

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Научная статья

УДК 371.13

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОТВЕТ НА ВНЕШНИЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ

Светлана Ивановна Поздеева

*Томский государственный педагогический университет,
Томск, Россия, svetapozd@mail.ru*

Аннотация

Ставится проблема профессионального развития педагога как процесса постоянного изменения внешних требований к перечню и уровню сформированности профессиональных компетенций и списку профессионально-личностных качеств. В качестве внешних вызовов данного процесса выделена ориентация на развитие самоуправляемого обучающегося и реализация антропологической миссии современного образования. Анализируются разные подходы к профессиональному развитию педагога: освоение образовательных технологий, вовлечение в образовательные инновации, развитие исследовательских умений. Подчеркивается, что освоение инновационных технологий требует особой готовности педагога, разный уровень которой проявляется в различных позициях по отношению к технологиям: нерешительные, скептики, новаторы, исследователи. Обосновано, что в инновации должны быть вовлечены все педагоги и на это должна быть нацелена их управленческая и методическая поддержка в образовательной организации. Доказано, что формирование исследовательской культуры педагога связано с развитием той области его профессиональных интересов, которая может стать предметом особого изучения и реального изменения на уровне образовательной практики. В заключении выделены три направления развития педагогической деятельности: развитие профессиональной мобильности, открытого профессионализма и диалогизация совместной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессионализм, образовательные технологии, инновационная деятельность, исследовательские умения

Для цитирования: Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47>

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Original article

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A RESPONSE TO EXTERNAL CURRENT CHALLENGES

Svetlana I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru

Abstract

The problem of professional development of a teacher is posed as a process of constant change of external requirements to the list and level of formation of professional competencies and the list of professional and personal qualities. As external challenges of this process, the focus on the development of self-managed learners and the implementation of the anthropological mission of modern education are highlighted. Different approaches to the professional development of a teacher are analyzed: the development of educational technologies, involvement in educational innovations, the development of research skills. It is emphasized that the development of innovative technologies requires special readiness of the teacher, the different level of which is manifested in different positions in relation to technology: indecisive, skeptics, innovators, researchers. It is proved that all teachers should be involved in innovation and their work should be aimed at this. It is proved that the formation of a teacher's research culture is associated with the development of that area of his professional interests, which can become the subject of special study and real change at the level of educational practice. In conclusion, three directions of the development of pedagogical activity are highlighted: the development of professional mobility, open professionalism and dialogization of joint professional activity.

Keywords: *pedagogical activity, professionalism, educational technologies, innovative activity, research skills*

For citation: Pozdeeva S. I. Professional development of a teacher as a response to external current challenges [Professional'noye razvitiye pedagoga kak otvet na vneshniye aktual'nye vyzovy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 40–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47>

Любые трансформации в современном образовании всегда актуализируют вопросы, связанные с педагогической деятельностью, профессионализмом педагога, его профессионально-личностным развитием. Сегодня много пишут и говорят о том, что педагог должен обладать теми компетенциями, которые значимы для данного этапа развития общества и образования (сейчас, например, это digital skills), овладевать новыми видами профессиональной активности. Возникает ощущение, что список требований к педагогу является не только открытым и постоянно дополняемым, но и каким-то «безразмерным». Беспокоит то, что, с одной стороны, непонятно, какие качества и компетенции педагога устаревают, т. е. сменяются новыми, более актуальными, а какие остаются в качестве инвариантных, базовых; с другой стороны, усиливается стилистика «долженствования»: педагог должен, обязан, ему нужно; при этом никто не говорит о том, что ему интересно, что для него значимо, что он может. Часто забывается, что становление учителя – длительный и сложный процесс профессиональной социализации, в котором он последовательно овладевает не только предметными знаниями, но и коммуникативным опытом, смыслообразующей профессиональной деятельностью, последовательно восходя к авторской педагогической системе [1]. Приведем несколько примеров таких указаний относительно того, в каком направлении надо меняться педагогу.

Акцент на развитие самоуправляемого учащегося (self-guided learner) ведет к пересмотру роли преподавателя, который должен стать проводником и «ролевой» моделью для учащихся. Это озна-

чает, что в сознании педагога обучение из процесса передачи знаний, формирования умений и личностных качеств переоформляется в разные виды обучения (проектное, игровое, ролевое) как организацию разных видов образовательного опыта, т. е. его актуализацию, обогащение, истолкование. При этом учителю надо быть не только мастером в организации совместной работы, но и синхронизировать личные и коллективные образовательные процессы. Как это реально сделать, например, в рамках учебного занятия, не совсем понятно. Чем более несамостоятельными (неумелыми, беспомощными) особенно в житейском бытовом плане становятся ученики (например, дети, приходящие в первый класс общеобразовательной школы), тем сильнее звучит внешний призыв к необходимости развития ученической самостоятельности (умения учиться, т. е. учить себя), которая проявляется в образовательной инициативе, самостоятельных действиях, персональной ответственности, рефлексивной оценке своих возможностей и затруднений. При этом вопрос о том, как педагог может формировать учебную самостоятельность, по-прежнему остается открытым. Привычные заявления о том, что ученик вначале делает все с помощью взрослого, а потом взрослый помогает все меньше и меньше, ничего не проясняют. По сути, это повторение рекомендаций для взрослых (педагогов и родителей), взаимодействующих с детьми раннего возраста: «Ребенок сможет многое, если это многое делать совместно со взрослым» [2, с. 142].

Большинство авторов в качестве универсального способа изменения профессиональной деятельности выделяют овладение педагогами образовательными технологиями. Однако лозунг «Работать по-новому – значит реализовывать новые образовательные технологии» не всегда работает, так как часто новые технологии становятся средством реализации старого содержания образования и традиционной (авторитарной) модели совместной деятельности педагога с детьми [3]. Кроме того, педагоги проявляют разное отношение к инновационным технологиям. Например, по отношению к использованию цифровых образовательных технологий большинство педагогов находятся в позиции «нерешительных» (потенциально готовы, но не хватает инициативности) и «скептиков» (не уверены в положительных результатах), меньшая часть – в позиции «избегающих» (не видят преимуществ, отсутствие готовности) и еще меньше – в позиции «исследователей» (оптимистическое отношение, высокая инновационность, наличие опыта применения) и «новаторов» (уверены в эффективности технологий). Данные результаты [4] говорят о том, что предрасположенность педагога к использованию конкретной образовательной технологии зависит от совокупности положительной и негативной установки относительно технологий вообще.

Если трактовать цель образования шире: не просто формирование самоуправляемого учащегося, а возвращение самостоятельного (самостоящего) жизнеспособного человека [5], то деятельность педагога становится антропопрактикой, т. е. возвращением человеческого в человеке. Этот контекст восстанавливает воспитательную составляющую в педагогической деятельности, которая была потеряна в годы идеологической пустоты, что привело к потере патриотических и духовно-нравственных основ и замене их на воспитание космополитически настроенного «рыночного» человека [там же]. Антропологический подход в образовании – это не только попытка вернуть воспитание, вытесненное на периферию внеучебной и внеклассной работы, в образовательную деятельность, но и актуализация размышлений о педагоге как об антропопрактике. Один из способов подготовки такого педагога – это использование теологического знания в педагогической деятельности по духовно-нравственному развитию обучающихся и личностное самоопределение педагога по отношению к такому знанию [6]. Работа педагога с теологическим знанием как результатом процесса познания и личностного осмысления религиозной традиции требует организации последипломного образования в системе повышения квалификации педагогов.

Взгляд на деятельность педагога как антропотехника усиливает внимание к тем его профессиональным функциям, которые можно определить как поддерживающие самостоятельность (самость) ученика в отличие от функций, связанных с прямым обучением. Одной из таких функций может

стать педагогическое стимулирование учебной деятельности. На примере проведения учебного занятия со студентами Е. А. Лихачева [7] предлагает следующий набор стимулирующих действий преподавателя, которые мы обозначили в виде опорных глаголов: актуализирует, интенсифицирует, поддерживает, мобилизует, поощряет, привлекает, усиливает, ориентирует, побуждает, активизирует. На наш взгляд, весь этот перечень можно рассматривать как синонимический ряд к глаголу «стимулирует», так как речь идет о том, что преподаватель стимулирует учебно-познавательную активность и самостоятельность студентов, переходя из позиции жесткого руководителя в позицию фасилитатора. На наш взгляд, речь идет о том, что преподаватель вовлекает студентов в совместную учебную деятельность на занятии, переходя из позиции жесткого руководителя в позицию организатора-участника. Тогда активность, как заинтересованное отношение к материалу и способам работы с ним, можно считать результатом вовлеченности студентов в совместную деятельность. Перечисленные выше стимулирующие действия преподавателя на учебном занятии являются ориентиром для перехода в новую позицию.

Важной функцией педагога становится формирование субъектной позиции обучающегося. Несмотря на многочисленные призывы в течение последних 20 лет «превратить ученика из объекта в субъект», сами учащиеся, о чем говорят результаты ряда эмпирических исследований, не фиксируют свое пребывание в субъектной позиции. По данным О. В. Шваревой [8], 62 % опрошенных студентов 2-го курса ФДиНО ТГПУ говорят о своей неспособности к самоорганизации; уровень проявления субъектной позиции 54 % опрошенных определяют как низкий, 27 % – как высокий и 19 % – как средний. Самыми типичными ответами на вопрос «Что мешает вам проявлять субъектную позицию в учебной деятельности?» являются: «отсутствие целеустремленности», «нежелание учиться», «собственная неуверенность».

Профессиональное развитие педагога многими авторами связывается с их участием в инновационной деятельности: от применения отдельных новшеств к системным, осознанным изменениям образовательной практики. Проведенный ряд эмпирических исследований позволяет выделить уровни готовности педагогов к инновационной деятельности. При этом интересны не сами уровни (высокий, средний, низкий), а их показатели. Например, О. В. Савельева, О. С. Цепова [9], делая акцент на психологической готовности педагогов к работе в режиме инноваций, выделяют следующие показатели: мотивация на самообразование, инновационный стиль мышления (смысловая насыщенность, открытость к восприятию нового, привязанность к стереотипам), способность справляться с профессиональными затруднениями, творческие и рефлексивные способности. Наличие показателей, с одной стороны, позволяют диагностировать уровни готовности педагогов к инновационной деятельности, с другой стороны, принимать управленческие решения относительно того, как повышать уровень такой готовности у педагогов, так как это непосредственно влияет не только на профессиональное развитие педагога, но и на развитие образовательной организации в целом.

Так, в диссертационном исследовании И. И. Сошенко [10, 11] было показано, что если образовательная организация находится в режиме функционирования и не отвечает на внешние актуальные вызовы, то большинство педагогов проявляют низкую готовность к изменениям и низкий уровень вовлеченности. Когда начинает реализовываться стратегия управления инновациями с учетом внутриорганизационных и межорганизационных сетевых взаимодействий, позиция педагогов начинает меняться с сопротивления инновациям на участника и агента изменений. «Этому способствовало становление практики открытых профессиональных коммуникаций между педагогами; освоение педагогами разных ролей (участник – консультант – наставник – эксперт) во внутриорганизационной системе профессионального роста педагогов...» [11, с. 16].

Так называемое внутриорганизационное обучение как гибкий и оперативный вид повышения квалификации педагогов выделяется многими авторами. Подчеркивается, что преимуществами такого обучения является ориентация на потребности конкретных педагогов и возможность техноло-

гических проб «здесь и сейчас» [12]. Такую функцию может выполнить и методическая служба (внутренняя или муниципальная), в рамках которой происходит популяризация и осмысление научно-педагогических знаний, изучение эффективного опыта коллег (например, в форме бенчмаркинга), поддержка учителей в реализации их профессиональных интересов [13]. Под бенчмаркингом понимается «непрерывный и системно осуществляющийся процесс обнаружения, изучения и оценки лучших и эффективных педагогических практик, освоение которых с высокой долей вероятности будет влиять на приобретение или наращивание учителем или образовательным учреждением конкурентных преимуществ...» [14, с. 12]. Подчеркнем, что внутриорганизационное обучение, в том числе методическая работа, строится с учетом особенностей конкретного образовательного учреждения и под те задачи, которые актуальны на данном этапе его развития. Кроме того, такая работа будет эффективна, только если все педагоги в нее вовлечены. Ситуация, когда всю основную нагрузку берет на себя только управленческая группа, а педагоги остаются в пассивной позиции, неприемлема.

Интерес могут вызвать зарубежные технологии, которые можно использовать в режиме «повышения квалификации на рабочем месте». Например, технология Peer Coaching [15] способствует взаимному профессиональному развитию, т. е. дает возможность педагогам наблюдать за процессом использования какого-то нового метода более опытным педагогом, затем его опробовать в самостоятельной деятельности через оказание помощи друг другу как при подготовке занятия, так и на самом занятии. Другими словами, основными приемами данной технологии являются взаимонаблюдение, взаимопосещение, совместная разработка занятий, совместный поиск и т. д. Добавим, что педагоги, как правило, сопротивляются не инновациям, а способу управления ими. Если этот способ административно-жесткий, когда инновации навязываются сверху, при этом педагоги даже не понимают их смысла и содержания, то наблюдается либо формализация, либо сопротивление, либо искажение инновационной идеи при ее реализации.

Еще один аспект, который рассматривается в контексте профессионального развития педагога, – это формирование у него исследовательских компетенций, участие в исследовательской деятельности. При этом выделяются два подхода. С одной стороны, исследование связывается с участием педагога в образовательных инновациях (педагог вносит реальные изменения в образовательную практику и исследует результаты таких изменений), с другой стороны, исследование рассматривается как особый (автономный) вид профессиональной активности педагога, как способ решения трудных профессиональных задач. Вовлечение педагога в исследовательскую деятельность проявляется [16] в выборе собственного исследовательского поля (интереса, сферы), реальном участии в изменениях образовательной практики (содержании, формах, методах обучения, организации пространства, образовательных технологиях), трансляции нового педагогического знания (результатов исследования) в профессиональном сообществе.

Исследовательская компетентность педагога может быть сформирована на разных уровнях. По отношению к исследовательской компетентности студентов выделяют [17] базовый, учебно-исследовательский, научно-исследовательский уровни и критерии их сформированности: гностический, мотивационно-целевой и деятельностный. Например, мотивационно-целевой критерий проявляется следующим образом. На базовом уровне исследовательский интерес проявляется ситуативно, преобладают внешние мотивы; на учебно-исследовательском уровне интерес приобретает более устойчивый характер, человек начинает понимать необходимость развития исследовательских умений, начинают формироваться внутренние мотивы; на научно-исследовательском уровне человек проявляет высокую внутреннюю потребность в исследовательских действиях, у него формируется ценностное отношение к такой деятельности, он понимает, что исследование необходимо для продуктивного решения профессиональных задач, в том числе для поиска наиболее эффективных образовательных технологий [18]. На наш взгляд, эти уровни можно обозначить следующим

образом: 1) первичная осведомленность об исследовательской деятельности; 2) формирование основных исследовательских умений через организацию исследовательских проб; 3) становление устойчивой исследовательской позиции, которая проявляется в систематических и целенаправленных исследовательских действиях для решения профессиональных задач.

В заключение обозначим основные тренды в профессиональном развитии современного педагога. Во-первых, развитие профессиональной мобильности как способности оперативно перевести свои педагогические знания и умения в актуальный план, быстро и адекватно изменять характер и содержание своей деятельности в случае появления новых обстоятельств и факторов [14]. Профессиональная мобильность педагога означает, что он проявляет активность, гибкость и креативность, но при этом его профессиональные ценности и установки в качестве стержня его профессионализма остаются неизменными. Во-вторых, это развитие открытого профессионализма педагога [19] как способности выстраивать личностное авторское действие по реализации собственных профессиональных интересов и смыслов, вычленению и преодолению не типичных, а собственных профессиональных затруднений, не количественный рост профессиональных качеств и компетенций, а их качественное изменение. В-третьих, развитие совместной профессиональной деятельности педагогов. Диалогизация и профессиональная коммуникация необходимы для порождения личностных и профессиональных смыслов педагогов, для обсуждения актуальных проблем педагогической деятельности и эффективных способов их решения, для обмена мнениями по важным вопросам в сфере образования. Чем острее ситуация функционально-смысловой неопределенности (Г. Н. Прокументова) как ситуация утраты привычных норм и способов деятельности, дискредитации старых форм в условиях быстрых изменений, тем сильнее потребность в профессиональной диалогизации, т. е. движении к открытому профессиональному диалогу между педагогами.

Список литературы

1. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4–8.
2. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
3. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 3 (13). С. 36–41.
4. Хавенсон Т. Е., Королева Д. Д. Пять профилей технологической готовности школьных учителей: от «скептиков» к «исследователям» // Факты образования. 2021. Вып. 1 (35). 36 с.
5. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект. М.: Российский ин-т стратегических исследований, 2016. 142 с.
6. Костюкова Т. А., Шапошникова Т. Д., Казанцев Д. А. Подготовка педагогов к реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: проблемы и решения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 6 (40). С. 53–63.
7. Лихачева Е. А. Педагогическое стимулирование учебной деятельности как функция преподавателя современного вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 98–104.
8. Шварева О. В. Формирование субъектной позиции бакалавров средствами кейс-метода и моделей организации совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 3 (31). С. 94–100.
9. Савельева О. В., Цепова О. С. Личностная идентичность педагога как показатель психологической готовности к работе в режиме инноваций // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 1 (29). С. 82–194.
10. Сошенко И. И. Построение модели управления социальными инновациями в сетевом взаимодействии образовательных организаций // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 1 (11). С. 123–131.
11. Сошенко И. И. Управление социальными инновациями в сетевом взаимодействии образовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 25 с.

12. Севрюкова А. А., Ильясов Д. Ф., Костенко О. А. Развитие готовности тьюторов общеобразовательной организации к сопровождению профессионального самоопределения обучающихся // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 8 (197). С. 102–109.
13. Эжаева М. А. Педагогические условия развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов в образовательном пространстве муниципальной методической службы // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 7 (196). С. 182–189.
14. Самбиева Л. И. Бенчмаркинг-исследование как средство развития профессиональной мобильности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2015. 23 с.
15. Барабашева И. В. Технология Peer Coaching (исторический аспект развития) // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 5 (194). С. 249–254.
16. Поздеева С. И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 1 (35). С. 92–96.
17. Насырова Е. Ф., Розлован В. В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 6 (195). С. 176–181.
18. Колесникова Е. В., Куровский В. Н. Специфика подготовки будущего учителя технологии в педагогическом вузе: теоретико-методологический аспект // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 2 (36). С. 144–153.
19. Поздеева С. И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 6 (21). С. 91–96.

References

1. Sergeev N. K., Serikov V. V. Priroda pedagogicheskoy deyatelnosti [The nature of pedagogical activity and the teacher's subjective world]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 2012, no. 1, pp. 4–8 (in Russian).
2. Shadrikov V. D. *Deyatelnost' i sposobnosti* [Activity and abilities]. Moscow, Logos Publ., 1994. 320 p. (in Russian).
3. Pozdeeva S. I. Tipologiya urokov v kontseptsii pedagogiki sovmestnoy deyatelnosti [Type lessons in the concept joint activity pedagogy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 3 (13), pp. 36–41 (in Russian).
4. Khavenson T. E., Koroleva D. D. Pyat' profiley tekhnologicheskoy gotovnosti shkol'nykh uchiteley: ot «skeptikov» k «issledovatelyam» [Five profiles of technological readiness of school teachers: from “skeptics” to “researchers”]. *Fakty obrazovaniya*, 2021, no. 1 (35). 36 p. (in Russian).
5. *Sistemnyy krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsional'noy bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniya. Proyekt* [The systemic crisis of domestic education as a threat to the national security of Russia and ways to overcome it. Project]. Moscow, Russian Institute for Strategic Studies Publ., 2016. 142 p. (in Russian).
6. Kostyukova T. A., Shaposhnikova T. D., Kazantsev D. A. Podgotovka pedagogov k realizatsii predmetnoy oblasti «Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii»: problemy i resheniya [Preparation of teachers for the implementation of the subject area “Fundamentals of spiritual and moral culture of the peoples of Russia”: problems and solutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 53–63 (in Russian).
7. Likhacheva E. A. Pedagogicheskoye stimulirovaniye uchebnoy deyatelnosti kak funktsiya prepodavatelya sovremennogo vuza [Pedagogical stimulation of educational activity as a function of a modern university teacher]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 6 (34), pp. 98–104 (in Russian).
8. Shvareva O. V. Formirovaniye sub'yektnoy positsii bakalavrov sredstvami keys-metoda i modeley organizatsii sovmestnoy deyatelnosti [Formation of bachelors' subject position using the case methods and models for organizing joint activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 3 (31), pp. 94–100 (in Russian).
9. Savelyeva O. V., Tsepova O. S. Lichnostnaya identichnost' pedagoga kak pokazatel' psikhicheskoy gotovnosti k rabote v rezhime innovatsiy [Personal identity of a teacher as an indicator of psychological readiness for work in the mode of innovations]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 1 (29), pp. 82–194 (in Russian).

10. Soshenko I. I. Postroyeniye modeli upravleya sotsial'nymi inovatsiyami v setevom vzaimodeystvii obrazovatel'nykh organizatsiy [Building a model of social innovation management in the networking of of educational institutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 1 (11), pp. 123–131 (in Russian).
11. Soshenko I. I. *Upravleniye sotsial'nymi innovatsiyami v setevom vzaimodeystvii obrazovatel'nykh organizatsiy*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Management of social innovations in the network interaction of educational institutions. Abstract of the thesis. cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 25 p. (in Russian).
12. Sevryukova A. A., Ilyasov D. F., Kostenko O. A. Razvitiye gotovnosti t'yutorov obshcheobrazovatel'noy organizatsii k soprovozhdeniyu professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Development of readiness of the tutors in a general education organization to support the students' professional self-determination]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 8 (197), pp. 102–109 (in Russian).
13. Ezhayeva M. A. Pedagogicheskiye usloviya razvitiya psikhologo-pedagogicheskoy kul'tury uchiteley nachal'nykh klassov v obrazovatel'nom prostranstve munitsipal'noy metodicheskoy sluzhby [Pedagogical conditions for development of psychological and pedagogical culture of primary school teachers in the educational space of the municipal methodological service]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 7 (196), pp. 182–189 (in Russian).
14. Sambiyeva L. I. *Benchmarkingovoye issledovaniye kak sredstvo razvitiya professional'noy mobil'nosti uchitelya*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Benchmarking research as a means of developing the teacher's professional mobility. Abstract of the thesis cand. ped. sci.]. Grozny, 2015. 23 p. (in Russian).
15. Barabasheva I. V. Tekhnologiya Peer Coaching (istoricheskiy aspekt razvitiya) [Peer Coaching technology (historical aspect of development)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 5 (194), pp. 249–254 (in Russian).
16. Pozdeeva S. I. K probleme вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность [On the problem of involving teachers in research activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 1 (35), pp. 92–96 (in Russian).
17. Nasyrova E. F., Rozlovan V. V. Kriterii otsenki urovney sformirovannosti issledovatel'skoy kopetentsii studentov – budushchikh преподавателей [Criteria for assessing the level of students – future teachers' research competence formation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 6 (195), pp. 176–181 (in Russian).
18. Kolesnikova E. V., Kurovsky V. N. Spetsifika podgotovki budushchego uchitelya tekhnologii v pedagogicheskom vuze: teoretiko-metodologicheskii aspekt [Specificity of training future teacher of technology in a pedagogical university: theoretical and methodological aspect]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 2 (36), pp. 144–153 (in Russian).
19. Pozdeeva S. I. Sovmestnaya deyatel'nost' i otkrytaya professionalizatsiya pedagoga kak kontseptual'nye osnovy nastavnichestva [Joint activity and open professionalization of a teacher as a conceptual basis of mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 6 (21), pp. 91–96 (in Russian).

Информация об авторах

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 21.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 21.01.2022; accepted for publication 01.03.2022