слушателей курсов повышения квалификации в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе исследования.

Для обобщения результатов мы приведем все результаты к единой шкале. Поскольку каждая оценка выставляется в баллах и максимальное количество баллов фиксировано, то можно перевести каждую оценку в процент от максимального балла.

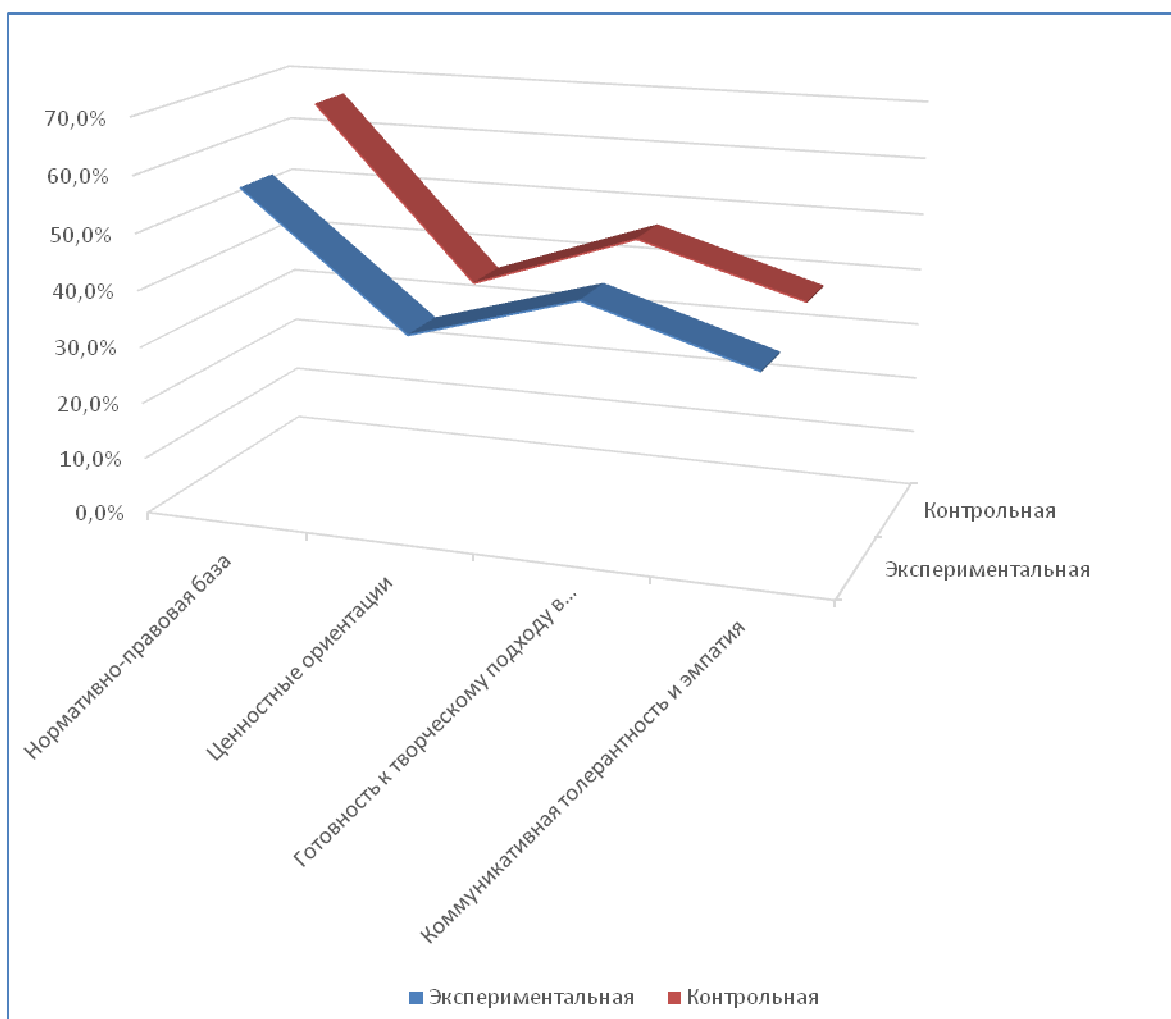
Поясним, что в связи с тем, что тесты коммуникативной толерантности и эмпатии оценивают одну и ту же компетенцию, их результаты были объединены путем усреднения с равными весами, то есть как среднее арифметическое от двух процентных оценок.

Таблица 11

**Обобщенная оценка исходного уровня культурологической компетентности слушателей курсов повышения квалификации на констатирующем этапе исследования (в % от максимального возможного балла)**

<b>Методики/компетенции</b>	<b>Экспериментальная группа</b>	<b>Контрольная группа</b>
Нормативно-правовая база / Нормативная компетенция	57,62	63,21
Ценностные ориентации / Общекультурная компетенция	34,0	36,0
Готовность к творческому подходу в преподавании / Педагогическая компетенция	42,68	46,49
Коммуникативная толерантность и эмпатия / Коммуникативная компетенция	33,6	37,8

## Методики



Таким образом, нами были определены жизненные ориентации слушателей курсов повышения квалификации, готовность к творческому подходу в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики», коммуникативная толерантность и эмпатические способности педагогов, произведена оценка знаний требований ФГОС, соблюдение законодательства в сфере образования.

Проведенная входная диагностика позволила выявить уровень развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации. Для сравнения уровней использовался статистический критерий Крамера-Уэлча, рекомендованный Д.А. Новиковым[155,с. 2]как

замена t-критерия Стьюдента. Значение T-статистики по этому критерию подсчитывается по формуле

$$T = \frac{\sqrt{nm}(\bar{x} - \bar{y})}{\sqrt{MS_x^2 + MS_y^2}},$$

Где n,m– размеры выборок, т.е. количество слушателей в контрольной и экспериментальных группах, среднее считается по формуле:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Средняя квадратичная ошибка считается по формуле:

$$S_{\bar{x}} = \sqrt{\frac{1}{(n-1)n} \sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2}$$

Для каждой компетенции были подсчитаны T-статистики для пар выборок экспериментальной и контрольной групп. Критическое значение критерия Крамера-Уэлча для  $m = n = 50$  и уровня значимости  $p=0.05$  не превышает значения T ни в одном из случаев, а значит, характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05.

Определенная проблема касалась иерархии ценностей слушателей, задающих мировоззренческий вектор, от направления которого зависят качественные характеристики и особенности образовательных стратегий педагогов. Нами было принято решение, что при проведении итогового среза в лонгитюдно-срезовой форме в методике Л. И. Шумской (адаптированной Г. П. Жирковой) не предъявлять респондентам обеих групп вопросы, касающиеся функций, которые выполняет религия в обществе; отношения к вере и ее месту в жизни личности и общества, так как слушатели относят себя к категории исповедующих православие по формальным признакам и не являются «практикующими верующими».

За девять месяцев реализации образовательной программы «Культура и религия» (в экспериментальной группе) объемом в 72 часа, как содержательно-методического базиса опытно-экспериментальной работы, невозможно сформировать либо скорректировать религиозное или атеистическое мировоззрение у данной возрастной когорты слушателей.

Цель образовательной программы «Культура и религия» состоит в раскрытии сущности культурологического подхода в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» и обучении педагогов современным методикам его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в соответствии с требованиями ФГОС.

Здесь явно прослеживаются вопросы, связанные с перспективами дальнейшей научной разработки обозначенной нами проблемы исследования.

## **§ 2. Содержательно-методическое обеспечение реализации модели развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации**

Введение в обязательную инвариативную часть основной образовательной программы начального общего образования учебной дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» можно рассматривать, как один из ответов на актуальную для современного российского образования социальную потребность использовать в образовательной практике богатейший педагогический потенциал мировой и отечественной культуры.

В общих положениях и методических рекомендациях не случайно сделан акцент на культурологической составляющей и воспитательной функции курса. В них отмечается, что «курс является **культурологической дисциплиной**» и «введение в школьную программу курса «Основы религиозных культур и светской этики» «направлено на развитие у школьников *представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций многонациональной культуры России*, на понимание их значения в жизни современного общества, а также своей сопричастности к ним».

В положениях выражены важные содержательные, воспитательные и методические установки курса. Для их реализации в образовательной практике нельзя обойти вниманием вопрос **взаимодействия культуры и образования**, ибо их отношения во многом определяют культурологический принцип образовательного процесса.

Позиционирование курса «Основы религиозных культур и светской этики» как культурологического является фактором, свидетельствующем о расширении действия принципа культуросообразности в образовательной практике. В этой дисциплине образование в пространстве культуры

продиктовано ее содержанием. Ведь многонациональная культура народов России, духовная культура народа народов России сформировалась под воздействием четырех мировых религиозных традиций - христианства (православия), ислама, буддизма, иудаизма.

Именно в данном курсе ученик может найти «духовные пути сообщения» для путешествия в мир человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себя в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечество» [56, с 13].

В этом путешествии педагог может стать проводником, который откроет перед учеником двери музеев и выставочных залов, библиотек и театров, сформирует у ребенка навыки «путешествия» в безграничное пространство культуры, поможет ему стать участником культуротворческого процесса.

Миссия педагога видится в моделировании и организации культууроориентированного образовательного процесса освоения культурного наследия, развития личности во взаимодействии с различными феноменами человеческой культуры, главной целью которого является формирование «человека культуры». Современная наука трактует «человека культуры» как свободную личность, интегрированную в культуру, для которого образование является непрерывным процессом освоения культурного наследия, способную к культурному творчеству и креативному использованию культурного наследия в практике собственной жизни.

Реализация культууроориентированного образовательного процесса будет эффективной только в том случае, если педагог будет обладать системными и глубокими знаниями по предмету и понимать основные цели и принципы культурологической модели образования. Первые годы преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»



показали, что эти два фактора являются «болевыми точками» внедрения курса в образовательную практику.

С целью повышения культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» и овладения более глубокими базовыми знаниями по предмету автором разработана программа повышения квалификации педагогов «Культура и религия» (приложение 8). В содержательной части акцент сделан на изучения памятников культурного наследия, в методологической - на реализации модели культурологического образования и знакомстве с различными стратегиями освоения культурного пространства.

Одной из основных форм реализации программы являются культурные практики педагогов. В научном дискурсе под культурной практикой понимается культуросозидающая деятельность. Концепт «культурная практика» распространяется на самые разные сферы, в том числе и на профессиональную педагогическую. В раздел профессиональных практик педагогов в программе повышения квалификации педагогов отнесена, прежде всего, музейная практика, понимаемая достаточно широко, где музей воспринимается как объект культурного познания, диалогового взаимодействия для педагогов, занятых целенаправленной деятельностью по его изучению. Средствами подобного взаимодействия являются методики, представленные в различных моделях внеаудиторной деятельности [38, с. 175].

Результатом внеаудиторной деятельности через музейную практику является не только повышение уровня профессионального образования и приобщение к культурной среде, но приобретение социального опыта, столь необходимого для развития личности педагога и уровня его социализации.

Целью музейной практики, как компонента повышения квалификации преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» является, прежде всего, всестороннее развитие личности педагога, сочетающего высокий профессионализм, культурный уровень и моральные

качества, способного стать авторитетной личностью для современного ученика.

Таким образом, результатом реализации программы повышения квалификации педагогов «Культура и религия» станет расширение и углубление базовых знаний содержательной часть курса «Основы религиозных культур и светской этики» и освоение новых форм работы в культурном пространстве, открывающие возможности для развития личной творческой инициативы, осмысления собственного повседневного опыта взаимодействия с объектами культуры, создания собственных творческих продуктов.

Усиление культурного статуса образования предъявляет новые требования к личности педагога, который должен обладать не только всем необходимым комплексом профессиональных знаний, владеть умениями работать с содержанием своего предмета в рамках новых требований стандарта, но и быть авторитетной личностью, носителем важных морально-нравственных норм и ценностных установок, традиционных для России, обладать высоким культурным потенциалом и стремлением к его развитию и совершенствованию.

Культура для личности педагога должна стать определяющим качеством. Развитие общекультурной компетенции, согласно требованиям ФГОС нового поколения, является одним из приоритетов педагогического образования, в том числе и в системе повышения квалификации.

Проведенный нами социологический опрос показал, что педагоги, преподающие курс «Основы религиозных культур и светской этики» (в настоящее время в основном - это педагоги начальной школы), испытывают трудности в освоении содержания курса.

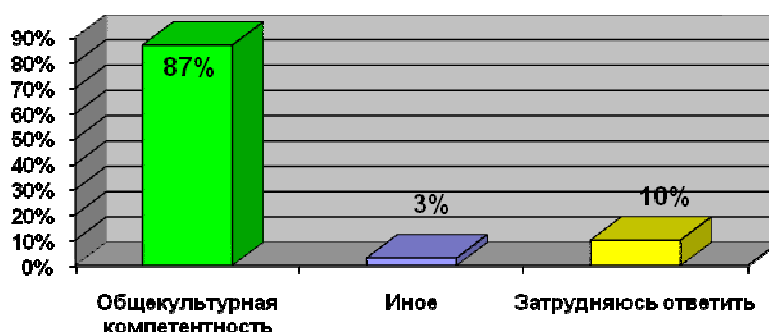
Кроме того, несмотря на довольно большое количество методических пособий, педагоги имеют весьма поверхностное представление о теоретико-методологических основах культурологического подхода и моделях его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в

педагогической практике преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Весьма актуальной для педагогов является проблема интеграции в образовательном пространстве, организации учебного процесса, ориентированного не только на предметные, но и личностные и метапредметные результаты.

Как уже отмечалось, в современных условиях важнейшим компонентом совершенствования подготовки учительских кадров является развитие общекультурной компетентности, становление и развитие духовной культуры личности педагога, что обеспечивает его полноценную профессиональную деятельность.

В настоящее время педагогическое сообщество осознает важность этой проблемы. Не случайно, результаты *авторского анкетирования преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики»*, проводившегося на базе Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга, в котором приняло участие 155 респондентов, показывают, что повышение общекультурной компетентности - одна из главных мотиваций непрерывного образования в системе повышения квалификации педагогов (87%).



**Рис. 5.** Диаграмма результатов опроса, выявляющего мотивацию слушателей курсов повышения квалификации в системе непрерывного образования по программе «Культура и религия»

Таким образом, проблема освоения содержания курса «Основы религиозных культур и светской этики» и его реализации в культууроориентированном образовании в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга, а также развитие духовной культуры личности педагога и его общекультурной компетенции являются важнейшими в современной образовательной практике.

Решить обозначенные проблемы позволит организация процесса повышения квалификации, основанная на реализации модели культууроориентированного образования в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» и направленная на развитие культурологической компетентности педагога.

Формирование социальной и культурной идентичности личности, обладающей определенными знаниями, умениями, навыками, способностями и готовностью к социокультурной деятельности, лежит в основе формирования культурологической компетентности педагога в системе повышения квалификации. Данная компетентность может быть определена как успешное решение задач и проблем в учебной и практической деятельности преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики» на основе культууроориентированного подхода, реализуемого в различных моделях взаимодействия с культурным пространством.

Развитие общекультурной компетенции педагога позволяет, с одной стороны, определить цели интенции предмета - это формирование ценностных ориентаций, мировоззренческих установок и личностных ориентиров, уважение к людям других национальностей, религий, культур, языков, рас.

С другой стороны, позволяет ставить цели, моделирующие метапредметные результаты, например, овладение достижениями культуры, понимание произведений искусства, формирование читателя (как цель изучения литературных источников), формирование коммуникативных навыков и т.д.

Теоретико-методологической основой разработки программы «Культура и религия» являются положения культурологического подхода в образовании, рассматривающего «миссию культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности» [175], а образование, как целостный концепт, являющийся неотъемлемой частью культуры. Религия в данном концепте рассматривается как феномен культуры, как часть духовной культуры общества.

В данной модели роль педагога заключается в проектировании и организации культууроориентированного образовательного процесса развития личности во взаимодействии с различными феноменами культуры, способного обеспечить переход от изучения культурных ценностей к их освоению, а в дальнейшем - и к их созданию. В практической реализации данной модели особый акцент делается на развитие и совершенствование общекультурной компетенции педагога.

*Цель* образовательной программы «Культура и религия»: раскрыть сущность культурологического подхода в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики», обучить педагогов современным методикам его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в соответствии с требованиями ФГОС.

*Задачи:* Обеспечить условия для:

- самоопределения и самоорганизация педагогов в обучении;
- самостоятельного освоения теоретических основ культурологического образования;
- моделирования и организации культууроориентированного образовательного процесса;
- развития общекультурной компетентности педагогов;
- самостоятельного освоения методов и моделей работы в пространстве культуры;

- расширения и углубления базовых знаний содержательной части курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- становления и развития духовной культуры личности педагога;
- самостоятельного проектирования учебного процесса преподавания основ религиозных культур и светской этики в соответствии с требованиями стандарта к образовательным результатам;
- организации и проведения образовательного процесса с апробацией разработанных заданий различного уровня в реальном учебном процессе преподавания основ религиозных культур и светской этики.

В рамках данной образовательной программы повышения квалификации педагогам предлагается методическое обеспечение реализации основной образовательной программы, включающее методики освоения культурного пространства, в том числе работы с произведениями искусства, на основе которых может быть спроектирован культууроориентированный образовательный процесс, и методический инструментарий (система учебных заданий и дидактическое электронное сопровождение) для достижения образовательного результата в контексте ФГОС.

Особенность программы состоит в том, что освоение методик работы в культурном пространстве, культурные практики самих педагогов в пространстве города, музеев и других учреждений культуры, являются одновременно и способом формирования и расширения общекультурной компетенции педагога.

Содержание образовательного курса включает введение и два модуля: модуль «Основы мировых религиозных культур» и модуль «Основы православной культуры». В содержательной части введения организуется самоопределение педагогов к повышению квалификации, замеряется начальный уровень их базовых знаний содержания предмета и культуурологической компетентности.

Эффективность освоения данной программы педагогами определяется данными входной и выходной диагностики, определяющей уровень умений

работать в культуроориентированных образовательных моделях, а также рефлексивным контролем, в рамках которого слушатели будут транслировать результаты самоанализа и самооценки итогов освоения образовательной программы. Экспертная оценка методических разработок и результатов их апробации на уроке (или мероприятии) позволит установить степень овладения учителями культуроориентированных образовательных моделей и методов их реализации в образовательной практике.

В результате обучения педагоги, освоившие основное содержание курса, смогут *самостоятельно и эффективно организовать процесс преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики» в культуроориентированных образовательных моделях в соответствии с новыми стандартами:*

- использовать культурологический подход и модели его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в практике преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- конструировать модель учебной деятельности школьников, повысить качество их обучения;
- целенаправленно формировать метапредметные умения и компетентность;
- расходовать учебное время за счет оптимизации учебного процесса;
- обеспечить успешную самореализацию личности.

Теоретическое освоение и практическое применение курса позволит педагогам реализовать главную цель обучения курса «Основы религиозных культур и светской этики» – формирование мировоззрения личности в соответствии морально-нравственными нормами и культурными характеристиками общества, подготовить учащихся к глубокому и полному освоению содержания предмета и практических умений его использования.

Таким образом, обучение по данной программе обеспечит условия для решения воспитательных и образовательных целей курса «Основы

религиозных культур и светской этики», реализацию требований ФГОС к результатам образования, а также повысит профессиональную и общекультурную компетенцию педагога.

Организация учебного материала предполагает деление дисциплины на два теоретических модуля, которые построены на общих теоретико-методологических основах культууроориентированного образования. В содержательной части первый модуль ориентируется на материал модуля «Основы мировых религиозных культур», второй модуль - на содержание модуля «Основы православной культуры».

В процессе обучения педагоги формируют рабочее Портфолио, включающее, в частности, рефлексию по каждому занятию. По итогам каждого модуля педагоги выполняют зачетную работу, в которой применяют приобретенные знания и умения для конструирования учебных заданий, включая дидактическое электронное сопровождение, апробацию разработок в реальном учебном процессе.

Таким образом, повышается профессиональная и общекультурная компетентность педагогов в системе повышения квалификации.

Опытно-экспериментальная апробация разработанного содержания в виде образовательной программы повышения квалификации педагогов «Культура и религия» была включена в учебный процесс на базе Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга.

Обобщим в таблицу 12 этапы развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации с учетом характеристики: целей, средств и результатов обучения педагогов в течение учебного года.



**Этапы развития культурологической компетентности педагогов  
ОРКиСЭ в системе повышения квалификации**

Характеристика	Этапы		
	Модуль «Основы мировых религиозных культур»	Модуль «Основы православной культуры»	Защита итоговой работы
<b>Цели</b>	<p>Базовые знания содержательной часть курса ОРКиСЭ (модуль «Основы мировых религиозных культур»): категориально-понятийный аппарат; современные технологии их реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в соответствии с требованиями ФГОС</p>	<p>Базовые знания содержательной часть курса ОРКиСЭ (модуль «Основы православной культуры»). Способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов с культурологическим компонентом в различных образовательных учреждениях. Готовность применять современные методики, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса курса ОРКиСЭ. Способность использовать возможности культурного пространства Санкт-Петербурга для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами курса ОРКиСЭ</p>	<p>Готовность использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в курсе ОРКиСЭ.</li> <li>- современные технологии, в том числе информационные, для продуктивного решения педагогических задач, стоящих перед преподавателем курса ОРКиСЭ;</li> <li>- различные формы самообразования преподавателя ОРКиСЭ для развития и совершенствования профессиональных компетенций и личностных качеств.</li> </ul>

<b>Средства</b>	Базовая общепрофессиональная подготовка в области педагогики, психологии, информатики, методики изодейтельности, ТСО, методики воспитательной работы, методики преподавания и др. Применение контекстных образовательных технологий	Прикладная подготовка по специальным дисциплинам: культурологии, музейной педагогике, культурно-досуговой деятельности и др. Активизация самостоятельной работы обучающихся; научной деятельности слушателей. Применение проектных, проблемных, ситуационных, игровых методов обучения слушателей	Организация исследовательской деятельности с метапредметным и междисциплинарным характером. Организация проектной деятельности слушателей по развитию культурологической компетентности. Организация работы по реализации культурных практик: 1) в культурном пространстве Санкт-Петербурга; 2) в преподавании ОРКиСЭ. Использование имитационно-компетентностных образовательных технологий обучения слушателей
<b>Результат</b>	Сформированность технологического уровня культурологической компетенции преподавателя ОРКиСЭ	Сформированность дидактического уровня культурологической компетенции преподавателя ОРКиСЭ	Сформированность мировоззренческого уровня культурологической компетенции преподавателя ОРКиСЭ

Проблемы развития компетенций связаны с применяемыми методиками обучения слушателей в системе повышения квалификации, а также контролем полученных знаний, умений педагогов. Для этого учебный процесс должен быть насыщен специализированными обучающими средствами с учетом культурного пространства мегаполиса.

Овладение культурологической компетентностью должно включать, наряду с активными образовательными технологиями, направленными на: получение новых знаний; отработку профессиональных навыков и умений; создание эффективных подходов и установок взаимодействия с культурной средой; личных стратегий реализации образовательных траекторий и др., и организацию работы слушателей курсов повышения квалификации по

реализации культурных практик в культурном пространстве Санкт-Петербурга.

Интерактивные лекции, групповые дискуссии, мастер-классы, интерактивные экскурсии, видеоконференции в рамках проекта «Русский музей: виртуальный филиал», разбор кейсов, работа в парах и малых группах, индивидуальные задания, проектная деятельность, создание личного Портфолио – все эти методы обучения позволяют развивать новые профессиональные компетенции и в итоге достичь необходимого уровня культурологической компетентности педагогами.

Представим технологическую карту реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации по программе «Культура и религия», состоящую из двух модулей «Основы мировых религиозных культур» и «Основы православной культуры», в которой отражены: формы организации учебного процесса; организация учебной деятельности, мотивации и контроля; ожидаемые результаты (таблица 13).

Таблица 13

**Технологическая карта реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации**

<b>Модули ППК преподавателей ОРКиСЭ «Культура и религия»</b>	<b>Формы организации учебного процесса</b>	<b>Организация учебной деятельности, мотивации и контроля</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
--	--	---	-----------------------------

<b>Модуль «Основы мировых религиозных культур»</b>	<i>Аудиторные:</i> лекции, семинары, практические занятия, контрольное тестирование. <i>Внеаудиторны</i> <i>е:</i> экскурсии, участие в проектной, исследовательс кой деятельности, самостоятельна я работа	Беседа, фасилитированная дискуссия, диспут, проблемное обучение, работа с учебной и научной литературой, эссе, организационно- деятельностные игры, кейсы, выездной семинар, конференция, практикум, моделирование, проектирование, социологический опрос (анкетирование, интервьюирование), тестирование	Формирование общих представлений о культуроориентиро ванной модели образования и методах ее практической реализации в преподавании курса ОРКиСЭ, развитие познавательных мотивов для овладения культурологически ми знаниями, умениями
<b>Модуль «Основы православной культуры»</b>	<i>Аудиторные:</i> лекции, семинары, практические занятия, контрольное тестирование, итоговая аттестация. <i>Внеаудиторны</i> <i>е:</i> научно- исследовательс кая деятельность, самостоятельна я работа	Выполнение новационных проектов, «круглый стол», ситуативный практикум, брейнсторминг, мастер-класс, интерактивная экскурсия, видеоконференция в рамках проекта «Русский музей: виртуальный филиал», консультирование, самоанализ, экспертная оценка, Портфолио	Моделирование профессиональной деятельности преподавателя ОРКиСЭ, формирование культурологическо й компетентности; актуализация культурологически х знаний и умений учителей для использования в практике собственной педагогической деятельности в образовательных организациях

Обозначенные нами компетенции формируются и развиваются не только посредством содержания обучения, но с помощью образовательных технологий и особенностей образовательной среды, в которую помещен слушатель курсов повышения квалификации, - культурное пространство

Санкт-Петербурга является одной из таких особенностей. Каждый уровень (технологический, дидактический, мировоззренческий) предполагает свой комплекс оценочных средств, объединенных нами в таблице 14.

Таблица 14

**Оценочные средства для выявления сформированности компетенций преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики»**

Уровень	Оценочные средства
Технологический	Тесты, компьютерные тестирующие программы(в том числе, в рамках виртуальных музеев)
Дидактический	Ситуационные, имитационные, организационно-деятельностные игры, кейсы, проекты, самостоятельная работа (эссе, рефераты, портфолио, технологические карты уроков)
Мировоззренческий	Рейтинговые оценки, матрица рефлексии (обратная связь), зачетная творческая работа, защита итоговой творческой работы

Примеры оценочных средств, использовавшихся в реализации образовательной программы повышения квалификации педагогов «Культура и религия», представлены в приложении 9.

Одним из важнейших компонентов компетентности является умение обучающегося интегрировать в единое целое усвоенные им отдельные навыки, способы и приемы решения проблемных ситуаций и выработка комплексного междисциплинарного мышления. По мнению ряда специалистов, выработка такого мышления является самым узким местом в современном образовательном процессе высшей школы [105].

Принимая во внимание важность овладения обучающимися навыками междисциплинарного мышления, В. Г. Ерыковой и В. Т. Авдеевым введен для его оценки специальный показатель – апперцепция (термин буквально означает внимательное, осмысленное, осознанное, вдумчивое восприятие, но при этом подчеркивается зависимость восприятия от прошлого опыта

личности, от содержания и направленности (целей и мотивов) текущей деятельности обучающегося, от личностных особенностей) [92, с. 60-61].

Таблица 15

**Дескрипторы результатов обучения, упорядоченные по категориям (рангам)**

<b>Категории (ранги) дескрипторов</b>	<b>Пояснение к категориям (рангам) дескрипторов</b>
<b>Знание</b>	«Знание – запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений» [92, с. 66].
<b>Понимание</b>	«Понимание – способность преобразования (трансляции) материала из одной формы выражения – в другую – его перевода с одного «языка» на другой (например, из словесной формы в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала обучающимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала» [92, с. 66].
<b>Применение знания и понимания</b>	Умение применять знание и понимание, таким образом, который демонстрирует профессиональный подход обучающегося к работе или своему роду занятий. Умение использовать изученный материал в новой ситуации. Обладание компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы
<b>Способность к логически обоснованным суждениям</b>	«Умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т.п.). Суждения обучающегося должны быть основаны на четких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим обучающимся или предлагаться ему извне, например, преподавателем» [92, с. 66].
<b>Апперцепция</b>	Трансдисциплинарное мышление, способность к структурной целостности восприятия. Способность

	интегрировать знания и умения отдельных дисциплин таким образом, чтобы получать целое, обладающее новизной. Базой для формирования такого нового может быть научно-исследовательская работа, курсовая (междисциплинарная) работа и т.п.
<b>Коммуникативные навыки</b>	Способность обучающегося передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов
<b>Готовность к самостоятельному обучению</b>	Демонстрирование обучающимся навыков, необходимых ему, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности

В системе повышения квалификации педагогов важно обеспечить, чтобы погружаясь в материал каждого занятия, слушатель четко представлял себе:

- какими конкретными результатами обучения он должен овладеть, изучив материал занятия;
- каким образом он будет достигать запланированных преподавателем результатов обучения;
- как будет производиться мониторинг достижения слушателями запланированных результатов обучения.

Обобщим семиуровневую систему дескрипторов в адаптированную нами для системы повышения квалификации педагогов дидактическую матрицу [101, с. 456], которая позволит дать более полную картину оценивания по показателям знаний слушателей курсов по итогам конкретного занятия. Результат каждого из занятий, выраженный на языке дескрипторов, и будет результатом обучения слушателей в соответствии с управлением качеством процесса формирования компетенций педагогов.

Например, *зачетная творческая работа* слушателей курса повышения квалификации (модуль «Основы мировых религиозных культур») должна быть оценена по пяти категориям: I – знание; II – понимание; III – применение знания и понимания; IV – способность к логически

обоснованным суждениям; V – апперцепция (трансдисциплинарное мышление).

Таблица 16

**Матрица соответствия результатов повышения квалификации педагогов рангам (категориям) дескрипторов по модулям**

№	Виды учебных занятий	Объем ак.ч.	Соответствие результатов*						
			I	II	III	IV	V	VI	VII
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>I.</b>	<b>Модуль «Основы мировых религиозных культур»</b>								
1.	Аудиторные занятия	36							
1.1.	Модульные лекции с обратной связью	22	+	+					
1.2.	Интерактивные занятия	8	+	+	+	+	+	+	+
1.3.	Самостоятельная работа (работа с текстами, с информационной базой, изучение глоссария; творческие работы)	4	+	+	+	+	+		
1.4.	Тестирование/зачетная творческая работа	2	+	+	+	+	+		
	<i>Всего по модулю</i>	36	X	X	X	X	X	X	X
<b>II.</b>	<b>Модуль «Основы православной культуры»</b>								
2.	Аудиторные занятия	36							
2.1.	Модульные лекции с обратной связью	20	+	+					
2.2.	Интерактивные занятия	6	+	+	+	+	+	+	+
2.3.	Самостоятельная работа (работа с текстами, с информационной базой, изучение глоссария; творческие работы; проектная группа)	8	+	+	+	+	+	+	+
2.4.	Итоговая творческая работа	2	+	+	+	+	+	+	+
	<i>Всего по модулю</i>	36	X	X	X	X	X	X	X
	<b>Всего по программе</b>	<b>72</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>



\* Дескрипторы: I – знание; II – понимание; III – применение знания и понимания; IV – способность к логически обоснованным суждениям; V – апперцепция; VI – коммуникативные навыки; VII – готовность к самостоятельному обучению.

Триада «преподавание-обучение-оценивание» должна работать на формулирование конечных результатов обучения по развитию культурологической компетентности педагогов в рамках образовательной программы в системе повышения квалификации.

При разработке системы оценивания компетенций педагогов в условиях повышения квалификации необходимо предусмотреть шаги по: определению рейтинга слушателей; проведению мониторинга усвоения (знаний, умений, компетенций); поддержанию активности слушателей посредством получения обратной связи.

Подводя итог, подчеркнем, что компетентностная модель включает перечень компетенций, как универсальных (ключевых), так и профессиональных, что нуждается в дескриптерном сопровождении для оценки уровня развития компетенций слушателей курсов повышения квалификации. Дескрипторы детализируют компетенции до необходимого уровня операбельности, на котором формируются действия, качества, состояния, поддающиеся непосредственному измерению в образовательном процессе: они представляют результаты, которые должны продемонстрировать слушатели для их промежуточной и итоговой аттестации на каждом этапе обучения.

Таким образом, внедрение компетентного подхода в системе повышения квалификации педагогов становится важнейшим инструментом в приращении качества образовательных услуг, что влечет за собой разработку новых образовательных технологий обучения слушателей с позиций компетентного подход и методик оценивания приобретаемых компетенций преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Разработка содержательно-методического обеспечения реализации модели развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации состоит из следующих этапов:

а) отбор содержания программы повышения квалификации педагогов в рамках Информационно-методического центра с учетом:

- требований ФГОС к квалификационным характеристикам и конкретным видам компетенций, необходимых для реализации успешной педагогической деятельности в начальной школе;
- совершенствования профессионально значимых качеств личности преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики» - актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей слушателей;

б) методическое обеспечение реализации образовательной программы, включающее методики освоения культурного пространства, в том числе работы с произведениями искусства, на основе которых может быть спроектирован культуроориентированный образовательный процесс, и методический инструментарий (система учебных заданий и дидактическое электронное сопровождение) для достижения образовательного результата в контексте ФГОС;

в) разработка средств для оценки компетенций; экспертная оценка эффективности реализации программы повышения квалификации педагогов в развитии культурологической компетентности преподавателя с учетом специфики контингента взрослых обучаемых.

Учебный процесс в системе повышения квалификации должен быть организован таким образом, чтобы выявлялись и развивались когнитивные, творческие, аналитические способности слушателей, их самостоятельная активность, вырабатывались навыки и умения, необходимые для практического взаимодействия с информационной и культурной средой.

Особенность педагогических целей по развитию компетентностей в

условиях повышения квалификации состоит в том, что они достигаются не столько в результате действий преподавателей Информационно-методического центра средствами организации культуроориентированного образовательного процесса, сколько в результате осознанной деятельности, целенаправленного развития культурологической компетентности слушателя.

Поэтому самостоятельная работа слушателей в процессе повышения квалификации должна способствовать вовлечению обучающегося в постоянный мониторинг самого учебного процесса и оценку качества организации занятий по каждому модулю образовательной программы, что позволит внести определенные коррективы в формирование самой образовательной программы повышения квалификации педагогов до оценки качества ее освоения.

Если слушатели *экспериментальной группы* были включены в освоение образовательной программы «Культура и религия», то педагоги, составившие *контрольную группу*, имели возможность посещать занятия **по выбору**:

- в рамках постоянно действующих семинаров на базе Информационно-методического центра - *лекции* на темы, связанные с освоением культурного пространства Санкт-Петербурга в контексте преподавания гуманитарных дисциплин;

- *интерактивные занятия в музейном пространстве*:

**Государственный Русский музей:** темы, связанные с историей в искусстве: «Избранники Клио: герои и злодеи русской истории в русском искусстве»; «Исторические портреты в залах Русского музея»; «Портрет семьи»; «К. П. Брюллов из частных коллекций», «А. А. Пластов в русской культуре» и др.

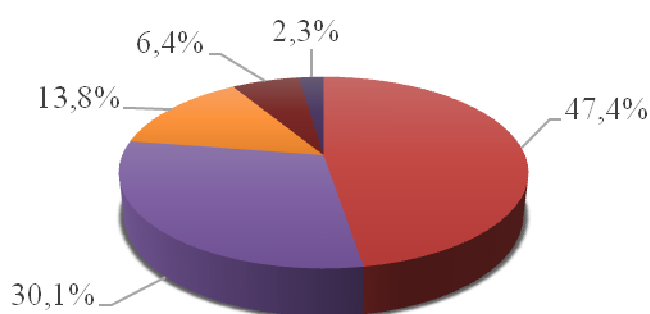
**Государственный Эрмитаж:** «Гроза 1812 года»; «В поисках нового выразительного языка»; «Новые открытия реставраторов» и др.

**Государственный музей истории религии:** «Теперь узнал я истинного Бога» (выставка, посвященная 1000-летию со дня преставления св. равноапостольного князя Владимира); «Преподобный Сергей Радонежский».

**Санкт-Петербургский государственный Музей театрального и музыкального искусства:** «История театра в контексте русской истории»; «Пространство художника. Театр. Кино» и др.

По завершению опытно-экспериментальной работы на базе Информационно-методического центра был проведен опрос слушателей курсов повышения квалификации по программе «Культура и религия», входивших в экспериментальную группу. По результатам ответов на вопрос: «Какие формы организации учебного процесса в системе повышения квалификации наиболее эффективны для Вас?» подавляющее большинство респондентов высказалось за *интерактивные занятия*, организованные в музейном пространстве Санкт-Петербурга.

**Результаты ответов на вопрос: «Какие формы организации учебного процесса в системе повышения квалификации наиболее эффективны для Вас?»**



- интерактивные занятия, организованные в музейном пространстве
- лекции
- практические занятия
- проблемные семинары
- самостоятельная работа

Слушателей образовательной программы «Культура и религия» особенно привлекают интерактивные занятия, организованные в музейном

пространстве – 47,4 %. Лекции выделили 30,1 % педагогов, практическим занятиям отдали предпочтение 13,8 % респондентов. Проблемные семинары получили 6,4 % выборов респондентов, самостоятельная работа – 2,3 %.

Полученные данные можно прокомментировать следующим образом: мы наблюдаем наличие у слушателей желания максимально принимать участие в освоении культурного пространства Санкт-Петербурга. Получать информацию о культуроориентированном подходе в образовании слушатели предпочитают от преподавателей Информационно-методического центра. Наибольшие затруднения вызывает самостоятельное решение профессиональных задач, стоящих перед преподавателями курса «Основы религиозных культур и светской этики» с учетом культурологической направленности учебно-воспитательного процесса.

В целом же, по итогам опытно-экспериментальной работы, в том числе, нацеленной на проверку эффективности технологий развития культурологической компетентности преподавателей, опирающихся на культурологический подход, можно сделать вывод, что для слушателей системы повышения квалификации наиболее эффективны следующие образовательные технологии, рассчитанные на интерактивную и творческую составляющую: технологии диалогового взаимодействия, фасилитированная дискуссия, культурные практики, мастер-классы, проектная деятельность, позволяющие развивать новые профессиональные компетенции и, в итоге, достичь педагогами необходимого уровня культурологической компетентности.

Большое значение слушатели придают созданию личного Портфолио, поэтому мы акцентировали внимание на включение педагогических технологий в содержательно-методическое обеспечение реализации модели развития культурологической компетентности учителей в системе повышения квалификации, способствующих расширению и углублению не только базовых знаний содержательной часть курса «Основы религиозных культур и светской этики», но и освоению новых форм работы в культурном

пространстве, открывающих возможности для развития личной творческой инициативы, осмысления повседневного опыта взаимодействия с объектами культуры, создания собственных творческих продуктов.

Мы наблюдаем наличие понимания со стороны педагогического сообщества того, что для профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС необходима смена ролей преподавателя от «транслятора знаний» к организатору процесса усвоения знаний, и, как следствие этого, стремление овладевать интерактивными формами работы с учащимися.

Остановимся подробнее на технологии *диалогового взаимодействия, фасилитированной дискуссии* и *культурных практиках* в системе повышения квалификации педагогов.

Культуроориентированное образование активно обращается к методу художественного познания действительности, которое позволяет ощутить и чувственно выразить личностно окрашенную картину мира и является отражением существующей реальности через знаки, символы, художественные образы. Под *художественным образом* мы понимаем обобщенное отражение действительности в форме конкретного индивидуального явления.

Художественные образы также могут рассматриваться как информация особого рода (как особая знаковая система), а процесс работы с объектами культурного наследия и понимания произведений искусства как «раскодировка» своеобразной художественной информации (поиск смыслов). Поэтому особую значимость представляет способность переработки информации, перевода ее из одной знаковой системы в другую, освоение технологий «перевода» и их реализация в педагогической практике.

Например, суть любого визуального практикума заключается в интерпретации видеоряда в терминах профессионального мышления. Зритель тренирует не только наблюдательность, но и развивает умение теоретически интерпретировать увиденное, так как в процессе анализа художественного

образа зритель выявляет и извлекает из памяти имплицитные знания, полученные во время обучения, из жизненного опыта, и делает их явными (эксплицитными).

Одной из форм практической реализации метода художественного познания является модель «диалогового взаимодействия» с объектами культурного наследия. В ее основе идеи швейцарского ученого Ж. Пиаже, американских исследователей Ф. Йунавайна и А. Хаузен, а также метод художественного анализа произведений искусства.

Жан Пиаже разработал положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. По мнению ученого, установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то, и другое возможно только путем совершения субъектом определенных действий.

Идеи Ж. Пиаже были развиты американскими исследователями Ф. Йунавайном и А. Хаузен. В 80-е г.г. XX в. в Музее современного искусства в Нью-Йорке они начали исследование с целью поиска оптимальных методик, формирующих непреходящую потребность в посещении музея. Разработанная ими методика эстетического интервьюирования показывала, «по каким законам развивается способность видеть и понимать произведения искусства, когда и почему общение с артобъектом становится актом личностного роста, интеллектуальным и эмоциональным переживанием или почему-то не становится» [246, 247, 248].

В результате данного исследования «появилась стадияльная модель эстетического развития Абилай Хаузен, ставшая основой курса «Стратегия визуального мышления». В ней рассматривается пять стадий восприятия зрителем произведений искусства:

*Первая стадия* — стадия рассказчика: зритель видит только конкретное и очевидное, оценивает на уровне «нравится — не нравится»; восприятие предельно эгоцентрично.

*Вторая стадия* - «конструктивная»: зритель требует от картины фотографического реализма, правдоподобия, копирования.

*Третья* - «классифицирование»: ценность картины определяется именем или принадлежностью к стилю, группе, направлению.

*Четвертая* — «интерпретативная»: интуитивное восприятие. Картина рассматривается как символ личного опыта, апеллирует к внутреннему миру зрителя.

И, наконец, *пятая стадия* — «рекреативная»: парадоксальность оценки, анализ картины одновременно с субъективной и объективной точек зрения, множество разноречивых смыслов.

Основной вывод американских ученых: простое накопление фактов не приводит к истинному знанию, познание происходит за счет способности их понимать» [248, с. 37].

В основе *методики анализа художественного произведения* также лежит поэтапное исследование предмета изображения и художественных средств, которые автор использует для раскрытия замысла своего произведения. Но эта методика относится к сфере искусствоведческого анализа, и не всегда понятна педагогам общего образования.

Предлагаемая *технология «диалогового взаимодействия»* с объектами культурного наследия направлена на развитие навыков художественного познания, формирование и развитие навыков визуального восприятия, воспитания и развития эстетического вкуса и творческого начала, овладение системными знаниями по предмету и понимание интегративного характера образования и возможностей реализации приобретенных знаний в практической деятельности.

Форма практической реализации технологии - механизм диалогового взаимодействия. Здесь следует вспомнить, что «диалог» в переводе с греческого - разговор, беседа, обмен высказываниями между двумя и более людьми, то есть *специфическая форма и организация общения, коммуникации*. Таким образом, через диалоговое взаимодействие с



художественными образами педагог получит яркие опорные доминанты, способствующие не только усвоению содержания и фактологического материала, но и научит личностному осмыслению и сопереживанию происходящего.

В технологии «диалогового взаимодействия» с объектами культурного наследия иной становится роль учителя в организации педагогического процесса. Преподаватель должен не только обладать иным качеством знаний содержания предмета, но и осваивать новые методики, понимать интегративные процессы в культуре и образовании, сам являться творческой личностью. Его функция - не транслировать знания, а создать условия для свободного обмена мнениями.

Педагог является фасилитатором («посредником», облегчающим понимание), по мере необходимости, дополняющим дискуссию необходимой информацией или обобщающим материал каждого этапа обсуждения («линкинг», связное обобщение).

В педагогической практике технология «диалогового взаимодействия», может быть реализована *технологией фасилитированной дискуссии*, которая представляет собой коллективное обсуждение произведения и предполагает систему вопросов, направленную на развитие навыков коммуникации и художественного восприятия.

Особенность фасилитированной дискуссии заключается в предоставлении возможности каждому участнику вынести свою мысль на обсуждение, быть выслушанным и принятым коллегами. В ходе этого процесса высказывание одного участника направляет внимание и служит стимулом для других. При коллективном обсуждении участники помогают друг другу подробнее и глубже взглянуть на произведение, которое постепенно складывается в восприятии участников дискуссии в единый образ.

По мере развития дискуссии к участникам приходит осознание существования различных точек зрения, мнений и оценок по поводу одного и

того же предмета или явления, где все они важны и равноценны. Последовательность задаваемых педагогом вопросов строго продумана и соответствуют особенностям развития художественного восприятия. Обсуждение начинается с вопросов общего характера.

В дальнейшем задаются вопросы более направленные, требующие более углубленного, вдумчивого рассматривания, побуждающие обучаемых обращать внимание на особенности изображения персонажей и детали произведения. Постепенно педагог включает в дискуссию вопросы на понимание смысловой ткани произведения, на умение выявлять особенности поведения персонажей, их мыслей и чувств.

На последнем этапе дискуссии педагог задает вопросы, предполагающие высокую степень вдумчивого и осмысленного восприятия, ответы на которые раскрывают особенности выразительного языка художественного произведения.

Завершают обсуждение вопросы обобщающего характера, позволяющие подвести итог дискуссии. Дискуссия должна проходить в спокойной, раскрепощенной манере, что создает комфортную атмосферу коммуникации, способствует приобретению уверенности в себе и самораскрытию личности во взаимодействии с объектами культуры.

Идея средового подхода к образованию и воспитанию личности, которая представлена в работах целого ряда педагогов и психологов (К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, Л. С. Выготский и др.) может быть развита на примере *культурных практик*, как части внеаудиторной деятельности в системе повышения квалификации педагогов.

В современной педагогической науке понятие «культурные практики» не является абсолютно новым. В работах сторонников построения современной теории и практики образования на основе принципа культуросообразности это понятие встречается в контексте практической культуросозидательной деятельности, которая может распространяться на самые разные сферы, в том числе и на профессиональную педагогическую

(В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Н. Б. Крылова, А. Я. Флиер).

Культурные практики в сфере образования и самообразования - это комплексное явление, включающее и непосредственную педагогическую деятельность учителя, и индивидуальную образовательную деятельность педагога. Для современного педагога именно культурные практики являются актуальной технологией курсовой подготовки, потому что они служат мощным фактором раскрытия творческого потенциала педагога и его личностного роста, способствуют расширению его познавательной функции и эстетическому развитию.

В практической деятельности (пробах) педагог, в соответствии с собственными мотивами и индивидуальным образовательным маршрутом, овладевает необходимой ему информацией, учится выстраивать жизненные стратегии, позволяющие осваивать культурное наследие на уровне смыслов и осознания взаимосвязи универсальных общечеловеческих и индивидуальных личностных ценностей, получает опыт реализации приобретенных навыков в практической деятельности, их переосмысление и создание собственного творческого продукта.

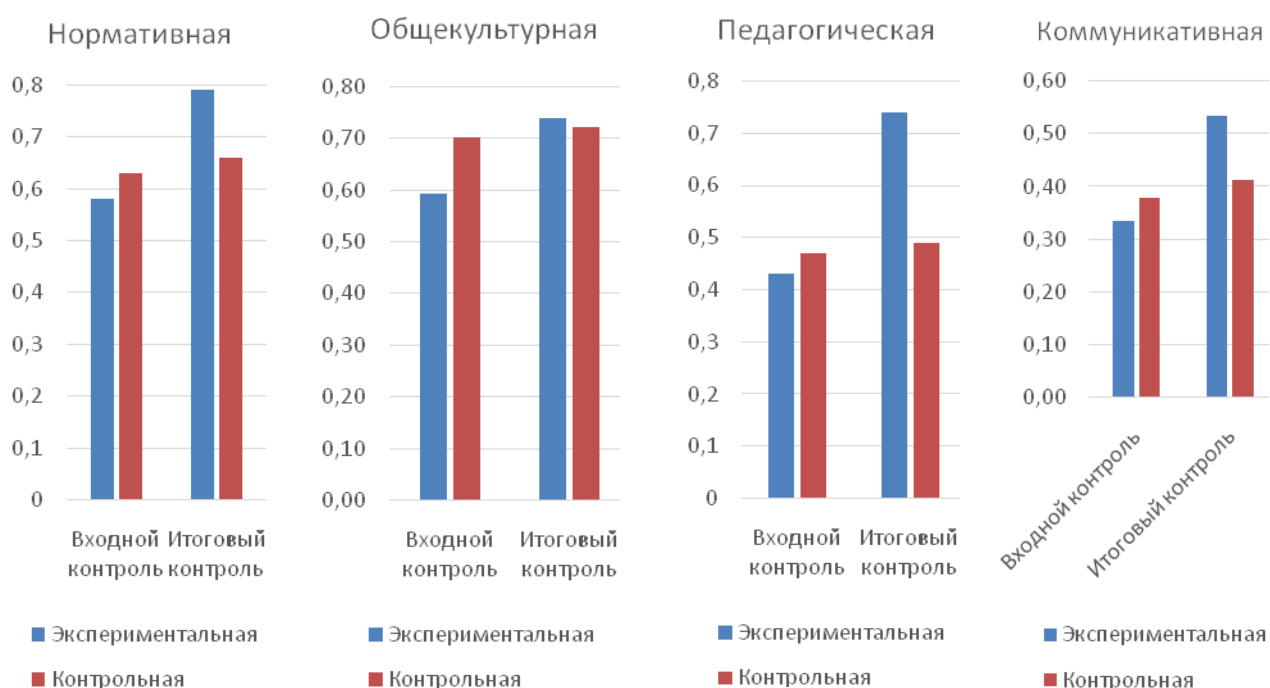
Таким образом, культурные практики могут рассматриваться как один из факторов саморазвития педагога, его «самоопределения и реализации», в контексте «непрерывного образования учителя» [43, 44].

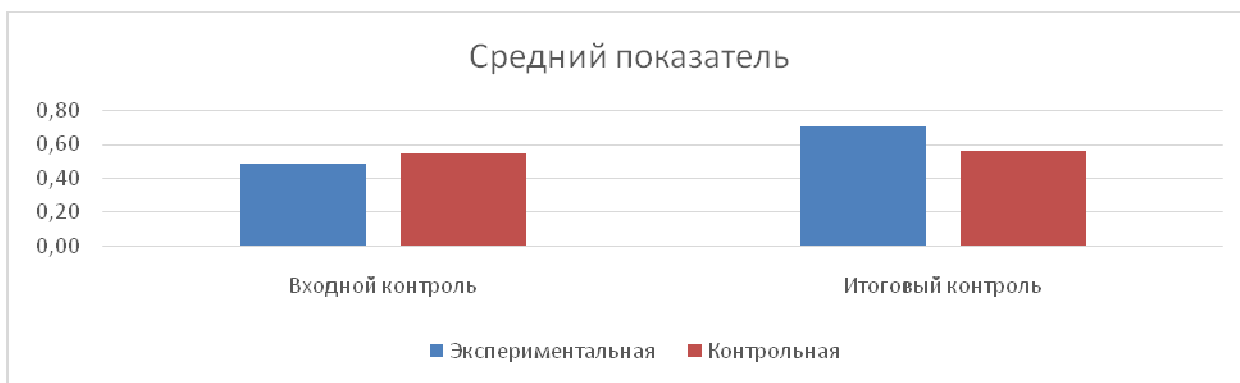
### § 3. Анализ результатов развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации

В конце формирующего эксперимента была проведена итоговая диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе исследования. Сравнительные результаты сведены в таблицу 18.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы включал сопоставление результатов, полученных на констатирующем и формирующем этапах, статистическую обработку и анализ полученных данных, представленных на рисунке 6.

Данные, полученные в результате входящего и итогового контроля, показали повышение уровня развития культурологической компетентности педагогов (по каждой из 4-х компетенций: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной).





**Рис. 6. Уровень развития культурологической компетентности педагогов (нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной) на основе сравнительного анализа**

Таблица 17

**Сравнение распределений уровня развития культурологической компетентности педагогов в контрольной и экспериментальной группах**

Группа	Входной контроль	Итоговый контроль	Значение t-критерия
<b>Нормативная компетенция</b>			
Экспериментальная	0,58	0,79	8.54
Контрольная	0,63	0,66	0.30
<b>Общекультурная компетенция</b>			
Экспериментальная	0,59	0,74	3.26
Контрольная	0,70	0,72	1.23
<b>Педагогическая компетенция</b>			
Экспериментальная	0,43	0,74	13.57
Контрольная	0,47	0,49	0.47
<b>Коммуникативная компетенция</b>			
Экспериментальная	0,34	0,53	7.43
Контрольная	0,38	0,41	0.61

В таблице 17 приведены результаты тестирования для экспериментальной и контрольной группы на входе и на выходе. Каждый слушатель проходил тестирование по методикам тестирования нормативной, общекультурной, педагогической и коммуникативных компетенций. Затем эти результаты приводились к единой шкале, где за единицу принят наилучший возможный результат по тестированию. Соответственно, каждый индивидуальный результат в единой шкале является отношением

полученного слушателем количества баллов к максимально возможному количеству баллов.

Таким образом, оценка по унифицированной шкале является процентом от максимального балла, полученного слушателем. Затем результаты по каждому тестированию усреднялись по слушателям, чтобы получить портрет «усредненного слушателя» с точки зрения выраженности той или иной компетенции. Полностью аналогично получены и усредненные результаты выходного тестирования.

Для сравнения результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп на входном и итоговом контроле был использован метод математической статистики – критерий Стьюдента. Метод зависит от двух параметров: уровня значимости и количества степеней свободы. Уровень значимости показывает точность проверки; чем он меньше, тем больше вероятность, с которой реализуется проверяемая гипотеза. Меньший уровень значимости соответствует большей точности. Количество степеней свободы рассчитывается как  $n + m - 2$  для двух выборок размеров  $n$  и  $m$ . На основании этих двух параметров по таблице находится критическое значение. Для уровня значимости 0.05 оно равняется 1,98, и мы воспользуемся им.

Затем для каждой группы и критерия рассматриваются две выборки: результаты тестирования до и после. На основании этих выборок подсчитывается значение t-статистики:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

Здесь  $\bar{X}_1$  и  $\bar{X}_2$  обозначают выборки, надчеркивание обозначает среднее арифметическое,  $n_1=n_2=50$  – размер выборок, где  $n_1$ - количество слушателей на входном контроле,  $n_2$ - количество слушателей на итоговом контроле, а  $s$  обозначает среднеквадратичную ошибку (величина, показывающая степень разброса) и подсчитывается по формуле:

$$S_{\bar{x}} = \sqrt{\frac{1}{(n-1)n} \sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2}$$

Значения t-критерия выделены в четвертый столбец таблицы 17. Чтобы проверить, действительно ли выборки показывают различие с вероятностью 95% необходимо сравнить значение критерия с критическим. Если оно больше критического, то мы можем утверждать, что характеристики соответствующей группы различаются с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию Стьюдента на входном и выходном контроле.

Значения t-критерия определенно говорят о том, что в контрольной группе разница между результатами входного и итогового контроля достаточно мала, так как соответствующие значения критерия значительно меньше критического (1,98). Напротив, для экспериментальной группы отличия статистически значимы, так как значение критерия сильно превышает критическое, поэтому мы можем утверждать, что данные итогового контроля, показали повышение уровня развития культурологической компетентности педагогов (по каждой из 4-х компетенций: нормативной (на 0,21), общекультурной (на 0,15) педагогической (на 0,31), коммуникативной (на 0,19)).

Для объективной оценки реализации модели развития культурологической компетентности педагогов и измерения уровня развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» после апробации образовательной программы повышения квалификации «Культура и религия» была разработана *авторская методика экспертной оценки уровня культурологической компетентности педагогов содержанию его профессиональной деятельности* (приложение 11).

Данная методика проводилась только в экспериментальной группе, так как для слушателей программы повышения квалификации «Культура и религия» созданы определенные условия для развития культурологической

компетентности в соответствии с разработанной нами моделью, и необходимо было на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы констатировать результаты и сделать выводы об эффективности либо неэффективности реализации модели развития культурологической компетентности педагогов.

В предложенную методику входят девять *характеристик* педагога, отражающих выделенные нами, критерии и показатели культурологической компетентности по проявлению в его педагогической деятельности семи признаков каждой характеристики: методологической, аксиологической, рефлексивной, профильно-профессиональной, результативно-интегративной, гностической, праксеологической, прикладной, коммуникативной.

В изучении уровня культурологической компетентности педагогов содержанию его профессиональной деятельности мы использовали **метод экспертной оценки**.

*Метод экспертной оценки* – «это процедура получения первичных эмпирических данных, состоящая в опросе специально отобранных экспертов относительно значений некоторых переменных, дающих необходимую информацию относительно соответствующего объекта. Экспертная группа отбирается по признакам формального профессионального статуса. Группа экспертов должна обеспечивать надежность и полноту информации, возможность ее проверки, ее статистическую устойчивость относительно процедуры или условий оценки» [79, с. 103].

Для достижения большей объективности оценок в группу экспертов в количестве 15 человек вошли представители педагогического сообщества (специалисты отдела образования администрации Василеостровского района Санкт-Петербурга и методисты Информационно-методического центра Василеостровского района, педагоги высшей школы и общего образования) и сотрудники музеев (Государственного Эрмитажа, Государственного Русского музея, Государственного музея истории религии), из которых выбирались



пять специалистов, осуществлявших педагогическую деятельность в рамках реализации программы повышения квалификации учителей начальных классов «Культура и религия».

При отборе экспертов учитывались следующие личностные и профессиональные характеристики: компетентность, стаж научной или практической работы, профессиональный статус, принципиальность, объективность, креативность. Каждый участник экспериментальной группы оценивался пятью экспертами, то есть каждый эксперт оценивал слушателя по 63-м различным признакам, относящимся к девяти выделенных нами показателей. Постольку поскольку каждого педагога оценивал каждый эксперт, эта ситуация может быть рассмотрена как повторяющиеся измерения одной и той же величины, а именно оценки слушателя.

В качестве инструментария использовался авторский «Бланк экспертной оценки слушателя курсов повышения квалификации по программе «Культура и религия» (приложение 11), который заполнялся каждым экспертом, соответственно. В бланк экспертной оценки включены девять характеристик педагога, отражающих критерии и показатели его культурологической компетентности, диагностирующиеся по проявлению в педагогической деятельности преподавателя семи признаков каждой характеристики. Общий средний балл оценки позволяет сделать заключение об уровне культурологической компетентности педагога. В таблице 18 представлены результаты экспертного опроса с учетом девяти характеристик культурологической компетентности слушателей экспериментальной группы на заключительном этапе исследования.

Группа экспертов: 1 эксперт - преподаватель высшей школы, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой ЧОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт экономики, культуры и делового администрирования»; 2 эксперт - заведующая отделом образовательных программ и музейной педагогики Государственного музея истории религии

(ГМИР); 3 эксперт - ведущий специалист Отдела образования администрации Василеостровского района Санкт-Петербурга; 4 эксперт – заместитель директора ГБОУ ДППО «Информационно-методический центр» Василеостровского района, кандидат педагогических наук; 5 эксперт - ведущий специалист по научно-просветительской деятельности Государственного Русского музея (ГРМ), кандидат социологических наук.

Таблица 18

**Усредненная экспертная оценка культурологической компетентности слушателей экспериментальной группы на заключительном этапе исследования (2015 г.)**

<b>Характеристики / Эксперты</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Методологическая	4,68	4,69	4,70	4,71	4,69
Аксиологическая	4,71	4,76	4,75	4,77	4,75
Рефлексивная	4,62	4,59	4,59	4,59	4,61
Профильно-профессиональная	4,65	4,65	4,69	4,67	4,66
Результативно-интегративная	4,64	4,65	4,66	4,66	4,65
Гностическая	4,67	4,65	4,62	4,62	4,62
Праксеологическая	4,59	4,63	4,59	4,60	4,66
Прикладная	4,73	4,77	4,76	4,76	4,76
Коммуникативная	4,72	4,73	4,74	4,71	4,76

Самый низкий балл по *методологической характеристике* поставил представитель высшей школы (4,68), тогда как топ-менеджер Информационно-методического центра оценил уровень ее развития у слушателей в 4,71 (оба эксперта кандидаты педагогических наук).

Тот же алгоритм наблюдаются по *аксиологической характеристике*: 1-й эксперт выставляет самый низкий балл - 4,71, а 4-й – самый высокий балл среди оценок всех специалистов – 4,77.

Определенное единодушие демонстрируют три эксперта (2-й, 3-й, 4-й) в оценке *рефлексивной характеристики* – 4,59, тогда как представитель высшей школы и ведущий специалист по научно-просветительской

деятельности Государственного Русского музея считают, что она несколько выше – 4,62 и 4,61, соответственно.

Близки мнения в оценке экспертов *профильно-профессиональной характеристики* слушателей экспериментальной группы: 1-й и 2-й эксперт (ГМИР) присваивают ей 4,65, 3-й эксперт (ведущий специалист Отдела образования) дает самый высокий балл - 4,69.

Идентичное мнение экспертов в оценке *результативно-интегративной характеристики* – от 4,64 до 4,66.

Самая высокая оценка *гностической характеристики* получена от 1 эксперта – 4,67, три эксперта присвоили ей одинаковые баллы – 4,62.

*Праксеологическая характеристики* вызвала разночтения во мнении экспертов: 4,59 – 1-й и 3-й эксперт, 4,66 – 5-й эксперт (ГРМ).

Самые высокие баллы в оценке девяти характеристик отданы экспертами *прикладной и коммуникативной характеристикам* от 4,71 до 4,77, со значительными расхождениями во мнении об их развитии у слушателей.

Выделить среди экспертов наиболее лояльного и очень требовательного / принципиального не представляется возможным, так как специалисты достаточно объективно, на наш взгляд, высказали свое мнение в определении девяти характеристик педагогов, отражающих критерии и показатели культурологической компетентности слушателей образовательной программы «Культура и религия».

В таблице 19 представлен средний балл результатов экспертного опроса с учетом девяти характеристик культурологической компетентности слушателей экспериментальной группы на заключительном этапе исследования.

Таблица 19

**Средний балл экспертной оценки слушателей экспериментальной группы на заключительном этапе исследования (2015 г.)**

Характеристики	Общий балл
----------------	------------

Методологическая	4,69
Аксиологическая	4,75
Рефлексивная	4,60
Профильно-профессиональная	4,66
Результативно-интегративная	4,65
Гностическая	4,63
Праксеологическая	4,62
Прикладная	4,76
Коммуникативная	4,73
<b>Средний балл:</b>	<b>42,10</b>

Первые три ранга с высокими баллами занимают: *прикладная* (4,76), *аксиологическая* (4,75) и *коммуникативная* (4,73) характеристики. Это и понятно, так как слушатели курсов повышения квалификации мотивированы на: во-первых, овладение новыми знаниями, умениями, компетенциями, в частности, практико-ориентированной культурологической компетентностью для наиболее эффективного решения профессиональных задач и реализации культурных практик в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе; во-вторых, на профессионально-личностный рост, через реализацию и владение новыми педагогическими технологиями в системе культурологической модели образования; в-третьих, на сотрудничество в области профессионального, научно-исследовательского взаимодействия.

Три последних ранга экспертами отданы: *гностической* (4,63), *праксеологической* (4,62) и *рефлексивной* (4,60) характеристикам. Перспективами профессионального роста педагогов начального звена общего образования для экспертов являются: работа по самоанализу слушателей познавательных, учебно-информационных, профессиональных и личностных потребностей с учетом культурологической модели образования; креативность в генерировании профессиональных идей; знания в области информационных технологий и использование их в практической

деятельности в реализации культурных практик для работы с объектами культуры, для изучения культурного наследия.

Средний балл, полученный участниками экспериментальной группы равен 42,10, что говорит о высоком уровне развития культурологической компетентности слушателей экспериментальной группы, проходивших повышение квалификации по программе «Культура и религия» в течение 9 месяцев.

Таким образом, сравнительный количественный и качественный анализ итогов эксперимента свидетельствует об эффективности разработанной модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, подтверждает правомерность выдвинутой гипотезы, позволяет констатировать, что цель исследования достигнута.

Результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность разработанной модели развития культурологической компетентности в системе педагогического образования в условиях повышения квалификации учителей, подтвердив тем самым выдвинутую гипотезу. Анализ результатов эксперимента, проведенного в системе повышения квалификации, показал, что применение разработанной нами модели способствует развитию культурологической компетентности педагогов.

Нами выявлен *комплекс педагогических условий*, обеспечивающих эффективность развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, включающий следующие группы:

**1 группа – условия, направленные на развитие мировоззренческой составляющей:**

- мотивация слушателей на развитие собственного мировоззрения и нравственного сознания в рамках культуроориентированной парадигмы современного образования;
- изучение, сохранение и приумножение национальных и культурных традиций;
- развитие способности оценивать ценности каждой культуры,

межкультурной коммуникации;

- формирование собственной культурной идентичности;
- моделирование педагогической позиции в контексте культууроориентированного образования для реализации в педагогической практике.

**2 группа – условия, направленные на развитие дидактической составляющей:**

- создание творческой образовательной среды для слушателей курсов повышения квалификации через эффективное использование аудиторных и внеаудиторных форм организации учебного процесса на основе личностно-ориентированного обучения;

- комплексный подход преподавательского состава учреждений дополнительного педагогического профессионального образования и музейного сообщества к обучению слушателей для построения целостной эффективной дидактической системы;

- соответствие методики обучения взрослых с применением технологий, нацеленных на освоение культурного пространства с общей стратегией проведения учебных занятий в системе повышения квалификации педагогов;

- обеспечение устойчивой обратной связи в учебном процессе между преподавателями и слушателями для эффективного менеджмента качества повышения квалификации педагогов;

**3 группа – условия, направленные на развитие технологической составляющей:**

- модульность и вариативность содержательно-методического обеспечения образовательных программ для возможности построения индивидуальной образовательной траектории;

- приоритетность технологий культууроориентированного обучения слушателей с учетом специфики культурного пространства мегаполиса;

- нацеленность на взаимодействие педагогического и музейного сообщества для реализации культурных практик, как одной из базовых технологий, в культурной среде Санкт-Петербурга;

- необходимость использования потенциала информационного пространства для применения элементов дистанционного обучения слушателей и компьютерных программ разной направленности.

По результатам проведенного исследования нами предложены **практические рекомендации** для региональной системы повышения квалификации педагогов:

- обеспечение долгосрочной поддержки развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации посредством развития материально-технической базы и учебно-методического сопровождения образовательной деятельности Информационно-методических центров на местах;

- привлечение научного потенциала региона для разработки стратегии и концепций развития культууроориентированного образования с целью наиболее эффективного функционирования системы повышения квалификации педагогов;

- организация более тесного взаимодействия и сотрудничества учреждений образования и культуры региона;

- проведение исследований на основе постоянно действующего мониторинга для выявления потребности родительского сообщества, представляющего различные конфессии, в специальной подготовке педагогов для реализации ФГОС в области преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»;

- создание содержательно-методического сопровождения повышения квалификации педагогов для приращения культурологических знаний, умений, компетенций в системе повышения квалификации, с использованием интерактивных технологий для развития культурологической

компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики»;

- привлечение экспертов к оценке качества обучения педагогов в системе повышения квалификации;

- проектирование собственной педагогической позиции в контексте культууроориентированного образования для ее эффективной реализации в профессиональной деятельности.

### **Выводы:**

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы по развитию культурологической компетентности слушателей системы повышения квалификации на базе Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга, позволяет сделать вывод о том, что комплекс педагогических условий, реализуемый для развития культурологической компетентности в соответствии с разработанной автором моделью и содержательно-методическим наполнением образовательной программы «Культура и религия» для преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики», эффективен для реализации модели развития культурологической компетентности педагогов.

Эффективность апробации программ повышения квалификации педагогических кадров на базе Информационно-методического центра зависит от многих составляющих:

- активности преподавательского состава центра при разработке и апробации программ, нацеленных на реализацию и внедрение профессионально-образовательных систем, ориентированных на развитие общей культуры учителя, профессионально важных качеств, этнокультурных и социокультурных компетенций;



- востребованности образовательных программ целевой аудиторией взрослых обучающихся; удовлетворенности слушателей программ повышения квалификации качеством учебного процесса, от его целостности, интегративности;

- реализации технологий культууроориентированного обучения слушателей с учетом специфики культурного пространства мегаполиса;

- взаимодействия педагогического и музейного сообщества для реализации культурных практик, как одной из базовых технологий, в культурной среде Санкт-Петербурга; мотивации слушателей на саморазвитие в рамках культууроориентированной парадигмы современного образования.

На основе количественного и качественного анализа результатов проведенного диссертационного исследования с использованием методов математической статистики можно утверждать, что реализация модели развития культуурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации повышает профессиональную компетентность учителей начальной школы в целом, и культуурологическую компетентность, в частности.

## Заключение

По результатам проведенного исследования можно сформулировать основные выводы:

Под культурологической компетентностью понимается система компетенций учителя: нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной, необходимых для реализации в педагогической практике культурологической модели образования, трактующей образование как элемент культуры, главной целью которого является воспитание «человека культуры», свободно проявляющего свою индивидуальность, способности, стремящегося к освоению культурного наследия на протяжении всей жизни.

Культурологическая компетентность педагога включает культурологическую модель образования, которая опирается на принятие образования как части культуры, являя единство теоретико-методологической, технолого-методической подготовленности преподавателя и способности его к практической реализации данной модели в образовательном пространстве.

Опираясь на совокупность знаний о культуре, как исторически сложившемся уровне развития общества, ценностных ориентаций, основанных на принципах гуманизма, умений и навыков их использования в педагогической практике в соответствии с требованиями общественного развития, система повышения квалификации позволяет педагогу осознанно воспринимать процессы и явления культурной жизни, осуществлять профессиональную деятельность в культуроориентированной модели образования.

Разработанная модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации представлена взаимосвязью: методологического, технологического, андрагогико-паксеологического, критериально-оценочного компонентов (модулей).

Критерии эффективности реализации модели развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации, включают в себя следующие показатели:

- *мировоззренческий критерий* (показатели: методологический; аксиологический; рефлексивный);
- *дидактический критерий* (показатели: профильно-профессиональный; результативно-интегративный; гностический);
- *технологический критерий* (показатели: праксеологический; прикладной; коммуникативный).

Предложенная нами модель развития культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации направлена на:

- освоение слушателями курса «Культура и религия» нормативной, общекультурной, педагогической и коммуникативной компетенций, как результата реализации образовательной программы;
- достижение целей образовательной программы «Культура и религия», разработанной непосредственно для повышения квалификации преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики», через наполнение педагогического процесса учебно-методическими материалами, направленными на взаимодействие слушателей с объектами культуры;
- комплексный подход к сотрудничеству между учреждениями образования и культуры мегаполиса для использования культурной среды Санкт-Петербурга с включением в образовательный процесс интерактивных форм, методов, технологий обучения слушателей, способствующих развитию «самоуправляемого обучения»;
- интеграцию теории и практики культуроориентированного образования в профессиональной педагогической деятельности учителей начальных классов;

- обеспечение условий для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий слушателей, с целью более успешного освоения заявленных компетенций в зависимости от индивидуальных запросов педагогов;

- возможность получения «обратной связи» от слушателей курсов повышения квалификации для коррекции содержательно-методического обеспечения образовательного процесса на базе Информационно-методических центров и оценки качества результатов обучения;

- мониторинг достижения слушателями запланированных результатов обучения через изменение методов оценки собственно освоенных слушателями компетенций, составляющих культурологическую компетентность преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Для эффективности развития культурологической компетентности учителя в системе повышения квалификации необходимо реализовать комплекс педагогических условий, включающий следующие группы:

**1 группа – условия, направленные на развитие мировоззренческой составляющей:** мотивация слушателей на развитие собственного мировоззрения и нравственного сознания в рамках культуроориентированной парадигмы современного образования; изучение, сохранение и приумножение национальных и культурных традиций; развитие способности оценивать ценности каждой культуры, межкультурной коммуникации; формирование собственной культурной идентичности; моделирование педагогической позиции в контексте культуроориентированного образования для реализации в педагогической практике.

**2 группа – условия, направленные на развитие дидактической составляющей:** создание творческой образовательной среды для слушателей курсов повышения квалификации через эффективное использование аудиторных и внеаудиторных форм организации учебного процесса на основе личностно-ориентированного обучения; комплексный подход

преподавательского состава учреждений дополнительного педагогического профессионального образования и музейного сообщества к обучению слушателей для построения целостной эффективной дидактической системы; соответствие методики обучения взрослых с применением технологий, нацеленных на освоение культурного пространства с общей стратегией проведения учебных занятий в системе повышения квалификации педагогов; обеспечение устойчивой обратной связи в учебном процессе между преподавателями и слушателями для эффективного менеджмента качества повышения квалификации педагогов.

**3 группа – условия, направленные на развитие технологической составляющей:** модульность и вариативность содержательно-методического обеспечения образовательных программ для возможности построения индивидуальной образовательной траектории; приоритетность технологий культууроориентированного обучения слушателей с учетом специфики культурного пространства мегаполиса; нацеленность на взаимодействие педагогического и музейного сообщества для реализации культурных практик, как одной из базовых технологий, в культурной среде Санкт-Петербурга; необходимость использования потенциала информационного пространства для применения элементов дистанционного обучения слушателей и компьютерных программ разной направленности.

Результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность разработанной модели развития культуурологической компетентности в системе педагогического образования в условиях повышения квалификации учителей, подтвердив тем самым выдвинутую гипотезу.

Научная задача, поставленная в исследовании, которая заключалась в разработке модели развития культуурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации на основе ее содержательно-методического обеспечения, решена.

Предположение о том, что реализация модели развития культуурологической компетентности является составляющей научно-

методического обеспечения педагогического образования в системе повышения квалификации учителей, и возможна при соблюдении педагогических условий, подтвердилось.

**Перспективы исследования.** Ввиду сложности и многоаспектности рассматриваемой проблемы, ее дальнейшая разработка может включать комплексный подход к созданию программно-методического обеспечения процесса переподготовки преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики», опираясь не только на теоретические посылки, но и уже имеющийся практический опыт; изучение особенностей развития культурологической компетентности педагогов в региональных системах повышения квалификации и, в данной связи, например, выявление факторов, влияющих на ее развитие.

## Список источников и литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 301 с.
3. Аكوпова, М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : дисс. на соиск. уч. ст. д.п.н. / М. А. Аكوпова. – Санкт-Петербург, 2004. – 368 с.
4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX веков. – Москва : Педагогика, 1990. – 185 с.
5. Антосевич Г. С. Краткий курс по культурологии / Г. С. Антосевич. – 2-е изд. – Москва : Окей-книга, 2009. – 149 с.
6. Ариарский М. А. Педагогическая культурология: в 2-х т. / М. А. Ариарский. – Санкт-Петербург: Концерт, 2012. – 399 с.
7. Арнаутов В. В. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / В. В. Арнаутов, Н. К. Сергеев. – URL: [http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_11/istpedan.htm](http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/istpedan.htm) (дата обращения 21.08.2015).
8. Архангельский С. И. О моделировании и обработке данных педагогического эксперимента / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, С. А. Машников. – Москва : Знание, 1994. – 138 с.
9. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – URL: <http://fgos.isiorao.ru//Approbation/publik/statja%2011.php>. (дата обращения 11.05.2013).
10. Асмолов А. Г. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 1999. – 113 с.
11. Асмолов А. Г., Вербицкий А. А., Гузаиров М. Б. О методологических

- основах функционирования и развития системы непрерывного образования в условиях многоуровневой подготовки / А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, М. Б. Гузаиров // Высшая школа России. – 1993. – С. 22–29.
12. Асроров Р. Педагогическое самообразование в системе непрерывного повышения квалификации учителей : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Р. Асроров. – Душанбе, 1991. – 24 с.
13. Ахлестин К. Н. Забота партии и правительства о формировании учительских кадров /Н. Ахлестин // Советская педагогика. – 1978. – № 3. – С. 103–109.
14. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 183 с.
15. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 5–13.
16. Байденко В. И., Оскариссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскариссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 27–34.
17. Баранников А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А. В. Баранников. – Москва : Издательство Государственного университета высшая школа экономики, – 2002. – 150 с.
18. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
19. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984–1985. – Москва : Наука, 1986. – 130 с.



20. Белицкая Г. Э. Социальная компетенция личности / Г. Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе/ [под редакцией К. А. Абульхановой-Славской и др.]. – Москва : Институт психологии Российской Академии наук , 1995. – С. 42–57.
21. Беляков В.В. Развитие субъекта последипломного профессионального образования в условиях современных проблем глобализации: автореф. дисс. ... докт. пед.наук / В. В. Беляков. – Санкт-Петербург, 2009. – 45 с.
22. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – Москва : Республика, 1993. – 382 с.
23. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства / Н. А. Бердяев. – Москва : Искусство: ИЧП «Лига», 1994. – 315 с.
24. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». –2005. – №9. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (дата обращения 03.11.2014).
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. –1989. – № 6. – С. 31–42.
27. Библер В. С. На грани логики культуры: книга избранных очерков / В. С. Библер. – Москва : Педагогика, 1997. – 423 с.
28. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29–34.
29. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 370 с.
30. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. – Москва, 1970. – С. 12–24.
31. Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А. А. Бодалев. – Москва : РАУ, 1993. – 110 с.

32. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / [под ред. В. И. Байденко]. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211с.
33. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
34. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1.– С. 16–21.
35. Борчаева А. А. Компетентность в подготовке профессионального специалиста / А. А. Борчаева / Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: Сер. Научные труды СГА. – Москва : СГА, 2009. – С. 19–20.
36. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров : дис. ... канд. пед. наук. / Н. С. Бугрова. – Омск, 2009. – 188 с.
37. Бюллетень III Всероссийского съезда Союза работников просвещения 1–8 октября 1921 года. – Москва, 1921. – 10 с.
38. Ванюшкина Л. М. Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство / Л. М. Ванюшкина. – Санкт–Петербург : Лита, 2003. – 255 с.
39. Введенский В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В. Н. Введенский // Стандарты и мониторинг. – 2003. – № 4. – С. 41–45.
40. Введенский В. Н. Ключевые компетентности педагога в системе повышения квалификации / В. Н. Введенский// [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=view\\_file&lid=448](http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=view_file&lid=448) (дата обращения: 15.10.2013).
41. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–54.

42. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
43. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 6–11.
44. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.
45. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. [под ред. В. А. Сластенина]. 2 изд. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
46. Волковский А. Повышение квалификации работников социального воспитания / А. Волковский, П. Парибок, С. Фридман // Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / [под ред. А. Г. Калашникова]. – Москва : Работник просвещения, 1928. – Т. 2. – С. 559–562.
47. Волынкин В. И. Педагогика в схемах / В. И. Волынкин. – Ростов-на Дону: Феникс, 2007. – 283 с.
48. Воровщиков С. Г. Компетентностный подход в образовании: векторы осмысления / С. Г. Воровщиков // Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования: Сборник материалов научно-практической конференции. – Москва, 2006. – С. 6–10.
49. Воронов М. В. Компетентностное обучение в условиях информационно-коммуникативных дистанционных образовательных технологий / М. В. Воронов, А. В. Слива, В. Н. Фокина // Открытое и дистанционное образование. – 2008. – № 3. – С. 30–31.
50. Вторина Е. В. Инновационные подходы к развитию системы дополнительного профессионального образования в вузе / Е. В. Вторина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 7. – С. 56–61.

51. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / [под редакцией В. Г. Кинелева]. – Москва : Научно-исследовательский институт высшего образования, 1995. – 200 с.
52. Галагузов А. Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дис. ... докт. пед. наук. / А. Н. Галагузов. – Москва, 2011. – 311 с.
53. Галкина Т Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : дис. ... докт. пед. наук. / Т. Э. Галкина.– Москва, 2011. – 341 с.
54. Ганеева Е. А. Моделирование содержания профессионального образования / Е. А. Ганеева. – Оренбург : ОГПУ, 2003. – 123 с.
55. Гегель Г. Феноменология духа / Г. Гегель // Сочинения : в 14 т. – Москва, 1959. –Т.4. – 440 с.
56. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / С. И. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – 85 с.
57. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 208 с.
58. Гребнев Л. С. Академическая и профессиональная квалификации в высшем образовании: Болонский процесс и российское законодательство / Л. С. Гребнев //–URL: [http://ic2s.ru/articles/index.php?ELEMENT\\_ID=264](http://ic2s.ru/articles/index.php?ELEMENT_ID=264).
59. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ, 2003. – 415 с.
60. Громько Ю. В. Оргдеятельностные игры и развитие образования / Ю В. Громько // Технология прорыва в будущее. – Москва : Независимый методологический университет, 1992. – 191 с.
61. Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001. – 224 с.
62. Гуревич П. С. Культурология: учебное пособие / П. С. Гуревич.– Москва : Знание, 1996. – 288 с.

63. Гуревич П.С. Философия культуры / П. С. Гуревич. – Москва : Высшая школа, 1999. – 460 с.
64. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – Москва : Российский институт повышения квалификации работников образования, 1994. – 183 с.
65. Даринский А. В. Пути улучшения системы повышения квалификации педагогических кадров / А. В. Даринский // Советская педагогика. – 1976. – № 8. – С. 12–14.
66. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 6.
67. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : МПСИ, 2004. – 752 с.
68. Деркач А. А. Профессиограмма государственного служащего / А. А. Деркач, А. К. Маркова. – Москва : РАГС, 1999. – 95 с.
69. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 300 с.
70. Жиркова Г. П. Интерпретация как форма диалога культур / Г. П. Жиркова // Сб. «Современное искусство в школе: новый формат», – Санкт-Петербург : АППО, 2013. – С. 29–35.
71. Жиркова Г. П. Критерии, показатели, уровни развития культурологической компетентности преподавателей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в системе повышения квалификации / Г. П. Жиркова // Власть. – 2015. – № 12. – С. 74–79.
72. Жиркова Г. П. Культурологический компонент повышения квалификации педагогов / Г. П. Жиркова // Человеческий капитал. – 2014. – № 08 (68). – С. 57–59.
73. Жиркова Г. П. Культурологический подход в системе повышения квалификации педагогов / Г. П. Жиркова // XXII Международные Рождественские образовательные чтения. Актуальные проблемы

- гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвузовский сборник научных работ. – Вып 15. – Том II. – Москва, 2014. – С. 239–245.
74. Жиркова Г. П. Послеуниверситетское педагогическое образование в России в начале XX века / Г. П. Жиркова // Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвузовский сборник научных работ. – Вып 16. – Том II. – Москва : Институт международных социально-гуманитарных связей, 2015. – С.87–90.
75. Жиркова Г. П. Профессиональная компетентность педагога в условиях модернизации высшего и послевузовского профессионального образования / Г. П. Жиркова // Институт международных социально-гуманитарных связей. Ежегодная Неделя науки 4–18.04.2014 г. Сборник научных статей и тезисов докладов. – Ч. II. – Москва : ИМСГС, 2014. – С. 92–99.
76. Жиркова Г. П. Развитие культурологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации. Монография / Г. П. Жиркова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленности, технологии и дизайна, – 2015. – 200 с.
77. Жиркова Г. П. Реализация культурологического подхода в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» / Г. П. Жиркова // Научно-методический сборник «Реализация курса «Основы религиозных культур и светской этики» как основа духовно-нравственного воспитания обучающихся в образовательных организациях Санкт-Петербурга». – Санкт-Петербург, 2013. – С. 18–22.
78. Жиркова Г. П. Технологический базис повышения квалификации педагогов в условиях дополнительного профессионального образования / Г. П. Жиркова // XXII Международные Рождественские образовательные чтения. Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвузовский сборник научных работ. – Вып 15. – Том II. – Москва, – 2014. – С. 245–262.

79. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
80. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
81. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992, № 3266-1 [Официальный сайт компании «Консультант Плюс»]. – URL: /popular/edu/ (дата обращения: 27.10.2014).
82. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : МСПИ, 2005. – 211 с.
83. Зеер Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер / Понятийный аппарат педагогики и образования. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 347 – 350.
84. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – №5. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 22.10.2014).
85. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Какого его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 24–33.
86. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIII Всероссийского совещания. – Москва, Уфа : Информационный центр, 2003. – Кн. 2. – 86 с.
87. Зимняя И. А. Становление ключевых социальных компетентностей на

- разных уровнях образовательной системы / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 86 с.
88. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста/ И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирование и стандарты в образовании. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 31–37.
89. Змеев С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеев. – Москва : Флинта, 1999. – 152 с.
90. Змеев С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. – Москва : Академия, 2002. – 126 с.
91. Зубкова Н. К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации в России / Н. К. Зубкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9 (137). – С. 18–25.
92. Ерыкова В. Г. Компетентностная модель выпускника и механизм ее реализации в учебном процессе / В. Г. Ерыкова, В.Т.Авдеев // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе. – Москва : СГУ, – 2009. – С. 60–61.
93. Иванов А. Е. Высшая школа России конца XIX – начала XX веков. / А. Е. Иванов. – Москва : Наука, 1991. – 90 с.
94. Историческая справка [официальный сайт АПКИПРО, Москва]. –URL: /content/view/13/584/ (дата обращения: 27.10.2014).
95. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. – 48 с.
96. Казанцев А. К. Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах: учебное пособие / А. К. Казанцев. – Москва : ИНФРА-М, 1999. – 367 с.
97. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 142 с.



98. Кант И. Лекции по этике / И. Кант.– Москва : Просвещение, 1990. – 396 с.
99. Кант И. Сочинения: В 6 т. / И. Кант. – Москва : Политиздат, 1996. – Т. 5. – 516 с.
100. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. –2-е изд., испр. и доп. – Петроград : Земля, 1915. – 80 с.
101. Карпенко М. П. Телеобучение / М. П. Карпенко. – Москва : СГУ, 2008. – 500 с.
102. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : ИПП, – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
103. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2005. – 326 с.
104. Колесникова И. А. Основы андрагогики / И. А. Колесникова и др. – Москва : Академия, 2004. – 255 с.
105. Комаровская Е. П. Дублинские дескрипторы в системе компетентностно-ориентированного подхода в высшей школе / Е. П. Комаровская // Актуальные проблемы гуманитарных наук (психология, педагогика): Межвузовский сборник научных работ. Международный выпуск. / [под ред. Е. П. Комаровской, Т. Ю. Ломакиной, Е. Ю. Пряжниковой].– Москва : Издательство РГСУ, 2011. – Вып. 11. – С. 108–120.
106. Комаровская Е. П. Культурологическая компетентность педагогов в системе повышения квалификации: опыт моделирования / Е. П. Комаровская, Г. П. Жиркова // Власть. – 2015. – № 11. – С. 128–131.
107. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Оценка качества образования / [под ред. Курнешовой Л. Е.]. – Москва : Московский центр качества образования, 2008. – 96 с.
108. Кондаков А. М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства / А. М. Кондаков // Известия РАО. – 2005. – № 1. – С. 35–41.

109. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень высшего и среднего профессионального образования Министерства образования. – 2002. – № 2. – С. 4–5.
110. Концепция социально-экономического развития до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosnation.ru/index.php?D=458> (дата обращения 19.01.2015).
111. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2008. – 400 с.
112. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
113. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3-10.
114. Краевский В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – Москва : «Академия», 2003. – 256 с.
115. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : «Академия», 2007. – 352 с.
116. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 230 с.
117. Краткий терминологический словарь гуманитарных дисциплин: философия, социология, конфликтология, политология, психология, право, информатика, современные технологии обучения. – Москва : Издательство Современного гуманитарного университета, 2002. – 120 с.
118. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Гомельский государственный университет, 1976. – 254 с.

119. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 200 с.
120. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
121. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... докт.пед.наук. / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 57 с.
122. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 123 с.
123. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. –2004. – № 5. – С. 3–12.
124. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С.113–120.
125. Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – Москва : БИНОМ Лаборатория знаний, 2007. – 205 с.
126. Ломакина Т. Ю. Диверсификация непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина. – Москва : ИТОП РАО, 2003. – 156 с.
127. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина. – Москва : Наука. 2006. – 221 с.
128. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – Москва : Политиздат, 1991. – 525 с.
129. Малкова И. Ю. Образовательный потенциал проектирования в высшей школе: компетентностный подход / И. Ю. Малкова [Электронный ресурс]. – URL: <http://rae.ru/> (дата обращения: 10.09.2014).
130. Марголис Ю. Д. Отечеству на пользу, а россиянам – во славу. Из истории университетского образования в Санкт-Петербурге / Ю. Д. Марголис, А. С. Тишков. – Ленинград : Издательство Ленинградского государственного ордена Ленина университета, 1988. –

89 с.

131. Мардахаев Л. В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации / Л. В. Мардахаев // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1. – С. 34–41.
132. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 36. – С. 55–63.
133. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
134. Методические рекомендации по разработке проектов Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. – Москва, 2007. – 35 с.
135. Масюкова Н. А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования : автореф. дис. ...докт. пед. наук. / Н. А. Масюкова.– Минск, 2001. – 49 с.
136. Матяш Н. В. Методика оценки проектной компетентности студентов / Н. В. Матяш, Ю. А. Володина // Электронный научный журнал Психологические исследования. – 2011. – № 3(17). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.11.2014).
137. Мелехина Е. А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога / Е. А. Мелехина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 25–33.
138. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–62.
139. Методические рекомендации по разработке проектов Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Президиум Координационного совета УМО и НМС высшей школы, 2007. – 35 с.

140. Михайлова М. В. Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России (середина XIX – начало XX века) / М. В. Михайлова. – Москва : ИТПИМИО, 1993. – 163 с.
141. Моисеев А. М. Управление комплексным проектом модернизации образования: учебно-методические материалы для целевого повышения квалификации управленческих кадров системы образования / А. М. Моисеев / [под ред. О. М. Моисеевой]. – Москва : АСОУ, 2007. – 47 с.
142. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа: сборник документов: 1917–1973 / [сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов]. – Москва : Педагогика, 1974. – 560 с.
143. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.), утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.00 г. №751 // Народное образование. – 2000. – № 2. – С.14–28.
144. Никандров Н. Д. На пути к гуманной педагогике / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1999. – № 9. – С. 43–51.
145. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. ... д-ра культурологи. / В. А. Никитин. – Тольятти – Москва, 1998. – 49 с.
146. Никитин М. В. Модернизация управления развитием образовательных организаций / М. В. Никитин – Москва : Издательство АПО, 2001. – 221 с.
147. Никитин Э. М. Андрагогика: история и современность. Федеральная система повышения квалификации работников образования / Э. М. Никитин. – Москва : АПКиППРО, 2003. – 125 с.
148. Никитин Э. М. Реформа российского образования и повышение квалификации педагогов / Э. М. Никитин // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 164–173.
149. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного образования / Э. М. Никитин. – Москва : РИПКРО, 1999. – 314 с.

150. Никитин Э. М. Федеральная система повышение квалификации: проблемы и перспективы развития / Э. М. Никитин // Народное образование. – 1999. – № 7–8. – С. 5–14.
151. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. 2-е изд. – Москва : «Эгвес», 2006. – 488 с.
152. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИНТЕГ, 2007. – 680 с.
153. Новиков А. М. Образовательный проект / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : «Эгвес», 2004. – 120 с.
154. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков / – Москва : «Эгвес», 2010. – 208 с.
155. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ Пресс, 2004. – 67 с.
156. Об образовании учреждений дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов. Постановление правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года. Типовое положение. – Москва , 1995. – 10 с.
157. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон РФ № 125 – ФЗ // Собрание законодательства РФ – 1996. – № 38. – 400 с.
158. О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования / [под ред. Э. Р. Саитбаевой]. – URL: <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>. (дата обращения 24.02.2014).
159. Орешкина А. К. Педагогические системы в логике культурологической парадигмы / А. К. Орешкина. – Москва : Профессиональное образование, 2008. – 220 с.
160. Орлихина Н. Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей : дисс.

- ...докт. пед.наук. / Н. Е. Орлихина.– Москва : РГСУ, 2006. – 535 с.
161. Осмоловская И. М. Дидактика / И. М. Осмоловская. – Москва : Академия, 2006. – 413 с.
162. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 г.г.) / [под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина]. – Москва : Педагогика, 1987. – 400 с.
163. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. – Москва : Педагогика, 1979. – 216 с.
164. Паначин Ф. Г. Учителство и революционное движение в России (XIX – начало XX века): историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. – Москва : Педагогика, 1986. – 212 с.
165. Педагогика открытости и диалога культур / [под ред. М. И. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко]. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 205 с.
166. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 102 с.
167. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 280 с.
168. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 255 с.
169. Положение о единой трудовой школе РСФСР: из статьи Н. К. Крупской в журнале «На путях к новой школе» : хрестоматия по истории советской школы и педагогики: учеб. пособие / [под ред. А. Н. Алексеева, Н. П. Щербова]. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 87–88.
170. Полякова Е. Н. Становление системы повышения квалификации учительских кадров в Красноярском крае / Е. Н. Полякова // Вестник КрасГАУ. – 2006. – Вып. 15. – С. 384 – 388.

171. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/7194/> (дата обращения: 20.10.2013).
172. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.
173. Программа развития воспитания в системе образования на 2002–2004 годы. / Официальные документы в образовании. – 2002. – № 10. – С. 14–17.
174. Программа реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации. – Москва: МО РФ, РИПКРО, 1993. – 84 с.
175. Проект концепции и содержания профессионального стандарта педагога [официальный сайт Минобрнауки РФ]. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3072> (дата обращения: 15.09.2013).
176. Путин В. В. Выступление на заседании международного дискуссионного клуба «Валдай», Новгородская область, 19.09.2013.
177. Путин В. В. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию» 12 декабря 2012 г. //Российская газета. – 2012. –13 декабря. (№ 287).
178. Путин В. В. Речь на Совместном заседании Госсовета и Совета при Президенте по культуре и искусству, посвященное вопросам реализации государственной культурной политики 25 декабря 2014 года.
179. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва : Когито-центр, 2000. – 396 с.
180. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 2 – 322 с.
181. Сабитова Л. Б. Компетентность как результат образования / Л. Б. Сабитова. –URL: [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com)(дата обращения: 15.09.2013).



182. Савинова Л. Ф. Теория и практика проектирования и функционирования современной системы профессиональной переподготовки педагога / Л. Ф. Савинова. – Москва : «Альфа», 2001. – 272 с.
183. Салютин А. А. Поиск национального образовательного идеала в педагогической науке и практике России XIX – начала XX вв.: автореф дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / А. А. Салютин. – Волгоград, 2000. – 24 с.
184. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.
185. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков / [под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – Москва: «Академия», 2008. – 256 с.
186. Скала К. Социальная компетенция. Ключевые компетенции / К. Скала. – URL. – WWW. Uni-potokolle de /Forum/25, 2003 (дата обращения 12.08.2015).
187. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1991. – 312 с.
188. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Сластенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 3–15.
189. Сластенин В. А. Рефлексивная культура : сборник материалов научно-практической конференции / В. А. Сластенин. – Москва, 2005. – 383 с.
190. Слободчиков В. И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема / В. И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 5–11.
191. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996. – 20 с.
192. Солдунова Л. Ю. Становление и развитие дополнительного профессионального образования учителей в России (середина XIX – XX

- век) : автореф. дис. ... канд.пед. наук. / Л. Ю. Солдунова.– Москва, 2002. – 22 с.
193. Соловьев В. С. Сочинения: в 2 т. / В. С. Соловьев. – Москва : Мысль, 1988. – Т.1. – 895 с.
194. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – Москва : «Мир книги», 2001. – 12 с.
195. Спенсер-мл. Лайл М. Компетенции на работе /Л. М. Спенсер-мл., С. М. Спенсер. – Москва : Педагогика, 2005. – 56 с.
196. Субетто А. И. Компетентностный подход сегодня / А. И. Субетто. – Москва : Педагогика, 2007. – 60 с.
197. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С.13–18.
198. Токарев С. Н. Культурологическое образование в системе непрерывного образования / С. Н. Токарев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 10. – Т. 5. – С. 251–260.
199. Тряпицына А. П. Теория проектирования образовательных систем // Петербургская школа: теория и практика формирования многовариантной образовательной системы / А. П. Тряпицына / [под ред. О.Е.Лебедева]. – Санкт-Петербург : Центральный педагогический институт, 1994. – С. 3–21.
200. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 1968. – 150 с.
201. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – Москва: Изд-во УРАО, 2002. – 512 с.
202. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). – URL: [http://rc.edu.ru/s8\\_260307.htm](http://rc.edu.ru/s8_260307.htm) (дата обращения 24.10.2014)

203. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения. – URL: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/> (Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. N 373) (дата обращения 24.10.2014).
204. Флиер А. Я. Вектор культурной эволюции / А. Я. Флиер // Обсерватория культуры. – 2011. – № 5. – С. 4–16.
205. Флиер А. Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) / А. Я. Флиер // Российская культурология: сетевое сообщество. – URL: <http://www.culturalnet.ru/main/person/626> (дата обращения 14.01.2013).
206. Флоренский П. А. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антропологии) / П. А. Флоренский. – Москва : «Мысль», 2004. – 152 с.
207. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения / Н. В. Харина // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – Вып. 1 (1). – С. 8–15.
208. Хачатрян Э. В. Культурологическая компетентность как готовность педагогов к профессиональной деятельности / Э. В. Хачатрян // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2009. – № 4. – С. 123–126.
209. Хачатрян Э. В. Формирование готовности педагогов к применению инновационных технологий в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. В. Хачатрян.. – Москва, 2011. – 24 с.
210. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / [под ред. А. В. Великановой]. – Самара : Профи, 2001. – С. 8–12.

211. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминский. – Москва : Педагогика, 1986. –184 с.
212. Худоминский П. В. Совершенствовать систему повышения квалификации учителей / П. В. Худоминский // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 41–45.
213. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
214. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения 14.01.2013).
215. Цырульников А. М. Сетевое образование / А. М. Цырульников // Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – Москва : Новые ценности образования. – 2005. – Вып. 5 (24). – С. 129–130.
216. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
217. Шамова Т. И. Возможности применения кластерной организационной технологии в образовании / Т. И. Шамова // Очерки системной педагогики / [под ред. Р. А. Лачишвили]. – Москва : Сентябрь, 2008. – С. 231–238.
218. Шамова Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем / Т. И. Шамова // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X Международного образовательного форума. (Белгород. 24 – 26 окт. 2006 г.). – Белгород : Изд-во Белгородского государственного университета, 2006. – Ч. I. –72 с.
219. Шамова Т. И. Региональные требования к минимуму содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ /

- Т. И. Шамова // Педагогическое образование и наука. – № 3. 2001. – С. 42–46.
220. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.
221. Штофф В. А. Современные проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – Ленинград : Знание, 1975. – 40 с.
222. Шумская Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе / Л. И. Шумская. – Минск : Издательство Белорусского государственного университета, 2010. – 343 с.
223. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий – Москва : Педагогика, 1993. – 456 с.
224. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – Москва, 1999. – Т.3. – 440 с.
225. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал, 1977. – 446 с.
226. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. — № 2. – С. 31–42.
227. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
228. Alexander E. P. Museums in Motion. An Introduction to the History and Function of Museums /Alexander, E. P. – Nashville, Tennessee: American Association for State and Local History, 1979. – 308 p.
229. Art Museum as Education. A Call of Studies as Guides to Practice and Policy /Council of Museums and Education in the Visual Arts; Barbara Newson and Adele Z.S. – Berkeley ets.: Univ. of California Press, 1978. – VIII. – 830 p.
230. Barbe-Gall F. Comment regarder un tableau /Barbe-Gall, F. – Éditions du Chêne, 2006. – 311 p.

231. Barbe-Gall F. Comprendre les Symboles en peinture /Barbe-Gall, F. – Éditions du Chêne, 2007. – 300 p.
232. Berns M. Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching // Berns M. – Teaching culture in the foreign language classroom. Foreign Language Annals. – New York.: Plenum. Brooks, 1990, – N. (1968), 1. – P. 204–217.
233. Boos-Nunning U. Aufhahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht fur auslandische Kinder in Belgien, England, Frankreichund den Niederlanden /Boos–Nunning, U., Hohmann, M., Reich, H. – Munchen, 1983. – 132 p.
234. Bourdieu P. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft / Bourdieu, P. – Frankfurt am Main, 1982. – 84 p.
235. Brown G. Cultural values: The interpretation of discourse / Brown, G. // ELT Journal. – 1990. – 44(1). – P. 11–17.
236. Curry L. Major Museums Must Be Educational Centers / Curry, L. // Museum Journal. – 1997. – № 2. – P. 9.
237. Flewelling J. Teaching culture in the '90s: Implementing the National Core French Study syllabus / Flewelling J. // Canadian Modern Language Review. – 1993. – 49 (2), – P. 338–344.
238. Frank Helen M. An Invitation to See /Frank Helen M. –New York.: The Museum of Modern Art, 1992. – 191 p.
239. Fthenakis W. E. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Uberwindung einer kunstlichen Alternative / Fthenakis W. E. Vortragbeim Kongress. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveroff. –Ms., 1986. – 134 p.
240. Fthenakis W. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kinders Ein Handbuch fur Psychologen, Padagogenund Linguisten/ Fthenakis W., Sonnet A., Thrul R., Walbiner W. – Munchen.: Hueber , 1985. – 94 p.

241. Gaitanides St. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. Ire Informationsdienstz / Gaitanides, St. – Auslanderarbeit, 1994. –123 p.
242. Gopfert H. Auslanderfeindlichkeitdurch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen fur Geschichte, Sozialkunde und Religion /Gopfert H. – Dusseldorf, 1985. – 143 p.
243. Hackl B. Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis /Hackl B. – Innsbruck, 1993. –114 p.
244. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung als Herausforderungfur allgemeine Bildung? In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft/ Hohmann M. // –VE– Info. 1987. – №. 17 – S. 98.
245. Hohmann M. Ein Europa fur Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung/Hohmann M., Reich, H.– Munster. – New York, 1989. – 125 p.
246. Housen A. Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer /Housen A. //Arts and Learning Journal. – Vol. 18 – №. 1, May 2002. – P. 26–31.
247. Housen A. Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer Reston / Housen A. – VA, 2007. – 58 p.
248. Housen A. VTS Basic Manual: Learning to Think and Communicate through Art / Housen, A. –New York : Visual Understanding in Education, 2000. – 62 p.
249. Higgs T. Teaching for proficiency: The organizing principle. – Lincolnwood /Higgs T. – IL: National Textbook Company, 1984. – 81 p.
250. Hooper-Greenhill E. Museum Education: Past, Present and Future / Hooper-Greenhill E. // Towards the Museum of the Future: New European Perspectives. – London, – New York : Routledge, 1994. – P. 133–146.
251. Kruger-Potratz M. Die problematische Verkurzung der Auslanderpadagogikals Subdisziplin der Erziehungswissenschaft / Kruger-Potratz M. // Sozialarbeit u. Auslanderpadagogik Neue Praxis, 1983. – SH 7, – S. 172.

252. Kruger-Potratz M. Interkulturelle Padagogik, Studienbrief der Fernuniversita / Kruger-Potratz M. – Hagen, 1994. – 87 p.
253. Memmi A. Rassismus /Memmi A. – Frankfurt am Main, 1987. –116 p.
254. Museums, Adults and the Humanities: A Guide For Educational Program / Ed. By W. C. Zipporah. – Washington: AAM, cop. 1981. – 330 p.
255. Museums and Education / Ed. By Eric Larrabee. – Washington: Smithsonian Institution Press, 1968. –VII. – 255 p.
256. Museums, Imagination and Education. – Paris: UNESCO, 1973. – 148 p.
257. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung fur die interkulturelle Erziehung /Pommerin G. // In: Zielsprache Deutsch. – H. 3. – S. 41.
258. Roger Simon. Broadening the Vision of University-Based Study of Education: The Contribution of Cultural Studies / Roger Simon // The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies 12, 1995. – № 1. – 109 p.
259. Seelye H. Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication / Seelye H. // Revised edition, 1984. – Lincolnwood, IL: National Textbook Company. – 303 p.
260. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen /Schmidt U. // In: Jahrbuch «Padagogik Dritte Welt». Kulturelle Identitat und Universalitat. – Frankfurt am Main, 1987. – 182 p.
261. Talboys Graeme. Using Museum as Educational Resource: An Introductory Handbook for Students and Teachers. – Aldershot: Area, 1996. – 186 p.
262. Taylor Ch. Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung/ Taylor Ch.. – Frankfurt am Main, 1993. –175 s.
263. Thomas H. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch Saarbrackenu/ Thomas H.– Fort Lauderdale, 1988. – 86 s.
264. Thomas H. Modellversuch «Integration auslandischer Schuler an Gesamtschulen» (1982-1986) / Thomas H. // Gesamtschulinformationen Sondern. H., 1987. – №№ 1 u. 2, – P.17–21.



265. Wohler J. P. The History Museum as an Effective Educational Institution / Wohler J. P. – Ottawa, 1976. –VII. – 80 p.
266. Yenawine P. People. The Museum of Modern Art /Yenawine P. – New York : Delacorte Press, 1993. – 22 p.
267. Yenawine P. How to Look at Modern at Modern Art /Yenawine P. – New York : Harry N. Abrams Inc., 1991. – 160 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Этапы эволюции системы повышения квалификации в России в исторической ретроспективе

Этапы/подэтапы Модель	Характеристика
<p><b><u>I этап – дореволюционный (до 1917 г.)</u></b>  <b><u>Общественная модель:</u></b>  <b>1 подэтап: 60-х г.г. - конец XIX в.</b>                      Зарождение пробных форм организации повышения квалификации учителей, не имевших государственной поддержки</p>	<p>Как форма ПК учителей - <i>педсоветы</i> (введенные Уставом 1828 г. при каждой гимназии).                      60-х г.г. XIX в.: земская реформа и появление <i>начальных народных училищ</i> (впоследствии - <i>земские школы</i>).                      Обозначена проблема профессионального уровня подготовки и первые <i>съезды</i> учителей по инициативе земств; <i>учительские курсы</i>.                      60-х гг. XIX в. до 1917 г.: <i>конференции</i> и <i>совещания</i> по обмену педагогическим опытом.                      С середины XIX в. – <i>учительские съезды</i>.                      В 80–90-е гг. XIX в. как форма ПК педагогов – самообразование. Открытие народных библиотек.                      Конец XIX– начало XX в.в.- небольшое число научно-педагогических заведений, под эгидой государства.  <i>Общественно-педагогические организации -центры педагогических исследований и распространения педагогических знаний.</i></p>
<p><b>2 подэтап: начало XX в. – 1917 г.</b>                      Двухэтапная подготовка педагогов из выпускников университетов реализовывалась через <i>общественную модель</i> и апробация <i>государственной модели</i></p>	<p>Конец XIX – начало XX в.в. - <i>союзы, общества учителей, общественно-педагогическое движение.</i>                      Открытие <i>общественной</i> Петербургской педагогической академии Лиги образования (1908 г.) и <i>государственного</i> Московского пединститута им. П.Г. Шеллапутина (1911 г.).                      С начала XX в. проводятся <i>научные курсы для школьных учителей.</i></p>
<p><b>Вывод:</b> До 1917 г. отсутствовала целостная система ПК педагогов. Различные формы ПК педагогов. В российском обществе зрело понимание того, что ПК педагогов помимо профессионального имеет и важное государственное значение. В целом в дореволюционный период определилась структура программ курсов повышения квалификации, включающая теоретические лекции, практические занятия, экскурсии и собеседования со слушателями. При организации учебного процесса предполагалось сочетание коллективных и индивидуальных форм работы.</p>	
<p><b><u>II этап – 1917–1950-е г.г.:</u></b>  <b>Государственная модель:</b>                      Создание постоянно действующих ответственных организаций в центре и на местах  <b>1 подэтап: 1917 г. - конец 1920-х г.г.</b></p>	<p>Равенство прав граждан России на образование.                      1918 г. декреты и постановления по вопросам народного образования: «Положение о единой трудовой школе», «Основные принципы единой трудовой школы»  <i>План по курсам ПК и переподготовки учителей.</i> В 20-х гг. XX в. <i>три основных направления ПК:</i> политическое, педагогическое, общеобразовательное.                      В 1921 г. на III Всероссийском съезде Союза работников</p>

	<p>просвещения создание <i>государственной системы</i> ПК. Создание <i>Экспертных (аттестационных) комиссий</i> для изучения исходной квалификации массового учительства. Обозначены содержание, организационные формы, цели и задачи ПК, подготовки и переподготовки учителей через <i>курсы, совещания, обмен опытом, экскурсии, самообразование и коллективную работу учителей.</i></p>
<p><b>2 подэтап: 1930-1950-е г.г.</b></p>	<p>В 30-х г.г. XX в. профессором Ленинградского госпединститута им.Герцена А.П. Болтуновым составлена <i>профессиограмма</i> учителя.</p> <p>Формирование <i>основных учреждений</i> СПК: дома работников просвещения, районные (опорные) школы, опытно-показательные станции и педтехникумы.</p> <p>Система переподготовки и ПК педагогов определялась <i>центральными органами образования</i>: в 1930 г. на Центральный институт ПК (ЦИПК) кадров народного образования в Москве возложены функции планирования и программно-методического руководства, и с 1932 г. ЦИПК возглавил работу по курсовой переподготовке учителей.</p> <p>Постановления ЦК ВКП(б) и НКП 1932 г. по школьным <i>стабильным учебникам.</i></p> <p>ЦИПК осуществлял <i>оперативное руководство</i> ПК педагогических кадров на местах: курсы, конференции, педагогические практикумы для учителей-предметников. Изучался и внедрялся педагогический опыт, разрабатывались новые учебные планы и программы для всей СПК.</p> <p>С 1935 г. при областных и краевых ОНО создавались <i>педагогические лаборатории</i>, которые впоследствии реорганизовались в институты усовершенствования учителей (ИУУ). Развивалась сеть ИПК кадров народного образования, районных <i>педагогических кабинетов.</i></p> <p>В военные годы многие местные ИУУ были закрыты и возобновили свою деятельность только в послевоенный период.</p> <p>В послевоенные годы комплектование школ квалифицированными кадрами, а также организация подготовки учителей.</p> <p>В период 1941-1945 гг., работа СПК и анализ ее деятельности не останавливалась. В январе 1944 г. в ИУУ упразднена должность научного сотрудника и введена должность методиста. Главными <i>структурными подразделениями ИУУ</i>: учебно-методические кабинеты, основными организационными формами - вечерние и воскресные курсы, летние курсы, конференции, семинары, практикумы, лекционные занятия.</p> <p>В 1945 г. в Академии педагогических наук РСФСР состоялись <i>Педагогические чтения.</i> В декабре 1947 г. утвержден ряд <i>Положений, регламентирующих деятельность</i> всех имеющихся форм и учреждений СПК.</p>

	<p>К концу 1940-х гг. определено: учителя для ПК обязаны проходить в ИУУ <i>месячные курсы раз в пять лет</i>. На курсах изучали марксистско-ленинскую теорию, актуальные проблемы педагогики и психологии, теорию и методику изучаемого предмета. В ИУУ закрепились практика <i>очно-заочных курсов</i> руководителей и учителей школ.</p> <p>В 50-е гг. XX в. - <i>школы передового педагогического опыта</i>.</p>
<p><b>Вывод:</b> Характерной особенностью курсов подготовки и переподготовки периода 20–50-х гг. XX в. - политическая и идеологическая направленность.</p> <p>Постепенное развитие и стабилизация системы ПК: количественный рост и качественное изменение компонентов системы (сети учреждений, организационных форм, содержания); выполнение госзаказа; директивные и нормативные документы по ПК педкадров. В советский период СПК работников образования получает статус государственной структуры в области образования и становится главным структурным звеном федерально-региональной системы ДППО.</p>	
<p><b>III этап – 1950–80-е гг. XX в.</b></p> <p><b>Государственная модель:</b> Сформулированы принципы функционирования государственной системы повышения квалификации и переподготовки учителей</p>	<p><i>Структурные изменения в ИУУ:</i> открыты кабинеты вечерних школ, школ-интернатов, по воспитательной работе, руководящих кадров; ТСО, педагогики и психологии, передового педагогического опыта.</p> <p>В 60–70-х гг. <i>движение школ передового опыта</i>.</p> <p>С 1968 г. Министерством просвещения СССР организуют <i>Всесоюзные педагогические чтения</i>.</p> <p>В 1969 г. возникает <i>институт ПК преподавателей педагогики и психологии при АПН СССР</i> с факультетом ПК руководящих кадров минпроса автономных и союзных республик, областных и краевых ОНО. В 1985 г. Институт реорганизуется во Всесоюзный институт переподготовки и ПК руководящих и научно-педагогических кадров народного образования.</p> <p>С 1972 г. в университетах и педагогических институтах создаются <i>факультеты ПК</i> для обучения директоров школ, их заместителей, работников ГОРОНО и РАЙОНО. Позднее в практику университетов и педвузов вошли <i>курсы учителей</i>.</p> <p><i>Сеть народных университетов педагогических знаний.</i></p> <p>В 1976 г. в Минпросе СССР введена должность <i>замминистра по кадрам</i>, в управлении кадров основан <i>отдел ПК и научно-методический совет</i>. Минпрос СССР разрабатывало, вводило и утверждало в действие <i>нормативные документы</i> по всем вопросам ПК педагогических кадров в стране.</p> <p>В 70–80-х гг. определены основные ориентиры в <i>содержании курсов</i> для всех ИУУ: разработанные ленинградскими учеными и опубликованные издательством «Просвещение» учебно-тематические планы и программы курсов ПК для учителей, воспитателей, руководителей школ и их заместителей.</p>
<p><b>Вывод:</b> Модернизация федерально-региональной системы ДППО.</p> <p>В соответствии политическими и идеологическими установками сформулированы</p>	

<p>принципы функционирования государственной СПК и переподготовки учителей. В СМК - повышение идейно-политического и общеобразовательного уровня учителей, усиливается методическая составляющая. В ИУУ выстроена эффективная система ПК учителей, как госсистема, звено федерально-региональной системы ДППО в стране.</p>	
<p><b><u>IV этап – 90-е г.г. XX в.</u></b>  <b>Государственно-частная модель:</b>          Модернизация российского образования</p>	<p>Процесс <i>модернизации</i> российского образования. 1992 г.– закон РФ «Об образовании». <i>Реорганизация ИУУ</i> в институты повышения квалификации и переподготовки работников образования (ИПКПРО). <i>Усложнение структуры</i> школьного образования, новые типы учебных заведений – лицеев, гимназий, частных школ. Доминирование <i>личностно-ориентированного подхода</i> к подготовке слушателей в ИПКПРО и ориентация на <i>индивидуальность</i> и <i>непрерывность</i> самообразования. <i>Расширение СПК</i> педагогов: региональные центры развития образования (РЦРО). В 90-е гг. XX в. на федеральном и региональном уровнях - <i>проекты концепций развития СПК</i> педагогов. В 1997 г. утверждена <i>Межведомственная целевая программа</i> «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997–2000 г.г.».</p>
<p><b>Вывод:</b> <i>Перестройка управления</i> государственной системой образования в содержании, структуре и способах управления; введение образовательных стандартов. Задача оптимизации деятельности СПК.</p>	
<p><b><u>V этап – современный (2000–2015 г.г.)</u></b>  <b><u>Модель государственно-общественного управления:</u></b>          Непрерывное образование в течение всей жизни</p>	<p>Болонское изменение, прозрачность образования. Минобр и науки РФ принял ряд важных документов по образовательной стратегии. Новый качественный уровень СПК по структуре, кадровому обеспечению и содержанию работы. 2013 г. Минобр и науки РФ - проект концепции и содержания профстандарта педагога для широкого обсуждения. Приказ Минтруда и соцзащиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н - профстандарт педагога.</p>
<p><b>Вывод:</b> Данный этап эволюции отечественного образования характеризуется решением ряда <i>сложных задач</i> с 2003 г. в Болонском измерении: <i>доступность качественного образования в течение всей жизни</i> для инновационного развития экономики, реализации потребностей общества и личности.</p>	

В качестве *ключевых* для российского образования обозначены иные группы компетенций:

- **ценностно-смысловые** - компетенции, связанные с ценностными ориентирами личности, ее способность видеть и понимать окружающий мир, ориентация в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для собственных действий и поступков, принимать решения;

- **общекультурные** – наиболее значимые для нашего исследования - познание и опыт деятельности в области общечеловеческой и национальной культуры; духовно-нравственные и культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сферах;

- **учебно-познавательные** – совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности;

- **информационные** – владение современными средствами информации и информационными технологиями; поиск, анализ, отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача;

- **коммуникативные** – знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями; умение отрекомендовать себя, написать письмо, заявление, заполнить анкету, задать вопрос, провести дискуссию и др.;

- **социально-трудовые** – выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи; знание прав и обязанностей в юридических и экономических вопросах, в области профессионального самоопределения;

- **личностного самосовершенствования** – компетенции, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [202].

**Организационно-деятельностная игра**

**«Реализация в учебно-воспитательном процессе ФГОС»**

1. Формирование групп в соответствии со структурой системы.
2. Работа групп по подготовке сообщений:
  - 2.1. Самоопределенческие сообщения групп (видение проблемы).
  - 2.2. Анализ ситуации (исследование состояния, история и перспективы).
  - 2.3. Ресурсы становления, развития, функционирования различных систем деятельности.
  - 2.4. Программы и проекты развития.
  - 2.5. Экспертная оценка программ и проектов.
3. Пленарное обсуждение сообщений с учетом взаимозависимости и взаимообусловленности различных систем деятельности. Внесение поправок в сообщения группы.
4. Итоговые доклады групп по содержанию работы.
5. Рефлексия хода и результатов игры, отношение участников к необходимости ее продолжения.

	<b>Этапы решения проблемы</b>	<b>1 группа</b>	<b>2 группа</b>	<b>3 группа</b>	<b>4 группа</b>
1	<b>Самоопределение</b>				
2	<b>Анализ ситуации</b>				
3	<b>Работа по понятиям</b>				
4	<b>Программы и проекты</b>				
5	<b>Экспертиза, рефлексия</b>				

## Тест по нормативно-правовой базе

### 1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» был принят:

- 1992 г.
- 2006 г.
- 2015 г.

### 2. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» трактует дефиницию «обучение», как:

- целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;
- целенаправленное управление развитием личности, передача знаний от обучающего к обучающемуся;
- специфический процесс познания, управляемый педагогом, принятие педагогических решений в рамках образовательной деятельности преподавателем;

### 3. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» трактует определение «воспитания», как:

- деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;
- формирование целостной непротиворечивой системы знаний, умений, навыков и компетенций и управление процессом развития личности обучающегося с учетом ее потребностей;
- специально организованная деятельность обучающего и обучающегося по реализации целей образования в условиях педагогического процесса и получение опережающей информации об обучающемся (классе), опирающийся на научно обоснованные положения и методы.

### 4. Федеральный государственный образовательный стандарт – это:

- совокупность обязательных требований к образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями, определенными Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации;



- совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденным федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

- федеральные государственные требования - обязательные требования к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, утверждаемые в соответствии с настоящим Федеральным законом уполномоченными федеральными органами исполнительной власти;

**5. Порядок разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений устанавливается:**

- Министерством образования и науки Российской Федерации

- Правительством Российской Федерации

- Государственной Думой Российской Федерации

**6. Обучение религии и религиозное воспитание, согласно от ФЗ N 125-ФЗ от 26.09.1997 (п.5. ФЗ N261-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» в редакции от 13.07.2015):**

- не являются образовательной деятельностью;

- являются образовательной деятельностью;

- являются религиозной деятельностью

**7. Когда была провозглашена Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций Всеобщая декларация прав человека:**

- 10 декабря 1948 года

- 21 сентября 1950 года

- 20 декабря 1971 года

**8. Какой международной организацией была принята Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования:**

ЮНЕСКО

ООН

ОПЕК

**9. Конвенция Совета Европы о защите прав человека и основных свобод (Рим, 4 ноября 1950 г.) устанавливает, что:**

- открытое европейское пространство для образования несет в себе богатый источник возможных перспектив, учитывающих наше разнообразие, но, с другой стороны, вызывает необходимость приложения дальнейших усилий по устранению барьеров и обновлению систем преподавания и обучения, что будет способствовать развитию мобильности и тесного сотрудничества.

- право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам.

- государство при осуществлении любых функций, которые оно принимает на себя в области образования и обучения, уважает право родителей обеспечивать, чтобы такое образование соответствовало их собственным религиозным и философским убеждениям;

#### **10. Документы, в которых сформулированы принципы государственной политики в области образования:**

- образовательные стандарты;

- Закон РФ «Об образовании в РФ»;

- образовательные программы;

#### **11. Одним из базовых принципов государственной политики РФ в области образования является:**

- общедоступность образования;

- единство светского образования и религиозного воспитания;

- автономность образовательных учреждений

#### **12. К общеобразовательным относятся программы образования:**

- дошкольного;

- *среднего (полного) общего;*

- высшего;

#### **13. Какой документ устанавливает правовые, организационные и экономические особенности функционирования системы образования Санкт-Петербурга:**

- Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга «О признании образовательных учреждений экспериментальными площадками Санкт-Петербурга»

- Закон Санкт-Петербурга N 461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге»

- Постановление Правительства Санкт-Петербурга N 453 «О государственной программе Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015-2020 гг.

**14. Что не является объектами авторского права, согласно Закону РФ «Об авторском праве и смежных правах»:**

- произведения народного творчества;
- фотографические произведения и произведения, полученные способами, аналогичными фотографии;
- географические, геологические и другие карты, планы, эскизы и пластические произведения, относящиеся к географии, топографии и другим наукам;

**15. Являются ли литературные произведения (включая программы для ЭВМ) объектами авторского права:**

- являются
- не являются
- являются (согласно завещанию)

**16. Международный правовой документ, определяющий права детей:**

- Конвенция о правах ребенка
- Декларация ООН об образовании и подготовке в области прав человека
- Протокол о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми

**17. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» определяется:**

- право и свобода личности;
- национальный воспитательный идеал;
- авторские права граждан;

**18. Целью духовно-нравственного развития и воспитания личности является:**

- педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, носителями которых являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество;
- правовое регулирование отношений в сфере образования;

- воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России;

**19. Когда был принят Закон Санкт-Петербурга N 461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге»:**

- 12 июня 2012 г.

- 17 июля 2013 г.

- 4 ноября 2014 г.

**20. Конституция РФ, ст. 28 «О свободе совести» гласит:**

- «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними».

- «Осуществлять обучение религии и религиозное воспитание, свободно выбирать и менять, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними, в том числе создавая религиозные объединения».

- «Воспрепятствование осуществлению права на свободу совести и свободу вероисповедания, в том числе сопряженное с насилием над личностью, с умышленным оскорблением чувств граждан в связи с их отношением к религии, с пропагандой религиозного превосходства, с уничтожением или с повреждением имущества либо с угрозой совершения таких действий, запрещается и преследуется в соответствии с федеральным законом. Проведение публичных мероприятий, размещение текстов и изображений, оскорбляющих религиозные чувства граждан, вблизи объектов религиозного почитания запрещаются».

**21. В Пояснительной записке к Учебной программе говорится, что «Учебный курс ОРКСЭ является:**

- системой, формирующей базовые национальные ценности, носитель которых многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество»;

- культурологическим и направлен на развитие у школьников 10-11 лет представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций многонациональной культуры России, на понимание их значения в жизни современного общества, а также своей сопричастности к ним»;

- дисциплиной, развивающей способности к рефлексивному мышлению, формирующему интерес к фундаментальному знанию».

**Комплексный опросник**

**«Жизненные ориентации слушателей курсов повышения квалификации»**

**(Шумская Л. И., адаптирован Жирковой Г. П.)**

*Инструкция:* «Уважаемый коллега! Приглашаем Вас принять участие в опросе, посвященном изучению жизненных ориентаций педагогов. Исследование носит анонимный характер, поэтому указывать фамилию, имя и отчество не нужно.

При заполнении опросника убедительно просим Вас ответить на все вопросы. Обведите, пожалуйста, кружком номер того варианта ответа, который совпадает с Вашим мнением, или впишите свой ответ. Там, где указано, что можно выбирать несколько вариантов ответа, проранжируйте их в соответствии с личной значимостью для Вас. Заранее благодарим за сотрудничество».

**Проанализируйте список ценностей, которыми в своей жизни может руководствоваться человек** (*обведите в каждой строке только одну цифру*)

После каждой ценности даны определения, уточняющие их смысл. Оцените, пожалуйста, насколько важна каждая ценность лично для Вас, используя шкалу: - 1 – данная ценность противоположна Вашим жизненным принципам, 7 – наиболее важная для Вас (обычно их бывает не более 2-3). Постарайтесь использовать все возможные шкалы.

1. Гармония внутри себя	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Либеральные ценности, широта взглядов	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Превалирование духовных ценностей над материальными	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Наличие цели в жизни	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

5. Воспитанность	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Материальные ценности	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Творчество	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Мир на земле	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Семейные ценности	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Нравственные ценности	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
11. неприкосновенность внутреннего мира	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
12. Безопасность	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
13. Единение с природой	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
14. Власть как право управлять людьми	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
15. Дружба	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
16. Красота, как эстетическая категория	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
17. Физическое и психическое здоровье	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
18. Компетентность, профессионализм	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
19. Ответственность	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
20. Религиозность	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

**Какая модель культуры жизни наиболее привлекательна для Вас?**

*(проранжируйте ответы в порядке их значимости)*

Модель культуры жизни	Ранг
Европейская	
Восточная	
Американская	

**Насколько для Вас важны следующие утверждения? (Обведите в каждой строке только одну цифру)**

Варианты ответов	Важно	Скорее важно	Совсем не важно	Затрудняюсь ответить
1.Любовь к малой родине	3	2	1	0
2.Любовь к своей стране, преданность ей	3	2	1	0
3.Знание истории своей страны	3	2	1	0
4.Сохранение своей национальной самобытности	3	2	1	0
5.Уважительное отношение к государственным символам	3	2	1	0
6.Труд на благо Отечества	3	2	1	0
7.Дружба и сотрудничество между представителями разных национальностей	3	2	1	0
8.Знание родного языка	3	2	1	0

9.Знание традиций, обычаев, культуры своего народа	3	2	1	0
10.Развитие культуры своей страны	3	2	1	0
11.Приверженность религиозным традициям	3	2	1	0

**Можете ли Вы сказать о себе, что хорошо знаете историю и культуру своей страны? (Обведите только один вариант ответа)**

- 1) Да, знаю очень хорошо;
- 2) знаю, но не очень хорошо;
- 3) знаю слабо;
- 4) затрудняюсь ответить.

**Нужна ли религия современному человеку?**

- 1) Да; 2) нет; 3) затрудняюсь ответить.

**Какую, на Ваш взгляд, функцию выполняет религия в обществе?**

- 1) Помогает сохранить культуру, традиции народа, объединяет людей;
- 2) способствует нравственному улучшению людей;
- 3) помогает человеку обрести смысл жизни;
- 4) помогает понять и объяснить этот мир;
- 5) дает человеку утешение и смирение;
- 6) Иной ответ (*напишите*) \_\_\_\_\_

**Считаете ли Вы себя верующим человеком?**

- 1) Да; 2) нет; 3) затрудняюсь ответить.

**Ваш пол:** 1) мужской; 2) женский

**Ваш возраст (полных лет):** \_\_\_\_\_

**Методика изучения готовности к творческому подходу в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики»**

(Жиркова Г. П.)

*Инструкция:* Вам предлагают в нагрузку часы курса «Основы религиозных культур и светской этики». Попробуйте оценить свой потенциал, прочитав перечень предложенных утверждений, и поставьте напротив каждого утверждения отметку «+» в соответствующей Вашему ответу графе.

№	Факторы	Всегда	Иногда	Никогда
1.	При проведении занятий по ОРКиСЭ не ощущаю недостаточность знаний по предмету			
2.	При проведении занятий по ОРКиСЭ испытываю потребность в изменении методики преподавания			
3.	При проведении занятий по ОРКиСЭ испытываю потребность в использовании новых технологий преподавания			
4.	Готов(а) к обсуждению новых идей в организации учебного процесса в начальной школе			
5.	Выявляю факторы, мешающие мне творчески подходить к организации уроков по курсу ОРКиСЭ			
6.	Могу отказаться от традиционного подхода в преподавании курса ОРКиСЭ			
7.	Внедряю новационные/инновационные подходы в преподавании курса ОРКиСЭ			
8.	Проявляю творческие способности в преподавании курса ОРКиСЭ			
9.	Осознаю необходимость в повышении квалификации по ОРКиСЭ			
10.	Имею необходимость в курсах переподготовки по ОРКиСЭ			
	<b>ИТОГО:</b>			

**Обработка результатов.** За каждое утверждение, получившее выбор «всегда» начисляется 2 балла, «иногда» - 1 балл, «никогда» - 0 баллов.

Суммированием баллов определяется готовность педагога к творческому подходу в преподавании курса ОРКиСЭ:

0 – 6 – низкий уровень;

7 -14 – средний уровень;

15 – 22 –высокий уровень.



## Методика диагностики уровня эмпатических способностей

(Бойко В. В.)

*Инструкция:* «Внимательно прочтите следующие утверждения опросника. Оцените их в соответствии с особенностями проявления Вашей личности. В случае согласия с предложенным утверждением поставьте знак «+», при несогласии – знак «-».

### Опросник

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным(ой).
3. Больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Если нужно, то могу войти в доверие к человеку.
6. Обычно с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания и опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние.
13. Редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Редко принимаю близко к сердцу проблемы друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.

21. Часто, действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход у человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Способен(на) полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал(а) бы без лишних слов.
25. Невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Могу оставаться спокойным(ой), даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
28. Спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.
31. Без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуиция.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

### **Обработка и интерпретация результатов**

Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих ключу) по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии: + 1, + 7, - 13, + 19, + 25, - 31.
2. Эмоциональный канал эмпатии: - 2, + 8, - 14, + 20, - 26, + 32.
3. Интуитивный канал эмпатии: - 3, + 9, + 15, + 21, + 27, - 33.
4. Установки, способствующие эмпатии: + 4, - 10, - 16, - 22, - 28, - 34.
5. Проникающая способность в эмпатии: + 5, - 11, - 17, - 23, - 29, - 35.
6. Идентификация в эмпатии: + 6, + 12, + 18, - 24, + 30, - 36.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

*Рациональный канал эмпатии* характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса у другого. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

*Эмоциональный канал эмпатии.* Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

*Интуитивный канал эмпатии.* Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации и них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

*Установки, способствующие или препятствующие эмпатии,* соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

*Проникающая способность* в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

*Идентификация* – еще одно неременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов: менее 14 баллов – очень низкий; 15 – 21 – ниже среднего; 22 – 29 – средний; 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии.

**Методика диагностики коммуникативной толерантности**

**(Бойко В. В., адаптирована Жирковой Г. П.)**

*Инструкция:* «Оцените себя в предложенных ситуациях взаимодействия с партнерами в области профессиональных контактов. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны приводимые суждения по отношению лично к Вам:

0 баллов – неверно;

1 – верно в некоторой степени;

2 - верно в значительной степени;

3 - верно в высшей степени.

При ответе важна первая реакция. Помните, что нет плохих или хороших ответов. Выбор нужно делать, долго не раздумывая, не пропуская вопросов».

*Проверьте себя:* насколько Вы способны принимать или не принимать индивидуальные особенности партнеров в своем профессиональном окружении?

№ п/п	Суждение	Баллы
1	Мнительные коллеги обычно действуют мне на нервы	
2	Меня раздражают суетливые, непоседливые коллеги	
3	Представители некоторых национальностей в моем профессиональном окружении откровенно несимпатичны мне	
4	Оригинальные, нестандартные, яркие личности обычно действуют на меня отрицательно	
5	Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня	
	<i>Всего</i>	

*Проверьте себя:* нет ли у Вас тенденции оценивать коллег, исходя из собственного «Я»?

№ п/п	Суждение	Баллы
1	Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник	
2	Меня раздражают любители поговорить на отвлеченные темы	
3	Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня	
4	Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу	
5	Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем	
	<i>Всего</i>	

*Проверьте себя:* в какой степени Вы склонны подгонять партнеров под себя, делать их удобными?

№ п/п	Суждение	Баллы
1	Меня раздражают коллеги, стремящиеся в споре настоять на своем	
2	Мне неприятны самоуверенные коллеги	
3	Когда партнер в чем-то не соглашается с моей позицией, то обычно это раздражает меня	
4	Я проявляю нетерпение, когда мне возражают	
5	Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне хочется	
	<i>Всего</i>	

*Проверьте себя:* свойственна ли Вам такая тенденция поведения?

№ п/п	Суждение	Баллы
1	Я долго помню обиды, причиненные мне теми, кого я ценю и уважаю	
2	Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки	
3	Невоспитанные люди возмущают меня	
4	Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, то я на него тем не менее обижусь	
5	Фамильярность в деловых отношениях недопустима	
	<i>Всего</i>	

*Проверьте себя:* каковы Ваши адаптационные способности во взаимодействии с коллегами?

№ п/п	Суждение	Баллы
1	Обычно мне трудно идти на уступки коллегам	
2	Мне трудно ладить с коллегами, у которых плохой характер	
3	Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым коллегам по совместной работе	
4	Я избегаю поддерживать отношения с несколько странными людьми	
5	Обычно я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что коллега прав	
	<i>Всего</i>	

### **Образовательная программа «Культура и религия»**

*Цель* образовательной программы раскрыть сущность культурологического подхода в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики», обучить педагогов современным методикам его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в соответствии с требованиями ФГОС.

*Задачи курса:*

Обеспечить условия для:

- самоопределения и самоорганизация педагогов в обучении;
- самостоятельного освоения теоретических основ культурологического образования;
- моделирования и организации культуроориентированного образовательного процесса;
- развития общекультурной компетентности педагогов;
- самостоятельного освоения методов и моделей работы в пространстве культуры;
- расширения и углубления базовых знаний содержательной части курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- становления и развития духовной культуры личности педагога;
- самостоятельного проектирования учебного процесса преподавания основ религиозных культур и светской этики в соответствии с требованиями стандарта к образовательным результатам;
- организации и проведения образовательного процесса с апробацией разработанных заданий различного уровня в реальном учебном процессе преподавания основ религиозных культур и светской этики.

Содержание образовательного курса включает введение и два модуля: модуль «Основы мировых религиозных культур» и модуль «Основы православной культуры». В содержательной части введения организуется самоопределение педагогов к повышению квалификации, замеряется начальный уровень их базовых знаний содержания предмета и культурологической компетентности.

В результате обучения педагоги, освоившие основное содержание курса, смогут самостоятельно и эффективно организовать процесс преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики» в культуроориентированных образовательных моделях в соответствии с новыми стандартами:

- использовать культурологический подход и модели его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга в практике преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- конструировать модель учебной деятельности школьников, повысить качество их обучения;
- целенаправленно формировать метапредметные умения и компетентность;
- оптимально расходовать учебное время за счет оптимизации учебного процесса;
- обеспечить успешную самореализацию личности.

Теоретическое освоение и практическое применение курса позволит педагогам реализовать главную цель обучения курса «Основы религиозных культур и светской этики» – формирование мировоззрения личности в соответствии морально-нравственными нормами и культурными характеристиками

общества, подготовить учащихся к глубокому и полному освоению содержания предмета и практических умений его использования.

Обучение по данной программе повышения квалификации педагогов обеспечит условия для решения воспитательных и образовательных целей курса «Основы религиозных культур и светской этики», реализацию требований ФГОС к результатам образования, а также повышает профессиональную и общекультурную компетенцию педагога.

*Принципы отбора содержания и организации учебного материала.* Отбор содержания учебного материала обусловлен:

- нормативными документами в области модернизации образования, социокультурной политики Российской Федерации;
- современными исследованиями в педагогике, психологии, дидактике;
- положением учебной дисциплины в системе повышения квалификации педагогов;
- метапредметным и междисциплинарным характером исследовательской деятельности учителя.

Организация учебного материала предполагает деление дисциплины на два теоретических модуля, которые построены на общих теоретико-методологических основах культууроориентированного образования. В содержательной части первый модуль ориентируется на материал модуля «Основы мировых религиозных культур», второй модуль - на содержание модуля «Основы православной культуры».

В процессе обучения педагоги формируют рабочее Портфолио, включающее в частности рефлексию по каждому занятию. По итогам каждого модуля педагоги выполняют зачетную работу, в которой применяют приобретенные знания и умения для конструирования учебных заданий, включая дидактическое электронное сопровождение, апробацию разработок в реальном учебном процессе.

**Перечень компетенций, новый уровень которых формируется в результате освоения дисциплины (по ФГОС ВПО – педагог):**

**Общекультурные компетенции (ОП):**

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
- способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2);
- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовностью работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);
- способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).

**Профессиональные компетенции (ПК):**

**общепрофессиональные компетенции (ОПК):**

- способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);
- владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);

- способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);

- способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-5);

*в области педагогической деятельности:*

- способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);

- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

*в области научно-исследовательской деятельности:*

- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);

- способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12).

**Планируемые результаты.** При успешном освоении данной программы повышения квалификации, обучающиеся:

▪ **будут знать:**

- теоретические основы культурологического подхода в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики», современные методикам его реализации в контексте культурного пространства Санкт-Петербурга;
- требования ФГОС к образовательным результатам преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»;
- базовые знания содержательной часть курса «Основы религиозных культур и светской этики» (модули «Основы мировых религиозных культур» и «Основы православной культуры»).

▪ **будут уметь:**

- работать в культурном пространстве Санкт-Петербурга;
- проектировать учебный процесс курса «Основы религиозных культур и светской этики» в соответствии с требованиями ФГОС к результатам обучения;
- разрабатывать учебные задания любой учебной темы курса «Основы религиозных культур и светской этики» и конструировать к ней дидактическое электронное сопровождение.

▪ **будут владеть:**

- современными моделями и методиками культурологического подхода;
- основами анализа художественного произведения;
- методами работы с информацией;
- технологией разработки учебных заданий любой учебной темы курса «Основы религиозных культур и светской этики».



## УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

**курсов повышения квалификации педагогов «Культура и религия»»**

**Категория слушателей:** преподаватели курса «Основы религиозных культур и светской этики».

**Срок обучения:** 72 часа (сентябрь-май).

**Режим занятий:** по 4 часа 2 раза в месяц.

Модули обучения	Часы				Формы контроля
	Всего	Лекции	Групп. занятия (семина., практич.)	Самост. работа	
<b>М. 1. Теоретические основы культурологической модели образования в преподавании курса ОРКиСЭ (модуль «Основы мировых религиозных культур»)</b>	<b>36</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	Собеседование, тестирование, анкетирование
1.1 Самоопределение педагогов к обучению в технологиях развития ПК и ОК. Входной контроль		2			
1.2. Курс ОРКиСЭ в контексте современной социокультурной стратегии образования		2			
1.3. Культура и образование: модели взаимодействия		2			
1.4. Религия как феномен культуры		2			
1.5. Культурное наследие и проблемы его освоения		2			
1.6. Принципы работы с текстами культуры		2			
1.7.. «В начале было Слово...» (культурологическая интерпретация текста)		2	2	2	
1.8. «Величайшая система видимых символов» (работа с памятниками культовой архитектуры)		2	2		
1.9. «Искусство выражать невидимое через видимое» (изобразительное искусство в религиозной культуре)		2	2	2	
1.10. Интеграция как способ создания многомерного образа произведения искусства		2			
1.11. Интерпретация как форма диалога культур		2			
1.12. Музей как культурно-образовательное пространство			2		
<b>Промежуточный контроль</b>			2		<b>Зачетная работа</b>
<b>М. 2. Методы практической</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	Тестирование,

<b>реализации культурологической модели образования в преподавании курса ОРКиСЭ (модуль «Основы православной культуры»)</b>					анкетирование
2. 1. Национальное культурное наследие и проблема его освоения в практике преподавания «Основ православной культуры»		2			
2.2. «Текст культуры» в контексте истории. Влияние православного христианства на формирование и развитие культуры России		4		2	
2.3.Методика работы с памятниками архитектурного наследия. Особенности архитектуры и декоративного убранства православного храма		4	2		
2.4. Икона - как символ и художественный феномен русской культуры		2			
2.5. Методика работы с произведениями изобразительного искусства. Библейские и евангельские сюжеты в творчестве русских художников в собрании Государственного Русского Музея		2	2		
2.6. Искусство и религия в современной культуре. Образовательный и воспитательный потенциал современного искусства в педагогической практике курса ОПК		2		2	
2.7. Культурные практики как форма освоения городского пространства		2	2		
2.8. Педагогический потенциал информационных технологий в освоении культурного пространства		2			
2.9. Разработка учебных заданий и проведение уроков (занятий) в культурологической модели				2	
2.10. Анализ апробации, описание результатов инновационной деятельности				2	
<b>Итоговый контроль</b>				2	<b>Защита итоговой работы</b>
<b>Итого:</b>	<b>72</b>	<b>42</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>4</b>

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

**МОДУЛЬ 1. Теоретические основы культурологической модели образования в преподавании курса ОРКиСЭ (модуль «Основы мировых религиозных культур»)**

**1.1. Введение.** Цели и задачи изучения курса. Место курса в профессиональной деятельности учителя ОРКиСЭ. Основные требования к уровню освоения программного курса. Самоопределение педагогов к обучению по программе. Входная диагностика.

**1.2. «Курс ОРКиСЭ в контексте современной социокультурной стратегии образования».**

Модернизация образования и современная социокультурная стратегия образования. Основные требования ФГОС к результатам обучения курса ОРКиСЭ.

**1.3. «Культура и образование: модели взаимодействия».**

Определение понятий. История взаимодействия культуры и образования. Теоретические основы культурологического образования.

**1.4. ««Религия как феномен культуры».**

Определение понятий. История возникновения религии, ее феноменологические признаки. Религия в контексте возникновения и развития духовной культуры. Основные мировые религии.

**1.5. «Культурное наследие и проблемы его освоения».**

Определение понятия. Педагогическая трактовка понятия культурного наследия. Религиозная культура как неотъемлемая часть культурного наследия.

**1.6. «Принципы работы с текстами культуры».**

Определение текста культуры. Мир - как текст культуры. Основные принципы работы с текстами культуры. Формирование семантической компетентности.

**1.7. «В начале было Слово...» (культурологическая интерпретация текста).** Литературный текст как ключ понимания другой культуры, площадка для диалога. Теория диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер), коммуникативная дидактика (В. И. Тюпа), культурологическое литературное образование (В. А. Доманский, В. Г. Маранцман).

**1.8. ««Величайшая система видимых символов» (работа с памятниками культовой архитектуры).**

Определение понятий «архитектура», «архитектурный памятник», «культовое сооружение». Основные типы культовых сооружений мировых религий, их идейная значимость и архитектурные особенности. Основы выразительного языка архитектурного произведения.

**1.9. «Искусство выражать невидимое через видимое» (изобразительное искусство в религиозной культуре).**

Изобразительное искусство в религиях мира. Идейная значимость произведений изобразительного искусства. Стратегия визуальной коммуникации и основы анализа выразительного языка произведений изобразительного искусства.

**1.10. «Интеграция как способ создания многомерного образа произведения искусства».**

Определение понятия. ФГОС об интеграции в современном образовании. Понятие интеграции в культурологическом образовании как соединение текстов культуры в единое

контекстуальное пространство (пространство культуры). Этапы работы с произведением. Форма занятий.

### **1.11. «Интерпретация как форма диалога культур».**

Определение понятия. Культура как информационный ресурс различных эпох. Образ в контексте культуры. Формирование многообразия личностно-ориентированных смыслов.

### **1.12. «Музей как культурно-образовательное пространство».**

Понятие образовательного пространства. Создание культурно-образовательной программы на примере интеграции образовательной программы ОРКиСЭ и экспозиции, и программ ГМИР как путь к новому качеству образования и способ оптимизации учебного процесса.

## **МОДУЛЬ 2. Методы практической реализации культурологической модели образования в преподавании курса ОРКиСЭ (модуль «Основы православной культуры»)**

### **2.1. «Национальное культурное наследие и проблема его освоения в практике преподавания «Основ православной культуры».**

Народ - хранитель духовных ценностей и нравственных идеалов. Духовные и культурные традиции. Многонациональная культура России как пример «единства в многообразии». Доминанты освоения национального культурного наследия. Документы в области социокультурной государственной политики и роль курса ОРКиСЭ в их реализации в образовательной практике.

### **2.2. «Текст культуры» в контексте истории».**

Влияние православного христианства на формирование и развитие культуры России. Крещение Руси. Роль православия в различные периоды истории России. Святые Земли Русской.

### **2.3. «Методика работы с памятниками архитектурного наследия. Особенности архитектуры и декоративного убранства православного храма».**

Данная тема рассматривает особенности идеи и архитектурного решения православного храма.

**2.4. «Икона - как символ и художественный феномен русской культуры».** В данной теме раскрываются особенности иконописи, где икона рассматривается как священное изображение, обладающее своеобразным выразительным языком.

### **2.5. «Методика работы с произведениями изобразительного искусства. Библейские и евангельские сюжеты в творчестве русских художников в собрании ГРМ».**

Библия и Евангелие - священные книги христиан. Библейские и евангельские сюжеты в контексте культурной эпохи (на примере произведений экспозиции Государственного Русского музея). Основные положения стратегии визуальной коммуникации и основы анализа живописных произведений.

### **2.6. «Искусство и религия в современной культуре. Образовательный и воспитательный потенциал современного искусства в педагогической практике курса ОПК».**

Интерпретация библейских и евангельских сюжетов в произведениях современного искусства. Музей как часть образовательного пространства. новые формы интерактивной работы музея современного искусства Эрарта (на примере мультимедийного спектакля).

### **2.7. «Культурные практики как форма освоения городского пространства».**

Культурные практики как вид культуротворческой деятельности. Методики освоения городского пространства. Санкт-Петербург как город различных религий. Формирование толерантности и ценностного отношения к духовному наследию различных народов.

### **2.8. «Педагогический потенциал информационных технологий в освоении культурного пространства».**

Виртуальное пространство как часть современного культурного пространства.

Методы работы с информацией в виртуальном пространстве. Метапредметные умения, формируемые в процессе освоения методов работы с информацией. Современные ИТ-технологии: возможности и риски образовательной деятельности в интернете в образовательной практике ОРКиСЭ. Создание электронных учебных пособий.

### **2.9. «Разработка учебных заданий и проведение уроков (занятий) в культурологической модели».**

Проектирование культурологических образовательных моделей. Инструменты реализации культурологических моделей (программа, проект, интегрированное занятие и т.д.).

### **2.10. «Анализ апробации, описание результатов инновационной деятельности».**

Деятельность педагогов по применению разработанной модели в реальном учебном процессе и предъявление по итогам обучения в виде выпускной аттестационной работы. Внутрикурсовая экспертиза и публичное представление работ как результатов освоения курса. Выполнение выходной рефлексивной анкеты.

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

**к технологической карте урока по курсу «Основы религиозной культуры и светской этики», модуль «Основы православной культуры» по теме «Святые земли Русской»**

Иванова А. Б., учитель начальных классов  
ГБОУ СОШ № 111 Василеостровского района Санкт-Петербурга

В условиях реализации ФГОС II поколения особую актуальность приобретают технологические приемы, использование которых позволяет достичь запланированного результата относительно формирования УУД учащихся и развития соответствующих компетенций школьников.

В числе современных образовательных технологий, предоставляющих педагогу эффективный инструмент реализации педагогических задач, является технология развития информационно-интеллектуальной компетентности (далее – ТРИИК).

Ключевым аспектом ТРИИК является опора на уже имеющиеся знания учащихся при работе над любым информационным блоком. Освоение нового материала проходит по цепочке «знание – понимание – умение», т.е. предполагается актуализация имеющихся знаний и опыта для того, чтобы разграничить известные факты и область знаний, в которой информации пока недостаточно. Для того, чтобы создать условия, в которых учащиеся смогут относительно самостоятельно провести такое разграничение, педагог предлагает детям ситуативное задание, в процессе обсуждения и анализа которого учащиеся могут оценить, какая часть информации по теме им уже известна, а каких знаний не хватает. Ценность ситуативного задания в том, что с первых минут урока создаётся ситуация успеха (дети положительно оценивают тот факт, что определенные знания по теме у них есть и известной информацией можно успешно пользоваться). Содержание ситуативного задания обеспечивает познавательный интерес и формирует относительно устойчивую мотивацию к расширению и углублению знаний по теме.

Опираясь на результаты, полученные после выполнения ситуативного задания, учащиеся приступают к работе с системой заданий, позволяющей устранить выявленную недостаточность знаний по теме. На основе имеющихся базовых знаний с помощью учителя учащиеся добиваются понимания нового материала и осваивают новый информационный блок.

В конце изучения темы каждый учащийся может выполнить задание доступного ему уровня сложности с необходимой степенью помощи взрослого и убедиться, что на основе имеющихся знаний и достигнутого на уроке понимания они овладевают новым умением.

Данный технологический приём и положен в основу технологической карты урока.

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА ОРКиСЭ**

4 класс. Модуль «Основы православной культуры»

Автор: Иванова А. Б., учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 111 Василеостровского района Санкт-Петербурга

<b>Тема урока:</b> Святые защитники Земли русской	<b>Тип:</b> Изучение нового материала
<b>Задачи:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• продолжить знакомство учащихся с русской православной традицией;</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• на конкретных примерах рассмотреть критерии, по которым человек причислялся к лику святых;</li> <li>• проанализировать смысл и содержание понятия «святые защитники Земли русской»;</li> <li>• стимулировать интерес учащихся к интеллектуально-поисковой деятельности;</li> <li>• совершенствовать умение работать в паре, группе, индивидуально.</li> </ul>		
<b>Планируемые результаты</b>		
<b>Предметные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• конкретизировать содержание понятия «святой» относительно русской православной традиции;</li> <li>• контекстуально ввести понятие «житие»; уточнить представления учащихся о специфике жанра «икона»;</li> <li>• познакомить с фрагментами житий св. Бориса и Глеба; св. Ольги</li> </ul>	<b>Метапредметные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• умение анализировать и структурировать текст;</li> <li>• проведение сравнительного анализа фактического материала;</li> <li>• умение вести дискуссию в рамках учебной темы</li> <li>• умение подтверждать тезисы аргументами</li> </ul>	<b>Личностные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уважительное отношение к представителям разных конфессий;</li> <li>• интерес к истории России;</li> </ul>
<b>Межпредметные связи:</b> с окружающим миром – темы «Святые защитники Русской Земли», «Куликовская битва»; с музыкой – тема «Святые защитники Земли русской»		
<b>Ресурсы урока:</b> учебник, презентация, проектор, экран или интерактивная доска, раздаточный материал		
<b>Ход урока</b>		
<b>Содержание деятельности учителя</b>	<b>Содержание деятельности обучающихся</b>	
<b>Мотивация познавательной деятельности. Ситуативное задание</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рассмотрите иллюстрации определите имя персонажа и название страны, в которой он наиболее известен. (Слайд 2)</li> <li>• Что объединяет этих персонажей? С празднованием каких праздников связано их появление? Какой из этих праздников является светским, а какой – религиозным?</li> <li>• Послушайте одну историю и определите, к кому из этих двух персонажей она относится: В III веке в малоазиатской провинции Римской империи Ликия в семье пожилых супругов родился мальчик Николай. Еще в детстве он помогал всякому, кто попал в трудное положение; потом его выбрали архиепископом. Архиепископ Николай продолжал помогать людям и спасать их всю жизнь. Святитель Божий епископ Мирликийский, он же - Николай Чудотворец, стал известен своей исключительной доброжелательностью, особенно к детям. Существует такое предание. Услышав о том, что обедневший горожанин собирается продать трёх своих дочерей, св. Николай ночью тайно подбросил в сад три мешочка с золотом и тем спас всех и девушек, и всю семью, от нищеты и позора. В Западной Европе легенда о спасении св. Николаем трех дев превратилась в притчу о том, как святитель бросил в трубу дома, где жили три бедные сестры, золотые монетки. И упали они в чулки, которые сушились у камина.</li> <li>• Наш русский Дед Мороз – персонаж гораздо более древний, он связан с языческими верованиями славян в духа леса, в духа зимы (Морозко), и к Св. Николаю не имеет никакого отношения.(Слайд 3)</li> <li>• Однако, этот святой на Руси издавна очень почитаем как покровитель детей, учеников и путешественников (Слайд 4).</li> <li>• Определите, благодаря каким качествам Николая назвали святым?</li> <li>• Можете ли вы объяснить, кто такой святой? В чем значимость, важность святого для верующего человека?</li> <li>• Как вы считаете, верно ли, что Святой Николай – святой защитник Русской земли? Объясните свой ответ.</li> <li>• Достаточно ли у вас информации для того, чтобы объяснить, кто такой святой защитник?.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся соотносят текст и иллюстрации, устанавливая следующие соответствия: <b>Санта Клаус – США</b> <b>Дед Мороз – Россия</b></li> <li>• Учащиеся рассказывают, чем, по их мнению, похожи Дед Мороз и Санта Клаус. Уточняют, что Новый год – светский праздник, Рождество – религиозный (христианский)</li> <li>• Учащиеся слушают рассказ и предполагают, что это история о Санта Клаусе (в переводе на русский язык – Святом Николае)</li> <li>• Дети рассматривают иллюстрацию.</li> <li>• Дети высказывают предположения, какие духовные качества позволяют назвать Николая святым.</li> <li>• Дети пробуют сформулировать определение понятия «святой».</li> <li>• Дети высказывают предположения о том, является ли Св. Николай русским святым.</li> <li>• Дети оценивают объём своих знаний и приходят к выводу, что необходимо дополнительная информация по теме.</li> </ul>	
<b>Постановка цели и задач. Самоопределение к деятельности</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тема нашего урока – «Святые защитники Земли Русской». (Слайд 5) В течение 2 минут запишите 3 вопроса, на которые, по вашему мнению, необходимо найти ответы в этой теме.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся записывают вопросы по теме, тем самым определяя задачи своей познавательной деятельности на уроке (2 минуты).</li> </ul>	
<b>Организация познавательной деятельности</b>		
<b>Блок А. Борис и Глеб – первые святые Земли Русской</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Итак, Св. Николай, уважаемый православными христианами, совершал свои добрые дела далеко от России. Русская земля богата замечательными людьми. Сегодня мы узнаем, кто и за</li> </ul>		Работа в группах (по 4 человека)

<p>что был удостоен чести был причисленным к лику святых.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Первые русские святые – братья Борис и Глеб (слайд 6). Перед нами иллюстрация. Рассмотрите её. Можно ли утверждать, что перед нами икона? Объясните своё мнение.</li> <li>Перед вами репродукция древнерусской иконы (слайд 7). Что необычного в её композиции? Обратите внимание, по периметру иконы расположены миниатюрные изображения событий из ЖИТИЯ святых братьев. В православной традиции принято говорить «жития», когда речь идёт о событиях жизни святого.</li> <li>Сейчас вы поработаете в группах. Каждая группа с помощью текста на карточке определит, какое духовное качество, поступок или событие в жизни Бориса и Глеба позволяют почитать их как святых.</li> <li>Послушаем мнение каждой из групп и вместе заполним таблицу (слайд 7, таблица)</li> <li>Учитель выслушивает ответы детей, корректирует их по мере необходимости, заполняет таблицу.</li> </ul> <p><b>Блок Б. Святая Ольга – «корень православия» и начальница веры.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Среди первых русских святых особое место занимает Святая Ольга, княгиня Киевская (слайд 8). Рассмотрите портрет работы В. Васнецова. Определите, какие черты характера Ольги стремился передать мастер.</li> <li>Совпадает ли характеристика, которую мы дали, с теми качествами, которые вы назвали как признаки святости Бориса и Глеба?</li> <li>Мы уделим сейчас внимание самым важным эпизодам её жития. Житийная литература написана особым языком, трудным для современного человека. Поэтому мы познакомимся с очень сжатым изложением жития, составленным современным языком. Попробуйте сами определить, какие духовные качества и поступки стали признаками святости княгини Ольги, и заполнить таблицу (раздаточный м-л)</li> <li>Учитель демонстрирует слайды 9-13, читает текст, после демонстрации каждого слайда даёт по 1 минуте для записи характеристик в таблицу.</li> <li>Как утверждают летописцы, тело св. Ольги осталось нетленным и было перенесено в храм. Истинно верующий человек, якобы, мог увидеть светящееся оконце на гробе, а неверующий такого чуда видеть не мог. В летописи XI века появились упоминания о чудесах исцеления, происходящих у гроба с мощами св. Ольги.</li> <li>Что, на ваш взгляд, в действиях и характере Ольги не вполне совпадает с православной традицией праведной жизни?</li> <li>Какова, на ваш взгляд, самый важный момент в житии Ольги, определивший отношение к ней верующих людей?</li> <li>Вернемся к таблице (слайд 14), которую мы составили вместе, знакомясь с житием Бориса и Глеба. Сравните её с составленной самостоятельно. Определите, что общего в признаках святости у св. Бориса и Глеба со св. Ольгой?</li> <li>Как вы думаете, почему, помимо подвигов во имя веры, совершенными при жизни, рассказы о святых непременно связаны с чудесами?</li> </ul> <p><b>Блок С. Святость как благодать Божия.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Перед вами несколько утверждений о том, что же отличает святого человека (слайд 16). Прочитайте их самостоятельно и выберите утверждение, которое объясняет, почему святые могут являться чьим-то защитником.</li> <li>От кого или от чего могут, по убеждению православных христиан, защищать святые? В каких случаях это может происходить?</li> <li>Предложите свои тезисы, которыми можно дополнить этот список, отвечая на поставленный вопрос.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся рассматривают иллюстрацию. Высказывают своё мнение о жанровой принадлежности изображения. Устанавливают, что портреты не являются иконой.</li> <li>Учащиеся рассматривают иллюстрацию, обращают внимание на житийные миниатюры, расположенные по периметру иконы.</li> <li>Учащиеся получают карточки с текстами для анализа, совместно в группах знакомятся с текстами, определяют, какие качества, поступки или события в жизни Бориса и Глеба позволяют почитать их как святых. (Тексты карточек – см. Раздаточный материал).</li> <li>Один представитель от каждой группы читает текст карточки и называет слово или слова, которые, по мнению группы, характеризуют Бориса и Глеба как святых.</li> <li>Учащиеся рассматривают иллюстрацию и предлагают характеристики образа Ольги (строгая, властная, умная и т.п.)</li> <li>Учащиеся определяют, что характеристика Ольги, данная по портрету, не совпадает с характеристиками Бориса и Глеба.</li> <li>По мере работы с презентацией учащиеся самостоятельно заполняют таблицу (шаблон – см. раздаточные материалы)</li> <li>Учащиеся называют качества, которые в полной мере соответствуют христианскому мировоззрению (мстительность, жестокость, немилосердность к врагу).</li> <li>Учащиеся обсуждают, какое событие наиболее значимо для того, чтобы княгиня Ольга была причислена к лику святых (принятие крещения, укрепление Руси, попытка крестить Русь)</li> <li>Учащиеся сравнивают текст таблиц, находят общее (наличие чудес, трепетное отношение к вере, забота о жителях государства)</li> <li>Учащиеся обмениваются краткими мнениями о том, почему чудеса являются одним из атрибутов святости в православной традиции.</li> <li>Учащиеся читают текст слайда, выбирают один из предложенных тезисов и обосновывают своё мнение.</li> <li>Учащиеся предлагают собственные тезисы.</li> <li>Учащиеся предлагают собственные тезисы.</li> </ul>
--	--



<b>Подведение итогов</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Итак, мы с вами познакомились с первыми святыми защитниками Земли русской. Назовите их.</li> <li>• Как вы понимаете, почему этих святых называют защитниками Земли русской и глубоко почитают?</li> <li>• Доводилось ли вам читать или слышать о других святых, которых можно назвать защитниками Земли русской?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся называют имена св. Бориса и Глеба, св. Ольги</li> <li>• Учащиеся обмениваются мнениями о том, что доказывает тезис о том, что св. Бориса и Глеба, св. Ольги</li> <li>• Учащиеся сообщают, имена каких святых заступников Руси им известны (или сообщают, что не знают таковых)</li> </ul>
<b>Рефлексия:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Перечитайте свой список вопросов. Удалось ли вам найти ответы на них на уроке?</li> <li>• Прочитайте вопросы, на которые вы пока не можете ответить. Как вы думаете, что необходимо предпринять, чтобы найти ответы?</li> </ul>	
<b>Диагностика достижения планируемых результатов</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Пользуясь таблицей-характеристикой, подготовьте в паре или группе стендовый доклад о том, почему, по вашему мнению, можно назвать святым защитником Земли русской (Кирилл и Мефодий; князь Владимир; Александр Невский; Дмитрий Донской; Пётр и Феврония Муромские; Феодосий Печерский; Авраамий Смоленский; Стефан Пермский; Михаил Черниговский)</li> </ul>	
<b>Дополнительное творческое задание</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Рассмотрите репродукцию и ответьте на поставленные вопросы (слайд 17).</li> </ul>	
<b>Самоанализ</b>	
Достижения	Сложности
Предложения	

**Раздаточный материал к уроку ОРКиСЭ, модуль «Основы православной культуры»,  
тема «Святые Земли Русской»**

**Блок А. Карточки для групповой работы. Блок А. Борис и Глеб – первые русские святые.**

Инструкция: прочитайте текст. Определите, какие черты характера, события или поступки позволяют почитать Бориса и Глеба как святых.

1. Родившиеся незадолго до Крещения Руси братья Борис и Глеб были воспитаны в христианском благочестии. Оба брата отличались милосердием и сердечной добротой, подражая примеру своего отца, великого князя Владимира, были милостивы и отзывчивы к бедным, больным, обездоленным.

2. Борис Владимирович (князь ростовский) и Глеб Владимирович (князь муромский), при крещении - русские князья, сыновья великого князя Владимира Святославича. В междоусобной борьбе за киевский престол, вспыхнувшей в 1015 году после смерти их отца, оба были убиты своим же старшим братом. Юные Борис и Глеб, зная о намерениях брата, не применили оружие против нападавших.

3. Летописец в старинном «Сказании о Борисе и Глебе» пишет:

«Сказала же Глебу дружина отцовская: «Вот у тебя отцовская дружина и войско. Пойди, сядь в Киеве на отцовском столе». Он же отвечал: «Не подниму руки на брата своего старшего: если и отец у меня умер, то пусть этот будет мне вместо отца». Услышав это, воины разошлись от него...»

Во времена языческие было бы обычным делом, забыв о братстве, забрать себе то, что идёт в руки. Но для воспитанного в христианстве это уже было немислимо.

4. Святые Борис и Глеб были первыми венчанными избранниками русской Церкви, первыми чудотворцами ее. Летописи полны рассказами о чудесах исцеления, происходивших у их мощей (особый акцент на прославлении братьев как целителей сделан в XII веке), о победах, одержанных их именем и с их помощью, о паломничестве князей к их гробу.

5. Почитание Бориса и Глеба установилось, как всенародное, до церковной канонизации. Греки-митрополиты сначала сомневались в святости чудотворцев, но митрополит Иоанн, который сомневался больше всех, в скором времени сам перенес нетленные тела\* князей в новую церковь, установил им праздник (24 июля) и составил им службу.

-----

\*Нетленные тела – не подвергшиеся разложению, невредимые.

6. Первоначально Борис и Глеб стали почитаться как чудотворцы-целители, а затем русские люди и преимущественно княжеский род стали видеть в них своих заступников и молитвенников. В похвале святым, содержащейся в «Сказании о Борисе и Глебе», их называют заступниками Русской земли и небесными помощниками русских князей.

Блок Б. Таблица для характеристики княгини Ольги

Особенности воспитания, религиозные убеждения	
Особенности характера	
Поведение в опасности	
Чудеса	
Особые доказательства святости	

Отношение народа	
------------------	--

**Творческое задание**



- Кто изображен?
- Какой момент изображен?
- Чем известен этот человек?
- Почему он – защитник Земли русской?

**РЕФЛЕКСИЯ**  
по занятиям КПК «Культура и религия»  
слушатель: Иванова А.Б., учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 111

Дата, тема	Профессиональные компетенции (ПК) (развитие той или иной компетенции на материале занятия)	Общекультурные компетенции (ОК) (развитие той или иной ОК на материале занятия)	Что из содержания занятия Вы планируете использовать в практической образовательной деятельности
15.09.14 Интерпретация как форма диалога культур	Знакомство с особенностями организации обучающей, развивающей среды в музее Эрарта. Беседа чередуется с интерактивной постановкой. Использование звука, речи, света и тени для создания особых эстетических впечатлений. Способы создания среды, пробуждающей интерес к новым художественным объектам. Ранее мне были незнакомы такие приемы работы.	Привлечение внимания к философским проблемам, связанным со смыслом и содержанием картин Е. Фигуриной. Участие в дискуссии о месте курса ОРКиСЭ в современном образовательном пространстве. Практика в культуре ведения диалога.	Форма подачи учебного материала через особую форму спектакля, когда произведения изобразительного искусства выполняют роль актеров и декораций в сочетании с аудиосопровождением. Интересный прием сюжетного объединения художественных произведений, которые, на первый взгляд совершенно разные по настроению и тематике (на выставке Фигуриной). Полезна информация о программах музея Эрарта для школьников.
20.10.14 Библейские и евангельские сюжеты в русском искусстве	Расширение фактических знаний об интерпретации библейских и евангельских сюжетов, о художественных приемах, используемых художниками.	Развитие толерантности к различным трактовкам библейских и евангельских сюжетов и соответствующим им бытовым ситуациям.	Планирую обязательно использовать репродукции произведений изобразительного искусства из коллекции ГРМ, с учетом их соответствия тематике урока, либо организовать тематическую экскурсию
17.11.14 Религия как феномен культуры	Знакомство с особенностями организации анализа репродукций произведений изобразительного искусства (с помощью презентации). Особенности ведения диалога на философские, культурологические темы.	Культура диалога в условиях, когда участники дискуссии обладают разным уровнем знаний и разным личным отношением к объекту обсуждения.	Понравился прием, когда участникам обсуждения предоставляется возможность поделиться впечатлениями от рассматривания репродукции, даже если очевидно, что большинство не имеет достаточных знаний для того, чтобы верно истолковать смысл художественного произведения. Считаю хорошим прием провокации партнеров по общению на эмоциональное переживание сюжета художественного произведения через анализ колорита, композиции на

Дата, тема	Профессиональные компетенции (ПК) (развитие той или иной компетенции на материале занятия)	Общекультурные компетенции (ОК) (развитие той или иной ОК на материале занятия)	Что из содержания занятия Вы планируете использовать в практической образовательной деятельности
			<p>доступном каждому уровню. И, опираясь на полученный эмоциональный отклик, можно выдавать порцию новой информации, которую уже готовы воспринять. Очень хорош прием сравнения двух картин, изображающих один и тот же библейский сюжет, в разных изобразительных традициях.</p>
<p>08.12.14 Культурное пространство и проблема его освоения в практике преподавания ОРКиСЭ</p>	<p>Формирование представлений об особенностях преподавания курса ОРКиСЭ. Выявление и конкретизация основных проблем, связанных с преподаванием курса</p>	<p>Освоение приемов корректного, толерантного общения в разнородной группе, в состав которой входят люди с различными целевыми установками и религиозными верованиями</p>	<p>Считаю важным для себя перед началом проектирования конкретного урока спрогнозировать возможные проблемы восприятия, понимания, интерпретации. Исходя из выявленных проблем предусмотреть такие формы и средства представления материала, чтобы снять эти проблемы у слушателей курса.</p>
<p>11.01.15 Символ и образ. Декоративное убранство храма. Иконостас</p>	<p>Расширение фактических знаний о символах и образах, декоративном убранстве храма, иконостасе. Самооценка и самоконтроль объёма и качества знаний. Составление плана самообразования для ликвидации нехватки знаний.</p>	<p>Совершенствование приемов корректного, толерантного общения в разнородной группе, в состав которой входят люди с различными целевыми установками и религиозными верованиями</p>	<p>Необходимо глубокое знание предмета, использования дополнительной литературы и достоверных источников информации. В работе необходимо применить глубокую переработку культурологического материала, чтобы сделать его доступным. Знакомство с конкретными образцами декоративно-прикладного искусства позволяет сформировать среду эмоционально-интуитивного восприятия культурного объекта, независимо от религиозных убеждений слушателя. В работе необходимо опираться на это, т.е. обеспечивать детям условия эмоционального восприятия храмового декора и интерьера.</p>

Дата, тема	Профессиональные компетенции (ПК) (развитие той или иной компетенции на материале занятия)	Общекультурные компетенции (ОК) (развитие той или иной ОК на материале занятия)	Что из содержания занятия Вы планируете использовать в практической образовательной деятельности
11.02.15 Древнерусская икона в собрании Русского музея	Расширение фактических знаний о символике и композиции древнерусской иконы. Уточнение знаний о собрании ГРМ.	Совершенствование приемов корректного, толерантного общения в разнородной группе, в состав которой входят люди с различными целевыми установками и религиозными верованиями	Возможно, есть смысл организовать тематическую экскурсию (виртуальную или обычную) в ГРМ для ознакомления с памятниками древнерусской живописи. Обязательно требуется знакомить учащихся хотя бы с репродукциями икон из собрания ГРМ.
16.03.15 Святые земли Русской на выставке «Сергий Радонежский» в Музее-институте семьи Рерихов	Логика раскрытия темы, привлечение различных форм представления информации, относящихся к различным историческим периодам.	Совершенствование приемов корректного, толерантного общения в разнородной группе, в состав которой входят люди с различными целевыми установками и религиозными верованиями	Использование арт-объекта в экспозиции (один из способов создания особо атмосферы). Интересна информация о детских музейных программах в музее Рериха. Сочетание аудиторной формы обсуждения («круглый стол» в начале занятия) с экскурсией.
13.04.15 Государственный музей истории религии: образовательные программы для детей	Расширение представлений о музейных образовательных программах как средствах формирования УУД и компетенций учащихся при изучении курса ОРКиСЭ.	Обобщение опыта общения в условиях обсуждения культурологических, философских, профессиональным проблем.	Интересна информация о детских образовательных программах музея. Можно попробовать частично воспроизвести их тематически и содержательно в виртуальном пространстве (виртуальная презентация-экскурсия по одной из тем курса)

**Материал для самостоятельной работы слушателей  
по теме: «Музей как культурно-образовательное пространство»  
(на базе экспозиции Государственный музей истории религий)**

Темы занятий	Разделы экспозиции музея					
	Первобытные верования, древние религии, традиционные верования	Религии древнего мира	Иудаизм	Христианство	Ислам	Буддизм
Возникновение религий						
Священные книги						
Хранители преданий. Служители культа						
Добро и зло. Понятие греха, раскаяния и воздаяния						
Человек в религиозных традициях мира						
Культовые сооружения						
Искусство в религиозной культуре						
История религий России						

## Методика экспертной оценки уровня культурологической компетентности педагогов

(Жиркова Г. П.)

В методику входят девять *характеристик* педагога, отражающих выделенные автором, критерии и показатели культурологической компетентности по проявлению в его педагогической деятельности семи признаков каждой характеристики:

1. **Методологическая** - практическая реализация методологических подходов, принципов, функций, условий, этапов культурологического образования в профессиональной деятельности; осознание педагогом значимости и ценности культурологической модели в современном образовательном процессе; сформированность стиля культурологического мышления: преподаватель рассматривает образование как часть культурного пространства.

2. **Аксиологическая** – педагог мотивирован на профессионально-личностный рост и самореализацию, постоянное повышение квалификации; реализация в образовании культурологической модели; владение новыми педагогическими технологиями в системе культурологической модели образования.

3. **Рефлексивная** - самоанализ своих познавательных, учебно-информационных, профессиональных и личностных потребностей с учетом культурологической модели; своего поведения в информационной, научно-исследовательской среде, в культурном пространстве мегаполиса.

4. **Профильно-профессиональная** - профессионально-личностный рост слушателей системы повышения квалификации обеспечивается комплексом из четырех составляющих культурологической компетентности педагогов (нормативной, общекультурной, педагогической, коммуникативной компетенций), необходимых для решения педагогических задач в профессиональной деятельности преподавателя ОРКиСЭ через реализацию культурологической модели в образовательном процессе.

5. **Результативно-интегративная** - наличие индивидуального профессионального Портфолио и авторских кейс-комплектов; владение методиками работы с объектами культуры; готовность и способность педагога к прогнозу в профессиональной деятельности, при решении типовых и нестандартных ситуаций в интегрированном пространстве культуры; мониторинг качества освоения образовательной программы повышения квалификации педагогов с привлечением внешних экспертных систем.

6. **Гностическая** - знания в области информационных технологий и использование их в практической деятельности; педагогическая грамотность в реализации культурных практик в учебном процессе; компетентность и свободная ориентировка преподавателя в сфере информационных технологий для работы с объектами культуры; знание передового опыта и владение новыми технологиями обучения и воспитания, готовность к их реализации в педагогическом процессе; наличие творческой активности в условиях нестандартных ситуаций с использованием информационных технологий изучения культурного наследия.

7. **Праксеологическая** – креативность в генерировании профессиональных идей для более качественного уровня педагогической деятельности.

8. **Прикладная** - мотивированность, активность педагогов в овладении новыми компетенциями; практико-ориентированная культурологическая компетентность преподавателя, готовность к междисциплинарной интеграции; использование информационно-технологических возможностей в культурологическом образовательном процессе для наиболее эффективного решения профессиональных задач и реализации культурных практик.



9. **Коммуникативная** - определенный уровень сформированности культуры сотрудничества в области профессионального, научно-исследовательского взаимодействия, соблюдение этических норм и правил коммуникации.

**Бланк экспертной оценки слушателя курсов**  
**Ф.И.О.** \_\_\_\_\_

№ признака	Содержание признака	Оценка признака (баллы)				
		1	2	3	4	5
1.1.	Осознает значимость и ценность культурологической модели в современном образовательном процессе					
1.2.	Осознает необходимость изучения теоретических основ культурологической модели образования					
1.3.	Освоен категориально-понятийный культурологический аппарат, применяемый в педагогической деятельности					
1.4.	Сформирован стиль культурологического мышления: рассматривает образование как часть культурного пространства					
1.5.	Владеет основами методологических знаний с учетом культурологической модели					
1.6.	Владеет системой фундаментальных культурологических знаний					
1.7.	Владеет методологическими подходами, принципами и пр. культурологического образования с реализацией их на практике					
	Средний балл					
2.1.	Принимает на личностном уровне профессионально-значимую ценность самообразования					
2.2.	Мотивирован на профессионально-личностный рост и самореализацию					
2.3.	Стремится к постоянному повышению квалификации					
2.4.	Позитивный настрой на профессиональную деятельность в сфере образования с учетом культурологической модели					
2.5.	Проявляет интерес к принципам реализации в образовании культурологической модели					
2.6.	Проявляет устойчивое стремление к самостоятельному овладению новыми знаниями					
2.7.	Стремится овладеть новыми педагогическими технологиями в системе культурологической модели образования					
	Средний балл					
3.1.	Осознает необходимость анализа своих					

	познавательных, учебно-информационных, профессиональных и личностных потребностей					
3.2.	Проводит самоанализ своих познавательных, учебно-информационных потребностей с учетом культурологической модели					
3.3.	Проводит самоанализ своих профессиональных потребностей с учетом культурологической модели					
3.4.	Проводит самоанализ своих личностных потребностей с учетом культурологической модели					
3.5.	Проводит самоанализ своего поведения в информационной среде					
3.6.	Проводит самоанализ своего поведения в научно-исследовательской среде					
3.7.	Проводит самоанализ своего поведения в культурном пространстве Санкт-Петербурга					
	Средний балл					
4.1.	Культурологическая компетентность и грамотность					
4.2.	Проявляет творческую активность в реализации культурологической модели в образовательном процессе					
4.3.	Реализует индивидуальный стиль профессиональной деятельности по применению культурологических знаний в решении педагогических задач					
4.4.	Наличие умений и навыков в использовании современных технологий реализации культурологической модели на практике					
4.5.	Ориентирован на применение культурологических знаний и умений в педагогической деятельности					
4.6.	Имеет дидактическую и медиадидактическую компетентность					
4.7.	Владеет современными медиаопорными культурологическими технологиями, обеспечивающими адаптивность приобретения знаний, умений					
	Средний балл					
5.1.	Имеет индивидуальное профессиональное портфолио					
5.2.	Сформировано представление о культурном наследии и возможностях работы с ним в образовательной практике					
5.3.	Умеет работать в интегрированном пространстве культуры					
5.4.	Владеет методиками работы с объектами культуры					
5.5.	Внедряет в учебно-воспитательный процесс авторские кейс-комплекты					
5.6.	Проводит мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ					
5.7.	Готов и способен к прогнозу в профессиональной деятельности, при решении типовых и нестандартных					

	ситуаций в интегрированном пространстве культуры					
	Средний балл					
6.1.	Владеет основами информационных технологий работы в культурном пространстве					
6.2.	Наличие знаний в области информационных технологий и использование их в практической деятельности					
6.3.	Педагогическая грамотность в реализации культурных практик					
6.4.	Компетентность и свободная ориентировка в сфере профессионально-познавательных информационных технологий для работы с объектами культуры					
6.5.	Вооружен передовым опытом и новыми технологиями обучения и воспитания, готовность к их реализации в педагогическом процессе					
6.6.	Проявляет творческую активность в условиях нестандартных ситуаций с использованием информационных технологий изучения культурного наследия					
6.7.	Самостоятельно получает и осваивает новую информацию в культурном пространстве мегаполиса					
	Средний балл					
7.1.	Умеет видеть профессиональные проблемы					
7.2.	Умеет самостоятельно решать профессиональные проблемы					
7.3.	Имеет позитивный опыт реализации личностной позиции в профессиональной деятельности					
7.4.	Способен самостоятельно планировать свою педагогическую деятельность					
7.5.	Способен самостоятельно контролировать свою педагогическую деятельность					
7.6.	Умеет защищать свои авторские идеи и убеждения					
7.7.	Генерирует новые идеи, реализация которых способствует качественно новому уровню профессиональной деятельности					
	Средний балл					
8.1.	Информирован о технологических возможностях в культурологическом образовании					
8.2.	Владеет знаниями об информационно-технологических возможностях культурно-образовательной среды					
8.3.	Способен самостоятельно анализировать информационно-технологические возможности культурно-образовательной среды					
8.4.	Демонстрирует творческий подход к педагогической деятельности с использованием информационно-технологических возможностей культурно-образовательной среды					

8.5.	Использует информационно-технологические возможности в культурологическом образовательном процессе для наиболее эффективного решения учебно-познавательных задач					
8.6.	Использует информационно-технологические возможности в культурологическом образовательном процессе для наиболее эффективной реализации культурных практик					
8.7.	Использует информационно-технологические возможности в культурологическом образовательном процессе для наиболее эффективного решения профессиональных задач					
	Средний балл					
9.1.	Владеет культурой сотрудничества в области профессиональных контактов					
9.2.	Владеет культурой сотрудничества в области исследовательских контактов					
9.3.	Соблюдает нормы и правила профессионально-педагогической этики					
9.4.	Демонстрирует высокий уровень толерантности и эмпатии в области профессиональных контактов					
9.5.	Обладает потребностью в профессиональной и личностной самоактуализации					
9.6.	Проявляет готовность устанавливать эффективные взаимоотношения в области профессиональных контактов					
9.7.	Проявляет способность устанавливать и регулировать эффективные взаимоотношения в области профессиональных контактов					
	Средний балл					

### Способы обработки первичных данных

#### Показатели оценки культурологической компетентности педагога

Оценка, баллы	Характеристика
< 21 балла и ниже(коэффициент 0,42 и ниже)	Очень низкий уровень
21,01 - 27 баллов (коэффициенты 0,43 - 0,6)	Низкий уровень
27,01 - 36 баллов (коэффициенты 0,61 - 0,8)	Средний уровень
36, 01 - 45 баллов (коэффициенты 0,81 - 1,0)	Высокий уровень

При обработке результатов экспертного оценивания используется следующий алгоритм: составление первичного протокола полученных результатов с последовательной записью вариантов; перегруппировка данных с применением порядковой шкалы; ранжирование полученных результатов (упорядочение вариантов по убывающей); нахождение средних арифметических, выступающих точкой для сравнения индивидуальных значений.