

УДК 37.015.3

Эпова Н.П.,

начальник отдела НМР, доцент кафедры управления образованием

ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, канд. психол. наук, доцент

г. Ростов-на-Дону

Становление профессиональных позиций и развитие компетенций педагогов: научно-методические подходы к построению системы повышения квалификации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога

Аннотация: Статья содержит размышления об организации современной системы повышения квалификации педагогов как части непрерывного дополнительного профессионального образования и условия становления профессиональных позиций российского педагога. Автор представил принципы организации процесса повышения квалификации педагогов, тесно увязывая их с методической составляющей и взаимосвязанными уровнями национальной системы профессионального развития и непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная позиция, субъектность педагога, повышение квалификации, компетенции, профессиональный стандарт, непрерывное педагогическое образование, региональный инновационный кластер.

Epova N. P.,

the head of scientific-methodical work, associate Professor of education management, Rostov Institute of advanced training and professional retraining of educators, candidate of psychological Sciences, associate professor

Formation of professional positions and development of competences of teachers: scientific and methodical approaches to creation of system of professional development in the conditions of introduction of the professional standard of the teacher

Keywords: professional position, subjectivity of the teacher, professional development, competences, professional standard.

Исследование профессиональных компетенций педагогов в апреле-мае 2016 года свидетельствуют о наличии проблемных вопросов у учителей в области предметной подготовки, знания методики преподавания, планирования рабочих программ, учета индивидуальных психологических особенностей обучающихся [1].

Изучение специфики организации повышения квалификации учителей, проведенное в 2018 г. в 77 субъектах РФ, было ориентировано на определение направлений модернизации системы ДППО как составной части непрерывного профессионального образования педагогов и позволило выявить данные о количестве в региональной сети субъектов РФ организаций, реализующих программы ДППО, характеристики и направленность реализуемых дополнительных профессиональных программ в регионах, кадровый состав, их обеспечивающий, финансирование методического сопровождения, отношение педагогов к системе повышения квалификации [2]. Обращает внимание тот факт, что 29,9% (3364) программ повышения квалификации нацелены на формирование у учителей навыков развития у обучающихся метапредметных умений; 27,31% (3073) программ развивают навыки оценивания обучающихся; 22,52% (2534) формируют навыки в области компьютерных или информационных технологий; 22,04% (2480) программ нацелены на формирование у учителей навыков работы в классах, разнородных по уровню способностей и подготовки обучающихся. Отмечается, что не более ¼ программ нацелены на устранение предметных дефицитов у самих педагогов.

Получены данные о наличии государственного задания для учреждений ДПО на методическое сопровождение образовательной деятельности. Из 295 организаций лишь 83 (28,14%) имеет соответствующее госзадание; в 20 субъектах РФ (25,97%) отсутствует госзадание на осуществление методического сопровождения учителей; в 45% РФ (58,44%) госзадание на

методическое сопровождение учителей имеется у одной организации; лишь в 12 субъектах РФ (15,58%) госзадание на методическое сопровождение учителей имеют две и более организации.

Кроме того, получен портрет учителя перечень предпринимаемых в образовательных организациях, в которых работают учителя, форм актуализации их профессиональных потребностей (запросов, дефицитов) и установлены дополнительные условия развития региональных систем ДППО [3]. Примечательно то, что 77% педагогов повышали свой профессиональный уровень в региональных институтах повышения квалификации или в институтах развития образования, а на вопрос «Оказали ли, на Ваш взгляд, мероприятия по повышению профессионального уровня, в которых Вы участвовали в 2017 году, влияние на повышение результативности Вашей педагогической деятельности?» 47% ответили «Да» и 48% респондентов ответили «Скорее да».

В целом, полученные результаты свидетельствуют о значимости и эффективности действующей системы ДППО в России, но вместе с тем сообщают о возможных точках ее совершенствования. Предстоит исследовать вопросы выявления эффективных моделей дополнительного профессионального образования педагогов, построения региональных систем непрерывного образования педагогов, поиска способов устранения выявленных профессиональных дефицитов учителей, дальнейшей разработки моделей персонализации дополнительных профессиональных программ, научного и методического сопровождения педагогической деятельности. Таким образом, актуально говорить о системе профессионального развития российского педагога, в центре которой находится личность самого педагога, устремленного в будущее, готового к постоянному и быстрому профессиональному развитию и самосовершенствованию. Это центральный вопрос – вопрос профессиональной позиции современного педагога, которая включает в себя отношение учителя к своей деятельности, и является неотъемлемой частью его профессиональной компетентности.

Обратимся к некоторым теоретическим аспектам проблемы профессиональной позиции педагога для того, чтобы определить научно-методические подходы к ее формированию.

В психологии позиция человека выражается в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела, рассматривается как интегральная характеристика активности личности. По мнению А.Н. Леонтьева деятельность определяет позицию, которая в свою очередь выступает как условие развития личности. Личность поднимается на новый уровень развития, тогда когда осознает свою позицию. Кроме того, позиция – есть способ реализации ведущих ценностей человека.

В концепции А.К. Марковой профессиональная позиция педагога рассматривается как составная профессионализма и педагогической компетентности. В качестве профессионально компетентной рассматривается такая организация труда педагога, которая соединяет его знания и умения, а также психологические качества и позиции. Профессиональные позиции и психологические качества – это, по мнению ученого, значимые составляющие профессиональной компетентности. А.К. Маркова считает блоки профессиональной компетентности равнозначными профессиональным педагогическим позициям. Среди блоков: 1) блок педагогической деятельности (позиции: предметник, диагност, методист); 2) блок педагогического общения (позиции: гуманист, психотерапевт, гражданин); 3) блок личности учителя; обученности и воспитанности школьников (позиции: педагог по призванию, психолог, индивидуальность, мастер, новатор, диагност, консультант, воспитатель, исследователь). Отдельно ученый описывает профессиональные психологические позиции и говорит о них как о психологической характеристике труда учителя, необходимой для установления его соответствия требованиям учителя. Подчеркивается мысль о том, что профессиональная позиция связана с мотивацией учителя, осознанием им смысла своего труда.

Л.М. Митина выделяет альтернативные стратегии профессионализации: модель адаптивного поведения учителя и модель профессионального развития. Адаптивная модель имеет следующие характеристики – фрагментарность, подчинение внешним обстоятельствам, выполнение социальных требований, ожиданий и норм, наработка алгоритмов решений педагогических ситуаций, социальная и личностная адаптация (комфортное подстраивание под среду). Модель профессионального развития подразумевает способность выйти из череды повседневной деятельности и увидеть педагогический труд в целом, осознание возможностей и готовности к переменам, умение самостоятельно продуцировать цели и задачи, идущие вразрез с принятыми, например, в конкретной школе.

В.И. Слободчиков, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов определяют педагогическую позицию как ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм. Исследователи характеризуют две позиции: деятельностную и имитационную. При деятельностной позиции субъект проявляет себя в работе значительно активнее, нежели нужно, а имитационная («амбициозная») позиция отличается большими притязаниями субъекта при неадекватно малых затратах или возможностях [4, с. 34]. В свою очередь деятельностная позиция подразделяется на две разновидности: 1) сильная позиция, при которой выполнение деятельности по норме соответствует социальному месту, а слово и дело совпадают; 2) проблематизированная позиция, предполагающая организацию личностью своей деятельности по норме, но слово расходится с делом. Истинная профессиональная педагогическая позиция не может быть ни имитационной, ни проблематизированной деятельностной. Важнейшей характеристикой позиции является ее отстаивание («на том стою и не могу иначе»). В связи с этим С.И. Краснов утверждает, что профессиональная педагогическая позиция – это сильная деятельностная позиция, которая способствует осуществлению деятельности по нормам в соответствии с общественно-значимыми представлениями о должном и социальном положении позиционера [4, с. 35].

По мнению Е.Г. Юдиной профессиональная позиция как целостное психологическое образование включает конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальностей и перспектив, собственные притязания, реализуемые или нереализуемые в труде. Ученый утверждает, что позиция выражает способ самоопределения педагога, принятия и реализации собственной профессионально-деятельностной концепции [5].

О социально-значимой педагогической позиции как достижении педагогом некоторой гармонии, дающей ему социальную устойчивость, продуктивную включенность в общественную жизнь и педагогический труд, а также психологический комфорт писала Е.В. Бондаревская. В структуре педагогической позиции была выделена мировоззренческая и поведенческая стороны. Мировоззренческая сторона предполагает осознание общественной значимости педагогической профессии, убежденность в правильности профессионального выбора, сформированность системы педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с детьми. Поведенческая сторона педагогической позиции – это способность учителя самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания и жизни детей и нести за них ответственность, создавать благоприятные условия для их развития [6].

Г.И. Аксенова, 1998 предложила психолого-педагогическую технологию формирования субъектной позиции учителя. По мнению ученого субъектная позиция есть целостное динамическое психическое явление, развивающееся гетерохронно и существующее как синтез мотивационно-целостного, отношенческого и регулятивно-деятельностного компонентов при ведущей роли личностно-профессионального саморазвития. Уточняется и то, что субъектная позиция – это сложная интегративная характеристика личности профессионала, отражающая его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру и жизни в целом [7].

В.П. Бедерханова, 2002 г. исследовала проблему становления личностно-ориентированной позиции педагога. Ученый подчеркивает, что позиция педагога как интегральная характеристика позволяет анализировать особенности личности педагога и включает в себя особенности его сознания в ситуации нововведения, его готовность работать в учебном заведении гуманистической ориентации, настрой на соответствующее новшество. Исследователь изучала личностно-ориентированную позицию педагога как разновидность личностно-профессиональной позиции и психолого-педагогическую поддержку процесса ее становления. Ученый считает, что становление и развитие личностно-ориентированной позиции обусловлено субъективными (личностными) факторами, и прежде всего ценностно-смысловой сферой личности, ее самоактуализацией; и объективными (внешними), связанными с требованиями к профессиональной деятельности. Эти требования выступают регулирующей основой профессионального и личностного самоопределения и развития педагога.

Эффективность профессиональной подготовки и переподготовки, как отмечает В.П. Бедерханова, определяется, прежде всего, тем, происходит ли в действительности в процессе обучения или инновационных процессов усвоение новых ценностей. Исследователь указывает на то, что значительное число педагогов в настоящее время невротизировано внутриличностными противоречиями ценностного порядка. Именно ценностно-ориентационная сфера детерминирует направленность и содержание профессионального самоопределения и профессиональной самореализации человека, выбор педагогом собственной личностной и профессиональной позиции [8].

Осознанное внедрение ФГОС, основанных на системно-деятельностном подходе, в наступившем веке трансформаций и развития субъектности, является актуальной социально-политической задачей, так как формирует субъектную позицию граждан страны, обеспечивает невозможность манипулирования ими и объектного отношения к ним. ФГОС вызваны необходимостью становления самостоятельной субъектной позиции

школьника, формирования способности личности к самоизменению, саморазвитию и самовоспитанию в изменяющемся мире. Формирование позиции субъекта учебной деятельности становится целью и особого рода содержанием образования. Логично утверждать: субъекта воспитать может только субъект. Востребован педагог, который способен понять глубинные задачи новых стандартов, не боится переделывать себя, рефлексивно переструктурировать свой опыт, демонстрировать субъектную позицию; осознать свою роль в создании развивающей образовательной среды и формировании гражданского общества.

Среди востребованных профессионально-поведенческих позиций – учитель-деятель, наставник, индивидуальный гид, управленец, партнер (тьютор), фасилитатор, коуч. В качестве важнейших условий для успешной самореализации современного педагога: необходимость его освобождения в политическом и экономическом смыслах, установка на автономность развития, творческую свободу, профессиональное самосовершенствование и стремление к акме.

Новый уровневый подход к реализации профессионального стандарта педагога направлен на повышение качества педагогической деятельности в соответствии с направлениями ФГОС, характеризует компетентностный портрет учителя российской школы, актуализирует вопросы педагогической карьеры, в том числе введение должностей «учитель», «старший учитель», «ведущий учитель». Необходимым является построение *национальной системы профессионального развития и непрерывного педагогического образования*, базирующейся на методологии и теории современного образования, акмеологических идеях развития профессионала (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач), андрагогических принципах образования взрослых (Б.Г. Ананьев, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский, Л.Ю. Монахова) и перспективных прогнозах развития педагогической отрасли, включая поиск эффективных педагогических технологий в условиях цифрового мира.

Следует учитывать, что взрослый обучающийся обладает богатым индивидуальным опытом, стремится делиться им, способен определить собственную образовательную траекторию, бережет время, ценит творческое общение, комфортный социально-психологический климат и позитивный эмоциональный настрой при обучении, быстрее обучается в совместной деятельности. Актуально применение коучинговых технологий для формирования позиции самообучающегося педагога в самообучающейся организации, развития акмеологических ценностей педагога, становления его активной профессиональной позиции, развитой рефлексии [9].

Для построения пространства непрерывного педагогического образования необходимо сочетание и применение современных научно-методологических, организационно-методических, содержательно-технологических, личностно-ориентированных основ сопровождения и поддержки профессионального роста педагога. Актуально развитие инфраструктуры комплексного сопровождения и поддержки *региональной системы профессионального роста педагогических и управленческих кадров образования* в соответствии с государственными образовательными стратегиями ФГОС, ФЦПРО, поддержки школ, функционирующих в сложных социальных условиях (далее – ШССУ), обновления содержания общего образования, формирования среды инклюзивного образования, другими преобразованиями и реальными запросами региональной образовательной системы.

Сопровождение профессионального развития педагогов должно осуществляться на основе принципов непрерывности, персонификации, кластеризации и на каждом уровне: региональном, муниципальном, уровне образовательной организации и педагога. Принцип непрерывности профессионального развития педагогических работников, обеспечивающий организационно-деятельностную среду профессионального роста специалиста образования, базируется на преемственном взаимодействии всех уровней дополнительного профессионального образования от методического объединения в образовательном учреждении и его методического совета,

территориальных инновационных групп модернизации образования при центрах методической службы, разветвленной сети форм методической поддержки, организованной методическими центрами, до целостного комплекса направлений и видов сопровождения профессионального развития педагогов и работников управления сферы образования в условиях персонифицированной системы повышения квалификации [10].

Принцип персонификации ДПО нацелен на поиск новых подходов к повышению квалификации специалистов образования с активным применением ИППР, в том числе через неформальные формы *обучения взрослых* и методические активности (конкурсное движение, мастер-классы, творческие отчеты, педагогические фестивали, ассамблеи инноваторов, панорама педагогических идей, педагогические учительские чтения, инновационные педагогические марафоны, научно-образовательные сессии, образовательные ретренинги, видеоуроки, медиа-консультации, корпоративное обучение, школы современного руководителя) и *взаимодействия взрослых* (создание профессиональных сообществ, ассоциаций, команд обучающихся учителей (коучей) и т.д.).

Принцип кластеризации инновационных образовательных платформ предполагает создание на их основе инновационных продуктов и лучших педагогических практик, распространение новшеств, расширение доступа к инновациям и высококвалифицированным кадрам образовательного сообщества региона [10].

Названные принципы являются основополагающими для проекта, реализуемого в ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО «Формирование регионального инновационного кластера эффективных образовательных систем модернизации образования». Формирование регионального инновационного кластера (далее - РИК) позволит решить задачу объединения усилий уже созданных в системе образования Ростовской области базовых платформ - областных инновационных площадок, пилотных школ, базовых образовательных учреждений в рамках ФЦПРО, научных школ ИПК, профессиональных сетевых

сообществ, методических сетей, отдельных педагогов-инноваторов - для создания инновационной методической инфраструктуры [11]. Мы планируем получить кластер научно-методических знаний и новых организационно-методических сетей сотрудничества внутри кластера [10, 11]. Сегодня мы уже можем утверждать, что РИК – становится значимым компонентом региональной модели непрерывного педагогического образования и учительского роста для решения актуальных задач: научно-методическое сопровождение ФГОС, реализация ФЦПРО и Федеральной целевой программы «Русский язык», подготовка к внедрению профессиональных стандартов, реализация деятельности регионального учебно-методического объединения (РУМО), создание методических сетей и сообществ.

Методологией проекта являются: аксиологический, системно-деятельностный, когнитивный, компетентностный, персонифицированный, кластерный подходы; психолого-педагогические основы развития творческих способностей и творческой деятельности личности. Мы опираемся на теорию непрерывного педагогического образования и повышения педагогических кадров (В.А. Болотов, Д.Ф. Ильясов, И.А. Колесникова, Э.М. Никитин, С.Ф. Хлебунова, И.Д. Чечель и др.), а также на отечественные и зарубежные исследования о кластерной стратегии (Л. Метсон, А.А. Мигранян, Д.В. Смирнов, В.П. Третьяк, Т.В. Цихан, В. Фельдман, Д.А. Ялов и др.) [10]

Среди планируемых результатов проекта: поиск совместных стратегий развития системы образования региона, развития школ, муниципалитетов, системы ДПО; непрерывность и персонификация профессионального развития педагогических работников; усиление систем методической поддержки и сопровождения инновационных процессов в образовании; объединение всех уровней дополнительного профессионального образования с муниципальными и школьными методическими службами; выявление механизмов взаимодействия инновационных платформ, новых подходов к повышению квалификации специалистов образования, в том числе через неформальные формы обучения взрослых. Мы ожидаем, что в регионе появятся

деятельностные формы возникновения, оформления и распространения инновационных практик, получит становление систематическая поддержка инновационных площадок и отдельных команд инноваторов через систему региональных конкурсов инноваций.

Мы применяем современные коучинговые технологии проектирования и описания планируемых результатов - «Четыре вопроса планирования», «Формат конечного результата», «Создание привлекательного будущего», SMART и др. Таким образом, мы определяем более конкретные результаты, среди которых: появление тематических мини-кластеров, межшкольных педагогических проектов; функционирование сети РИК; проведение исследования участников РИК по изучению профессиональных компетенций; пул педагогов-инноваторов; формирование нового уклада методических служб – это служба стимула, инициатора, поддержки школ; выявление интересных точек роста – «Педагогических школ» и др. форм; описание организационно-управленческих механизмов взаимодействия в кластере; создание системы поддержки и наставничества молодых педагогов со стороны инноваторов-участников РИК; разработка «Концепции методической поддержки и программы методического сопровождения инновационных процессов в системе кластерной технологии» и др.

Перспективным направлением в реализации проекта является идея о том, что кластеры могут выполнять функции групп выравнивания, поддержки и развития профессиональной компетентности учителей и школ. На наш взгляд целесообразно решать вопросы организации сотрудничества сильных школ (инновационных; стабильно функционирующих) со школами в сложных социальных условиях (далее – ШССУ) в рамках деятельности РИК. Необходимо удержание в фокусе внимания, прежде всего, вопросов качества преподавания, деятельности педагога и обучающихся. Следует исследовать вопросы о том, что происходит в пространстве урока в ШССУ и признать, что проблемы таких школ во многом сопряжены с качеством профессиональной деятельности педагогов, работающих в них. В настоящее время в институте

разрабатываются модели организации региональной системы наставничества лучших ОУ, базовых школ, инновационных площадок над ШССУ в целях обеспечения продуктивной адресной профессиональной поддержки.

В образовательных организациях также могут быть организованы методические кластеры поддержки, выравнивания и развития профессиональных компетенций учителей [12]. Микрокластеры как группы выравнивания способны «подтянуть» некомпетентных учителей на критический уровень, выровнять стартовые условия для их возможного участия в решении педагогических и профессиональных задач в образовательном процессе. Микрокластеры как группы поддержки характеризуются однородным составом и нацелены на поддержание и закрепление достигнутых профессиональных успехов. Важно не довести до угасания инициативы и затухания деятельности при длительной работе в однородной группе. В микрокластерах развития учителя с более высокой профессиональной компетенцией оказывают положительное воздействие на учителей с более низкой компетенцией, вследствие чего последние развиваются и переходят на следующий уровень. В такой модели могут быть получены механизмы появления и видения работы «старшего» и «ведущего» учителя. Мы считаем актуальной задачу определения научных и методических основ повышения квалификации старшего и ведущего учителя.

Размышляя об организации процесса повышения квалификации, особо подчеркнем мысль о том, что в настоящее время востребованы актуальные и новые методы личностного сопровождения профессионального роста педагога, целесообразно построение индивидуальных планов профессионального развития (далее - ИППР), требуют решения вопросы перехода от устоявшихся методов построения линейных образовательных маршрутов подготовки учителя к методам динамичного реагирования на разнообразие образовательных запросов педагогов, развитие их умений в формулировании запросов (И.И. Соколова).

Для этого следует организовать: адресное выявление дефицитов педагогов с применением методов самооценки и решения ситуационных и профессиональных задач; разработку технологий выявления дефицитов; экспертную оценку деятельности педагога руководителем образовательной организации, формирование его запроса/технического задания педагогу, который отправляется на курсы повышения квалификации; методический анализ результатов дефицитов педагогов, выявление типичных ошибок затруднений, их причин.

Целесообразно оформление руководителем образовательной организации, педагогическим коллективом или муниципальными методическими службами (далее – ММС) заказа на реализацию программ ДПО, командное обучение коллектива образовательной организации для решения реальных запросов и противоречий образовательной практики. В целом, персонификация системы повышения квалификации, посткурсовое сопровождение и повседневная оперативная профессионально-методическая поддержка педагогических работников со стороны методических служб, должны быть направлены на интенсификацию ценностно-смыслового личностного компонента содержания образовательного процесса, технологий смысловой и событийной педагогики, предметной подготовки учителей в сочетании с рефлексией, самоанализом, профессиональной самоидентификацией и освоением педагогической инноватики.

В посткурсовой период педагог должен продолжить реализацию заданных в пространстве курсов повышения квалификации индивидуального плана профессионального развития и рефлексивной модели развития профессиональных компетенций, активизирующих психологические механизмы становления субъектно-рефлексивной позиции педагога. Необходимо организованное методическое пространство взаимосвязанных уровней - регионального, муниципального и локального (школьного), использование возможностей муниципальных методических служб,

внутриорганизационных форм профессионального развития и психолого-педагогической поддержки педагогов.

Под *психолого-педагогической поддержкой* педагога-автора ИППР в условиях деятельности муниципальной методической службы мы понимаем комплекс целенаправленных научно-методических и организационно-методических действий, осуществляемых в муниципальной образовательной системе специалистами ММС и муниципальными тьюторами, с целью развития профессиональных компетенций и личностно-значимых качеств педагога-автора ИППР [13].

Механизмы организации психолого-педагогической поддержки автора ИППР в условиях ММС представляют совокупность следующих активностей:

- методы стимулирования развития профессиональной компетентности педагогов, в том числе поиск лучших практик и авторских педагогических систем обучения, воспитания и развития обучающихся;

- разнообразные формы взаимодействия и сотрудничества, включая построение методических сетей муниципального и регионального уровней, нацеленных на непрерывное педагогическое образование и самообразование, самоопределение и самореализацию педагога;

- эффективные технологии тьюторского сопровождения автора ИППР муниципальными тьюторами, ориентированными на развитие профессиональных компетенций и выстраивающих свою деятельность на принципах профессионального развития: тренингности, интерактивности, проективности;

- вовлечение профессиональных сообществ в работу по устранению дефицитов (с участием методических служб), разработка муниципальных программ улучшения результатов

На уровне образовательной организации важна работа с административными командами школ, разработка школьных программ улучшения результатов, создание команд обучающихся учителей (коучей).

На уровне педагога должно быть обеспечено выявление и устранение собственных профессиональных дефицитов, тьюторское сопровождение педагогов, проектирование и реализация их индивидуальных маршрутов, активное включение в процессы профессионального совершенствования и методическую работу, в целом способствующих организации деятельности, определяющей позицию и отношение педагога, которые в свою очередь выступают как условие развития личности педагога.

Список использованной литературы

1. Информационное письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 22 декабря 2016 г. №08-2781).
2. Совместное письмо Минобрнауки России и Общероссийского Профсоюза образования ТС-451/08 от 12.02.2018 г.
3. Письмо Центрального Совета Общероссийского Профсоюза образования №86 от 19.02.2018 г.
4. Краснов С.И. Позиция как деятельностное воплощение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М., 1997. – С. 34- 35.
5. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. №1. – С. 89-101.
6. Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1995. С. 74 – 80. - С. 75.
7. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01, 19.00.07 /Москва, 1998. - 46 с.

8. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 /Краснодар, 2002. - 46 с.
9. Эпова Н.П. Профессиональный стандарт педагога: профессиональные дефициты и новые психологические компетенции / Современные тенденции и перспективы развития доступного и качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Всероссийского симпозиума с международным участием (Чита, 24-26 апреля 2014 г.). Пленарные доклады [Текст] /Н.П. Эпова. – Чита: ИРО Забайкальского края, 2015. – С. 35-40.
10. Эпова Н.П. Проектирование процессов научно-методического сопровождения образовательных систем в Донском крае: формирование регионального инновационного кластера [Текст]: научная статья //Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. 2015 г. № 3(24). – С. 12-23.
11. Королева Л.Н., Эпова Н.П. Региональный инновационный кластер эффективных образовательных систем как научно-методический ресурс повышения качества образования в условиях реализации ФГОС [Текст]: тезисы сообщения // Вестник образования. Официальное издание Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2016. - № 11. – С. 33-35.
12. Бахарева Е.В. Кластерный подход к организации методической работы школы //Справочник заместителя директора. – 2008. - №12. – С. 29-35.
13. Королева Л.Н., Эпова Н.П. Индивидуальный план профессионального развития участника курсов повышения квалификации по вопросам реализации Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы [Текст]: методическое издание. Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2017. – 30 с.