

ОСОБЕННОСТИ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

С.А. Пилюгина, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Теория и методика обучения и воспитания»

Н.Г. Чанилова, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Теория и методика обучения и воспитания»

И.А. Ушакова, старший преподаватель кафедры «Теория и методика обучения и воспитания»
Саратовский областной институт развития образования, Саратов (Россия)

Ключевые слова: поддерживающая образовательная среда; условия поддерживающей образовательной среды; параметры качества поддерживающей образовательной среды.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению такого феномена современного образования, как поддерживающая образовательная среда. Дается определение понятиям «образовательная среда», «поддерживающая образовательная среда» и делается попытка уточнения этих понятий. Проводится обзор отечественной педагогической литературы, посвященной изучению данной проблемы. Очерчивается круг научных проблем, в рамках которых ведутся исследования поддерживающей образовательной среды. В статье выделяются основные параметры качества, присущие поддерживающей образовательной среде: модальность, широта, осознанность, интенсивность и обобщенность. Рассматриваются особенности поддерживающей образовательной среды, цели ее создания и предназначение, которое видится в первую очередь в повышении качества постдипломного педагогического образования учителей, в формировании такого свойства личности учителя, как андрагогическая субъектность. Среди организационных особенностей поддерживающей образовательной среды выделяют технологии обучения взрослых, построенных на андрагогической модели обучения, в которой ведущая роль отводится взрослому обучающемуся как организатору своего обучения в ситуации повышения квалификации; предлагается описание таких современных технологий, как технология сторителлинга, диалектического обучения, позиционного обучения и пр. В статье подчеркивается значимость определенных позиций участников поддерживающей образовательной среды института развития образования: андрагогической позиции педагогов и андрагогической субъектности учителей-слушателей, которая определяется эффективностью качества образовательного процесса. Говорится о том, что андрагогическая позиция педагога выражается во включенности педагога в сопровождение обучения учителей-слушателей, позиция же учителя-слушателя характеризуется его активностью и самостоятельностью учителя в учебной деятельности. Утверждается роль поддерживающей образовательной среды в повышении качества постдипломного педагогического образования.

Активные процессы модернизации современных систем основного общего образования, дополнительно образования детей, появление большого количества новых государственных документов, регламентирующих управленческую и педагогическую деятельность, ведут к необходимости овладения директорами, учителями школ и педагогами дополнительного образования новыми компетенциями, знаниями, умениями. Сложности их освоения порождают потребность в организации поддерживающей образовательной среды в институте развития образования.

Целью данной статьи является раскрытие особенностей поддерживающей образовательной среды института развития образования как единицы системы постдипломного педагогического образования.

К проблеме поддерживающей образовательной среды обращались различные исследователи: А.И. Артюхина, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, П. Хорш, В.А. Ясвин.

Концепция эколого-личностной модели поддерживающей образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. Он предложил понятием образовательной среды обозначить систему, в которой наличествуют различные рычаги воздействия на развитие человека, формируемую на основе специальных требований; такие рычаги воздействия тесно связаны с окружением пространственно-предметного характера. В.А. Ясвин пока-

зывает, что такая среда имеет возможность оказывать развивающее влияние, когда в ней присутствует система различных воздействий, необходимых для саморазвития всех субъектов обучения (учащихся и обучающихся). Такая система предполагает наличие пространственно-предметного, социального, психодидактического компонентов [1, с. 50, 96, 130].

В коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды, предложенной В.В. Рубцовым, указывается, что среда представляется характеристиками сотрудничества, взаимодействия, формирующими разнообразные общности, объединения, коммуникации между участниками образовательного процесса. Предлагаемое понимание образовательной среды зиждется на идее включенности ученика в совместные (с взрослыми) виды деятельности, которые способствуют развитию ребенка.

В.В. Рубцов пишет о полиструктурности образовательной среды, включающей в свой состав разнообразные воздействующие ресурсы, позволяющие осуществлять педагогические требования учителей, реализовывать образовательный процесс в конкретном образовательном учреждении. В.В. Рубцов выделил компоненты образовательной среды, связанные с целями школы, когнитивно-эмоциональным климатом, структурой коллектива, личностными характеристиками учащихся и т. д. [2, с. 37, 103, 140].

Антрополого-психологическая модель поддерживающей образовательной среды разработана В.И. Слободчиковым. Ведущим у В.И. Слободчикова является понятие «со-деятельности» субъектов процесса образования. Автор презентует основные характеристики образовательной среды: насыщенность (ресурсы) и структурированность (организация). От того какие виды «со-действий» наполняют данную образовательную среду, зависит ее строение. Образовательная среда, по В.И. Слободчикову, представляется изменяющимся, варьирующимся образованием, являющимся результатом действия образовательного, пространственного, управленческого, личностного факторов [3, с. 68].

Психодидактическая модель поддерживающей образовательной среды школы предложена В.А. Ясвиним. Ученый выдвигает на первый план значение, весомость дифференцированного подхода к образованию. Автор видит приоритетом нацеленность образования на индивидуальность школьника. Подчеркивает важность позиции учащегося как субъекта учебной деятельности [4, с. 125]. Создание подобной среды реализуется на основе учета когнитивных возможностей учащихся, потенциалов педагогов школы, характеристик социальной и культурной среды. Очевидно, что данная модель довольно узко рассматривает понятие образовательной среды (только в контексте образовательного учреждения) [3, с. 157].

В контексте эконпсихологического направления сконструирована модель поддерживающей образовательной среды (В.И. Панов). Первоисточником данной модели становится мысль об эффективном развитии человека в ситуации взаимодействия обучающегося с окружающей средой. Ученый рассматривает единство психолого-педагогических воздействий (как основу образовательной среды), создающих возможности для диагностики имеющихся задатков, для совершенствования наличествующих способностей обучающихся [5, с. 143].

Вышесказанное позволяет сформулировать определение поддерживающей образовательной среды. По нашему мнению, поддерживающая образовательная среда института развития образования представляет собой среду, ориентированную на оказание разносторонней систематической помощи специалистам сферы образования (превентивной – направленной на предотвращение возникновения профессиональных сложностей, а также оперативной – направленной на уже возникшую профессиональную проблему).

Для поддерживающей учителей образовательной среды Саратовского областного института развития образования (ГАУ ДПО «СОИРО») наиболее значимыми параметрами качества являются *модальность, широта, осознанность, интенсивность и обобщенность*. На наш взгляд, указанные характеристики достаточно полно выражают суть поддерживающей образовательной среды.

Говоря о *модальности* (как характеристике поддерживающей образовательной среды), стоит отметить, что ее содержанием становится широкое использование возможностей поддерживающей образовательной среды ГАУ ДПО «СОИРО» для оказания поддержки учителям. Такие возможности находят свое выражение в дидактическом и пространственно-предметном компонентах среды.

Дидактический компонент (организация образовательного процесса; используемые в учебном процессе формы, методы и средства и пр.) предполагает использование разнообразных технологий обучения взрослых: технологию сторителлинга, тренингового обучения, диалектического обучения, позиционного обучения и пр. [6, с. 62].

Технология сторителлинга разработана Д. Армстронгом, главой международной компании Armstrong International. Разрабатывая технологию, автор ушел известный факт: истории более выразительны, увлекательны, интересны и легче ассоциируются с личным опытом, чем правила или директивы. Они лучше запоминаются, им придают больше значения и их влияние на поведение взрослых людей сильнее. Подробные рассказы о прошлых действиях учителей, о взаимодействии с учащимися, администрацией, родителями в каких-либо ситуациях, которые обычно передаются в образовательной организации неофициально, – так звучит классическое определение сторителлинга. Сторителлинг – это трансляция историй. Под историей понимается любое сюжетно связанное повествование, которое является выражением какого-либо принципа или ценности профессиональной деятельности. История – это носитель и передатчик профессиональных знаний и умений. Технология сторителлинга предполагает следующую типологию сюжетов: истории-описания лучших и неудачных примеров работы (так называемых *best/ worst practice*), истории, которые продвигают профессиональные ценности и принципы, истории-персоналии о личном опыте учителя, его карьерном росте и т. п. Основными инструментами сторителлинга являются обобщенный прямой пересказ, тренинги, *play-back театр* [7, с. 92].

Дидактический компонент поддерживающей образовательной среды может быть представлен и технологией позиционного обучения учителей на курсах повышения квалификации. Особенностями данной технологии является ее направленность на формирование обобщенных знаний, умений, навыков и способов мышления: умения работать в группе, графически оформить текстовый материал, творчески интерпретировать имеющуюся информацию, ранжировать информацию по степени новизны и значимости; в контексте данной технологии у участников формируется направленность на самореализацию, потребность в рефлексии и самоутверждении. Технология предполагает обучение учителей на курсах повышения квалификации в групповой совместной деятельности в рамках обдумывания, разработки, объяснения и защиты определенной позиции на основе предложенного учебного текста. Основными этапами технологии становятся: 1) подготовительный, предполагающий выбор преподавателем необходимого учебного текста, глубокое его изучение и подготовку к управлению групповой дискуссией по содержанию этого текста; 2) организационный, на котором происходит деление всей учительской аудитории на группы и распределение позиционных ролей между ними; 3) позиционное чтение, предполагающее изучение группой текста с точки зрения своей позиционной роли и вырабатывающее определенную точку зрения, позицию; 4) презентация группой своей позиции перед остальными участниками и защита этой позиции (ответы

на вопросы учащихся и преподавателя) [8, с. 36]. Задачами учебных групп учителей являются [9, с. 65]: выделение и обоснование основных тезисов текста («тезис»); определение основных понятий данного текста («понятие»); представление текста в виде схемы, отражение смысловых связей («схема»); показ позитивного значения текста, поддержка идеи автора («апологет»); ответ на вопрос («метод»): каким методом пользовался автор, донося свою мысль до читателя?; предъявление тех ассоциаций, которые вызывает текст («ассоциация») [10, с. 90]: зрительные образы, детские воспоминания и т. д., выражение идеи текста с помощью визуального образа, представление символа текста («символ»); донесение содержания текста в стихотворной форме («поэзия»); донесение содержания текста средствами театра («театр»): драма, оперетта, триллер, пантомима [11, с. 50].

Таким образом, использование в образовательной среде института развития образования представленных технологий способствует поддержке учителя в удовлетворении его профессиональных образовательных запросов и потребностей [12, с. 54].

Пространственно-предметный компонент модальности поддерживающей образовательной среды объединяет архитектурно-ландшафтную и материально-техническую сферы института развития образования и предполагает: использование светлых тонов в оформлении аудиторий, где обучаются учителя; наличие комфортной температуры и достаточной освещенности; наличие удобной мебели; применение современной, используемой в образовательном процессе, учебной техники и оборудования; разнообразие используемых в процессе обучения средств (учебники, словари, методические материалы на электронных и бумажных носителях, иллюстративные материалы, компьютеры, доступность сети Интернет и т. п.) [13, с. 72].

Модальность как характеристика поддерживающей образовательной среды представлена также и пространственно-предметным компонентом, который объединяет архитектурно-ландшафтную и материально-техническую сферы института развития образования [14, с. 78; 15, с. 81].

Параметр *широты* поддерживающей образовательной среды показывает, насколько широко представлена образовательная среда, какие объекты, субъекты и процессы в нее включены [16, с. 123]. Данный параметр для выражения отношений поддержки учителя определяет требование по расширению области действия образовательной среды, что выражает необходимость представления учителю среды института (размещения буфета, библиотеки, гардероба и т. д.), а также максимального расширения его образовательной среды: знакомство с городом, размещением необходимых образовательных, культурных организаций и взаимодействие с их сотрудниками [17, с. 45]. Наряду с территориальным охватом, параметр широты определяет требование содержательного разнообразия поддерживающей образовательной среды: круга лиц (преподавателей, коллег-практиков, ученых), контактирующих с учителями, обучающимися на курсах повышения квалификации, моделей организации образовательного процесса, используемых в обучении средств.

Важным в организации поддерживающей образовательной среды является использование андрагогиче-

ской модели обучения, в которой ведущая роль отводится обучающемуся учителю как равнозначному участнику образовательного процесса. В этом процессе учитель выступает как сформированная личность, имеющая независимое профессиональное, экономическое, юридическое, социальное и психологическое положение, жизненный опыт, профессиональные образовательные потребности, ориентированная на незамедлительное применение приобретенных в процессе обучения компетенций; учитель выступает как личность, которая играет ведущую роль в организации процесса своего обучения. При этом преподаватель выступает в роли консультанта, эксперта, оказывая учителю помощь в организации процесса обучения [18, с. 22].

Следующая характеристика поддерживающей образовательной среды – *осознаваемость* отражает включенность в образовательную среду всех субъектов образовательного процесса, определяет требование к их позициям. Для успешного функционирования поддерживающей образовательной среды института развития образования характеристика осознаваемости определяет необходимость поддерживающей позиции педагога, главными показателями которой являются коммуникативная гибкость, открытость, уважение к учителю-слушателю, свобода от оценки, развитие собственной субъектности и пр. Такая позиция трактуется в современной педагогике как андрагогическая позиция, которая выражается в заинтересованности педагога успешностью обучения учителей-слушателей, его включенностью в профессиональную жизнь учителей; в выявлении профессиональных потребностей, затруднений слушателей (и помощи в их разрешении), активностью и ответственностью и пр.

Значимой является и субъектная позиция учителя-слушателя – андрагогическая субъектность учителя [19, с. 4]. Эта позиция демонстрирует активность и самостоятельность учителя в учебной деятельности, его умение планировать свою деятельность, проектировать модель личностного развития [20–28]; она включает в себя следующие компоненты: понимание и реализация учителем себя как деятеля (т. е. источника собственной активности); понимание и реализация учителем себя как управляющего своей учебной деятельностью; понимание и реализация учителем себя в различных видах деятельности (в том числе и учебной).

Таким образом, характеристика осознаваемости выдвигает требования к позициям участников образовательного процесса, вызывает необходимость формирования андрагогической позиции педагогов и андрагогической субъектности учителей-слушателей [29, с. 156].

Параметр *интенсивности* как показатель поддерживающей среды института развития образования выражается в создании условий для удовлетворения основных потребностей учителей-слушателей. Удовлетворение потребности в безопасном обучении, что связано с функционированием пространственно-предметного компонента среды и обеспечивается соблюдением санитарно-гигиенических норм (удобство и комфортность условий обучения); удовлетворение потребности в уважении обеспечивается андрагогической позицией педагогов, созданием благоприятного микроклимата в группе, повышением самооценки учителей-слушателей, реализацией их способностей; удовлетворение

потребности в самоактуализации личности учителя-слушателя.

Представив основные требования по обеспечению параметра интенсивности, стоит уточнить, что весомым фактором эффективной поддерживающей образовательной среды является создание в институте развития образования условий для удовлетворения основных потребностей учителей-слушателей: в безопасном обучении, в уважении, в самоактуализации личности.

Следующим определяющим параметром качества поддерживающей образовательной среды института развития образования является *обобщенность* как показатель координации всех субъектов образовательной среды. Такая координация возможна при организации и осуществлении системы комплексного психолого-педагогического сопровождения учителей-слушателей, под которым мы понимаем создание условий для дальнейшего профессионального становления учителей, для перехода учителей от одного уровня профессионального становления к последующему (более высокому).

Вышесказанное позволяет утверждать, что такие параметры качества поддерживающей образовательной среды института развития образования, как модальность, широта, осознаваемость, интенсивность и обобщенность, выражают требования к организации поддерживающей образовательной среды института и определяют условия эффективной психолого-педагогической поддержки учителей-слушателей, эффективного повышения квалификации работников образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2011. 365 с.
2. Рубцов В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: МГППУ, 2013. 224 с.
3. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Смысл, 2014. 230 с.
4. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2015. 180 с.
5. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда вуза и интеллектуальное развитие студентов // Экспериментальные площадки в московском образовании. М.: Академия, 2014. 212 с.
6. Чанилова Н.Г., Пилюгина С.А., Мигунова Е.А., Ушакова И.А. Современный урок. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2015. 82 с.
7. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной школы // Инновационные движения в российском школьном образовании. М.: Просвещение, 2009. 232 с.
8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Вып. 7. М.: Инноватор, 2013. С. 66–84.
9. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М.: Педагогика, 2014. 216 с.
10. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной образовательной среды // Инновационные движения в российском школьном образовании. М.: Просвещение, 2015. 232 с.
11. Менг Т.В., Лабунская Н.А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб.: Питер, 2011. С. 19–21.
12. Шевелев А.Н. Социально-политическая история образования как составная часть историко-педагогического понимания категории «образовательная среда» // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб.: ЛОИРО, 2001. С. 24–30.
13. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Педагогика, 2013. 220 с.
14. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа: теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. СПб.: Речь, 1994. С. 37–46.
15. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития. СПб.: Научная жизнь, 2015. С. 67–89.
16. Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М.: МНЭПУ, 2014. 144 с.
17. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Просвещение, 2009. 210 с.
18. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 2015. 210 с.
19. Пилюгина С.А. Особенности андрагогической субъектности учителя: сущность и структура // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 48–57.
20. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7–9.
21. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2. С. 42–45.
22. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3. С. 25–27.
23. Хренова В.В. Структура предметной компетентности учителя технологий профильной школы как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 116–119.
24. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3. С. 13–14.
25. Шуляр В.И. Акмеологические основы развития компетентности учителя-словесника и ученика-читателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1. С. 35–40.
26. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3. С. 22–24.
27. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4. С. 114–116.
28. Примакова В.В. Профессионализация учителей начальной школы в условиях последиplomного

образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 55–58.

29. Пилюгина С.А. Формирование андрагогической субъектности учителя. Тольятти: ТГУ, 2014. 192 с.

REFERENCES

1. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Образовательная среда: от моделирования к проектированию]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 365 p.
2. Rubtsov V.V. *Proektirovanie razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly* [Projection of a school's developing educational environment]. Moscow, MGPPU Publ., 2013. 224 p.
3. Slobodchikov V.I. *O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya* [About the notion of educational environment at the concept of developing education]. Moscow, Smysl Publ., 2014. 230 p.
4. Yasvin V.A. *Ekspertiza shkol'noy obrazovatel'noy sredy* [Expertise of school educational environment]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2015. 180 p.
5. Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I., Ermakova I.V. Educational environment of a higher school institution and the intelligence of the students. *Ekspertiznyye ploshchadki v moskovskom obrazovanii*. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 212 p.
6. Chanilova N.G., Pilyugina S.A., Migunova E.A., Ushakova I.A. *Sovremennyy urok* [Modern lesson]. Saratov, GAU DPO «SOIRO» Publ., 2015. 82 p.
7. Tubelskiy A.N. Expertise of innovative school. *Innovatsionnye dvizheniya v rossiyskom shkol'nom obrazovanii*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 232 p.
8. Slobodchikov V.I. Educational environment: implementation of education objectives in the space of culture. *Novye tsennosti obrazovaniya: kulturnye modeli shkoly*. Moscow, Innovator Publ., 2013. Part 7, pp. 66–84.
9. Rubtsov V.V. *Razvitie obrazovatel'noy sredy regiona* [Development of educational environment of the region]. Moscow, Pedagogika Publ., 2014. 216 p.
10. Tubelskiy A.N. Expertise of innovative educational environment. *Innovatsionnye dvizheniya v rossiyskom shkol'nom obrazovanii*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 232 p.
11. Meng T.V., Labunskaya N.A. Educational environment: approaches to the concept definition. *Obrazovatel'naya sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiya*. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2011, pp. 19–21.
12. Shevelev A.N. Social and political history of education as the component of historical-pedagogical understanding of the “educational environment” category. *Obrazovatel'naya sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiya*. Sankt Petersburg, LOIRO Publ., 2001, pp. 24–30.
13. Sobchik L.N. *Vvedenie v psikhologiyu individualnosti* [Introduction to the individuality psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 2013. 220 p.
14. Tryapitsyna A.P. Theory of designing educational programs. *Peterburgskaya shkola: teoriya i praktika formirovaniya mnogovariantnoy obrazovatel'noy shkoly*. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 1994, pp. 37–46.
15. Raudsepp M. Subject and supporting environment. *Sredovye usloviya razvitiya*. Sankt Petersburg, Nauchnaya zhizn' Publ., 2015, pp. 67–89.
16. Panov V.I. *Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu* [Introduction to ecological psychology]. Moscow, MNEPU Publ., 2014. 144 p.
17. Chernoushek M. *Psikhologiya zhiznennoy sredy* [Psychology of life environment]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 210 p.
18. Melnikov V.M., Yampolskiy L.T. *Vvedenie v eksperimental'nuyu psikhologiyu lichnosti* [Introduction to experimental psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2015. 210 p.
19. Pilyugina S.A. Features of a teacher's andragogical subjectivity: essence and structure. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2012, no. 2, pp. 48–57.
20. Androsova Yu.V. Values and their role in the modern teacher's and student's world view. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 7–9.
21. Girka I.V. Formation professional competence of future teachers informatics professional preparation in the process. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 42–45.
22. Kondaurova I.K. The prospects of organizing professional training of future teachers. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie*, 2015, no. 3, pp. 25–27.
23. Khrenova V.V. Subject competence structure of profile school technologies teacher as a scientific problem. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 116–119.
24. Kondaurova I.K. Preparing future teachers to integrate curricular and extracurricular activities of children in the FSES. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 3, pp. 13–14.
25. Shulyar V.I. Acmeological bases of the development of competence future teacher-philologist and pupil-reader. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 35–40.
26. Kondaurova I.K. The preparation of future teachers to realization of additional education of children in the context of the requirements of the professional standard «teacher of additional education of children and adults». *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 22–24.
27. Sorokina I.V. Teachers' methodological competence as a constituent of high qualification and proficiency. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2014, no. 4, pp. 114–116.
28. Primakova V.V. Professionalization of primary school teachers in the postgraduate education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 55–58.
29. Pilyugina S.A. *Formirovanie andragogicheskoy subektnosti uchitelya* [Формирование андрагогической субъектности учителя]. Togliatti, TItSU Publ., 2014. 192 p.

**CHARACTERISTICS OF SUPPORTING EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE INSTITUTE OF DEVELOPMENT OF EDUCATION**

© 2016

S.A. Pilyugina, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Theory and methods of teaching and education”

N.G. Chanilova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair “Theory and methods of teaching and education”

I.A. Ushakova, senior lecturer of Chair “Theory and methods of teaching and education”
Saratov Regional Institute of Development of Education, Saratov (Russia)

Keywords: supporting educational environment; conditions of supporting educational environment; quality characteristics of supporting educational environment.

Abstract: This paper covers the study of such phenomenon of modern education as the supporting educational environment. The authors give the definitions of the concepts of “educational environment”, “supporting educational environment” and attempt to determine these concepts. In the paper, the authors carry out the review of native pedagogical literature related to the study of this problem and outline the scope of scientific issues within which the study of supporting educational environment is being carried out. The paper highlights the quality key parameters that characterize the supporting educational environment: the modality, the width, the awareness, the intensity and the generality. The authors consider characteristics of the supporting educational environment, the purpose of its creation and its mission, which is firstly the improvement of the quality of post-degree pedagogical education of teachers and the formation of such personality attribute of a teacher as the andragogical subjectivity. Among the organizational characteristics of the supporting educational environment, the authors highlight the technologies of teaching adults created on the andragogical model of teaching where the leading role is given to an adult student as the organizer of his/her learning in the situation of occupational study, and suggest the description of such modern technologies as the technologies of story-telling, dialectic education and positional education. The paper outlines the significance of certain positions of participants of the supporting educational environment of the Institute of development of education: the andragogical position of teachers and andragogical position of teachers-students that depends on the efficiency of the educational process quality. The authors say that the andragogical position of a teacher is in his/her involvement in support of teachers-students’ education, and the position of a teacher-student is characterized by his/her active part and teacher’s independent behavior within the educational activity. The paper proves the role of supporting educational environment in the quality improvement of post-degree pedagogical education.