

Н.Ф. Ильина, В.А. Адольф, А.С. Ильин

**Онтология непрерывного
педагогического образования**

КГОУ ДПО «КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

КГБУ ВО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»

Н.Ф. Ильина, В.А. Адольф, А.С. Ильин

Онтология непрерывного педагогического образования

Учебное пособие

Красноярск–2022

ББК 74. 204

И 45

Рецензенты

М.Г. Янова, доктор педагогических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

И.Ю. Степанова, кандидат педагогических наук, доцент Сибирского федерального университета

Ильина Н.Ф., Адольф В.А., Ильин А.С.

И 45 **Онтология непрерывного педагогического образования: учебное пособие.** Красноярск, 2022. – 208 с.

ISBN 978-5-9979-0131-8

ББК 74. 204

В пособии раскрываются современные подходы к определению сущности непрерывного образования, его роль в становлении инновационного общества, сценарии развития непрерывного педагогического образования.

После каждого параграфа обучающимся предлагаются вопросы для обсуждения, компетентностно ориентированные задания, списки основной и дополнительной литературы.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических Вузов, педагогических учреждений системы среднего профессионального образования, слушателей системы повышения квалификации.

ISBN 978-5-9979-0131-8

© Ильина Н.Ф., Адольф В.А., Ильин А.С., 2022

© Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2022

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ГЕНЕЗИС СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
1.1. Историко-педагогический анализ идеи непрерывного образования	8
1.2. Сущность непрерывного образования.....	12
1.3. Варианты реализации идеи непрерывного педагогического образования	23
ГЛАВА 2. СУЩНОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»	31
2.1. Модернизация высшего профессионального педагогического образования как условие реализации идеи непрерывного образования	31
2.2. Реализации идеи непрерывного педагогического образования в образовательном процессе вуза	42
2.3. Преемственность содержания высшего и дополнительного профессионального образования как условие успешности реализации профессионального стандарта педагога	47
2.4. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций	55
ГЛАВА 3. НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА.....	66
3.1. Человеческий капитал как главный ресурс развития системы образования.....	66

3.2. Инвестиции в человеческий капитал – необходимое условие инновационного обновления общества	79
3.3. Современные подходы к организации непрерывного педагогического образования	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	104
ПРИЛОЖЕНИЯ	105
Приложение 1. М.В. Кларин Личностная ориентация в непрерывном образовании	105
Приложение 2. Концепция непрерывного образования	117
Приложение 3. П.Ф. Каптерев О подготовке школьных учителей	135
Приложение 4. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов	143
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	191

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное учебное издание является дополнительным пособием к курсу педагогики для педагогических специальностей. Актуальность его написания связана с необходимостью научно-методического обеспечения изучения дисциплин педагогической направленности.

Требования к освоению данного содержания предусматривает изучение основных программных документов международного и российского уровня, регулирующих отношения в системе непрерывного образования, и обеспечивающих модернизацию педагогического образования в Российской Федерации, освоение современных моделей организации непрерывного педагогического образования и управления им.

Новизна учебного пособия выражена в том, что в нем не только обсуждаются теоретические подходы к созданию системы непрерывного педагогического образования, но и обобщен практический опыт работы авторов по данной проблематике в системах подготовки и дополнительного профессионального образования педагога.

В первой главе представлен историко-педагогический анализ идеи непрерывного образования и варианты ее реализации в различные периоды развития общества, показаны подходы к определению сущности данного понятия.

Вторая глава посвящена современным подходам к модернизации системы педагогического образования на основе преемственности высшего и дополнительного профессионального образования.

Вопросы инновационного обновления общества посредством создания современной системы непрерывного педагогического образования и инвестиций в человеческий капитал обсуждаются в третьей главе. Содержание данной главы написано на основе теории человеческого капитала и авторских подходов к решению данной проблемы.

Вначале каждого параграфа выделены ключевые слова, что позволяет обучающимся более качественно ориентироваться в содержании.

В основу работы положены принципы системности, преемственности и деятельностного освоения содержания.

После каждого параграфа обучающимся предложены вопросы для обсуждения, компетентностно-ориентированные задания, списки основной и дополнительной литературы для более углубленного изучения тем.

В приложениях представлены дополнительные тексты для выполнения заданий.

Пособие может быть использовано обучающимися педагогических университетов как для выполнения заданий для самостоятельной работы, предусмотренных рабочими программами дисциплин, так и для подготовки к семинарским занятиям.

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир характеризуется стремительными переменами. Такие процессы как глобализация, модернизация, информатизация влекут за собой изменения во всех социальных институтах общества. Школа, как часть системы образования, ее функционирование и управление, а также деятельность ее субъектов подвержены влиянию современных социокультурных условий, связанных с процессами глобализации, модернизации и информатизации. Следовательно, можно сделать вывод о том, что универсализм личности состоит сегодня в овладении общей системой ориентации в океане информации, в создании жестких личностных фильтров - четких способов отбора ценной информации, а также в формировании умения постоянно пополнять и дотраивать свою личностную систему знаний. Все это возможно через управляемую образовательную деятельность. С синергетической точки зрения процедура взаимодействия преподавателя и обучающегося в образовательном процессе может быть представлена не как непрерывная трансляция (информации) знаний, умений и опыта как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения новых знаний у самих обучающихся, его активное и продуктивное творчество, его переход к самоуправлению. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, в результате которого субъекты управления начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе, сам процесс становится интерактивным и построен на принципе субъект-субъектных отношений.

Учет тенденций социально-экономического развития общества, в целом, и потребностей системы образования, в частности, определяют актуальность и направленность подготовки и профессионального развития педагогов. Вызванная глобализацией потребность соответствия имеющимся международным стандартам требует от работника образования готовности к постоянному обновлению профессиональных компетенций с учетом быстро меняющихся условий.

В настоящее время в теории профессионального образования формируется новое представление о профессионале педагогической деятельности. Педагог рассматривается как целостный субъект, активный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной профессиональной деятельности. Эта целостность обретается в процессах становления и разви-

тия. И более того, не просто в развитии вообще, а в саморазвитии — как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Как известно, проблема непрерывного профессионального развития и саморазвития личности представляет собой актуальный вопрос педагогики, психологии, философии и социологии. Эта проблема связана с идеями природосообразности обучения и воспитания подрастающего поколения (Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский), с вопросами педагогики развития (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Ш.А. Амонашвили), развития личности в деятельности и общении (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Г.А. Цукерман), а также с проблемой обучения проектированию (Дж. Джонс, А.М. Новиков, В.С. Безрукова, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков, В.Д. Симоненко).

В данной работе представлена попытка определить сущность и содержание процесса непрерывного профессионального образования. Раскрываются современные подходы к определению сущности непрерывного образования, его роль в становлении инновационного общества. Пособие состоит из 10 параграфов, объединенных в три главы. После каждого параграфа обучающимся предлагаются вопросы для обсуждения, компетентностно ориентированные задания, списки основной и дополнительной литературы.

ГЛАВА 1. ГЕНЕЗИС СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Историко-педагогический анализ идеи непрерывного образования

Сам факт выдвижения идеи непрерывного образования имеет непосредственное отношение к фундаментальным для развития современной цивилизации процессам, связанным с качественными изменениями в социальной роли образования.

О.В. Купцов

Ключевые слова: непрерывное образование, профессионально-личностное развитие, профессиональное становление, управление непрерывным образованием.

Необходимым условием, обеспечивающим профессиональное становление педагогов, является профессиональное образование. Основной характеристикой профессионального образования является его непрерывность, т.к. постоянное профессионально-личностное развитие и совершенствование специалистов обусловлено потребностями современного образования.

Подготовка учителя к профессиональной деятельности во все времена была непростой задачей. Мысли о необходимости обучения человека не только в детском возрасте, но и на протяжении всей жизни высказывались многими известными людьми с древних времен. Они встречаются в диалогах Сократа и Платона, трудах Сенеки, Конфуция. Идеи непрерывного образования, представленные во взглядах Руссо, Вольтера, связаны с достижением полноты человеческого развития и были реализованы на базе «цеховых школ» в XIII–XIV веках в Европе.

Известный деятель образования, классик немецкой педагогики XIX в. Ф. А. В. Дистервег непрерывное образование определил так: «Образование никогда не составляет законченное и завершенное, оно вечно образующееся и живое, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, приращения... Чтобы лучше определить принцип непрерывности, мы скажем: то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолеть каждую ступень с той степенью самостоятельности, которую допускает его возраст и при-

рода предмета так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета». В начале прошлого века в России данную задачу пытался решить С.Т. Шацкий, создавая первую опытную станцию Наркомпроса, в рамках которой сочетались теоретические занятия с творческими «мастерскими» по разработке научных основ новой школы. Он же одним из первых поставил вопрос о необходимости обеспечения непрерывного процесса образования учителя и его связи с практической работой в школах. Есть размышления о непрерывном образовании в работах русских просветителей. Н.И. Пирогов писал: «Жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей». Но это произойдет в том случае, если «учиться, образовываться и просветиться делается такой же потребностью, как питаться и кормиться телу». К.Д. Ушинский считал, что главная задача школы в том, чтобы развить в учениках «желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания». Благодаря этим способностям «человек будет учиться всю жизнь».

Для характеристики масштабов исследований по проблемам непрерывного образования приведем статистические данные. Во Франции с 1945 по 1972 гг. вышло 5644 работы по данной проблеме. Примерно такое же количество публикаций в данный период появилось и на английском языке.

Как справедливо отмечают И. Савицкий и С. Ващенко, несмотря на то, что концепция непрерывного образования была опубликована в России в начале 90-х годов XX века, еще нет целостной теории непрерывного образования и единого определения этого термина, а есть разрозненные высказывания на эту тему. Предстоит определиться в том, какие аспекты проблемы непрерывного образования в современных условиях подлежат исследованиям и разработке. Поэтому, на наш взгляд, важно понять, как исследователи определяют сущность непрерывного образования.

При анализе генезиса идеи непрерывного образования выделяются три группы исследователей, имеющих разные взгляды по этому поводу:

- а) идея непрерывного образования существует столько, сколько существует человечество (В.А. Кутырев, Г.А. Ягодин);
- б) появление этой идеи связано с активными процессами развития всех сфер современной эпохи (О.В. Купцов, В.Г. Осипов);

с) сама идея появилась достаточно давно, а соответствующий ей вид практики возник недавно (А.П. Владиславлев, Г.П. Зинченко, В.Г. Онушкин).

Сторонники первой группы и их последователи обращают внимание на то, что истоки концепции непрерывного образования можно найти в трудах Аристотеля, Платона, Сенеки, Конфуция и это является основанием того, эта идея такая же древняя, как мир.

Вторая группа ученых утверждает, что непрерывное образование связано с развитием общества, научно-техническим прогрессом. Многие представители этой группы исследователей связывают понятие «непрерывное образование» с историческими этапами развития человечества – общественно-экономическими формациями. Так проводя социально-экономические исследования проблемы непрерывного образования в 80-е годы XX века, ученые установили, что непрерывное образование в данный период времени рассматривалось как «средство всестороннего, гармонического развития человека и это было связано с существующей общественно-экономической формацией. Трактовка принципа непрерывности как организационного принципа построения социалистической системы образования является основополагающей.

По мнению третьей группы исследователей генезиса идеи непрерывного образования, советские ученые подключились к работе по созданию теории и системы непрерывного образования в конце 70-х годов XX века – в частности с 1979, когда в Москве состоялся симпозиум «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования». Первоначально непрерывное образование рассматривалось как форма образования взрослых. Проблема непрерывного образования осмысливалась «не столько в форме понятия, сколько в форме идеи», а так как идея как форма мышления присуща действующему человеку, то не случайно, что наибольший вклад в развитие данной идеи внесли те, кто так или иначе пытался ее реализовать.

Актуальность непрерывного образования в современных условиях обосновывает в своей работе «Шок будущего» Э. Тоффлер. В частности, он отмечает, что с началом ускорения развития знание становится «скоропортящимся» продуктом. Поэтому должно меняться содержание образования. На всех ступенях обучения учащиеся должны учиться отказываться от устаревших идей, а также тому, как их заменять на другие. Они должны научиться учиться. Херберт Герджей так характеризует будущее образование: «Новое образование должно научить индивида, как классифицировать и переклассифицировать информацию, как оценивать ее достоверность, как при необ-

ходимости изменять категории, как переходить от конкретного к абстрактному и наоборот, как взглянуть на проблемы под новым углом зрения, как заниматься самообразованием. Неграмотным в будущем будет не тот человек, который не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [Цит. по: Тоффлер, 2004, с. 451].

В настоящее время сформировались три основных направления исследований по проблеме непрерывного образования:

а) организационно-административное, представители которого непрерывное образование рассматривают через взаимосвязь образовательных учреждений и считают основной задачей системы образования – обеспечение условий для менее болезненной адаптации человека в учреждении более высокого уровня;

б) содержательное, сторонники которого обсуждают последовательность усвоения человеком знаний, причем образование будет непрерывным, если будет реализовываться принцип преемственности содержания, будет отсутствовать эклектика и логические разрывы при изложении учебного материала;

с) деятельностное, адептами данного подхода система образования рассматривается как частный случай системы деятельности и поэтому для обеспечения непрерывности процесса образования необходимо к нему применить общие условия непрерывности базового процесса.

Проблема непрерывного образования в настоящее время приобрела качественно иной аспект. В условиях модернизации российского образования становится актуальным создание условий, обеспечивающих непрерывность индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося любого учреждения системы образования. Это требует, по мнению сторонников деятельностного подхода, организовать процесс обучения так, чтобы у субъекта формировались способности к самоопределению и самореализации. В данном подходе трактовка непрерывного образования приближается к гуманистическим истокам.

Вопросы для обсуждения

1. Основные этапы развития идеи непрерывного образования.
2. Новизна идеи непрерывного образования в современных условиях.
3. Сходство и отличие трех основных направлений исследований непрерывного образования.

Задания

1. Сделайте историко-педагогический анализ идей непрерывного образования.
2. Классифицируйте взгляды ученых по отношению к генезису непрерывного образования.
3. Охарактеризуйте основные направления исследований по проблемам непрерывного образования.
4. В приложении 1 ознакомьтесь со статьей М.В. Кларина «Личностная ориентация в непрерывном образовании». Выделите ключевые идеи статьи. К какому направлению исследований по проблеме непрерывного образования можно отнести работу?

Список основной литературы по теме

1. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. Век живи, век учись: непрерывное образование в России / под ред. Коршунова И.А., Фрумина И.Д. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 312 с.
2. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. 308 с.

Список дополнительной литературы по теме

1. Беляев В.И. Теоретические основы педагогической концепции С.Т. Шацкого // Педагог. 1998. № 6. С. 76–83.
2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. Псков, 1997. 421 с.
3. Маркова Т. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Новые знания. 2008. №3. С. 29–32.

1.2. Сущность непрерывного образования

Все согласны с тем, что образование – необходимое условие развития. Но какое образование?

Элвин Тоффлер

Ключевые слова: понятие «непрерывное образование», концепция непрерывного образования, сущность непрерывного образования, система непрерывного образования, функции непрерывного образования.

Несмотря на то что концепция непрерывного образования была опубликована в конце 1989 г. в начале 90-х годов XX века еще нет

целостной теории непрерывного образования и единого определения этого термина, а есть разрозненные высказывания на эту тему. Предстоит еще определиться в том, какие аспекты проблемы непрерывного образования в современных условиях подлежат исследованиям и разработке.

В педагогическом энциклопедическом словаре непрерывное образование определяется как: «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества». Цель непрерывного образования определяется как становление и развитие личности в разные возрастные периоды. Реализация идеи непрерывного образования возможна через сочетание вариативности образования, многообразия типов образовательных учреждений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления. Непрерывное образование в этом определении рассматривается с одной стороны, как процесс (см. первую часть определения), с другой - как система, состоящая из учреждений, в которые попадает человек в разные периоды своей жизни.

В концепции непрерывного образования, разработанной в 1989 году Государственным комитетом СССР по народному образованию (приложение 2), под непрерывным образованием понимается образование, «всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам, направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения». Центральной идеей непрерывного образования в концепции является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Реализация непрерывного образования рассматривается через сочетание многообразия типов учебных заведений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления.

Структура непрерывного образования представлена как интеграция и преемственность вертикальных ступеней образования (начиная с дошкольного и заканчивая дополнительным профессиональным образованием) и горизонтальная координация различных образовательных учреждений (основного и дополнительного образования, государственных и общественных). Актуализировано в концепции создание в системе переподготовки и повышения квалификации вариативных форм – Центров непрерывного образования, общественных, неформальных, инициативных форм общего и профессионального образования.

Для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития способностей, гарантией сохранения его как личности и профессионала в динамично меняющемся мире.

Концепция непрерывного образования предусматривает:

- более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни;
- подразделение обучения на фазы первоначального, или базового, и последующего, или послебазового, образования;
- приобретение необходимых человеку умений, навыков, знаний, качеств, ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них.

Но остается открытым вопрос: чем задается содержание образования, посредством чего обеспечивается преемственность отдельных этапов образования и «государственных и общественных институтов», какую образовательную программу личность осваивает?

Принципы непрерывности и преемственности профессионального образования рассматриваются и в других концепциях высшего и дополнительного профессионального образования.

Анализ существующих концепций, позволяет утверждать, что понятие непрерывности образования можно отнести как минимум к трем компонентам образовательной системы:

- к образовательным процессам (непрерывность в образовательном процессе характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому);
- к образовательным учреждениям (непрерывность в данном случае характеризует такую сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, и у каждого человека);
- к личности (в этом случае оно означает, что человек учится постоянно, причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием).

Система педагогического образования в России непрерывна и состоит из следующих структурных компонентов:

- совокупность преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- сеть взаимодействующих учебных заведений среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- федерально-региональная система управления педагогическим образованием.

В этом случае под непрерывным педагогическим образованием понимается не только последовательное прохождение цепочки учреждений педагогического образования с целью подготовки к конкретной педагогической деятельности, но и реализацию индивидуальных образовательных траекторий конкретной личностью с целью удовлетворения ее образовательных потребностей.

В современных условиях атрибутами качественного образования взрослых являются:

- способность субъекта образования к успешному построению своей профессиональной деятельности;
- способность к саморазвитию и самообразованию;
- высокая степень сформированности навыков творческого мышления и эффективного общения как основ успешной профессиональной деятельности.

Принципиальной особенностью данного подхода является представление об образовании педагогов как интеграции консалтинговой, исследовательской и образовательной деятельности благодаря которой происходит освоение технологий решения проблем (формирование эффективного мышления), формирование социально-психологической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения), а также актуализация личностного потенциала.

Принципы развития непрерывного образования можно разделить по основанию категорий «содержание – форма». Принципы, относящиеся к построению содержания – многоуровневость (наличие многообразия уровней и ступеней базового профобразования), взаимодополнительность (базового и последипломного образования, в том числе повышения квалификации), маневренность (смена профиля деятельности). Принципы, относящиеся к категории форма, – принцип преемственности профессиональных образовательных программ (сквозная стандартизация всех программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования), интеграции профессиональных образовательных структур (одна и та же образовательная программа осуществляется в учебных заведениях разного

типа) и гибкости организационных форм профессионального образования (разнообразии форм обучения).

Непрерывное образование выполняет ряд важнейших функций:

- компенсаторную – образование взрослых предоставляет человеку возможность восполнения пробелов в ранее полученном образовании, обновление ранее приобретенных знаний;
- адаптирующую – приспособление индивида к меняющемуся миру;
- развивающую – непрерывное повышение творческого потенциала;
- диагностическую – выявление уровня подготовленности к освоению тех или иных образовательных программ;
- информационную – развитие информационной культуры, ознакомление с новыми педагогическими и информационными технологиями;
- познавательную – удовлетворение информационных, профессиональных и интеллектуальных потребностей личности;
- инновационно-прогностическую – выявление готовности и возможностей личности к инновационной профессиональной деятельности, ознакомление с инновационными педагогическими и информационными технологиями.

Непрерывное образование можно рассматривать как процесс и как институциональную форму. В процессуальном аспекте непрерывное образование проявляется как новый способ образовательной деятельности, целью которого является целостное развитие личности. Образовательная деятельность, имеющая такую цель должна строиться на новой парадигме, исходящей из коллективно-индивидуального подхода, при котором каждый имеет возможность двигаться при изучении того или иного содержания своим темпом в зависимости от способностей и потребностей. В институциональном аспекте, по мнению авторов, непрерывное образование представляет собой учебный комплекс, состоящий из учреждений дошкольного, школьного и послешкольного образования. В этот комплекс могут входить формальные и неформальные (государственные и негосударственные) учреждения, работающие на принципах взаимодополнения и взаимосоответствия, способные по мере необходимости перестраиваться и изменять свою структуру. Такая система образования, утверждают авторы, предоставляет возможность каждому человеку на любом этапе жизни подключиться к приобретению необходимых ему знаний.

Нами сформулированы следующие требования к системе непрерывного педагогического образования:

1) построение системы, в которой оптимально сочетаются требования мировой и федеральной образовательных систем и реальные возможности региона и соответствующего вуза;

2) определение соотношения общеобразовательной и профессиональной подготовки с точки зрения объема и последовательности реализации учебных программ;

3) оптимизация соотношения между аудиторными занятиями и самостоятельной работой обучающихся, существенное увеличение курсов по выбору и практических лабораторных занятий;

4) разумное сочетание в структуре подготовки специалиста социального заказа на специалиста и современной ориентации на личность.

В связи с этим исходное условие, которое должно быть предъявлено к содержанию образования – это его фундаментальность. На наш взгляд – это условие и перечисленные выше требования на сегодняшний день актуальны по отношению к российскому образованию вообще, т.к. отражают те интеграционные процессы, которые происходят в системе образования. Например, Болонский процесс и Лиссабонское соглашение, в которых участвует Россия. Вполне реальным путем реализации оформленных требований к системе непрерывного образования является создание учебно-научных образовательных комплексов (школа – педагогический институт – университет; педагогическое училище (педагогический колледж) – педагогический институт – университет). Данные комплексы могут работать как региональные центры научного, методического и кадрового обеспечения системы педагогического образования.

На основании данных требований мы выстроили схему системы непрерывного образования (рис. 1), включающую систему подготовки и дополнительного профессионального образования. Профессиональное становление педагога будет успешным, если обеспечить преемственность профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования.

Данная система непрерывного образования выполняет две функции:

1) создание кадровых ресурсов;

2) модернизация кадровых ресурсов.



Рис. 1. Система непрерывного образования

Таким образом, непрерывное образование, охватывает весь жизненный цикл человека. Оно включает в себя деятельность всех государственных и негосударственных образовательных учреждений, начиная с учреждений дошкольного образования заканчивая учреждениями дополнительного профессионального образования и повышения квалификации. Причем каждое из учреждений имеет свое место в системе непрерывного образования. Непрерывное образование, объединяет формальное и неформальное образование, которое связывает воедино звенья, этапы, формы образовательного процесса, обеспечивает преемственность между ними.

Непрерывность позволяет реализовать идею единства, взаимосвязи и взаимообусловленности элементов системы, ее неделимость. Под элементами системы непрерывного образования мы понимаем ступени образования, институциональные формы (государственные учреждения), систему общественных образовательных институтов, самообразование.

Феномен непрерывного педагогического образования также связан с повышенной динамичностью образовательной среды. Непрерывное педагогическое образование можно разделить на три периода: довузовский (играет роль закладки фундамента), вузовский (играет роль выращивания профессионала), послевузовский (играет роль личностного и профессионального развития педагога). Введение многоуровневой структуры высшего образования – одно из звеньев системы непрерывного образования. Традиционная практика стажировок, повышения квалификации и переподготовки не создает условия для творческого становления и профессионального саморазвития педагогов, не готовит к педагогическому творчеству, умению сотрудничать с учащимися, коллегами, родителями. Сложившейся системе не хватает разноуровневости, мобильности, гибкости, непрерывности, преемственности, вариативности.

Выход из создавшейся ситуации состоит в создании вузов нового типа – педагогических университетов с гибкой системой образования, которые содержат все звенья подготовки и переподготовки, включая аспирантуру, докторантуру, научные подразделения, способствующие непрерывному образованию.

Процессы становления и развития взрослого человека как специалиста, в первую очередь, осуществляются в его профессиональной деятельности, т.к. профессиональная деятельность является пространством, в котором взаимодействуют два важнейших социальных института: образование и социальная практика. Непрерывное образование не сводится только к повышению уровня общеобразовательных и профессиональных знаний, а охватывает также вопросы повышения культуры личности в самом широком смысле. Идея опережающего развития человека должна стать основополагающим принципом деятельности системы образования, но при этом не надо игнорировать, накопленный социально-исторический опыт. Сущность идеи опережающего развития человека заключается в подготовке человека к овладению методами и содержанием познания и практики, которых никогда ранее не существовало. При этом непрерывное образование предполагает развитие человека в творческой деятельности и в общении на протяжении всей его жизни, удовлетворение потребностей личности в познании, в предоставлении каждому возможности реализации получения образования по выбору. Образование должно быть ориентировано не столько на приобретение знаний, сколько на преобразование себя и окружающего мира.

Непрерывность образования педагогов в системе повышения квалификации обеспечивается тесной взаимосвязью практической

деятельности учителей и повышением их теоретического, профессионального и общекультурного уровня; сочетанием курсовой подготовки с методической работой и самообразованием, считает автор.

Сутью непрерывного образования является процесс приобретения дополнительных знаний. Различные виды непрерывного образования не лишены самостоятельного значения. Фактически речь идет о непрерывном образовании как о дополнительном образовании взрослых после базового этапа обучения. В связи с этим институты повышения квалификации должны консультировать, прорабатывать траектории освоения содержания, сопровождать слушателей в профессиональном росте. Непрерывное образование при этом даёт возможность во все периоды жизни дополнять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, получать специальность и совершенствоваться в ней. Это достигается сочетанием институционального и неформального образования.

Таким образом, не существует единой трактовки понятия «непрерывное образование». В каждом случае определение отражает ту из граней, которая встраивается в контекст исследования.

Вопросы для обсуждения

1. В каком случае употребляют понятие «непрерывное образование» для характеристики системы, а в каком процесса? Приведите примеры.

2. Изучите содержание раздела, охарактеризуйте варианты реализации идеи непрерывного образования, выделите их достоинства и недостатки.

Задания

1. Сравните определения понятия «непрерывное образование» и заполните таблицу:

№	Определение понятия «непрерывное образование»	Сущность	Сильные стороны	Слабые стороны
1.	Процесс усвоения знаний, обновления умений и навыков – «обогащение интеллектуального багажа на различных стадиях жизненного цикла человека»			
2.	Не только последовательное прохождение цепочки учре-			

	ждений педагогического образования с целью подготовки к конкретной деятельности, но и реализация индивидуальных образовательных траекторий конкретной личностью с целью удовлетворения ее образовательных потребностей			
3.	Развитие человека в творческой деятельности и в общении на протяжении всей его жизни, удовлетворение потребностей личности в познании, в предоставлении каждому возможности реализации получения образования по выбору			

2. Изучите содержание раздела и попытайтесь сформулировать собственное определение понятия «непрерывное образование».

3. Заполните таблицу, используя основную и дополнительную литературу к разделу.

Авторы, источники	Определение понятия
Аношкина В.Л., Резванов С.В.	
Владиславлев А.П., Гершунский Б.С.	
Змеёв С.И.	
Концепция непрерывного образования	
Новиков А.М., Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н	
Педагогический энциклопедический словарь	
Сергеев Н.К.	
Филиппов Ф.Р.	
Адольф В.А., Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П., Ахренов В., Гусев В.А.	
Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.	

4. Используя материалы приложений 2 и 3 сделайте сравнительный анализ концепций непрерывного образования.

Список основной литературы по теме:

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография. Красноярск: КГПУ, 2005. 213 с.

2. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. 308 с.

3. Милехина Е.А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 20–25.

4. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. СПб.–Волгоград: Перемена. 1997.

Список дополнительной литературы по теме

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2 (14). С. 21–39.

2. Голицын С.И., Голицына С.В. Непрерывное профессиональное образование: сущность, структура, значение // Профильная школа. 2008. № 6. С. 3–9.

3. Гуров В.Н., Чурсина П.В. Управление внедрением инновационной модели открытого непрерывного образования в негосударственном вузе // Инновации в образовании. 2011. № 6. С. 81–90.

4. Материалы портала Tuning Educational structures in Europe. URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index>

5. Матросов В.Л. Новый учитель для новой российской школы // Педагогика. 2010. № 5. С. 3–9.

6. Редлих С.М. Структура социально-профессиональной адаптации учителя. // Подготовка учителей в условиях непрерывного образования / под ред. С.М. Редлиха. М.: ИОСО РАО, 1999. С. 60–64.

7. Филиппов Ф.Р. Социальные аспекты непрерывного образования // Педагогика. 1982. № 6. С. 34–41.

1.3. Варианты реализации идеи непрерывного педагогического образования

Непрерывное образование – это не образовательная система, а принцип, на котором основана вся организация системы и который, соответственно, должен лежать в основе развития каждого из составленных элементов.

Из доклада комиссии Э. Фора

Ключевые слова: модель непрерывного образования, условия реализации непрерывного образования, содержание и технологии непрерывного образования.

Современная система образования должна не только обеспечить каждому гражданину свободный доступ к высшим уровням образовательной лестницы, но и создавать условия для постоянного, систематического повышения уровня уже имеющейся квалификации, для обновления приобретенных знаний. Такая деятельность не может осуществляться исключительно путем нерегулярного самообразования, хотя и эта форма по-прежнему будет играть значительную роль в жизни человека; она должна принять вид институциональной деятельности.

Рыночные отношения привели к кардинальному изменению экономических, социальных, идеологических факторов, что, в свою очередь, приоритетным сделало профессиональное образование личности на протяжении всей жизни. Это обстоятельство повергло к реформированию систему образования, к необходимости разработки содержания и технологий непрерывного образования. Проблема разработки содержания и технологий непрерывного образования многоаспектна. При проектировании технологий непрерывного образования отдается предпочтение личностно-деятельностным и информационным технологиям. При разработке содержания непрерывного образования необходимо, учитывать объем фундаментальных и инструментальных знаний и их соотношение; тенденции развития соответствующих областей науки и техники; требования, предъявляемые к специалистам данного профиля в условиях рыночных отношений.

Проблема профессионального становления педагогов является наиболее острой в условиях модернизации российского образования

и ее решение возможно, только если педагог непрерывно повышает уровень своей квалификации.

Рассмотрим одну из возможных моделей непрерывного образования педагогов.

Приступая к разработке модели, мы учитывали, что для организации процесса непрерывного образования необходимо разработать содержание, формы, средства, способы, методы, направленные на разрешение индивидуальных образовательных дефицитов. Исходя из этого были определены внешние (организационные) и внутренние факторы, оказывающие влияние на данный процесс. На основе анализа теории и инновационной практики в образовании к факторам организационного характера отнесены образование педагога и организация рефлексии его инновационной деятельности, а собственные усилия (внутренний фактор).

Концептуальные основы, разработанной модели представлены методологическими основаниями; совокупностью принципов, лежащих в основе процесса профессионального становления педагога; совокупностью обобщенных положений, отражающих цели, содержание, технологию, организацию процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность.

Методологическими основаниями модели являются системомыследеятельностный (Ю.В. Громько, М.В. Рац, М.Т. Ойзерман, Г.П. Щедровицкий), антропологический (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, М.К. Мамардашвили, С.В. Попов, В.И. Слободчиков, Ж.-П. Сартр, К.Д. Ушинский), компетентностный (В.А. Адольф, Е.С. Заир-Бек, Н.Ф. Ильина) подходы, согласно которым работа по воспроизводству и развитию субъекта осуществляется одновременно с основными видами деятельности (в нашем случае инновационной); происходит непрерывно как за счет участия педагога в инновационной деятельности, так и в разных формах образования (специально-организованного и ситуативного).

Обратимся к феномену «непрерывное профессиональное развитие педагога». Отметим, что данный феномен является предметом научных исследований довольно длительное время. Этой научной проблемой занимаются различные научные школы, в их числе научные школы С.Г. Вершловского, Э.Ф. Зеера, М.А. Мкртчяна и др. Позволим себе не анализировать подробно исследования всех перечисленных научных школ, а выделим только ключевые позиции, являющиеся основанием для наших разработок в этой области, а именно идею индивидуализации непрерывного образования

С.Г. Вершловского, принцип развивающегося образовательного пространства Э.Ф. Зеера, сочетание принципов непрерывного образования, индивидуализации образовательных целей и программ и коллективной природы образовательного процесса М.А. Мкртчяна [1; 2; 4].

С опорой на обозначенные выше позиции непрерывное профессиональное развитие педагога нами определено как процесс прогрессивного изменения его личностных качеств, «наращивания» профессиональных компетенций под влиянием внешних воздействий и собственной активности педагога. Подчеркнем, что собственная активность педагога связана с его субъектной позицией, что является основной характеристикой педагогической стратегии «сопровождение».

Обращаясь к феномену научно-методического сопровождения педагога отметим, что его сущность проявляется с одной стороны, в методическом оснащении педагога средствами, технологиями, методами, позволяющими ему достигать качественных результатов в профессиональной деятельности, с другой – помогать осмысливать достигнутые результаты, критически относиться к ним и при необходимости корректировать собственную деятельность.

Разработку модели мы осуществляли с учетом сочетания следующих принципов:

- непрерывности образования;
- индивидуализации образовательных целей и программ;
- коллективной природы образовательного процесса.

Принцип непрерывности образования на этапе дополнительного профессионального образования предполагает, что любую жизненную ситуацию педагог превращает в образовательную для себя. Таким образом, образовательная среда - это набор жизненных ситуаций, в которых педагог действует, приобретая знания и опыт.

Механизмом, обеспечивающим непрерывность образования, является освоение рефлексии и способов самообразования, овладевая которыми можно «образовываться» в течение всей сознательной жизни.

Проявлением непрерывности образования является также преемственность индивидуальной образовательной программы педагога в разные промежутки времени (периоды жизни).

В разработке модели мы исходили из того, что «целостным» человек в одиночку стать не может, для этого нужна кооперация разных людей и технологий. Образование происходило в сложных кол-

лективах, где были организованы процессы коллективного мышления и деятельности. Таким образом, коллективность сущностная характеристика образовательного процесса. Цели образования индивидуальны, но реализовать их невозможно было одному (не хватает средств, способов) поэтому необходима коллективная работа.

Принципы непрерывности образования, индивидуализации образовательных целей и программ, коллективной природы образовательного процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если бы не шла речь о непрерывном образовании, то не было бы необходимости иметь индивидуальные образовательные маршруты (программы), достаточно было бы вариативных программ учреждения.

Исходя из представленных выше оснований нами разработана процессуальная модель научно-методического сопровождения педагога, включающая следующие компоненты:

1. Изучение потребностей и запросов педагогов, выявление их профессиональных дефицитов и затруднений, актуализация задач предстоящей деятельности.

2. Составление индивидуальных образовательных маршрутов педагогов на основе изучения их потребностей и запросов, диагностики профессиональных компетенций, выявления профессиональных дефицитов и затруднений, актуализации задач предстоящей деятельности.

3. Реализация индивидуальных образовательных маршрутов педагогов.

4. Рефлексия деятельности по реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, проектирования изменений их деятельности и коррекция индивидуальных образовательных маршрутов (на рисунке «внутренний цикл»).

5. Изменение деятельности педагогов с учетом «приращения» их компетенций при реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Схематично модель научно-методического сопровождения профессионального развития педагога представлена на рисунке 1.

При реализации первых двух этапов мы вводим две позиции – куратор индивидуальных образовательных маршрутов и тьютор. Куратор организует деятельность по выявлению профессиональных дефицитов педагогов, актуализации задач их предстоящей деятельности, тьютор – осуществляет ресурсное картирование, обсуждает с педагогом содержательное наполнение индивидуального образовательного маршрута, сопровождает его реализацию.

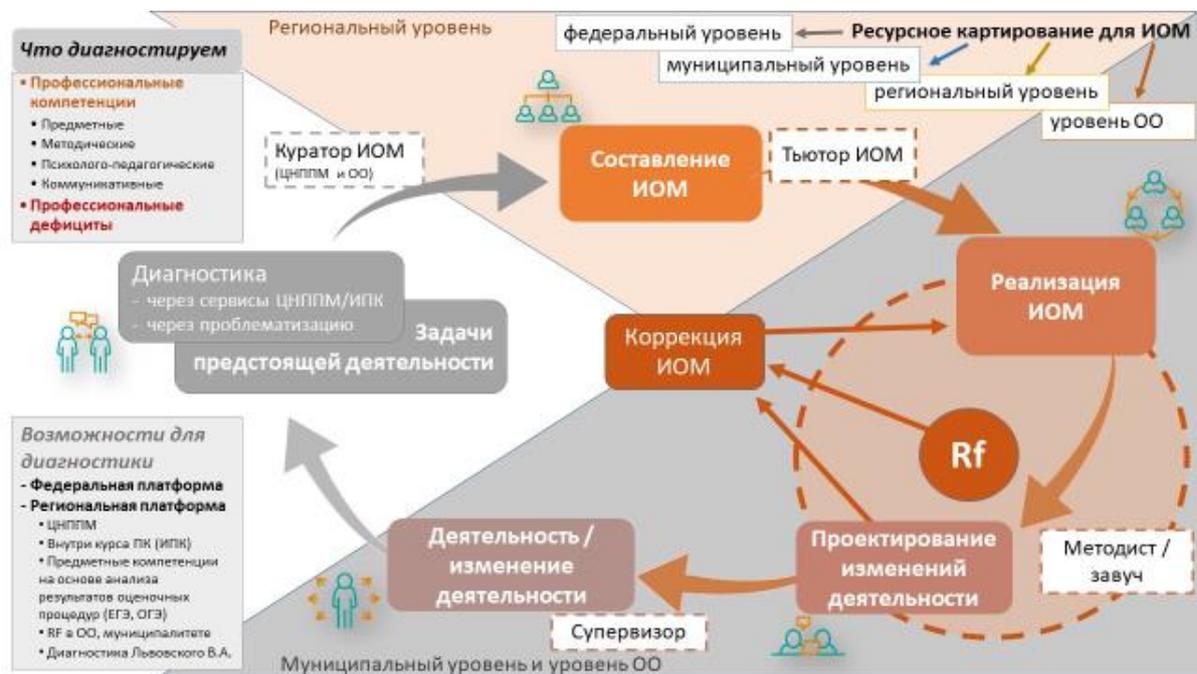


Рис. 2. Схематическое изображение модели научно-методического сопровождения профессионального развития педагога

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов педагогов осуществляется с учетом ресурсного картирования, включающего наряду с другими ресурсами, муниципальный и корпоративный заказ на повышение квалификации, заказ на треки непрерывного повышения профессионального мастерства, мероприятия по профессиональному развитию, цикл мероприятий Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «ПрофСреда», мероприятия по развитию кадрового потенциала отрасли, мероприятия муниципального уровня и уровня образовательной организации.

Рефлексия деятельности по реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, проектирование изменений их деятельности и коррекция индивидуальных образовательных маршрутов осуществляется в ходе реализации программ ДПО, мероприятий муниципального уровня и уровня образовательных организаций, деятельности по сопровождению базовых площадок института повышения квалификации.

Довольно часто освоенные педагогом в рамках повышения квалификации, непрерывного повышения профессионального мастерства, мероприятий по профессиональному развитию новые способы и технологии очень сложно «приживаются» в практике, не укореняются в ней (попробовал не получилось, оставил все как есть). Процесс формирования и «закрепления» новых компетенций требует поддержки, сопровождения педагога. Да и в практике у учителя накоп-

ливаются некие неразрешенные проблемные вопросы, возникают препятствия, которые самостоятельно кажется невозможным преодолеть. Они требуют обращения за помощью. Поэтому появилась необходимость применения новых технологий осуществления помощи учителю посредством практики супервизорского сопровождения.

Супервизорское сопровождение может осуществляться как при непосредственном взаимодействии с учителем в его реальной практике, так и посредством супервизорских консультаций. Данное сопровождение связано с оказанием корректной помощи, на которую есть запрос у педагога. Ответственность и сложность супервизии состоит так же и том, что помощь должна стать корректной сразу по отношению к субъектам двух уровней взаимодействия (супервизируемому и его подопечному – обучающемуся, сложности взаимодействия с которым потребовали помощи супервизора).

Образование в данной модели выстраивается на модульной основе. Это позволяет дифференцировать содержание обучения путем группирования модулей, обеспечивает преподавание в сокращенном или углубленном варианте в зависимости от потребностей и исходного уровня компетентности педагогов.

В отличие от других подходов, данная модель основывается на развитии творческих способностей педагогов. При повышении квалификации наряду с приобретенными знаниями (знания, появляющиеся в результате усвоения содержания науки или опыта других людей) необходимо формировать субъективные знания, которые включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности. Основным условием, обеспечивающим формирование субъективных знаний, является непрерывный процесс рефлексии, т. е. комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности. Поэтому стратегической целью повышения квалификации является развитие рефлексивных способностей учителя, т. к. от их уровня и качества зависит замена устаревших профессиональных конструктов на новые. Рефлексия – это способ деятельности и освоить ее возможно только в процессе поисковой деятельности. Поисковая деятельность рассматривается нами как деятельность, направленная на решение ситуативных проблем и задач. Рефлексивный подход реализует идею непрерывного педагогического образования, обеспечивает единство курсового обучения с практической деятельностью.

При этом необходимо учитывать вопросы стратегического планирования обучения и развития персонала, ресурсного обеспечения системы обучения кадров в муниципальном образовании, теорети-

ческие основания и условия мотивации профессионального развития кадров системы образования. Существует несколько случаев, при которых необходимо обучение персонала, а именно: обучение при адаптации, по итогам или перед аттестацией, при осуществлении изменений в профессиональной деятельности, подготовка кадрового резерва руководителей. При этом необходимо распределить ответственность за обучение на разных уровнях компетенции: региональном, муниципальном и уровне образовательной организации. Необходима преемственность образовательных программ на выделенных уровнях и это будет обеспечивать профессиональное развитие кадров, их непрерывное образование.

На сегодняшний день актуальными являются вопросы управления непрерывным образованием. Наиболее оптимальным для управления образованием взрослых на наш взгляд является системный подход. Понятие системного управления образованием взрослых сохраняет условное деление подсистем на управляющую и управляемую, так как оно предполагает максимальное включение всех субъектов образовательного процесса в процесс выработки, принятия и реализации решений по основным направлениям образовательной деятельности.

В результате анализа проблемы непрерывного педагогического образования в науке и практике нами выявлено следующее.

1. Исследование проблем непрерывного образования затрагивает два его основных аспекта: непрерывное образование как структурную интеграцию образовательного пространства (исследуется структура непрерывного образования: уточняются функциональные особенности звеньев, место каждого звена в системе непрерывного образования, устанавливается преемственность между ними) и как непрерывный процесс развития педагога в профессиональном и личностном плане (образование через всю жизнь).

2. Непрерывное образование рассматривается в разных категориях, таких как система, процесс, идея, форма и т. д.

3. При анализе научной литературы нами выделены общие проблемы непрерывного образования в разных аспектах: педагогические проблемы связаны с определением целей, форм, содержания непрерывного образования; психологические – с выделением особенностей процесса учения в различные периоды жизни человека, мотивацией и развитием познавательных потребностей личности; социальные – с поиском путей развития личности в системе непрерывного образования; деятельностные – с поиском форм организации педагогического процесса и видов деятельности, включаясь в которые, человек может непрерывно образовываться.

Однако, при всей многоликости понятия «непрерывное образование» оно так или иначе связывается со становлением личности, со становлением субъекта профессиональной деятельности.

Мы понимаем непрерывное образование, как непрерывный процесс развития педагога в профессиональном и личностном плане на протяжении всей его сознательной жизни (образование через всю жизнь).

Вопросы для обсуждения

1. Выделите структурные компоненты модели научно-методического сопровождения педагога и охарактеризуйте их.
2. Изучите содержание раздела, охарактеризуйте варианты реализации идеи непрерывного образования, выделите их достоинства и недостатки.

Задания

1. Рассмотрите состояние российской системы образования по шкале «обучение – образование – непрерывное образование», установите динамику этого состояния.
2. Докажите, что рефлексивная модель образования является частным случаем модели непрерывного образования.

Список основной литературы по теме

1. Ильина Н.Ф., Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2019. 180 с.
2. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. Красноярск, 2012. 316 с.
3. Переслегин С.Б. Империя инноваций. URL: <http://future-designing.org/stativrusskomzhurnale20062010/imperiyainnovatsiy.html>.

Список дополнительной литературы по теме

1. Дочкин С.А. Концепция модернизации дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров // Мир образования – образование в мире. 2009. № 4. С. 6–12.
2. Ильина Н. Ф. Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 2 (4). С. 21–29.
3. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–95.

ГЛАВА 2. СУЩНОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

2.1. Модернизация высшего профессионального педагогического образования как условие реализации идеи непрерывного образования

Ключевые слова: практико-ориентированное образование, работодатели, индивидуализация, педагогическая интернаттура.

Модернизация педагогического образования и профессиональной деятельности педагога в Российской Федерации сегодня является предметом обсуждения на семинарах, совещаниях, конференциях разного уровня, а также многочисленных исследований. Основная причина пристального внимания к данной проблематике со стороны государственных структур и общественно-профессиональных сообществ вызвана новыми требованиями к образовательным результатам обучающихся, а именно формированию функциональной грамотности. Это актуализировало необходимость изменения норм профессиональной деятельности педагогов и явилось одним из основных оснований разработки и утверждения профессионального стандарта педагога.

Идея практической ориентации профессионального образования приобрела в настоящее время весьма высокую популярность, т.к. ее реализация связывается с достижением цели подготовки обучающихся к конкретной трудовой деятельности. Реализация данной идеи нацеливается на разрешение наиболее актуальных в последнее время и вместе с тем застарелых проблемы профессионального образования, которые обозначаются К.А. Климовым, Л.Л. Мешковой, В.В. Смирновым, А.В. Топильским: «разрыв между теоретической подготовкой и практикой; низкий процент трудоустройства выпускников по специальности».

Согласно Концепции развития практико-ориентированного профессионального образования в России, размещенного на сайте Федерального института развития образования, практико-ориентированное образование может рассматриваться как отдельный тип профессионального образования. «Практико-ориентированное профессиональное образование – это тип профессионального образования, целью реализации программ которого яв-

ляется подготовка обучающихся к конкретной профессиональной деятельности, в процессе которого практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей социальных партнеров – работодателей». При этом следует заметить, что разработанные Профессиональные стандарты, структурируя виды профессиональной деятельности посредством трудовых функций, трудовых действий, а также необходимых для их осуществления умений и знаний, позволяют определять практические ориентиры в процессе профессиональной подготовки.

Признаками практической ориентации профессионального образования, его отличительными характеристиками являются:

1) целеполагание, в основе которого лежит подготовка учащегося к определенной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями экономики;

2) социальное партнерство, понимаемое как включенность в деятельность профессиональных образовательных организаций представителей экономической сферы – непосредственных заказчиков, потребителей и благополучателей результатов;

3) первичность в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных прежде всего на формирование конкретных стандартных и стандартизуемых навыков и умений;

4) высокая процедурная (технологическая) проработка учебного процесса, использование стандартных форматов, технологий, методов и средств обучения;

5) особый язык, отличающийся от языка педагогики и педагогической психологии и представляющий собой переходный тип языка педагогики к языку технологического (производственного) процесса».

С точки зрения предложенного понимания практико-ориентированного профессионального образования имеет смысл обратить внимание на следующие значимые моменты названной ранее Концепции, необходимые для высшего педагогического образования:

– для практико-ориентированного образования теория выступает средством освоения практики профессиональной деятельности;

– при разработке практико-ориентированных образовательных программ необходимо отталкиваться от трудовых функций, описанных в профессиональных стандартах;

– структурирование содержания подготовки нужно начинать с программ практик, а уже после определять теоретические дисциплины

плины, трансформируя их под решение задач практики, отбирая соответствующие знания и умения;

- непродуктивным является противопоставление практической ориентации фундаментальности образования;

- сочетание фундаментальных и практико-ориентированных дидактических единиц содержания представляется перспективным направлением.

А, значит, практико-ориентированный характер профессиональной подготовки педагога в вузе не предполагает отказа от фундаментальности получаемых знаний. Значимость теоретического обучения при этом не теряется, а наоборот усиливается. Теоретическая подготовка меняет свою направленность. Она строится таким образом, чтобы осваиваемые знания и умения находили свое практическое применение уже в процессе подготовки. Ведь хорошо известно, что знание, которое не используется, быстро утрачивается. Информация не превращается в знание без практического приложения к конкретным условиям, в которых она важна для решения актуальных, лично осознанных проблем и задач.

Востребованной становится идея конструктивизма, согласно которой познание по сути предполагает конструирование, а знание выстраивается самостоятельно по мере знакомства с миром и осмыслением получаемого при этом опыта. Реализация идеи предполагает согласования со следующими положениями конструктивистской педагогики:

- знание в образовательном процессе не обретаются пассивным образом, оно активно конструируется познающим субъектом;

- функция познания носит адаптивный характер и служит для организации опытного мира студента как субъекта образовательного процесса.

Тем самым профессиональная подготовка перестает быть этапом подготовки к будущей деятельности. Профессиональная деятельность педагога становится базой, определяющей требования к содержанию и результатам подготовки, своеобразным средством подготовки, позволяющим структурировать содержание подготовки, позволяя уже в вузе студентам овладевать методологией профессиональной деятельности. Практико-ориентированный характер подготовки обеспечивает оперативное обретение студентами опыта практической деятельности, формирование у них мотивации к освоению теоретических знаний в решении практических задач, актуализацию

их активности, что способствует повышению их личной ответственности за результаты получаемого образования [там же].

Наряду с получением обучающимися компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, практико-ориентированная профессиональная подготовка должна быть «направлена не только на формирование инструментальной готовности выпускника вуза к осуществлению профессиональных действий в соответствии требованиями стандарта, но и на его подготовку к вхождению в сложную систему социально-профессиональных взаимодействий».

А, значит, обсуждая реализацию практической направленности подготовки обучающихся педагогических университетов, следует обратить внимание на риски, требующие предупреждения:

- краткосрочная мотивация обучающихся – необходимо формирование долгосрочной мотивации профессионально-трудовой деятельности, видение для себя как ближайшей, так и отдаленной перспектив реализации в ней;

- выбор в пользу стратегии адаптации к условиям профессии при подготовке выпускника – необходима ориентация обучающихся на профессиональное развитие в педагогической сфере деятельности, предъявление смыслов профессионального роста, содействие их личностной выработке и принятию, создание условий для освоения базиса формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Реализация практико-ориентированной профессиональной подготовки предполагает привлечение работодателей к разработке образовательных программ. Работодатель, как отмечает Д. Лиллис, выступает «основным бенефициаром высшего образования».

А.Н.А. Антоненко, Т.А. Асаева, О.В. Тихонова, Н.В. Гречушкина, вполне справедливо замечают, что работодатель является обязательным третьим звеном в цепочке «вуз – будущий специалист», т.к. высшее образование «получают для последующего трудоустройства и/или повышения своей личной профессиональной эффективности и конкурентоспособности на рынке труда, формируемом запросами работодателей».

Анализ результатов исследований профессиональных дефицитов молодых педагогов (И.А. Васильев, Е.Ю. Козырева, К.Г. Митрофанов, Е.В. Пискунова, А.Ю. Сергиенко, И.И. Соколова, Е.Г. Черникова, С.М. Шингаев и др.) позволил обнаружить, что существует расхождение между ожиданиями работодателей в части владения

последними метапредметными умениями, умениями работать со школьниками разных возрастных групп и со школьниками с разными образовательными потребностями, готовностью самих молодых педагогов решать профессиональные задачи с опорой на эти умения. У молодых педагогов отмечается недостаток методических знаний, знаний и умений в вопросах воспитания обучающихся, общения с ними и их родителями, психолого-педагогических знаний и умений, а ценностная система молодых учителей характеризуется слабой направленностью на педагогическую деятельность. В исследовании И.С. Ватацк молодые педагоги, отвечая на вопрос о том, что для них в профессии является самым трудным, в первую очередь указали взаимодействие и общение с родителями, нахождение контакта с детьми, мотивирование учащихся на работу и управление собой.

Представители работодателей как заинтересованная сторона способны оказать значительное влияние при уточнении требований к выпускникам педагогических университетов. Осмысление предъявляемых требований позволяет корректировать цели освоения профессиональной образовательной программы, определять критерии и параметры выявления результатов образования, проектировать образовательный процесс профессиональной подготовки на их основе.

Продолжительное время усиление практической подготовки наряду с привлечением работодателей к разработке образовательных программ связывалось с увеличением доли практик, построением их разветвленной системы, что предполагало в свою очередь поиск образовательных организаций, выступающих базами практик. Стажировки обучающихся, получение опыта практической работы обеспечивались посредством партнерства «школа-вуз», в котором «школы» превращались в партнеров.

Наиболее заинтересованные в сотрудничестве с педагогическими университетами общеобразовательные организации стремятся направить усилия своего педагогического коллектива, принимая обучающихся педагогических направлений на практику. Одни принимают групповое решение рассматривать руководство педагогической практикой как один из способов формирования новых педагогических компетенций, совершенствования педагогического мастерства. Другие предлагают выполнять проекты по заказу своей организации, предоставляя технические задания.

Стоит обратить внимание и на разработку индивидуальных программ практической подготовки, в которых конкретизируются следующие аспекты: задачи практической деятельности; дефициты по

ее реализации; содержательные компоненты, требующие освоения (знания, умения); способы освоения, источники информации; последовательность действий по их освоению; время, которое планируется затратить; способ проверки того, что задачи решаются успешно. Индивидуальные программы создаются на небольшой период времени и все время уточняются, что предполагает осуществление прогностическо-конструирующих, рефлексивно-оценочных, организационно-планирующих действий. Акцент на индивидуализации при составлении программ требует от обучающихся личностной готовности предъявить свой запрос, а также предполагает осознанную ответственность за совершаемый выбор, что в действительности представляется весьма сложной задачей для многих.

В последнее десятилетие получила научно-общественное обсуждение идея педагогической интернатуры для обучающихся педагогических университетов. Ключевым элементом нового формата педагогического образования является усиление развития практических компетенций посредством разработки на деятельностной основе новых теоретических курсов и системы практик (стажировок) на базе школ-партнеров.

Также создаются программы постдипломного сопровождения и поддержки молодых педагогов как системы наставничества и кураторства со стороны университета и школы. Такая практика позволяет студентам учиться применять полученные во время обучения знания для конкретных ситуаций, анализировать свою профессиональную деятельность, что «облегчает» им в будущем решение задачи профессиональной адаптации в статусе молодого педагога.

В развитых западных странах, как показывает анализ научных трудов, при входе в профессиональную педагогическую деятельность обязательной является последипломная стажировка в образовательном учреждении под руководством назначенного опытного наставника. Зарубежный опыт поиска эффективных форм содействия профессиональному становлению начинающего учителя связан с разработкой специальных программ его поддержки, которые называются программами вхождения в педагогическую профессию и реализуются в разных формах – как интернатура, референариат, вводные программы, индукционные программы (Англия, Германия, Канада, США, Япония, страны ЕС и др.). Все индукционные программы в странах ЕС предусматривают три вида поддержки молодого педагога – личностную, социальную и профессиональную, которая может осуществляться, в том числе, и в сетевой форме. Вводные

программы, как правило, включают в себя схожий набор элементов: школьный компонент; адаптационный курс; административная поддержка начинающих учителей; работа команды специалистов с начинающим учителем; внешкольные активности; оценка после окончания программы поддержки; обеспечение индивидуальной траектории начинающего педагога; его сокращенная нагрузка.

В России есть опыт организации педагогической интернатуры как после получения диплома, так и параллельное ее прохождение вместе с обучением. Последипломным вариантом предполагается, что выпускник бакалавриата приходит на должность в образовательную организацию по выбранной специализации, но ему оказывается помощь (наблюдение, руководство) от выпускающей кафедры. Так организуется работа интернатуры в Московском городском педагогическом университете, в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н.Г. Чернышевского.

Педагогическая интернатура, реализуемая параллельно с обучением в вузе, имеет несколько разновидностей. Одной из них является авторская концепция В.Л. Дубининой, предполагающая подготовку учителя исследователя в системе «вуз-интернатура». Другая предполагает «интернскую практику» непрерывно в течение года параллельно с обучением, выполнение нагрузки в соответствии со специальностью или прикрепление как стажера к образовательной организации (Московский городской педагогический университет, Московский городской психолого-педагогический университет).

Еще одна, которая реализуется в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, предполагает погружение обучающихся педагогического вуза в образовательный процесс общеобразовательных организаций вместе с учителями-предметниками. Представляя собой форму скоординированной деятельности педагогического вуза, базовых общеобразовательных учреждений в развитии профессионального потенциала обучающегося, она предполагает его включение во взаимодействие с учителями-мастерами на местах образовательной практики, а также продуктивное содействие со стороны наставников-методистов (преподавателей вуза).

Образовательный процесс педагогической интернатуры реализуются на следующих принципах: ситуативность, акмеологичность, открытость, проблемность, единство диагностики и самодиагностики, самоактуализации, прогностичности, модульности, оперативности, сотворчества с учителем-мастером, преподавателем-

наставником, профессиональной и личной значимости, преемственности, непрерывности, связи теории с практикой, а также межпредметной интеграции психолого-педагогической, методической, предметной подготовки будущего педагога и создание адекватных им педагогических условий в рамках циклов учебно-профессиональной деятельности.

Педагогическими условиями достижения целей и решения задач педагогической интернатуры являются:

- сотворчество с учителем-мастером;
- модульно-деятельностный и индивидуально-дифференцированный подход к программно-методическому обеспечению занятий в педагогической интернатуре;
- профессиональная подготовка педагога как целостный процесс в системе непрерывного образования;
- разработка и внедрение системы дисциплин по выбору на основе интеграции психолого-педагогических, методических, предметных дисциплин и их учебно-методическое сопровождение;
- изучение, обобщение и творческое применение передового педагогического опыта;
- вовлеченность и участие обучающихся в методологических семинарах, научно-практических конференциях, деятельности лабораторий и центров, методических объединений на региональном, районном, школьном уровнях.

В практическом воплощении педагогическая интернатура представляет собой годичную распределенную практику бакалавров выпускного курса, сочетающуюся с теоретическим обучением, что позволяет строить индивидуальный маршрут включения обучающихся в решение практических задач на базе общеобразовательной организации. Образуя единый учебно-профессиональный цикл в образовательном процессе, конструируемый вместе с представителями общеобразовательных организаций-партнеров, педагогическая интернатура позволяет активно вовлекать обучающихся педуниверситета в профессиональную деятельность, обеспечивая встречу с самой деятельностью, ее субъектами, обстоятельствами, а предлагая также функционально-ролевое участие в ней с различной степенью инициативы, самостоятельности, ответственности за результаты. Реализуемая модель интернатуры, являясь составляющей модульной образовательной программы, предполагает сопровождение обучающихся со стороны выпускающей кафедры при выполнении заданий разного типа и выпускной квалификационной работы. В целом,

практика подобной работы показывает увеличение числа выпускников педагогического университета, пришедших в общеобразовательные организации.

Педагогическое осуществление практико-ориентированной подготовки обучающихся педагогических университетов

Практико-ориентированная подготовка предполагает интенсификацию и индивидуализацию обучения, тем самым накладывая требования к профессорско-преподавательскому составу педагогического университета. Педагогическое взаимодействие с преподавателями становится средством и условием развития личности обучающегося, становления его профессионального потенциала. А для этого задействованы должны быть и профессиональная, и личностная стороны общения. Выбор в пользу личностно-профессионального измерения общения позволяет обучающимся рассматривать, изучать, примерять на себя различные прототипы осуществления педагогической деятельности, стили вдохновляющего, научающего, поучающего, отталкивающего, нейтрального и др. педагогического взаимодействия. Проявляя позитивные качества преподаватели как представители педагогической профессии способствуют актуализации идеального образа современного педагога, его содержательному наполнению, поднимая авторитетность педагогической профессии.

Вместе с тем личностно-профессиональное измерение педагогического взаимодействия накладывает дополнительные требования на профессиональную компетентность преподавателя, а также на его способность открыто предъявлять и проявлять отношение к миру, к людям, к профессии, к себе, выступать носителем гуманитарной культуры, позволяющей не просто на уровне интуиции определять духовно-психическое состояние студентов, а изучать и понимать их, моделируя учетом узанного процесс подготовки. Именно тогда обнаруживается позиция преподавателя как участника общения, степень ориентации его на обучающегося, желание познать его как значимого Другого, создавая предпосылки для содействия его преобразованию, сопровождая данный процесс.

Преодоление рисков практико-ориентированной подготовки, формирование долгосрочной мотивации, стимулирование обучающегося на личностное развитие и непрерывный профессиональный рост требует овладение преподавателями новыми педагогическими позициями, такими как фасилитатор, тьютор, модератор, ментор,

коуч и пр., из которых возможно выстроить эффективную систему педагогического взаимодействия.

Практическая ориентация подготовки обучающихся педагогических университетов существенно повышает значимость влияния учителей-практиков на образовательный процесс. Ведь результативность, продуктивность решения поставленных перед обучающимися практических задач во многом зависит от сотрудничества с учителем, который выступает в роли и мастера, и наставника. Как мастер, учитель призван демонстрировать образцы успешного опыта решения профессиональных проблем и задач, проявляя необходимые личностно-профессиональные качества, компетентность, квалификацию. Как наставник, он призван способствовать раскрытию личностно-профессионального потенциала обучающегося, вовлекая его в процесс овладения педагогической деятельностью соразмерно его актуальным возможностям, осуществляя помогающие действия в зоне ближайшего развития. От готовности, способности учителя содействовать профессиональному становлению обучающегося во многом зависит его последующий профессиональный шаг – связывать свою судьбу со сферой образования, работой в общеобразовательной организации, или искать себя в другом профессиональном направлении. Таким образом, анализ практики позволяет говорить о том, что квалифицированность учителя быть мастером, быть наставником, его личная заинтересованность во многом определяют успех дела.

И еще один важный момент, который заслуживает отдельного внимания – это согласованность действий преподавателей вуза и учителей-практиков в практико-ориентированной подготовке. От совместности усилий и тех, и других в значительной степени зависит то, насколько удастся преодолеть обозначенные выше риски, обеспечить интеграцию теоретического и практического обучения, выстраивать учебно-профессиональные циклы в образовательном процессе, вовлекать обучающихся педагогических университетов в решение практических задач реальной образовательной практики с опорой на полученные фундаментальные знания, развивая их индивидуальные способности, формируя профессиональные умения, наращивая личностно-профессиональный потенциал.

Вопросы для обсуждения

1. Как (за счет какого содержания и каких форматов) обеспечивается практико-ориентированность образования педагогов?
2. Как, за счет чего выстраивается непрерывное образование педагога?

Задание

Предложите модель практико-ориентированной подготовки педагога используя материал данного параграфа.

Список основной литературы по теме

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) "» URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения 08.01.2019).
2. Непрерывное профессиональное образование педагогов образовательной системы Л.В. Занкова в условиях реализации ФГОС НОО. Опыт Омской области. М.: Федоров, 2019. 716 с.
3. Марголис А.А. Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 240 с.

Список дополнительной литературы по теме

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
2. Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И. Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76. doi:10.17759/pse.2015200506
3. Ямбург Е.А. С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил [Электронный ресурс] // Вестник образования России. 2013. 26.09. URL: <https://clck.ru/Sk3FY> (дата обращения: 17.06.2016).

2.2. Реализации идеи непрерывного педагогического образования в образовательном процессе вуза

Вопрос о новой школе это прежде всего вопрос о новом учителе... Но нового учителя просто создать нельзя, он может только создаться и при том только условии, что он продолжает «творить себя».

М.М. Рубинштейн

Ключевые слова: *двухуровневая модель подготовки специалистов, федеральные государственные образовательные стандарты, профессионально важные качества, профессиональная компетентность.*

Национальный проект «Образование» предназначен для того, чтобы подготовить российских школьников к тому, чтобы они смогли в будущем обеспечить инновационный путь развития страны. Для этого необходимо, чтобы дети были вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать новое и осваивать неожиданное, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Новой школе необходим и новый учитель, обладающий инновационной компетентностью. В этих условиях непрерывное образование педагога приобретает новый смысл. Двухуровневая модель подготовки специалистов, отвечающая требованиям Болонского соглашения, со стадии инноваций должна перейти в стадию повсеместного использования и стать нормой. Новый стандарт существенно отличается от предыдущих. Он ориентирован на образовательные результаты, а не ресурсное обеспечение образовательного процесса. Это, безусловно, предопределяет новые подходы к проектированию и организации образовательного процесса.

Анализ практики высшего профессионального образования, рефлексия собственного опыта работы автора в качестве преподавателя педагогического вуза убедительно показывает, что попытка внедрить компетентностный подход в рамках реализации традиционной модели образовательного процесса нарушает принцип системности в проектировании. Это позволило оформить гипотезу о невозможности при организации обучения в предметной модели достичь новых

образовательных результатов в виде профессиональных компетенций и компетентностей выпускников высших учебных заведений.

Компетентность специалиста (особенно в области образования) приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, со всё возрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляют к специалисту общество и обучаемые. Постоянное расширение сферы образовательных услуг, все ускоряющийся процесс морального старения всех компонентов социального опыта требуют от современного специалиста в области образования высокой мобильности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию и возможности приобретения новой специальности.

Подготовка бакалавра и магистра по конкретной специальности отличается главным образом степенью подготовленности к выполнению конкретных функций и в меньшей степени набором компетенций. Поскольку когнитивной основой всех компетенций являются научные знания в том или ином виде, этот аспект более сильно проявляется в подготовке магистров по специальности, обеспечивая их нацеленность на решение более сложных вопросов и принятию самостоятельных решений.

Магистерская подготовка осуществляется на базе бакалаврской, и магистр по специальности должен быть подготовлен, в том числе и ко всем видам и обобщенным задачам профессиональной деятельности бакалавра. Магистр получает образование более высокого качества, что должно предоставлять ему по сравнению с бакалавром дополнительные возможности в области профессиональной деятельности, в том числе право самостоятельно вести отдельные работы, проекты, принимать необходимые решения и т.п.

Если ограничиться рамками одной из образовательных парадигм, согласно которой «основная цель профессионального образования есть подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля», то модель выпускника Вуза должна содержать такие виды компетентностей, которые характеризовали бы его в первую очередь, как работника определенной сферы производства или науки. Это компетентность в узкой области профессиональной деятельности; компетентность в широкой (инвариантной к различным специальностям) области профессиональной деятельности; компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответ-

ствующей профессии; компетентность в сфере социальных отношений; аутопсихологическая компетентность.

Профессиональная компетентность определяется уровнем проявления профессиональной готовности к реализации профессиональной деятельности и ее совершенствованию. Профессиональная компетентность и готовность к профессиональной деятельности находятся в тесной взаимосвязи. Повышение уровня компетентности специалиста вызывает необходимость совершенствования его подготовленности к диалогу в различных сферах профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность проявляется и выявляется, как потенциальное интегративное качество личности при условии сформированности профессиональной готовности личности к различным аспектам деятельности: процессу, объекту и результату деятельности, а также к себе, как к субъекту деятельности. Под профессиональной готовностью обычно понимают интегративное личностное образование, включающее профессиональную направленность, знания, умения, а также профессионально важные качества (ПВК) – качества, влияющие на эффективность осуществления педагогического труда.

Выступая одним из основных компонентов качества образовательного процесса, процесс обучения требует совершенствования различных аспектов.

Обучение признано самым важным и надежным способом получения систематического образования. С позиций качества представляется необходимым выявить характеристики процесса обучения, удовлетворяющие требования его потребителя. При этом потребителями процесса обучения могут выступать обучаемые, их родители, образовательное учреждение (система), общество в целом.

Обучение представляет собой двусторонний процесс «преподавание – учение». В современном российском образовании качеству преподавания предъявляются новые требования:

- компетентность в сфере проектирования образовательного процесса;
- компетентность в разработке материалов, управляющих познавательной деятельностью обучающихся;
- компетентность в стимулировании учения, поддержке обучающегося в его учебной деятельности, организации взаимодействия, инициируемого вопросами обучающегося и ответами преподавателя;

- компетентность в области установления постоянной обратной связи между субъектами учебного процесса, обеспечивающей формирования у обучающихся самостоятельного контроля уровня своих достижений с целью корректировки стиля учения и преодоления собственных трудностей;

- компетентность в предоставлении обучающимся способов поиска и обработки информации.

Исходя из приведенных выше доводов, представляется возможным выявить основные характеристики качественного учебного процесса:

- необходимым условием реализации учебного процесса является соответствие современным внешним и внутренним нормам;

- соответствие учебного процесса с одной стороны целям, заявленным в образовательной программе, с другой стороны – образовательным потребностям обучающегося;

- адаптивность учебного процесса уровню подготовки обучающихся;

- структурирование содержания обучения, возможность выделения главного обучающимися;

- деятельностный характер усвоения информации, использование современных методов «активного обучения» и новых информационных технологий;

- обеспечение активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе создания мотивации, эмоционального настроя, контроля за усвоением учебной информации;

- формирование стремления обучающихся к активному самоконтролю, осознанию характера собственной познавательной деятельности, собственных продуктивных алгоритмов учебно-познавательной деятельности.

При проектировании инновационной модели образовательного процесса в педагогическом вузе, основанной на компетентностном подходе, прежде всего, необходимо менять технологический компонент. Технология обучения (как учат) в педагогическом вузе (в отличие от вузов других профилей) является еще и содержанием обучения.

Эффективность учебного процесса во многом определяется качеством взаимодействия его субъектов, характером обратной связи «обучающий – обучающийся». Реализация обратной связи осуществляется в ходе взаимодействия в процессе управления учебно-

познавательной деятельностью, важной составляющей которой выступает контроль. В ходе учебно-познавательной деятельности контроль за каждым уровнем усвоения содержания образования обеспечивает интенсификацию процесса обучения, проверку достижения целей и результатов обучения, мотивацию учебно-познавательной деятельности, влияет на активизацию процесса обучения.

Вопросы для обсуждения

1. Что означает профессиональная компетентность в новом подходе?
2. Что на Ваш взгляд мешает формированию профессиональной компетентности на вузовском этапе обучения в современных условиях?

Задания

1. На основании содержания параграфа оформите портретные характеристики современного учителя.
2. Прочитайте статью П.Ф. Каптерева в приложении 4. Какие из идей реформирования высшего педагогического образования актуальные на сегодняшний день?

Список основной литературы по теме

1. Римарева И.И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема. URL: <http://rozmarin.narod.ru/text9.htm> (дата обращения 14.07.2019).
2. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография / под ред. М.Б. Есауловой. Спб.: СПГУТД, 2010. 160 с.
3. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–37.

Список дополнительной литературы по теме

1. Ильина Н.Ф. Подготовка учителя к созиданию новой школы. // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VI Международной научной конференции. Т. 1. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. С. 252–258.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

2.3. Преемственность содержания высшего и дополнительного профессионального образования как условие успешности реализации профессионального стандарта педагога

Развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, что он есть, что он может сделать с тем, что имеет.

Эрих Фромм

Ключевые слова: проектирование профессиональной карьеры, индивидуальная образовательная программа, профессиональная компетентность.

Предметом обсуждения данного параграфа является преемственность содержания образования в профессиональной подготовке и дополнительном профессиональном образовании на стадии профессионализации.

Актуальность данной проблемы обусловлена одной из ведущих тенденций «обучение в течение всей жизни», обозначенной в качестве приоритетной в современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики и проблемами реальной практики педагога. По данным социологических исследований, придя работать в школу 70% молодых специалистов в первые два года работы по собственному желанию, а в ряде случаев по настоянию администрации образовательных учреждений проходят повышение квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования. И всегда в этом случае, как и на протяжении всей профессиональной деятельности встает вопрос: - какую программу повышения квалификации или профессиональной переподготовки выбрать? – какое содержание необходимо осваивать?

Сущностные отношения между различными уровнями и этапами становления целостной системы педагогического образования отражает категория преемственности. В нашем подходе акцент делается на преемственность в осуществлении гуманизации целостного процесса становления личности будущего педагога. В данном контексте привлекает внимание концепция «опережающего образования», являющейся альтернативой традиционного «поддерживающего» образования. В отличие от традиционной модели, в которой главное внимание уделяется передаче учащемуся традиционных знаний и обеспечению профессиональной подготовки по избранной специ-

альности, в системе опережающего образования существенное внимание уделяется фундаментальным, новым знаниям. В такой системе исключительная роль отводится развитию творческих способностей обучающегося, навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем в условиях неопределенности. Идея непрерывности в полной мере может быть рассмотрена как ключевая в традиции педагогического образования, если полагать преемственность в качестве прагматической функции профессионально-педагогической подготовки.

Понятие «преемственность» настолько широко известно в педагогической практике, что на первый взгляд ничего нового о нем сказать нельзя. Однако многообразие существующих определений, зачастую противоречащих друг другу, заставляет нас думать иначе.

В Философской энциклопедии преемственность определяется «как связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого, как системы...».

В философском словаре предложена иная трактовка: «Преемственность — такое соотношение предшествующей и последующей стадий в процессе изменения того или иного объекта, в основе которого сохранение тех или иных частей, свойств, характеристик объекта...». Словарь «Профессиональное образование» предлагает следующую интерпретацию этого понятия: «Преемственность — связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, изменяя старое, сохраняет в себе некоторые его явления».

В педагогике преемственность означает связь между разными ступенями (этапами) воспитательной системы».

При всем разнообразии оттенков общий смысл этих определений заключается в том, что некий компонент, существовавший на предшествующем этапе развития, не претерпевает никаких изменений в момент наступления явления, называемого преемственностью (связью), и сохраняется по его завершении на следующем этапе. Но в таком случае сохранившийся компонент не зависит от преемственности и не подвержен ее влиянию. Если на последующем этапе компонент «незнания» сохраняется на уровне предыдущего этапа, то такая абсурдная ситуация попадает под понятие преемственности.

Часть исследователей связывает данное понятие с идеей конструктивного отрицания. Суть реализации данного принципа заключается в том, что предшествующее развивается и обогащается в по-

следующем. С точки зрения педагогики это означает, что непереносимое условие реализации любых педагогических технологий обеспечение преемственности знаний, умений и навыков учащихся. Кроме того, необходимо заметить, что любой проект или технология имеют свою предпроектную историю на базе которой они развиваются.

Наиболее содержательная характеристика преемственности с нашей точки зрения была представлена в обширной статье «Преемственность в обучении», помещенной в Большой российской энциклопедии, которая раскрывает многогранность данного понятия, его значимость в теории и практике педагогической деятельности. В ней понятие «преемственность в обучении» определяется как установление необходимой связи, правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения.

Таким образом, логика и последовательность — основные принципы преемственности. На разных ступенях образования, последовательно сменяющих друг друга, проявляется принцип концентрического изложения — последовательного и все более углубленного изучения материала. Одним из основных предназначений преемственности является преодоление разрыва между ступенями обучения.

Существуют следующие уровни формирования и реализации преемственности, положенные в основу преемственности непрерывного образования.

Уровень 1. Выявление, отбор и классификация информации, необходимой для включения в образовательные программы. Процесс осуществляется на основе мониторинга новых и новейших достижений во всем многообразии предметных областей человеческой деятельности, включающей социальные отношения и социальные нормы.

Уровень 2. Экспертное переосмысление, анализ и синтез новых образовательных программ и стандартов, осуществляемый на основе оценки результатов мониторинга. Данный процесс включает общедидактическую обработку информационных материалов (с учетом, социально-психологических возможностей обучающихся) согласование программ по уровням и ступеням институциональных образовательных подсистем.

Уровень 3. Частнодидактическая разработка и реализация планов, программ, форм, средств и педагогических технологий обучения и развития на основе социально-психологических возможностей обучающихся и их потребностей.

Уровень 4. Формирование социально значимых способностей освоения окружающей действительности на основе использования

соответствующих способов и стратегий интеллектуальной деятельности. Овладение определенными способами и стратегиями на уровне инструментализации, алгоритмизации и автоматизации, саморазвитие и развитие многообразия способов мышления, эстетического прочувствования и взаимодействия и формирование социально одобряемых ценностных установок.

Уровень 5. Использование способов и стратегий освоения окружающей действительности.

Саморазвитие и реализация на всех жизненных этапах положительного отношения к выполнению социальных ролей, профессиональной деятельности как к созиданию культурных ценностей. Развитие творческих возможностей как основного инструмента созидания культурных ценностей.

Отметим, что наиболее важные из вновь созданных ценностей будут востребованы непрерывным образованием и начнется новый цикл работ по обеспечению преемственности.

Таким образом, выявленные уровни реализации преемственности, их взаимосвязанная последовательность и цикличность позволяют установить системный характер преемственности.

Средством для обеспечения преемственности образования на наш взгляд может являться индивидуальная образовательная программа педагога.

Так как обучение в вузе является основополагающим в проектировании профессиональной карьеры педагога и от этого этапа профессионального становления во многом зависит насколько удачно сложится профессиональная судьба, то основы индивидуальной образовательной программы должны разрабатываться студентом именно в этот период.

Индивидуальные образовательные программы строятся за счет организации рефлексии особого типа, в ходе которой действия студента в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (мастерством, способностями, профессиональной компетентностью и т.д.) и до оформления проходят ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – индивидуальная образовательная программа.

Находясь в рефлексивной позиции, будущий педагог устанавливает связи между разными моментами, факторами, но именно образовательные потребности обнаруживаются, когда обусловленность достижений и затруднений сопоставляется с его актуальными каче-

ствами. Когда это делает сам субъект для себя – это акт, момент самообразования, самоуправления, самоорганизации. Субъект сам себя познает, сам ставит образовательные задачи и сам думает, как их решить.

Индивидуальная образовательная программа состоит из содержания образования (в широком смысле этого понятия: информация, знания, способы работы, технологии) и деятельности по ее реализации. Содержание образования в индивидуальной образовательной программе складывается из:

- а) того содержания, которое будущему педагогу необходимо освоить исходя из деятельности ближайшего периода (инвариантная часть);
- б) образовательных задач, поставленных в связи с проблемами реальной практики (вариативная часть);
- с) личных потребностей студента (вариативная часть);
- д) возможности обучать других (вариативная часть).

При составление индивидуальных образовательных программ работа организуется в малых группах (по 5-7 человек). При этом могут быть использованы три варианта организации работы в группах. Первый направлен на то, что будущие педагоги в группах постоянного состава восстанавливают свою реальную практику (учение в вузе); выявляют достижения, проблемы в деятельности каждого и их основания, соотносят собственную деятельность с актуальными качествами и за счет этого понимают и оформляют собственные образовательные задачи. При составлении индивидуальных образовательных программ также обсуждается предстоящая деятельность на ближайший период, какими качествами должен обладать субъект, чтобы успешно с ней справиться и каким в связи с этим должно быть его образование, т.е. постановка образовательных задач осуществляется на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее (ситуаций, трудностей, целей, задач и т.д.).

Второй вариант связан с моделированием реальной практики будущего педагога посредством создания ситуаций, в которых каждый, включаясь в деятельность, проявляет свои актуальные качества. После чего проводится рефлексия работы группы, где анализируются действия каждого в конкретной ситуации, а затем сопоставляются с актуальными качествами: знаниями, опытом, индивидуальностью (мастерство, способности и т.д.). За счет этого выясняют-

ся образовательные дефициты и оформляются образовательные задачи каждого.

По третьему варианту оформление образовательных задач происходит за счет сопоставления, как реальной практики, так и собственных действий во время работы в группе с актуальными качествами. Анализ результатов показывает, что, наиболее продуктивным является третий вариант организации групповой работы при составлении индивидуальных образовательных программ, т.к. он позволяет более качественно (за счет увеличения количества эмпирического материала) оформить образовательные задачи каждому. Хотя мы не исключаем использование и первых двух вариантов, особенно в ситуации организации такой работы впервые, когда еще недостаточно поставлены навыки рефлексивной работы.

Далее студенты могут работать в свободном режиме (например, в парах сменного состава) – обсуждать и согласовывать программы деятельности по реализации образовательных задач и оформлять индивидуальные образовательные программы.

При проектировании собственной деятельности по реализации индивидуальных образовательных программ студенты обсуждают, какие дела предстоят каждому в ближайший период, какими качествами должен обладать каждый, чтобы успешно справиться с предстоящими делами и каким в связи с этим должно быть его образование. Подготовка будущего педагога к предстоящей деятельности происходит на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее (ситуаций, трудностей, целей, задач и т.д.). Так реализуется принцип непрерывной работы с будущим в настоящем, происходит целенаправленная подготовка педагога к предстоящей деятельности по всей целостности мыследеятельности: представлениям, действиям, коммуникативным средствам¹.

Если группа большая, то возможно несколько тактов работы:

- работа в малых группах (3–4 чел.) или парах;
- общегрупповая работа (обсуждение полученных основ индивидуальных образовательных программ);
- индивидуальная работа по доработке и оформлению индивидуальных образовательных программ).

Индивидуальные образовательные программы не создаются один раз и на всю жизнь, а систематически корректируются, и это делает-

¹ Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 770–783.

ся не стихийно-естественным путем, а целенаправленно – на это выделяется время и место в режиме педагогического вуза и образовательного учреждения (в пространстве методической деятельности).

Работа по составлению индивидуальных образовательных программ имеет еще и дополнительную образовательную значимость, т.к. участники осваивают способы составления индивидуальных образовательных программ на материале собственных. Это очень актуально и значимо для всей системы общего образования в связи с тенденциями, направленными на индивидуализацию образования, в частности с введением предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся общеобразовательных школ.

Имея индивидуальную образовательную программу, субъект всегда может сориентироваться в том, что им уже освоено, какое содержание и в каких формах ему необходимо осваивать в данный конкретный период времени.

Индивидуальные образовательные программы позволяют реализовать принципы непрерывности образования, индивидуализации образовательных целей и программ, а также обеспечить преемственности содержания высшего и дополнительного профессионального образования и соответственно успешность профессионального становления педагога.

Преемственность содержания высшего и дополнительного профессионального образования посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ обеспечивает качественный рост педагога, проявляющийся в способности становиться субъектом своей профессиональной деятельности, т.е. заниматься преобразованием собственной деятельности и самого себя: ставить цели, выбирать траекторию и проектировать собственное движение в выбранном направлении (проектировать свой профессиональный жизненный путь).

Таким образом, преемственность позволяет реализовать:

1) принципы: соответствия, доступности, вариативности содержания образования;

2) механизмы: логической последовательности, согласования образовательных целей и программ;

3) стратегии: вербальные (лингвистические), пространственные вербально-пространственные, ценностных адаптаций, выбора содержания, форм и последовательности освоения учебного материала, формирования образовательной среды;

4) способы: дидактической адаптации, операциональные, формально-логические (аналитические, моделирования, сравнения).

Итак, преемственность в непрерывном образовании есть система принципов, стратегий и способов интеллектуальной деятельности, а также соответствующих социально значимых способностей, реализуемых педагогом и обучающимся с целью оптимизации процессов освоения и созидания культурных ценностей.

Вопросы для обсуждения

1. Какие тезисы из вышеизложенного текста вы считаете ключевыми для рассмотрения проблематики преемственности высшего и дополнительного профессионального образования?

2. Какие проблемы педагогического образования на ваш взгляд позволяет решить преемственность высшего и дополнительного профессионального образования?

Задания

1. На основании текста параграфа оформите алгоритм составления индивидуальной образовательной программы.

2. Примените данный алгоритм для составления собственной индивидуальной образовательной программы.

Список основной литературы по теме

1. Соколова И.И. Педагогическое образование: вызовы современности // Педагогика. 2010. № 5. С. 23–28.

2. Ковалева Т.М. Зачем нужна индивидуальная образовательная программа современному педагогу // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. М.: Дело, 2017. С. 195–201.

3. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева, 2009. 520 с.

4. Тулупова О.В. Технология научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов в муниципальной системе образования // Методист. 2011. № 5. С. 16–20.

5. Майер Р.А., Гендин А.М., Сергеев М.И. Выпускники педагогического вуза о своих профессиональных планах и качестве профессиональной подготовки (по материалам социологического исследования). Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. 96 с.

Список дополнительной литературы по теме

1. Аверин С.П., Гендин А.М., Дроздов Н.И., Сергеев М.И. Социологический мониторинг повышения квалификации педагогических кадров края в Красноярском ИПКРО: монография. Красноярск, 2008. 252 с.
2. Никитина Л.А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 42–47.
3. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: теоретико-методологические основы: монография. Ростов н/Д., 2010. 224 с.
4. Ховов О.Б. Преемственность в непрерывном образовании // Мир образования – образование в мире. 2008. № 1. С. 103–121.
5. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 770–783.

2.4. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций

Качество профессионального развития учителя во многом определяется характером содержания обучения. И если это содержание – помощь в решении реальных каждодневных трудностей, с которыми сталкивается педагог у себя в школе, то его заинтересованность в получении новых знаний повысится. А значит, повысится и вероятность того, что учителя будут использовать у себя в классе рекомендованные им технологии, методики и программы обучения».

Американские ученые В.Д. Холи и Л. Вали

Ключевые слова: *деятельность педагога, сопровождение, рефлексия.*

Актуальность посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога обусловлена необходимостью решения задач национального проекта «Образование» в части обновления профессиональных компетенций педагога с целью обеспечения достижения новых образовательных результатов школьников (в частности функ-

циональной грамотности, позволяющих России войти в десятку ведущих стран мира по качеству образования.

По данным международных и российских исследований среди факторов, оказывающих влияние на качество образования наиболее существенным является «качество, работающих в системе учителей». По сути уровень профессиональной компетентности педагога является решающим при достижении планируемых образовательных результатов. При решении задачи формирования новой грамотности обучающихся ситуация осложняется тем, что отсутствуют общепринятые, оформленные способы достижения данного образовательного результата. Необходимо отметить, что в отличие от системы профессионального педагогического образования, обеспечивающей будущего педагога необходимой квалификацией, дополнительное профессиональное образование призвано оперативно реагировать на постоянные изменения в системе образования, работая на формирование у педагога новых профессиональных компетенций. В этих условиях работа по наращиванию новых профессиональных компетенций учителя в системе дополнительного профессионального образования наряду с реализацией дополнительных профессиональных программ требует разрешения следующих проблемных вопросов:

- как обустроить процесс становления профессиональных компетенций педагога одновременно с построением им новой образовательной практики на муниципальном уровне и уровне образовательной организации?

- кто позиционно может и должен этот процесс обустроить после освоения педагогами программ повышения квалификации?

- каковы сущностные характеристики процесса сопровождения профессиональной деятельности педагога или как должна быть выстроена методическая деятельность в условиях построения педагогом новой образовательной практики?

Вышеобозначенное позволяет актуализировать проблему посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях нововведений.

Наши суждения основаны на основных положениях системомыследеятельностного и компетентностного подходов, андрогогических принципах. С опорой на основные положения системомыследеятельностного подхода появляется возможность проектировать алгоритм посткурсового сопровождения педагога в условиях, когда невозможно действовать известными способами для достижения цели, а необходимо выстраивать новую систему действий в от-

сутствии образцов в реальной практике. При этом система посткурсового сопровождения появляется одновременно с разворачиванием педагогических практик. Компетентностный подход является содержательной основой для сопровождения становления профессиональных компетенций педагога. Данный подход позволяет рассматривать профессиональные компетенции педагога посредством единства личностной, теоретической и практической их составляющих.

Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога в настоящее время имеет специфику, которая многоаспектна и задается необходимостью обеспечения непрерывности становления профессиональных компетенций педагога. Приоритеты посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога с позиции андрагогики рассмотрены в трудах С.Г. Вершловского, О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. Авторы выделяют как приоритет по посткурсового сопровождения педагога работу по трансформации его опыта. В.Я. Синенко и Я.А. Ильинская рассматривают посткурсовое сопровождение педагога на региональном уровне с использованием ресурса сетевых форм взаимодействия образовательных организаций. Проблемные аспекты сопровождения профессиональной деятельности педагога с использованием ресурсных карт нашли отражение в работах Т.М. Ковалевой, М.Ю. Чередилиной.

Подходы к обеспечению сопровождения профессиональной деятельности педагога с использованием ресурса сетевых сообществ представлены в исследовании О.Н. Богдановой, деятельности общественно-профессиональных сообществ в работах Н.Ф. Логиновой, посредством организации постоянно действующего семинара в исследовании А.С. Ильина. В ряде научных работ представлен опыт информационного, тьюторского, методического, консультационного сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях изменений требований к образовательным результатам. В основном ученые рассматривают посткурсовое сопровождение педагога как систему организованного обучения, сопровождения, самообразования. Таким образом, в научных работах представлены отдельные аспекты посткурсового сопровождения педагога, однако исследований, в которых данный процесс в условиях построения педагогом новой образовательной практики раскрывается комплексно, нами не обнаружено.

Как было обозначено выше мы рассматриваем посткурсовое сопровождение педагогов, осваивающих программы повышения квалификации, содержание которых направлено на обеспечение ста-

новления компетенций педагогов в части формирования функциональной грамотности обучающихся. Для системы общего образования и педагога формирование функциональной грамотности обучающихся – это новая задача и нет образцов того, как необходимо действовать в этой ситуации. Кроме того, и для методистов это тоже новая деятельность, так как они впервые начинают работать с таким сложным результатом. Поэтому наряду с повышением квалификации педагогов на региональном уровне организуется обучение методистов, которые будут осуществлять посткурсовое сопровождение на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Базовой категорией для нашего исследования является «сопровождение», которое мы определили, как деятельность, направленную на разрешение противоречия между наличием проблемы в профессиональной деятельности педагога и неосознанностью оснований данной проблемы, а также отсутствием способов, средств у педагога самостоятельно ее разрешить. Сопровождение профессиональной деятельности педагога строится на основании компетентностного подхода, так как данный подход позволяет обеспечить становление профессиональных компетенций педагога, решить проблемы его профессиональной деятельности. Отличительной особенностью процесса сопровождения является то, что он выстраивается всегда от сопровождаемого, от его потребностей, проблем его практики и предполагает в качестве средства использование построение индивидуальных образовательных программ и ресурсных карт для их реализации. Стратегической целью сопровождения является обретение сопровождаемым профессиональных компетенций, новых смыслов деятельности, позволяющим ему самостоятельно качественно осуществлять профессиональную деятельность.

С опорой на вышеизложенное мы определяем посткурсовое сопровождение педагога как комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, направленных на оказание поддержки педагогу при внедрении нового содержания, методов, технологий, освоенных в ходе повышения квалификации в его реальную практику, запускающий механизмы активизации собственных ресурсов педагога. Данная деятельность направлена по поддержке формирования у педагога новых профессиональных компетенций.

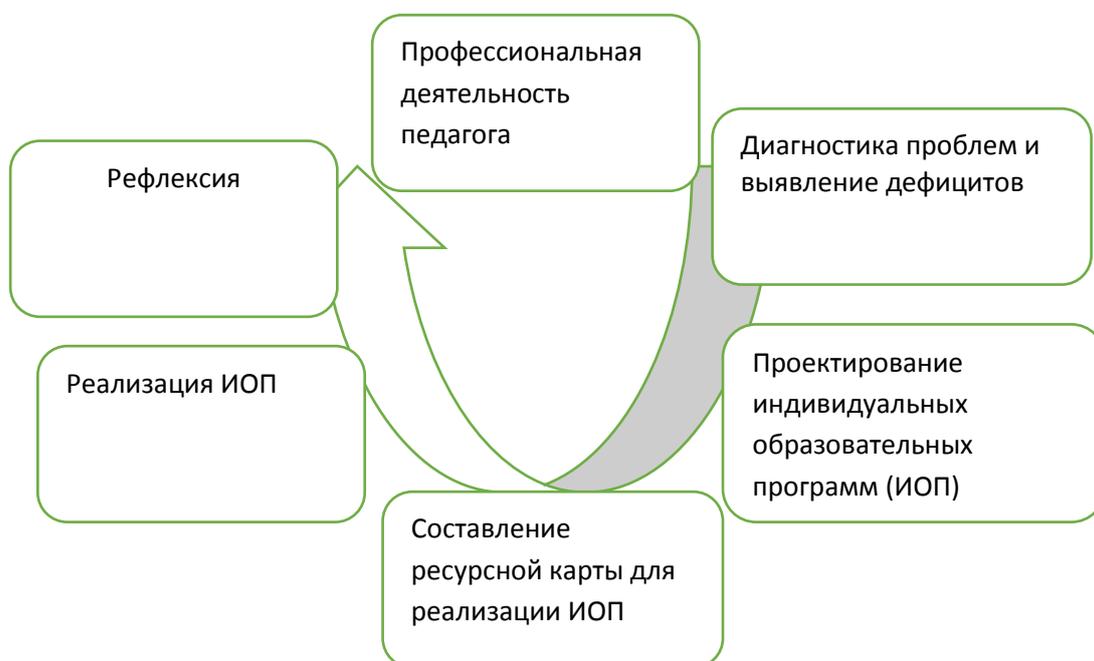


Рис. 3. *Общая схема, отражающая алгоритм посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога*

На рисунке 3 представлена общая схема, которая отражает алгоритм посткурсового сопровождения педагога.

Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога имеет циклический характер и подлежит алгоритмизации. Нами разработан алгоритм данного процесса, включающий ряд этапов:

1. Диагностический.
2. Проектировочный.
3. Ресурсообеспечивающий.
4. Реализации индивидуальной образовательной программы.
5. Рефлексивно-аналитический.

Рассмотрим алгоритм на примере посткурсового сопровождения педагога в его профессиональной деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся.

Предназначением диагностического этапа посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога является выявление проблем в профессиональной деятельности педагога по формированию функциональной грамотности обучающихся и актуализация его образовательных потребностей. Средством реализации данного предназначения является методическое наблюдение, рефлексивный анализ учебных занятий, анализ результатов диагностических работ. На данном этапе важно с одной стороны, осу-

ществлять проблематизацию профессиональной деятельности педагога, выводя его на осознание проблем его практики, с другой – формировать его мотивацию к совершенствованию собственных профессиональных компетенций и соответственно собственной профессиональной деятельности. Данная работа организуется непосредственно на рабочем месте педагога в образовательной организации и методическую позицию при этом занимает заместитель руководителя или руководитель методического объединения (кафедры).

Особенностью рефлексивного анализа учебных занятий является то, что методистом постоянно поддерживается связь обсуждаемых вопросов с проблемами профессиональной деятельности учителя, его действий в ходе проведения занятия по достижению планируемых результатов. Методист помогает педагогу выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности. Работа начинается с того, что педагогу предлагается выделить достижения и проблемы своей профессиональной деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся. В качестве материала для рефлексии предлагаются ситуации, выделенные в ходе методического наблюдения, результаты диагностических работ. После этого обсуждаются основания достижений и проблем. Понимание того, на чем основаны достижения важно для того, чтобы зафиксировать и обеспечить осознание педагогом способов, позволяющих достигать планируемых результатов.

Возможен вариант моделирования ситуации, когда педагогам предлагают работу с заданиями по оценке сформированности той или иной грамотности. Но при этом необходимы дополнительные работы по оценке методической компетенции педагога в рассматриваемом контексте.

Следующий этап – проектировочный предназначен для составления индивидуальной образовательной программы педагога на основе выявленных проблем и представлений о его предстоящей деятельности. Проектирование программы осуществляется на уровне образовательной организации.

Индивидуальная образовательная программа – это представления педагога о задачах и содержании образования, способах и действиях по их реализации, процедурах проверки или самопроверки освоенного содержания.

Для работы по проектированию индивидуальной образовательной программы нами предложен следующий формат ее оформления (таблица 1).

Формат оформления индивидуальной образовательной программы педагога

ФИО педагога			
Образовательные задачи	Программа деятельности по реализации образовательных задач	Сроки реализации	Процедуры проверки или самопроверки

Оформление образовательных задач педагогом происходит во взаимодействии с методистом на уровне образовательной организации. В основу такого взаимодействия положена рефлексия. Работа по пониманию оснований проблем позволяет педагогу осознать свои образовательные потребности и на основании этого оформить образовательные задачи и обсудить примерный перечень действий по их реализации.

Методист при этом проводит экспертное консультирование посредством групповых и индивидуальных бесед, семинаров-практикумов. Данные формы взаимодействия педагога и методиста являются необходимыми, но не всегда достаточными и поэтому дополняются при необходимости тренингами, мозговыми штурмами и другими продуктивными формами работы.

Для понимания возможностей реализации образовательных задач педагогу необходима ресурсная карта, с помощью которой он может определиться со способами реализации задач, возможных кооперациях при реализации собственных образовательных задач с другими. Составление ресурсной карты является предназначением следующего этапа посткурсового сопровождения – ресурсообеспечивающего. Этот вид работы, чаще всего, осуществляется методистами муниципального уровня, так как только выход за рамки образовательной организации (в том числе за пределы сферы образования) позволяет ресурсно обеспечить решение образовательных задач каждому педагогу. Методисты муниципального уровня осуществляют картирование, которое позволяет педагогу сделать выбор, самоопределиться относительно того, какие ресурсы и в каких форматах он будет использовать для решения своих образовательных задач. Отметим, что ресурсная карта включает информационные ресурсы (в том числе цифровые, ресурсы профессиональных сообществ), коммуникативные (форматы где организована коммуникация по той или иной проблеме), деятельностные (форматы осуществления проб, освоения

определенных действий), социально-общественные (форматы неформального образования). В ресурсную карту также вносятся собственные ресурсы педагогов для того, чтобы при необходимости можно было организовать горизонтальное обучение. Собственные ресурсы педагога актуализируются на диагностическом этапе. На данном этапе педагог, используя ресурсную карту выбирает для себя наиболее оптимальные способы реализации образовательных задач, тем самым достраивая свою индивидуальную образовательную программу при консультационной и ресурсной поддержке методиста.

Следующий этап – этап реализации индивидуальной образовательной программы направлен на создание образовательного пространства для педагога, организацию площадок разного типа, где осуществляется взаимодействие, профессиональная коммуникация педагога с коллегами, организуются пробы практических действий. Этот этап фиксирован по времени и реализуется на муниципальном уровне, так как ресурсов для реализации индивидуальных образовательных программ педагогов, как правило, на уровне образовательной организации недостаточно. На данном этапе могут формироваться разные типы групп (проблемные, творческие, проектные и т.п.) в зависимости от того в каком содержании образования и способах работы нуждаются педагоги. По формам это могут быть круглые столы по обсуждению проблем, стажировки, коуч-сессии, тренинги, фасилитационные сессии, индивидуальные и групповые консультации. Методист при этом актуализирует образовательные задачи, предлагает варианты их решения, организует взаимодействия педагогов.

После реализации каждой образовательной задачи педагоги сами выбирают в какой форме презентовать результаты обучения. Это может быть проведение семинара для коллег, разработка и проведение мастер-класса, открытого учебного занятия, возможно оформление рефлексивного отчета или методического продукта. Примером методического продукта могут служить разработанные педагогами задания по формированию функциональной грамотности обучающихся. По сути это общественно-профессиональная оценка результатов обучения, а проявление изменения профессиональных компетенций можно оценить при реализации освоенного в профессиональной деятельности.

В рамках рефлексивно-аналитического этапа осуществляется организация и проведение мероприятия по итогам реализации индивидуальных образовательных программ. Форматы проведения меро-

приятия могут быть разными: конференции, фасилитационные сессии, неконференции и т.п. Предназначение данного этапа заключается в создании условий для рефлексии каждым участником содержания и способов его освоения, анализе результатов, понимании дальнейших действий по совершенствованию собственных профессиональных компетенций.

Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога является важным условием обеспечения становления профессиональных компетенций педагога при построении им новой образовательной практики.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что сопровождение должно быть организовано на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов, которые взаимодействуют друг друга.

Одним из условий обеспечения качества посткурсового сопровождения является координация и распределение ответственности и согласованность действий методистов на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Необходимость обновления профессиональных компетенций педагога с целью обеспечения достижения новых образовательных результатов школьников актуализирует проблему организации посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога.

В статье предложен алгоритм посткурсового сопровождения профессиональной деятельности педагога в условиях нововведений, разработанный на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов, который включает следующие этапы: диагностический, проектировочный, ресурсообеспечивающий, реализации индивидуальной образовательной программы педагога, рефлексивно-аналитический. Алгоритм может использоваться в системе дополнительного профессионального образования и при организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Представленная система действий и мероприятий на каждом этапе посткурсового сопровождения педагога в условиях нововведений позволяет целостно представить данный процесс и возможности его организации в системе дополнительного профессионального педагогического образования, а также при организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоят основные изменения деятельности системы дополнительного профессионального образования в условиях непрерывного образования?

2. Каковы предназначение и сущность мероприятий организации составления индивидуальных образовательных маршрутов педагогов?

Задания

1. Сформулируйте основные принципы организации дополнительного профессионального образования педагога и охарактеризуйте их.

2. Оформите модель непрерывного образования педагога в виде схемы.

Список основной литературы по теме

1. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. Век живи, век учись: непрерывное образование в России / под ред. И.А. Коршунова, И.Д. Фрумина. М: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 312 с.

2. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.

3. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс // Непрерывное образование. 2018. № 4 (26). С. 16–20.

4. Синенко В.Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 73–80.

5. Никитина Л.А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 42–47.

Список дополнительной литературы по теме

1. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. № 2 (19). 28 с.

2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

3. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.

4. Ильинская Я.А. Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск, 2015. № 2. С. 57–67.

5. Ковалева Т.М. Зачем нужна индивидуальная образовательная программа современному педагогу // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. М.: Дело, 2017. С. 195–201.

6. Чередилина М.Ю. Механизмы развития профессиональной тьюторской деятельности: попытка систематизации // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты материалы XIV ежегодной международной научно-практической конференции. М.: Дело, 2018. С. 135–141.

7. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовый период // Сибирский учитель. Новосибирск, 2018. №1 (116) февраль. С. 15–20.

8. Ильина Н.Ф., Логинова Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 202–230.

9. Ильин А.С. Организационно-педагогические условия обеспечения готовности педагога к реализации федерального государственного стандарта начального общего образования // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Том 4 (70). 2018. № 1. С. 45–57.

10. Гнатышина Е.В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога: монография Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск: Научный центр РАО, 2019 – 234 с.

11. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: Материалы XII Международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 11–16.

ГЛАВА 3. НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА

3.1. Человеческий капитал как главный ресурс развития системы образования

«... главной задачей сегодня стало «производство таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни».

*Американский ученый
Малколм Шеннард Ноулс*

Ключевые слова: человеческий капитал, человеческий потенциал, инвестиции в человека, инновационный кадровый ресурс, производство инновационного кадрового ресурса.

Качественные изменения, произошедшие в системе образования в ходе реализации проектов модернизации образования, определили фактор формирования экономики знаний – человеческий капитал. Вместе с тем необходимо отметить, что целостной концепции воспроизводства человеческого капитала России еще не сложилось, хотя интерес к этой проблеме заметно возрос.

В научной литературе можно встретить разные трактовки понятия «человеческий капитал».

Если рассматривать капитал в системе понятий классической политэкономии, то это значит, ему будут присущи черты продукта прошлого труда, производственного или товарного запаса и источника дохода. Кроме того, такая трактовка предполагает определенные способы его употребления и квалифицирования. Так авторы «Анти-Эдипа» уверены, что знание, информация и квалифицированное образование являются такими же частями капитала (капитал знаний), как самый простой труд рабочего.

Человеческий капитал рядом авторов предлагается рассматривать состоящим из трех компонент: витальной (жизненной), социальной и духовной. Витальный капитал – это то «богатство», которое человек получает изначально (практически аккумулированная в

человеке свободная энергия в ее информационной форме), социальный – приобретается в течение жизни. Духовный капитал (внутренняя моральная сила, сознание, психические способности) человек приобретает через свою внутреннюю жизнь путем самосовершенствования.

На наш взгляд, заслуживает внимания формулировка определения понятия данная С.А. Дятловым: «Человеческий капитал – это сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотивации, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного производства, содействуют росту производительности труда и эффективности производства». Данное определение имеет четко выраженный экономический характер.

В узком смысле человеческий капитал какого-либо индивида есть условная количественная величина, равная капитализированному доходу, которую он получает. В таком понимании человеческий капитал есть величина переменная, которая зависит как от навыков, знаний, способностей данного индивида, так и от сложившихся уровней оплаты труда в разных отраслях экономики².

Расширительная же трактовка человеческого капитала близка к понятию человеческого потенциала как совокупности навыков, знаний, способностей, т.е. согласуется с теорией человеческого капитала Г. Беккера и Т.У. Шульца, где человеческий капитал – это имеющийся у каждого запас знаний, навыков и мотиваций.

Воспользуемся введенным Беккером различием между специальными и общими инвестициями в человека, с тем, чтобы ответить на вопрос, где и каким образом производится человеческий капитал. Согласно автору теории человеческого капитала, инвестициями в человека могут быть образование, накопление производственного опыта, географическая мобильность, поиск информации. Общий человеческий капитал, как правило, производят особые «фирмы» (школы, колледжи, вузы), тогда как специальный капитал оформляется непосредственно на рабочих местах.

По мнению С.Н. Москвина в структуре человеческого капитала можно выделить следующие компоненты:

- 1) природные способности индивида;
- 2) здоровье, обусловленное генетикой и качеством жизни;

² Тамбовцев В.Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 17–21.

3) знания и профессиональные навыки, формируемые на основе обучения и накопления профессионального опыта в процессе работы;

4) мотивацию к выполнению работы и развитию профессиональных навыков, способностей, формируемую на основе базовых ценностей личности;

5) общую культуру индивида.

Все указанные выше компоненты взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Человеческий капитал является стоимостной характеристикой, и его истинная величина может быть оценена только в процессе производственной деятельности. Величина человеческого капитала зависит напрямую от вложений в его развитие.

Р.М. Камалтдинова решение проблемы развития человеческого капитала предлагает путем разработки и реализации государственной образовательной политики, основанной на анализе рынка труда, проблем реальной практики.

Трудно не согласиться с утверждением, что для превращения образования в системный ресурс, обеспечивающий качественное образование, развитие личности, общества и государства необходимы современные подходы к управлению человеческими ресурсами в сфере образования.

Одним из ключевых качеств, которым должен обладать человеческий капитал, далее будем называть его кадровый ресурс, решающий задачи комплексной модернизации образования является инновационность. Такой ресурс необходимо выявлять, т.к. в крае за последние десять лет много сделано в области инновационной деятельности, но вместе с тем его нужно и формировать, т.к. имеющийся ресурс не удовлетворяет в полной мере потребности в развитии практики образования.

Говоря об инновационном кадровом ресурсе, будем его рассматривать в качестве возможного продукта системы образования.

Функция инновационного кадрового ресурса заключается в том, что он служит источником накопления потенциала инноваций, являясь проявлением прогресса человеческих способностей, обеспечивает наличие субъекта, с одной стороны, способного развивать свои способности, с другой – проектировать будущее и его созидать. Очевидно также и то, что именно сфера образования может обеспечить, в силу своего предназначения, становление реальных и потенциальных субъектов инновационного развития общества в массовом масштабе.

Для того чтобы инновационный кадровый ресурс был в системе образования в достаточном количестве его надо производить.

Напомним, что под производством в экономике понимается процесс превращения ресурсов в готовую продукцию. В процессе производства используются средства производства. Поэтому инновационный кадровый ресурс будем рассматривать через призму тех человеческих, личностных и профессиональных качеств (компетентностей), которые и выступают ресурсом (капиталом) преобразования образования как общественного института, который не только регулирует актуальные социальные отношения, но и создает будущее.

Важно ответить на вопрос, какими возможностями располагает сфера образования, в нашем случае будем рассматривать систему дополнительного профессионального образования, для работы с человеческим ресурсом российского образования, какие способы его формирования уже разработаны, какие еще только предстоит создавать? Это тем более актуально, поскольку его (человеческого ресурса) качество определяет развитие компетентностей и субъектности подрастающего поколения.

Чтобы обеспечить качественные изменения в школе нужен способный осуществлять инновационную деятельность и руководитель, и педагог. Для формирования такого умения система повышения квалификации должна предложить и стратегию работы с инновационным кадровым ресурсом, и инфраструктуру, позволяющую его выращивать и встраивать в существующую практику.

Стало быть, приходится ставить задачу создания современной системы непрерывного профессионального образования, опираясь на стажерские площадки (места, где становится новая практика образования и управления), на проектные группы, результат деятельности которых – изменения образовательных практик, на школы инновационных комплексов, создающих другой уклад школьной жизни, на новые институции, такие как общественно–профессиональные объединения, экспертные сообщества и др.

Развитие новых технологий и рынков приводит к тому, что сегодня во всем мире экономический рост хозяйствующих субъектов определяется той долей продукции и оборудования, которые содержат прогрессивные знания и современные решения. В экономической литературе и программных документах этот процесс характеризуют как переход от индустриальной экономики XIX и XX веков к экономике, основанной на знаниях, которая будет доминировать в XXI веке. Основное их отличие состоит в том, что в

индустриальной экономике совершенствование продукции достигается за счет приложения новых знаний к природным ресурсам, оборудованию, труду, а в инновационном типе экономики это развитие обеспечивается за счет применения новых знаний к знаниям уже существующим.

Итак, превращение образования в системный ресурс (в значении средства) трансформации всех сфер общественной жизни и общественного сознания предполагает, в свою очередь наличие в нем такого ресурса, который позволяет решать данную задачу. Это означает, что предстоит изменить излишне узкое представление о человеке как ресурсе в смысле средства производства на представление о нем как о реальном субъекте эпохи инноваций.

Не можем, в связи с этим, не присоединиться к замечанию А.С. Ахиезера, о том, что «чем сложнее и динамичнее общество, тем в большей степени само его существование зависит от развития соответствующих субъектов в массовом масштабе». А если учесть, что на каждом этапе истории наращивается потребность в людях, обладающих способностями к более эффективной жизнедеятельности, то становится понятной стратегия поиска ресурса для социокультурного развития общества.

Тем более, что и специалисты в области экономики прогнозируют, что, та организация, тот регион или та страна, которые окажутся не способными наращивать свой научно-технологический потенциал, будут обречены как минимум на глубокую зависимость, а скорее на «поглощение» (прямое или косвенное) другими инновационно сильными организациями, регионами, государствами. По оценкам специалистов, уже через четверть века это станет реальностью. В связи с наметившимся переходом к экономике высоких технологий теории и практики, все чаще задаются вопросом о том, каковы самые современные тенденции в методологии инновационного управления?

Инновации (т.е. конечный результат творческой деятельности, воплощенный в виде продукции или нового технологического процесса, реализуемых на рынке или используемые в практической деятельности) сейчас принято считать не только залогом устойчивого экономического развития, но и связывать с венчурным, а значит рискованным предпринимательством. Однако, как показывает передовой зарубежный и ведущий отечественный опыт, внедрение инноваций может оказаться высоко рискованным только для тех, кто не обладает достаточной компетентностью и не владеет современной ме-

тодологией. Однако, не следует сбрасывать со счетов и то обстоятельство, что превращение рабочей силы в «человеческий капитал» затруднено еще и низким порогом толерантности к инновациям, в целом характерным для российского менталитета.

При реализации комплексного инвестиционного проекта «Енисейская Сибирь» в Красноярском крае в настоящее время происходит диверсификация экономики, обеспечение опережающего социально-экономического и пространственного развития Ангаро-Енисейского макрорегиона. С запуском Ванкорского нефтегазового месторождения в крае появилась нефтегазовая отрасль общероссийского масштаба. На очереди – добыча и переработка углеводородов в Южной Эвенкии. Предприятия «Газпрома» и «Роснефти» уже ведут разведку и подготовку к промышленной разработке месторождений этой территории, происходит освоение Нижнего Приангарья. Новый промышленный район по прогнозам специалистов резко усилит экономический потенциал края. Приоритетом для Правительства края и местных властей в Нижнем Приангарье является обеспечение выполнения краевых обязательств по проекту. Прежде всего, это касается создания условий для ввода в эксплуатацию агрегатов Богучанской ГЭС. На этом фоне развивается сюжет с потребностью промышленного комплекса края в высококвалифицированных инженерных кадрах³. Поэтому в приоритете главы региона – человеческий капитал, т.к. именно он является основой экономического лидерства территории.

Трудно не согласиться с утверждением, что для превращения образования в системный ресурс, обеспечивающий качественное образование, развитие личности, общества и государства необходимы современные подходы к управлению человеческими ресурсами в сфере образования.

Одним из ключевых качеств, которым должен обладать человеческий капитал, далее будем называть его кадровый ресурс, решающий задачи модернизации образования является инновационность. Такой ресурс необходимо выявлять, т.к. в крае за последние пятнадцать лет много сделано в области инновационной деятельности, но вместе с тем его нужно и формировать, т.к. имеющийся ресурс не удовлетворяет в полной мере потребности в развитии практики образования.

³ В первую очередь это связано с реализацией в крае таких проектов, как «Освоение Ванкорского нефтегазового месторождения», «Нижнее Приангарье», «Комплексное развитие Красноярской агломерации до 2020 года».

Говоря об инновационном кадровом ресурсе, будем его рассматривать в качестве возможного продукта системы образования. Функция инновационного кадрового ресурса заключается в том, что он служит источником накопления потенциала инноваций, являясь проявлением прогресса человеческих способностей, обеспечивает наличие субъекта, с одной стороны, способного развивать свои способности, с другой – проектировать будущее и его созидать. Очевидно также и то, что именно сфера образования может обеспечить, в силу своего предназначения, становление реальных и потенциальных субъектов инновационного развития общества в массовом масштабе.

Для того чтобы инновационный кадровый ресурс был в системе образования в достаточном количестве его надо производить.

Напомним, что под производством в экономике понимается процесс превращения ресурсов в готовую продукцию. В процессе производства используются средства производства. Поэтому инновационный кадровый ресурс будем рассматривать через призму тех человеческих, личностных и профессиональных качеств (компетентностей), которые и выступают ресурсом (капиталом) преобразования образования как общественного института, который не только регулирует актуальные социальные отношения, но и создает будущее.

Важно ответить на вопрос, какими возможностями располагает система образования, для работы с человеческим ресурсом, какие способы его формирования уже разработаны, какие еще только предстоит создавать? Это тем более актуально, поскольку его (человеческого ресурса) качество определяет развитие компетентностей и субъектности подрастающего поколения.

В отечественной специализированной литературе понятие «инновации» изначально строилось на двух основаниях – результата и процесса. Прогрессивного результата творческой деятельности, который находит широкое применение и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека, общества, природы. Инновация, понимаемая как процесс, означает наличие стадий, в смене которых происходит движение от зарождения идеи до разработки готового продукта, реализуемого на рынке (П. Майерс), т.е. инновация – процесс в котором изобретение или идея приобретает экономическое выражение (Б. Твисс), а широкое распространение инновации означает ее восприятие и индивидуальным и общественным сознанием.

Одним словом, как форма выражения потребности и средство решения практических и духовных задач, инновации являются важнейшим механизмом развития человека и общества. Наряду с понятиями «инновация», «инновационный процесс» широко употребляется и понятие «инновационная деятельность». Итак, Н.И. Лапин определяет инновационную деятельность как метадеятельность, изменяющую рутинные компоненты репродуктивных видов деятельности. Ю. Карпова добавляет к этому определению личностный аспект, полагая, что инновация – это такая метадеятельность, которая направлена также на «преобразование всего комплекса личностных средств субъекта, обеспечивающих не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействия на нее». Вошло в научный оборот и понятие инноватика, как новое научное направление, задача которого изучение процессов распространения нововведений.

Дадим краткую характеристику качества инновационного кадрового ресурса. Итак, эпоха инновационного развития общества не может не предъявлять специфические требования к личности профессионально действующего человека. С другой стороны, именно в инновационной деятельности человек, профессионал реализует присущее ему творчество. В теории инновационной личности, разработанной Э. Хагеном, так описывается концепция личности, создающей современность: такая личность формируется условиями современности, она способна создавать самоподдерживаемые изменения, которые преобразуют общественную жизнь – ее стандарты, ценности и т.д., что является предпосылкой усиления экономического роста, распространения предпринимательства, накопления капитала. В целом, готовность к инновационной деятельности правомерно рассматривать как сформированность личностного ресурса человека, обеспечивающего свободу его интеллектуальной самореализации в условиях изменяющейся социальной реальности.

Стало быть, приходится ставить задачу создания современной системы непрерывного профессионального образования, опираясь на стажерские площадки (места, где становится новая практика образования и управления), на проектные группы, результат деятельности которых – изменения образовательных практик, на школы инновационных комплексов, создающих другой уклад школьной жизни, на новые институции, такие как общественно-профессиональные объединения, экспертные сообщества и др.

Мыслится, что развитие общества возможно за счет изменения образовательного уровня его субъектов, приводящего к иному качеству их труда и соответственно уровню жизни. При этом согласно утверждению П.Г. Щедровицкого, эффективность зависит от того, что может каждый; от того, насколько способность управлять, самоуправляться, проектировать, оценивать будущее, выработать стратегии, характеризует каждого члена общества, в том числе и тех, кто относится к слою исполнителей. Если новое общество, это мир инноваций – где выживает только то, что быстро меняется, то управление будет осуществляться каждым на своем рабочем месте, а это и есть условие участия в коллективной работе по производству совместного развития.

Если количество разных групп, имеющих определенный уровень образованности, достигает критического уровня, то такое сообщество становится образованным. Поэтому, с нашей точки зрения, важно образовывать не определенное количество субъектов, а все позиционные группы, которые необходимы для реализации проектов модернизации образования.

Производство образования в качестве основы жизнедеятельности субъекта имеет общие законы накопления и подчиняется им.

Воспроизводство образования связано с его расширенным воспроизводством, а значит, с передачей и накоплением знаний, умений, компетентностей. Посредством накопления образования сохраняются его содержание, способы, виды и формы, т. е. создается предмет потребления образовательных благ, формируется и сам человек как субъект данного потребления.

В современных условиях процесс производства включает исследовательскую, разработческую, методическую, экспертную, организационную деятельность, что влечет за собой параллельно с получением продукта изобретение, исследование и преобразование технологий производства. Продукт приобретает все новые характеристики, которые выявляются на основе преобразования и совершенствования существующих технологий изготовления продукта.

Создание средств производства и воспроизводства деятельности, программирования будущего возможно только при создании мышления про деятельность и освоение этого типа мышления. Практической областью, в которой мы можем формировать и «выращивать» новые формы, типы и системы мышления является образование.

Нововведения в организации и содержании образования, в способах обучения основаны на ином способе использования суще-

ствующих знаний. В свою очередь, для их внедрения требуется комплекс организационно-технических изменений, обучения персонала и изменения поведения потребителей. Так, опережающая подготовка кадров должна максимально приблизиться к «точкам изменений» – «обучение в действии». Следовательно, нужно разворачивать гибкую форму подготовки педагогов в этих зонах становящейся – инновационной практики (это базовые школы разных педагогических практик, школы–победители конкурса инновационных программ развития в рамках приоритетного национального проекта «Образование») и одновременно готовить тех, кто будет способен работать с индивидуальными запросами работников образования.

Поддержку деятельности педагогов и управленцев в рамках профессиональных норм нужно приблизить к базовому процессу, т.е. рабочему месту. Это будет возможным, с одной стороны, за счет развернутой сети тьюторов, сопровождающих их профессиональное развитие, и освоения педагогами технологий самоопределения и самореализации. Что в свою очередь потребует создания в муниципальных системах образования офисов сетевых программ (сетевых центров профессионализации). С другой стороны – через стандартизацию: выработку системы требований к деятельности и ОУ, и специалиста.

Создание сетей, управление ими это новшество в системе образования. «Сетевость» будучи моделью координации интересов и ресурсов субъектов, включенных в процесс производства (например, управленческих решений), иная форма управления, заменяющая иерархическое администрирование, способная ухватить сложность и текучесть современного процесса принятия решений при взаимодействии разных факторов. Они объединяются общим делом (интересом), взаимозависимостью, а также добровольным сотрудничеством и равноправием.

Очевидно, что создание сетей является управленческой деятельностью по созданию каналов доступа к ресурсам, знаниям и возможностям, необходимым для жизнеспособности организаций (в нашем случае – образовательных учреждений). Также это и практика по совместному использованию знания, способ переговоров (соглашение) относительно того, кто и с кем будет пользоваться общими ресурсами, какова степень доступа к ним и объема вознаграждения за право их получения. Если осознавать эту обусловленность появления сетей и их природу, то мы вынуждены задать, по меньшей мере, два вопроса: когда, например, обсуждаем сетевое образо-

вание руководителей школ, проектируем «сетевую школу» – какую задачу они должны будут решать, или иначе решение какой управленческой задачи востребует вхождение в сетевую организацию, и второй вопрос – каков тип этой инновации в образовании.

Ясно, что организация доступа каждого учителя, руководителя к новым знаниям, идеям, сетям (делам других) возможна за счет развития инфраструктуры на базе межшкольных методических центров, освоения информационных технологий, создания баз данных и баз знаний, создания сетевых компьютерных коммуникаций.

Таким образом, обеспечивается появление профессионально значимых новообразований (компетентностей, ценностей, целей, смыслов), идет специальная работа по преодолению косности мышления учителей, проявляющегося в мизонеизме (ненависти к новому) и неофобии (страха нового), и их оспособление относительно предстоящей деятельности. Так появляется иное содержание образования в сфере образования и другая его организация – в виде сетевых и/или модульных программ, которые могут иметь статус инновационных. В этом смысле их можно рассматривать в качестве механизма диссеминации результатов инновационной деятельности; позиционирование самой программы как инновационной, равно как и механизмов ее продвижения, с ориентацией на разные целевые группы и разной степенью включенности обучаемых в инновационную деятельность и как собственно механизм (площадку) воспроизводства инновационности.

Как показал наш опыт, такая работа действительно позволяет проявляться педагогу в качестве создателя смыслов, норм, отношений совместной деятельности, в максимальной степени укрепляя как его духовно–социальный капитал, в части приобретения им готовности к инновациям, так и обеспечивает линию переустройства системы образования в целом. Такого рода накопление ресурса есть создание условий для более полной реализации потенциала системы образования и тем самым для ее развития.

Видится, по крайней мере, две стратегии появления инновационного кадрового ресурса: первая – формирование ресурса как становление тех профессиональных навыков и таких позиций, которые гарантируют преобразования в системе образования; вторая – использование имеющегося потенциала (наличествующего) для решения задач комплексной модернизации. Это кадры, способные по всем ее направлениям действовать функционально. В соответствии с этим обозначаются два подхода к выделению целевых групп. Первый

подход – формирование «качественного» рынка образовательных услуг. Это предполагает, во-первых, не столько поиск инвесторов, сколько инвестирование в кадровый потенциал, из чего следует необходимость формирования ясной стратегии подготовки кадров, как на уровне директора школы, так и начальника управления к предстоящей деятельности (учет рынка труда, прогноз востребованности определенных компетентностей, уровня квалификации). Во-вторых, качественная реализация образовательных технологий, которые в крае задают инновационность, но требуют массового использования. Это: технологии коллективного программирования деятельности, за счет которых идет становление самоуправляющихся систем; технологии профессионализации, обеспечивающие становление самообучающихся организаций, технологий самоопределения, где становится субъект профессиональной деятельности.

Второй подход заключается в том, что в муниципалитете выделяются целевые группы для модернизации образовательных учреждений, учебного процесса, для них разрабатываются инновационные образовательные программы, содержание которых ориентировано на разные запросы и позиции, и в содержание образования входят обязательным компонентом инновационные продукты образовательных практик, продукты проектов.

Для решения этих задач методическая служба, как институт поддержки и норм профессиональной деятельности и педагогических инициатив, вынуждена ставить задачу собственного преобразования. Так, в регионе начиная с 2005 года, создается система непрерывного профессионального образования через реализацию управленческих и педагогических практик, разработку проектов, направленных на системные изменения содержания и структуры системы образования, включая все ее уровни.

Представляется, что также важно провести анализ того, какими еще возможностями располагает сфера образования для работы с человеческим ресурсом. Это тем более актуально, поскольку его качество определяет развитие компетентностей и субъектности подрастающего поколения. Тогда как по оценке А.М. Кондакова нынешний кадровый корпус «ресурсом развития образования становится в том случае, если не является только тем, чем они должны быть по обязанности и предписанным им функциям, притом, что значительное большинство с педагогических и управленческих работников имеет ментальный «механизм торможения» развития системы образования. Тогда как именно инициативный, творческий

работник, инноватор по образу жизни» оказывается «человеческим капиталом», т.е. может выступать ресурсом по отношению к существующей социальной реальности.

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоит сущность понятия «человеческий капитал»? Какова его структура? Чем вызвана необходимость введения данного понятия?

2. Почему на современном этапе человеческий капитал должен обладать таким качеством как инновационность?

Задания

1. Составьте полимнение по понятию «человеческий капитал», используя издания из основного и дополнительного списка литературы.

№	Автор, исходные данные	Определение изучаемой сущности	Структура сущности (компоненты)
1.			
2.			
3.			

2. Обоснуйте необходимость формирования инновационного кадрового ресурса в системе образования.

Список основной литературы по теме

1. Гуртовенко Г.А., Ильина Н.Ф. Инновационный кадровый ресурс образования: способы производства и воспроизводства человеческого и социального капитала: учебно-методическое пособие. Красноярск: Поликом, 2008. 121 с.

2. Кондаков А.М. Человеческий ресурс российского образования // Мир образования – образование в мире. 2005. № 1 (17). С. 5–20.

3. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации 2010: Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М., 2010. 152 с.

4. Курганский С.А. Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. Иркутск: БГУЭП, 2003. 287 с.

Список дополнительной литературы по теме

1. Москвин С.Н. Концепция человеческого капитала и пути его формирования: учебное пособие. Красноярск: ГОУ ВПО «Гос. ун-т. цвет. металлов и золота», 2006. 88 с.
2. Камалтдинова Р.М. Инновационный подход к формированию человеческого капитала // Экономические науки. 2010. № 1. С. 103–106.
3. Человеческий капитал [Электронный ресурс] <http://www.kadrovik.ru>
4. Becker G.S. Human Capital: Theoretikal and Empirical Analysis. – N.Y.: Columbia Univ. Press, 1964. p. 9–49.
5. Blaug M. Introduction to the Economics of Education. London: The Penguin Books, 1970. p. 16–22.

3.2. Инвестиции в человеческий капитал – необходимое условие инновационного обновления общества

«...в основе создания экономики знаний и нового общества лежит развитие потенциала личности, который прямо зависит от уровня доступности и качества образования, здравоохранения, информации и коммуникаций, достижений науки и культуры...»

Д. Медведев

Ключевые слова: *человеческий капитал, инвестиции, инновационное обновление общества, постиндустриальная культура.*

Реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы России, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал.

Успешность таких планов зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как

- инициативность,
- способность творчески мыслить,
- находить нестандартные решения.

В условиях глобального рынка, в котором участвует и Россия, такие качества востребованы не только отдельными гражданами, но и целыми предприятиями и регионами.

Эти обстоятельства и определяют инвестиционный характер вложений в образование. Человеческий капитал, таким образом, имеет инвестиционную сущность. Расчеты инвестиций в человека представлены в многочисленных исследованиях.

Сильная и известная на весь мир советская система образования была создана для решения проблем трансформации аграрного общества в индустриальное, должна была обеспечить массовое унифицированное образование людей как членов индустриального общества.

Образование давалось надолго и предназначалось для того, чтобы обеспечить бесперебойную профессиональную деятельность человека в какой-либо одной отрасли или сфере деятельности на протяжении всей жизни.

Теперь же в эпоху быстрой смены технологий должна идти речь о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

В свою очередь, навыки непрерывного образования, умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь формируются со школьной скамьи.

Школьное образование обеспечивает переход от дошкольного детства, семейного воспитания к осознанному выбору последующей профессиональной деятельности, реальной самостоятельной жизни.

От того, как будет устроена школьная действительность, система отношений школы и общества, зависит во многом и успешность в получении профессионального образования, и вся система гражданских отношений.

Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап формального обучения каждого человека и является одним из решающих факторов, как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны.

От подготовленности, целевых установок российских школьников зависит то, насколько мы сможем выбрать и обеспечить инновационный путь развития страны.

Именно от того, насколько современным и интеллектуальным нам удастся сделать общее образование, зависит благосостояние всех будущих поколений.

Каким должно быть общее образование, чтобы обеспечить решение стоящих перед ним задач? Как оно должно вписываться в общую систему образования и самореализации российских граждан?

В первую очередь, главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития.

Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем.

Но тогда необходимо ответить на вопрос – почему конкретные практические шаги реальной практики обучения в соответствии с продуманными и заданными стратегическими ориентирами постоянно «пробуксовывают»? Вроде бы стратегические цели определены. В различных концептуальных документах дан ответ на вопрос: «Зачем нужны изменения в области образования?» В них же, а также стандартах различных уровней, заданы предполагаемые результаты, иногда даже на уровне индикаторов. То есть ответ на вопрос: «Что хотим получить?» также обозначен. Может не всегда полный и недостаточно конкретный, но ведь он есть. А вот как действовать на тактико-операционном уровне – нигде не определяется. Детальной проработке ответа на вопрос: «Как достигнуть заданных результатов?» уделяется крайне мало внимания. Возможно, решение данного вопроса должно осуществляться на местах реализации практики. Тогда требуются ответы на вопросы: «Кто должен обеспечивать реализацию стратегий? Каким он должен быть этот «кто»? За счет каких ресурсов?» Видимо назрела потребность постановки такой стратегической задачи, которая бы определяла подходы к решению не только кадровых проблем в области образования, пресловутого человеческого фактора, человеческого потенциала, но и проблемы границ будущего.

Исследования психологов и социологов показывают, что каждый год сотни юношей и девушек, завершивших школьное обучение, начинают искать применение своим силам и способностям «во взрослой жизни». При этом, как свидетельствует статистика, большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством. Причины не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных, но и в том, что по-

давящая часть молодых людей имеет весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях, оказывается не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью.

В условиях современного школьного образования большинство старшеклассников оказываются не готовыми к самостоятельному выбору своего дальнейшего жизненного пути, а если выбор был сделан, то приобщение к профессии сводится лишь к простому получению знаний, умений и навыков.

Исходя из тезиса «образование – способ становления человека в культуре», хотелось бы еще раз заострить внимание на объективных потребностях принципиального обновления образовательного процесса, процесса обучения и образовательных результатов в условиях перехода к постиндустриальной культурной эпохе. В настоящее время представляется возможным резюмировать основные признаки зарождающейся культуры постиндустриализма.

Постиндустриальная культура перестает быть отраслевой, соединяя в сложные схемы ранее разъединенные процессы. Культурная конвергенция наблюдается в науке, в искусстве, в стиле жизни, различные процессы приобретают все более интегрированный характер.

Современная культура предполагает гибкость, конвергентность мышления. Если классическая рациональность вела мысль через ряд жестко связанных между собой понятий, этапов, суждений в логике бинарной оппозиции, то мысль в современной культуре движется по «случайным» траекториям. Умение понять новое, вписать его в свою деятельность, сразу отказавшись от уже существующего стереотипа, составляет особенность типа нового мышления.

Признаком постиндустриальной культуры является диалогичность как результат социальной диффузии.

Особенностью постиндустриальной культуры является теснейшая коммуникация на всех уровнях.

Постиндустриальная культура подчеркивает уникальность человека, она ориентирована не на его пользу, а на его самоценность. Именно человек с его творческим потенциалом становится основной производительной силой и субъектом культурной эволюции.

Социально-культурные преобразования, происходящие в условиях глобализации, усиливают несоответствие сложившегося образования изменившемуся состоянию общества и положению человека

в нем. Бурное развитие информационно-компьютерных технологий, интенсивное взаимное проникновение экономик и культур различных стран превращают локальный мир жизнедеятельности человека в глобальный, расширяя его до масштабов планеты. Этот мир становится универсальным в текущей действительности и неопределенным, неустойчивым и относительным в перспективе, что объясняется современной научной парадигмой как объективное свойство сверхсложной самоорганизующейся системы, которую составляют человек, общество и среда их жизнедеятельности. Под влиянием глобальных проблем происходит переориентация в сфере общественного сознания как в содержательно-аксиологическом, так и в структурно-функциональном плане, переход к другому историческому типу рациональности. Все вышесказанное обуславливает непрерывность процесса совершенствования образования в условиях современного общества.

Полипарадигмальность в современном образовании и дефицитность практических подходов и уровень подготовленности учителей к их реализации определили следующие тенденции развития общего образования в России:

- а) переход на компетентностной подход, структура которого представлена тремя компонентами: мотивационно-ценностным, содержательно-операциональным и исследовательско-рефлексивным;
- б) переход на возрастно-ориентированные образовательные программы, индивидуальные учебные планы и траектории обучения;
- с) введение профильного обучения;
- д) деятельностное содержание образования и процесса обучения и т.д.

В условиях постиндустриального общества саморазвитие и самореализация в культуре являются важной общественной ценностью, а способность к этому – смыслом и сутью образовательной практики. При этом становление человека не редуцируется к становлению еще одного биологического вида. Как бы ни определялся человек, он рассматривается как основание своего собственного развития как субъекта или деградации, саморазрушения.

Существуют различные подходы к пониманию качества образования:

- ценностно-ориентированный подход, оценивающий уровень качества образования по совокупности показателей, характеризующих его ключевые факторы – качество субъекта получения образо-

вательных услуг (обучающегося), качество объекта предоставления образовательных услуг (образовательного учреждения);

– технологический подход рассматривает качество образования как совокупность шести подсистем: качество образовательного процесса, качество преподавательского корпуса, качество научно-методической поддержки образовательного процесса, качество административного сопровождения, качество системы мониторинга качества образования, качество инфраструктуры, качество маркетинга;

– личностно-ориентированный подход рассматривает образование не как качество способа передачи знаний, умений и навыков, а как качество способа развития личности.

Для проведения методологического анализа понятия «качество образования» воспользуемся известным и хорошо зарекомендовавшим себя инструментом, которым является «общая схема уровней методологии», предложенная В.А. Лекторским. Схема методологического анализа содержит четыре уровня:

Высший уровень образует *философская методология*, содержание которой составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом, отражающие мировоззренческую позицию на картину мира, его происхождение, начало, первопричину и другие постулаты, сущностно определяющие познание и интерпретацию.

Уровень общенаучных принципов и норм исследования предполагает разработку безразличных к конкретным типам предметного содержания проблем, но апеллирующих к некоторым общим чертам процесса научного познания, относящимся ко всей науке в целом.

Уровень конкретно-научной методологии представляет собой совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине (отрасли знания), выявляя специфику терминов.

Методически-процедурный уровень соотносится с методикой и техникой исследования, с разработкой технологии, общих процедур реализации различных процессов.

Наибольшее распространение в практике оперирования понятием качество образования получили философская и социально-экономическая (производственная) трактовки.

Современный подход к понятию качества предполагает выявление степени соответствия объекта требованиям потребителя: качество – степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции:

- наличие у нее определенных свойств;
- изучение ценности этих свойств с позиции потребителя (а не производителя).

Рассматривая категорию «качество», целесообразно соотнести его с понятием эффективности. Эффективность отражает степень достижения цели при определенных затратах. Поэтому можно говорить о том, что эффективность – это качество с учетом затрат.

В соответствии с формулировкой ЮНЕСКО образование представляет собой процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием когнитивных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций.

Особую значимость при описании качества образования приобретает подход, который связывается с обеспечением опережающего развития качеств человека, которые в свою очередь обеспечивают качество жизни. Образование в этом смысле следует рассматривать как способ становления, реализации нового человека. Современное развитие определяется качествами человека как творческой личности – качествами, не имевшими ранее прямого отношения к производственным закономерностям. Люди начинают изменять общество, изменяя самих себя. Знание этой трансформации трудно переоценить.

Качество человека – сложная категория, ключевая для понимания категории и проблем качества образования, построения инструментария и квалиметрического мониторинга в образовательных системах. Это обусловлено реализацией следующего принципа квалиметрии человека и образования: квалиметрия человека составляет «ядро» и основание квалиметрии образования. Полное раскрытие категории качества человека составляет предмет человековедения как формирующейся в конце XX века единой науки о человеке, интегрирующей знания на определенном уровне философского и междисциплинарного обобщения, наработанных в отдельных отраслях научного знания о человеке: биологии, психологии, социологии, философской антропологии, демографии, этнологии, валеологии и т.д.

Структурная модель, предложенная А.И. Субетто с определенной степенью условности раскрывает категорию «качество человека», представленную в виде взаимодействующих «блоков»: системно-социального, ценностно-мировоззренческого, духовно-нравственного, психолого-мотивационного, качество интеллектуального и физического развития человека.

Предложенный подход отражает главную цель образования, вытекающую из современных представлений о механизмах развития постиндустриальной цивилизации – обеспечивать опережающее развитие качества человека, что предполагает возможность пересмотра взглядов на образование, его цели и содержание. Основной целью образования становится личностное развитие, позволяющее стать средством для достижения безопасного комфортного существования личности в современном динамическом мире и способствовать ее саморазвитию.

Обеспечение и повышение качества занимает одно из центральных мест в реформах образования, выступая одновременно целью их проведения и критерием эффективности принимаемых мер. Можно говорить, что качество образования представляет собой объект управления.

Возникает потребность исследования на системно-методическом уровне, позволяющем осуществлять перевод концептуального и теоретического знания в нормативное, прикладное, практико-ориентированное знание, в котором качество образования выходит на образовательную практику.

Проведенный анализ позволяет выделить составляющие качества образования: философскую и социально-экономическую. С позиции философской составляющей возникает потребность выявить атрибут, позволяющий характеризовать всю образовательную систему целиком. С позиции социально-экономической составляющей необходимо определить интегральную характеристику, отражающую степень соответствия достигаемых образовательных результатов ожиданиям потребителей. Представляется возможным найти обоснование сопоставления атрибута с интегральной характеристикой ожидаемых потребителями образовательных результатов.

Образовательный процесс неразрывно связан с проблемой развития личности обучающихся, одним из направлений решения которой является формирование своей (личной, профессиональной) позиции.

Фактически речь идет о создании новой среды обучения на основе средств информационных (педагогических) технологий, направленной на самостоятельную учебную деятельность, развитие творческих способностей и личности обучаемых. Требуется новая модель обучения. При этом понимается, что среда – это не только субъекты и объекты этой среды – средства обучения и инструменты учебной деятельности, но и содержательная основа, наполнение всех объектов среды (в том числе содержание образования и учебной де-

тельности), которое образует так называемый «контент». Именно контент в конечном итоге является важнейшим фактором эффективности образовательной среды в целом. Все это позволяет определить качество образования и как системы, и как процесса его получения и представления, а также качество результатов образования.

Все сказанное позволяет сформулировать общую проблему для непрерывного образования, как процесса общения – обучения, при условии, если содержание обучения – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто его приобретает (по В.К. Дьяченко), а структуру обучения определим через организационные формы общения (непосредственное, опосредованное), то какое общение нам определит будущее? Если дидактика, дидактический, т.е. обладающий нормотворческим потенциалом, то возникает проблема: каким он должен быть этот «контент»?

В связи с этим становятся актуальными три главных и жизненно важных для каждого человека вопроса, сформулированные еще известным философом Иммануилом Кантом:

Что я должен знать?

Что я могу знать?

Как я должен поступать?

Что я могу делать?

На что я должен надеяться?

На что я могу надеяться?

Проектирование различных концепций к построению непрерывного образования на плоскость (пространство) качества позволит выработать общие взгляды, подходы (единое толкование необходимых понятий) для определения ориентиров общения между субъектами в будущем в сферах «человек – человек», «человек – знак», «человек – образ», «человек-природа», «человек-техника».

Исходя из этого, определим задачи, стоящие перед педагогическим сообществом, исследующим проблемы непрерывного образования с позиции обеспечения его качества:

– понять как, какими средствами и кто можно решать поставленные задачи перед обществом;

– понять, кто способен определить ориентиры будущего и определить сущность процесса обучения в будущих образовательных учреждениях, исходя из смыслов предстоящей деятельности;

– определить формы организации учебной деятельности (взаимодействия);

– определить инварианты и вариативы содержания (стандарты) образования (подготовки);

– обосновать структуру материального, формального образования;

- определить необходимое педагогическое сопровождение;
- определить носители, способные обеспечить качество образования;
- определить структуру (формы, методы и пр.) и содержание обучения;
- понять, что позволяет описывать и исследовать образовательную практику с позиций качества;
- определить за счет чего возможно формирование дидактической (методологической) культуры педагога.

Выделенные задачи обозначают потребность в разработке основ педагогики с позиции будущей культуры «социальной педагогики и культуры» и ее теоретической части «коммуникативной дидактики», как наиболее приемлемой для будущих отношений сферы «человек – человек», «человек – знак», что позволяют найти ответы на поставленные вопросы.

Не найдя нового ответа на поставленные задачи у России есть реальный риск – инвестировать большие средства в воспроизводство образования вчерашнего дня. Между тем уже сегодня несоответствие российского образования потребностям общества и экономики вызвано не только недостаточным финансированием, но и несоответствием сложившейся структуры образовательных программ. Ошибкой будет восстанавливать старую систему образования, какой бы хорошей она не казалась ее выпускникам.

Эпоха постиндустриальной культуры характеризуется открытостью, развитостью сети коммуникаций, информационной насыщенностью, готовностью к формированию человека к деятельности в условиях неопределенности, конкуренции, а также потребностями развития способностей к творчеству и самореализации. Ее характеризуют значимость таких духовных ресурсов как знания, изобретательность, воображение, добрая воля. Интеллектуальные ресурсы становятся ключом к решению основных проблем общественного развития, а основным ресурсом – высокообразованное население. Культурные нормы все в большей мере ориентированы не столько на утилитарные ценности (материальные и социальные блага), сколько на раскрытие сущностного потенциала человека, его самореализацию, становление его в качестве субъекта деятельности.

Новое качественное состояние человеческой культуры постиндустриального общества проявляется в стремлении каждого все в большей степени обрести собственное «Я», быть индивидуальностью, личностью, субъектом. В условиях постиндустриального об-

щества саморазвитие и самореализация человека в культуре является важной общественной ценностью, а способность к этому – смыслом и сутью образовательной практики.

Из обозначенных характеристик информационного общества следуют новые требования к результатам образования:

- запрос на массовость креативных компетентностей и на массовую адаптивность к новым условиям на основе готовности к переобучению, которые до сих пор рассматривались как элитарные;
- практическое признание принципа меритократичности и высокой ценности таланта;
- мотивация, интерес, склонности обучающихся рассматриваются как ключевой и наиболее дорогой ресурс результативности образования.

Поэтому вместо системы, которая декларирует равный доступ к образованию для всех групп населения, необходимо в новой образовательной системе заложить многообразие форм и содержания образования для развития потенциала разных типов одаренности и склонностей.

В сферу образования необходимо закладывать характеристики, на которых устроена современная инновационная экономика и информационная цивилизация:

- максимальную гибкость и нелинейность организации образовательного процесса;
- включение процессов получения и обновления знания в образовательный процесс – информационный поиск и структурирование;
- опору в образовательном процессе на талант, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс;
- многократные, зачастую непредсказуемые изменения образовательных технологий за короткие промежутки времени;
- формирование ценностей социального капитала и способностей к адаптации;
- выделение из групп педагогических кадров тех педагогов, которые обладают повышенной адаптивностью к изменениям и специфическими компетенциями поиска, оценки и внедрения нового, и обеспечение на основе их деятельности конкурентных преимуществ.

Складывается новый образ педагога: это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов и пр. Творческие компетенции в труде педагога начинают преобладать над сложившейся дидактикой.

Поиск характеристик и границ новой школы – взгляды обращены к государственной политике и истории, что представлено в таблице 2:

Таблица 2

Сравнительная характеристика обновления образовательного учреждения (1917–2021 гг.)

Аспекты обновления	Проект «Новая школа (Мега школа)» 2021 г.	Съезд Восточной Сибири июнь 1917 г.
Атмосфера учреждения	Находиться в школе должно быть комфортно	Школа должна вдохнуть в детей живой дух, дабы не было больше «хмурых людей»
Цели обучения и воспитания	Возможность раскрыть способности и таланты, подготовиться к жизни	Единая цель – создание новых строителей жизни.
Принципы воспитания и обучения	Каждому ученику – индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения	Народная педагогика, ориентированная на морально–нравственные ценности человека, присущие основным религиям России
Способы обновления	Обновление содержания образования на основе обновленных федеральных государственных образовательных стандартов	Освобождение от административной опеки, демократизация. Желающие преподавать предварительно, проходили особые пед. курсы

Как мы видим из материалов, представленных в таблице 2 более чем за 100 лет задачи обновления образовательного учреждения сущностно не изменились.

Сложившаяся сегодня в профессиональном педагогическом образовании страны кризисная ситуация не имеет простого и понятного разрешения. Требуются серьезные, фундаментальные исследования.

Но не следует полагать, что даже они позволят найти ту единственную образовательную технологию, которая позволит педагогу решать все возникающие педагогические проблемы. Сегодня каждый педагог призван осуществлять поиск способов и средств реше-

ния возникающих новых педагогических задач. Именно на это требуется нацеливать профессиональную подготовку педагога.

Уже в начале 70-х годов XX века на проводившихся методологических семинарах настойчиво подчёркивалось, что необходимо разработать философские основы педагогики. Тогда эта попытка не удалась, потому что за исходные были взяты не педагогическое бытие, воспитательная реальность, а система официально принятых положений. Теперь происходит то же самое.

Общую цель обучения, воспитания и развития определяет то общества, в котором они осуществляются. Сегодня возникает потребность говорить о том обществе, для которого осуществляется образование, забегая вперед в будущее, формируя ценности, которые еще не нормированы в культуре.

В этой деятельности особая роль принадлежит педагогу. А его подготовка должна строиться на философском понимании сущности человека в информационном обществе. Философский идеал, преломляясь в сознании каждого педагога, необходимо превращать в цель образовательного процесса – саморазвитие субъектности как педагога, так и учащегося.

Особая роль в подготовке педагога принадлежит при этом методологии педагогической деятельности.

Долгое время она строилась на бинарных основаниях. Бинарность (двоичность) задает антагонистическую полярность, снимающую личностно-развивающие значения открытых знаний: нелинейность, субъектность, неустойчивость, дополнительность и т.д. Передаваемые в образовании знания и опыт поведения выстраиваются в соответствии со следующими критериями: определенности вплоть до «абсолютной правильности», замкнутости, определяемой максимальной полнотой описания, разрешения противоречий посредством уничтожения оппозиции («неправильного» знания, точки зрения, убеждения и т.п.), безусловной независимости от субъекта познания.

В связи с этим, категориям обучения и воспитания придается однозначно устанавливаемый, абсолютный и конечный вид: знание-незнание, правильно-неправильно, хорошо-плохо, программируемый результат всегда равен получаемому и т.д.

На смену бинарной должна прийти тринитарная методология. Гуманизм тринитарной методологии для разрешения любого противоречия определяет достаточным выход субъекта в более мягкую и тонкую стороннюю позицию, позволяющую трезво рассмотреть и оценить ситуацию для поиска бескровного выхода из конфликта

(кризиса). Сторонняя позиция – это способ обретения равновесия в неустойчивом сочетании опор одного уровня, достаточно полно представляющих пограничную ситуацию современного образования: неопределенность, условность, дополнительность. Применение тринитарной методологии позволяет объединять различные пути постижения ситуации: аналитический, эмоциональный, интуитивный.

Тринитарная методология представляет собой познание как взаимосвязанные процессы открытия и конструирования. Обязательным условием их функционирования является наличие информации не только в форме объективного знания, но и в форме, которая может быть воспринята другим, слушающим и понимающим участником процесса открытия и конструирования, ориентированным на познание процессов становления, сложности, нестабильности, неустойчивости и т.п. научных знаний и опыта поведения. Благодаря этому, сознание ищет, находит и подсказывает национально и гуманистически сообразные действия. При этом осуществляется не поиск и извлечение из памяти «готового рецепта», а поиск и извлечение из сознания своеобразной матрицы – обобщенного, единого, целостного замысла действия – его концепта.

Образовывать человека возможно только в том случае, если образуемый видит в этом личный смысл. Цели образования всегда относятся к человеку как целостной личности, в то время как они формулируются в частном выражении. Соотношение общего, особенного и единичного в педагогическом целеполагании – одна из важнейших проблем философии образования. Не менее важно философское обоснование средств и способов образования, то есть собственно педагогических теорий.

Такой подход позволяет созидать человеческий потенциал в сфере образования. Но его необходимо капитализировать, сделать востребованным на рынке труда. Для превращения в человеческий капитал на рынке труда необходимо обеспечить человека функциональной грамотностью в сфере профессиональной деятельности. А здесь по полному праву могут найти применения исследования проблем внедрения компетентностного, информационно-деятельностного подхода в систему подготовки педагогических кадров.

Проведенные рассуждения обращают внимание на то, что созидание новой школы, действительно новой невозможно осуществить, реализуя только стратегические программы государственной образовательной политики. Когда стратегия оказывается отчужденной от тех, кому предстоит ее реализовывать на управленческо-тактическом

и операциональном уровнях, больших перспектив ждать не придется. Многолетний опыт в России подтверждает этот тезис. Кроме того, необходимо помнить, что основное предназначение образования – учить ребенка успешной социализации, причем не завтра, по окончании школы, а уже сейчас, сегодня, каждый день.

Нам представляется, что поиск должен осуществляться как сверху, так и снизу (как по горизонтали, так и по вертикали). Сегодня необходимо активно вовлекать педагога в поиск ориентиров и контуров новой школы. А для этого нужно готовить учителей, способных перспективно мыслить, прогнозировать, проектировать, с одной стороны, и воплощать замыслы, с другой. Поэтому, на наш взгляд, необходимо изыскивать возможности для гармонизации философско-антропологического и компетентностного подходов как в процессе профессиональной подготовки педагогов, так и в системе повышения их квалификации и переподготовки.

Вопросы для обсуждения

1. Какие эффекты (кроме экономических) могут дать инвестиции в человеческий капитал? Приведите примеры.
2. Каковы условия обеспечения качества образования в современных условиях?

Задания

1. Работая с текстом параграфа, выделите инновационные носители качества и охарактеризуйте их.
2. Составьте полимнение по понятию «качество образования», используя список основной и дополнительной литературы к параграфу.

№	Автор, исходные данные	Определение изучаемой сущности	Структура сущности (компоненты)
1.			
2.			
3.			

Список основной литературы по теме

1. Гуртовенко Г.А., Ильина Н.Ф. Инновационный кадровый ресурс образования: способы производства и воспроизводства челове-

ческого и социального капитала: учебно-методическое пособие— Красноярск: Полицом, 2008. 121 с.

2. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики М.: Алекс, 2006. 264 с.

3. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. № 2 (19). 28 с.

4. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

5. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 106–112.

6. Лузакова О.В. Управление профессиональным развитием педагогов как условие развития образовательной организации // Наука и общество в условиях глобализации. 2018. № 1 (5). С. 37–41.

7. Человеческий капитал [Электронный ресурс] <http://www.kadrovik.ru>

Список дополнительной литературы по теме

1. Реморенко И.М. Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. 2011. №3. С. 54–72.

2. Свен-Тор Хольм Страна без инновационной системы обречена // Бюллетень Инновационные Тренды. 2011. № 7. С. 21–23.

3. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. 2017. № 3. С. 19–27.

4. Эркенова А.В. Профессиональное развитие педагога в условиях инновационной среды // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России» / отв. ред. Биджиева В.И. Карачаево-Черкесск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. С. 249–253.

3.3. Современные подходы к организации непрерывного педагогического образования

Развитие национальных систем образования становится ключевым элементом глобальной конкуренции и одной из наиболее важных жизненных ценностей. И в России есть всё: и богатые традиции, и потенциал, чтобы сделать наше образование – от школы до университета – одним из лучших в мире. Образовательная система должна вобрать в себя самые современные знания и технологии.

Путин В.В.

Ключевые слова: система непрерывного образования, инновационное обновление общества, формальное образование, неформальное образование, информальное образование.

Десятилетие назад, заканчивая вуз и становясь специалистом в определенной области, человек был уверен в том, что получил определенную профессию и место работы на длительный период времени. Сегодня ситуация изменилась с точностью до наоборот. В жизнь удачно может вписаться лишь человек мобильный, ставящий перед собой цели собственного развития, осознающий проблемы и трудности, возникающие в процессе его развития, способный адекватно соотносить потребности общества и собственные возможности и в соответствии с этим пристраивать собственное образование. В связи с этим тип «завершенного» образования, при котором полученные профессиональные знания и умения сохраняли свою ценность в течение всей профессиональной деятельности, вытесняется непрерывным образованием – образованием «через всю жизнь». При этом образование перестает быть внешне организованным и становится личным делом каждого. Оно теряет свою обязательность и всеобщность, приобретает личностно-ориентированный, персонифицированный характер. Необходимость получать образование на протяжении всей жизни становится одной из характеристик современного общества и распространяется на все сферы человеческой деятельности.

Решение задач обучения на всех этапах непрерывного образования должно обеспечивать: формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и нравствен-

ными нормами. Поэтому проблема нравственного воспитания постоянно находится в центре внимания общества.

Целью обучения и воспитания становятся успешность, карьера, вхождение в общество западного типа. Формируется система образования адаптационного типа, позволяющая обучающемуся приспособиться к условиям жизни в обществе, но исключая условия для его духовного, а значит личностного роста. Поэтому необходима такая система образования, которая позволила бы в полной мере передавать от одного поколения к другому знания, опыт созидательной и творческой деятельности, ценности, присущие народу, опыт духовной жизни.

На современном этапе образование выступает одним из ведущих факторов формирования гражданского общества. В связи с этим важной задачей образования становится формирование гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания, что является основной социальной стабильности общества. Образование как социальное явление – это система по обучению и воспитанию членов общества, определенным знаниям, ценностным установкам, умениям, навыкам и нормам поведения. Образование выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только учится преодолевать жизненные препятствия, формирует характер и адаптируется в обществе, но и становится способом активно приумножить потенциал мировой цивилизации. Следует отметить, что воспитание представляет собой явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства, а также с их этно-социальными и социально-психологическими особенностями. Это позволяет говорить о нем, как о конкретно-историческом педагогическом явлении.

Гражданское воспитание представляет собой систему общечеловеческого ценностного отношения к глобальным проблемам, социальным группам, отдельным личностям, их деятельности, к явлениям общественной жизни и сознания.

Воспользуемся введенным Голицыным С.И и Голицыной С.В. пониманием предназначения профессионального образования как базиса социально-экономического развития общества, основы научно-технического прогресса, средства формирования и развития личности и на этой основе и обозначенных выше посылах попытаемся определить сущность непрерывного образования.

Сущность непрерывного образования на современном этапе развития общества понимается как совокупность видов деятельности субъекта, направленных на его становление и развитие.

Система непрерывного образования сегодня, по мнению С.Л. Фоменко, должна отвечать следующим требованиям:

- 1) охватывать все уровни, виды и формы обучения;
- 2) иметь самостоятельные подсистемы, способные давать базовые знания;
- 3) отслеживать и прогнозировать социальное и экономическое развитие общества;
- 4) обеспечивать соответствие образовательного и профессионального уровней личности потребностям инновационного развития общества.

Базовыми характеристиками современной системы непрерывного образования являются гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве.

Идея непрерывного образования меняет понимание целей и задач, стоящих перед существующей системой образования. Стратегической целью системы образования становится подготовка субъекта к предстоящей деятельности в условиях инновационного обновления общества.

Как справедливо отмечает Е.А. Милехина «сегодня нужны такие методы обучения, которые бы облегчали и ускоряли передачу знаний обучаемым, активизировали процесс усвоения ими знаний, обучали их приемам самостоятельной работы с учебным материалом».

Говоря о непрерывном образовании нельзя не опираться на виды образовательной деятельности, заложенные в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза 2000 г.:

- **«формальное образование**, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата;
- **неформальное образование**, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;
- **информальное образование**, наша индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер».

Если с формальным образованием все более или менее понятно (есть технологии его организации, в частности технология коллективной мыслительной деятельности, интегрированное медиаобразо-

вание), то формы неформального и информального образования нуждаются в разработке.

В образовательном пространстве должны быть места, где человек может проявить инициативу, обсудить ее с коллегами, объединиться в любые профессиональные группы. Где не игнорируются те формы педагогической деятельности, которые не оказывают существенного влияния на контролируемые результаты, например, духовное и нравственное развитие, стремление человека активно выбирать и конструировать среду, в которой он живет и работает.

Одна из основных целей непрерывного образования – расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих базовое школьное или вузовское обучение. Этим признается недостаточность или неспособность базовой системы научить человека всему, что ему придется делать в течение жизни.

В современных условиях на передний план выдвигается чрезвычайно важная задача – обеспечить подготовку работника нового типа. Его важнейшими качествами становятся профессиональная гибкость и мобильность, т.е. способность в случае необходимости быстро переквалифицироваться или даже сменить профессию. Обязательные элементы квалификации – солидное общее образование, широкая профессиональная подготовка и высокий культурно-технический уровень, умение быстро обновлять и пополнять знания. Современный работник практически в любой сфере деятельности должен обладать способностью к экономическому мышлению, к работе в творческих коллективах, а также четко представлять себе социальные и культурные аспекты введения новых технологий. Кроме того, ему необходимы дисциплинированность, инициативность, чувство ответственности, коммуникабельность, преданность и творческое отношение к делу – так называемые экстрафункциональные (выходящие за рамки профессиональных качеств) характеристики, которые учеными объединяются новым понятием «социальная квалификация».

Таким образом, содержание квалификации в корне изменяется: усиливается субъективная сторона, возрастает роль социально-психологических факторов. Видоизменяется и само понятие образованности; его в большей степени определяет не сумма конкретных знаний, а методологическая подготовка, компьютерная грамотность и определенный уровень информационной культуры. Одновременно формируется и совсем новое понятие – «третья грамотность»: куль-

тура общения, эстетическое воспитание, широкая интеллектуальная деятельность, что характеризует общую культуру человека.

Требования, предъявляемые к современному производству, могут быть удовлетворены только путем постоянного повышения уровня образования работников, форсированной подготовки специалистов-исследователей, разработчиков новой техники. Квалифицированный персонал – фактор, без которого нельзя обеспечить необходимый уровень производительности труда. «Люди – самый главный ресурс развития» – таков главный принцип политики большинства предприятий и организаций в современных условиях.

По мнению исследователей, один из секретов «японского чуда» таится в понимании новой роли образования в обществе, в том, что бизнес сделал главную ставку на человека. Японский предприниматель выступает, если можно так выразиться, за «тейлоризм наоборот», за максимальное использование творческого потенциала каждого работника. Непрерывное обучение всех категорий персонала (рабочих, инженерно-технических и управленческих кадров), постоянная переподготовка и повышение квалификации – таковы базисная стратегия и цель кадровой политики. Результатом этого стала новая форма труда – труд хорошо обученного дисциплинированного работника, обладающего чувством нового, умением мыслить нестандартно, без оглядки «на авторитеты», а также высокой мотивацией к творчеству и изобретательству.

На переподготовку персонала японские предприятия ежегодно расходуют суммы, равные 10–12% фонда заработной платы. Обучение рассматривается как важная часть трудовой деятельности работника. Параллельно с модернизацией производства идет подготовка специалистов для работы с новой техникой. Оба процесса спланированы таким образом, чтобы к моменту установки нового оборудования необходимую квалификацию имело заданное число специалистов, которые ознакомились с этим оборудованием еще во время монтажа и отладки.

Чтобы вовлечь в процесс реконструкции и обучения весь персонал, каждой из его категорий предварительно разъясняются цели и задачи технологических преобразований, а также ожидаемые от них выгоды. К преподаванию привлекаются ведущие специалисты компании и университетов. Им предоставляется полная свобода в решении профессиональных задач при условии достижения конечной цели – подготовки персонала высокой квалификации. Прохождение курсов повышает престиж работника, способствует его профессио-

нальному и служебному росту. В настоящее время общий квалификационный уровень японской рабочей силы считается самым высоким в мире.

Обеспечив жесткую увязку обучения с экономическими и социальными критериями, многие фирмы и предприятия в последнее время ведут активный поиск новых форм и методов обучения. Основными из них являются:

- увязка обучения с решением производственных и кадровых задач;
- индивидуализация и гибкость обучения;
- тщательная методическая проработка содержания программ;
- применение активных методов и сокращение на этой основе сроков обучения;
- создание сети специализированных учебных центров.

Целями непрерывного образования кадров на производстве являются приведенные в таблице цели непрерывного образования.

Планирование непрерывного обучения – одна из главных составных частей планирования человеческих ресурсов, которая включает в себя два этапа: первый – прогноз количественного и качественного состава занятых в организации на рассматриваемый период; второй – составление планов набора, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Проблема мотивации персонала к обучению зачастую естественно решается в рамках складывающегося рынка труда. Типичным для многих предприятий является формирование систем, устанавливающих взаимосвязь между результатами производственной деятельности каждого работника и предоставлением ему возможности для обучения. Чем более ценным считается сотрудник для предприятия, тем больше средств выделяется для повышения его квалификации. Таким образом, система обучения превращается в мощный стимул повышения производительности труда.

Использование экономических критериев в работе с персоналом потребовало разработки методик для определения эффективности обучения. Работа в этой области ведется по нескольким основным направлениям:

- разработка новых систем учета затрат на подготовку персонала;
- поиск критериев оценки результатов проведенного обучения;
- выбор оптимального варианта программы обучения.

Теоретическим обоснованием такого подхода к оценке и расчету вложений в обучение персонала является теория «человеческого ка-

питала». В соответствии с ней знания и квалификация наемных работников рассматриваются как принадлежащий им и приносящий доход капитал, а затраты времени и средств на приобретение этих знаний и навыков – как инвестиции в него. Поэтому внутрифирменное обучение считается одной из основных форм создания человеческого капитала.

Никогда прежде фактор творчества в обновлении производства не играл столь значимой роли, как сейчас. Чтобы выдержать конкуренцию, компании нуждаются в специалистах с высоким творческим потенциалом. Речь идет о разработчиках новой техники и технологий, о профессиональных пользователях систем электронной обработки данных, специалистах по информатике, программистах. Кроме высокой профессиональной подготовки от них требуется качественно новая динамика мышления: творчество и изобретательность; знание профессиональных особенностей и закономерностей смежных подразделений; применение комплексного подхода и воплощение его в оригинальных технических решениях; умение работать в коллективе и руководить исходя из интересов компании. Другими словами, специалисты с высоким творческим потенциалом должны иметь собственную позицию, уметь принимать решения в нестандартных ситуациях и проявлять инициативу.

Лучшие умы человечества веками связывали огромные надежды с просвещением народа. В наше время эта гуманистическая идея приобрела особое значение. С изменением содержания профессий, перестройкой профессиональной структуры занятости требуются новые знания и способности, совсем иная общеобразовательная и специальная подготовка рабочей силы, иной тип квалификации.

Страна, не обладающая системой образования, способной своевременно подготовить высококвалифицированные кадры, обречена на отставание.

Вопросы для обсуждения

1. Почему в современных условиях придается большое значение созданию системы непрерывного образования?
2. Каковы на Ваш взгляд взаимосвязи и взаимозависимости между формальным, неформальным и информальным образованием? Приведите примеры.
3. Охарактеризуйте основные тенденции развития системы непрерывного образования.
4. Почему особую актуальность в современных условиях приобретает проблема гражданского воспитания? Ответ обоснуйте.

Задания

1. Проанализируйте п. 4.2. «Управление производительностью и качеством промышленности из работы Мильнер Б.З., Олейник И.С., Рогинко С.А. Японский парадокс: (реальности и противоречия капиталистического управления). – М: Мысль, 1985. И ответьте на вопрос: чем вызван парадокс «японское чудо»?

2. Заполните таблицу.

№	Виды образовательной деятельности	Краткая характеристика вида образовательной деятельности	Место вида образовательной деятельности в системе непрерывного образования

Список основной литературы по теме

1. Салыгина И.А. Андрагогический подход как основа проектирования профессионального развития педагогов // Непрерывное образование. СПб.: СПбАППО, 2019. № 1. (27). С. 35–37.

2. Сутковая Н.В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях // Педагогика: традиции и инновации: матер. VIII Междунар. науч. конф. (Челябинск, январь 2017 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2017. С. 49–52. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11663/> (дата обращения: 20.05.2020).

3. Шагарова Е.Д. Профессиональное развитие педагога: концепции управления // сборник научных статей конференции «Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы». Курган, 2018. С. 96–100.

4. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. 520 с.

Список дополнительной литературы по теме

1. Эркенова А.В. Профессиональное развитие педагога в условиях инновационной среды // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России» / отв. ред. В.И. Биджиева. Карачаево-Черкесск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. С. 249–253.

2. Бобровникова Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя / Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 49–53.

3. Сахарова В.И. Тьюторская позиция педагога в системе дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №3 (7). С. 94–97.

4. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). М., 2007. 282 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальные преобразования и инновации в образовании диктуют необходимость творческого переосмысления непрерывного педагогического образования с учетом современных требований.

Становится очевидным, что эффективная педагогическая деятельность невозможна без непрерывного профессионального саморазвития, способствующего формированию значимых профессиональных компетентностей педагога в новых постоянно изменяющихся условиях.

В настоящее время в педагогике вырабатывается новое представление о профессионале педагогической деятельности, который способен к постоянному обновлению профессиональных знаний и умений с учетом быстроменяющихся условий, что является основанием успешного развития системы современного образования, и придает особую актуальность проблеме обучения педагогов инновационных учреждений и студентов педагогического вуза проектированию профессионального развития.

Движущей силой профессионального развития являются противоречия между требованием общества и уровнем личностного и профессионального развития педагога, между требованием новых социально-профессиональных ситуаций, новой роли и уровнем профессиональной компетенции личности. Разрешение противоречия приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей работников образования. Таким образом, профессиональное развитие связано с проектированием ситуаций столкновения учителя с проблемами профессионального развития и процессов их решения.

Современная ситуация социальной неопределенности диктует необходимость проектирования самими педагогами траектории своего профессионального развития. В таком контексте проектирование есть средство развития, получения педагогом таких знаний, которые необходимо иметь, чтобы обновлять свою профессиональную деятельность.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. М.В. Кларин Личностная ориентация в непрерывном образовании

(Педагогика. 1996. № 2. С. 14–21)

Развитие современного общества характеризуется вниманием к миру личности, персоналистическими тенденциями в культуре в целом и в образовании в частности. Однако если в декларативном плане личностная ориентация в образовании не вызывает противодействия, то в реальной образовательной практике дело обстоит сложнее.

Образование по своей природе ориентировано на выполнение социальных функций и не может не отражать отчужденность организуемых и регулируемых государством институтов человека. Связанный с феноменом отчуждения парадокс образования состоит в том, что оно одновременно является средством освоения культуры, развития возможностей личности и одним из способов интеграции человека в социальную машину. Особенно ярко этот парадокс проявляется в тоталитарном обществе, где система образования, ее фактическое функционирование не ориентировано на реализацию личностного потенциала человека, его свободное самоопределение.

Личностная ориентация в непрерывном образовании выступает как процесс, сопутствующий либерализации всей жизни общества. Однако он не будет происходить «автоматически» и поэтому нуждается в специальном культивировании.

Исходным должно стать представление о необходимости осуществить гуманистическую конверсию образования, предполагающую постепенный отказ от жесткой ориентации на исключительное обслуживание потребностей государства.

Однако это легко провозгласить как лозунг; в действительности же платежеспособный спрос на образовательные услуги исходит в значительном большинстве случаев именно от государственных и ведомственных заказчиков и носит, прагматический, функциональный характер. В то же время эффективность осуществления этих услуг оказывается тем выше, чем более глубоко и разносторонне происходит вовлечение личности в образовательную деятельность. Особенность нашего подхода в том, что мы стремимся разработать также пути осуществления образовательных услуг, в рамках которых образовательная деятельность включается в целостный мир

личности, становится средством ее самореализации (см.: Кларин М.В. Непрерывное образование: Идея, принцип, парадигма // Инновационная деятельность в образовании. 1994. № 3).

В распространенном понимании непрерывного образования на передний план выдвигается принцип преемственности звеньев его системы. При центрированности на личность акцентируется его непрерывность в мире личности – то, что позволяет осуществлять средствами образования собственные устремления личности, помогает ее самореализации.

В ориентации образования на личность, особенно если речь идет о личности профессионала, отчетливо просматривается и социальный аспект. Современный социальный кризис ставит профессионала в ситуацию перестройки личностно-профессионального опыта; у непрерывной образовательной деятельности в сфере личностно-профессиональной переориентации появляется отчетливая социокультурная черта – инновационность. Это означает, что непрерывное образование способно стать средством поддержки человека в кризисных социальных условиях. Одновременно оно выступает и как средство поддержки инновационных социокультурных проектов, в ходе которых создается принципиально новый продукт (например, программы, сопровождающиеся одновременным созданием инновационного профессионального опыта и корпуса его носителей). В таких проектах происходит перестройка и развитие личностно-профессионального опыта соответствующей группы участников. При этом имеет место не пассивное принятие ими заданных извне норм, но активная собственная разработка теоретических и практических основ своей профессиональной деятельности. Соответствующая образовательная деятельность обеспечивает кадровый потенциал социокультурных инноваций.

Применительно к специалистам (кадровому потенциалу, профессиональной группе) создание поддерживающей социокультурной среды можно рассматривать в нескольких аспектах:

- 1) профессионального взаимодействия;
- 2) профессионально-личностного роста;
- 3) стимулирования инновационной, поисковой, творческой профессиональной деятельности;
- 4) взаимодействие профессионалов с образовательными структурами, которые осуществляют передачу зафиксированных в культуре образцов знаний и опыта.

В проводимом нами практико-ориентированном исследовании нет жесткого разделения между исследователем и исследуемым объектом. Первый инициирует изменения в «объекте» – профессиональном сообществе, которое выступает как субъект собственных изменений. Практическая ориентация состоит в том, что изменение образовательной практики представляет собой не полигон приложения заведомо сформулированных концептуальных построений, а цель исследования, которая обеспечивается разработкой его концептуального и инструментального содержания.

Можно выделить несколько особенностей предлагаемого ниже парадигматического сдвига в осмыслении и разработке проблематики непрерывного образования:

- теоретическое разукрупнение – отказ от притязаний на построение всеобщей системы непрерывного образования в пользу концептуально выстроенных, но конкретно направленных практико-ориентированных исследований;

- персонализация – ориентация на личность, а не на систему как средоточие непрерывно-образовательной деятельности;

- инновационность исследований непрерывного образования, их направленность на создание нового лично и социально значимого продукта;

- социокультурная ориентация – подход к непрерывному образованию как созданию личностью собственного профессионального и тем самым социокультурного опыта;

- контекстуальная включенность – ориентация на разработку проблем непрерывного образования в контексте локализованных по сфере охвата, контингенту участников и т.п. конкретных проектов.

Аксиология данного подхода определяется: философией индивидуального свободного выбора человеком своего жизненного пути; ценностной ориентацией на свободное самоопределение личности, в котором образовательная деятельность занимает одно из ведущих мест и может стать важнейшим, ведущим средством личностного развития; идеей вариативности предметно-содержательного наполнения образования, принципиальной установкой на многообразие образовательных потребностей личности, путей, способов и средств включения личности в образовательный процесс.

Методология исследования определяется рядом исходных установок, к числу которых относятся: установка на возвышение личности в противовес редуционизму и утилитаризму (в конкретно-исследовательском плане это проявляется в ориентации на те черты

образовательной деятельности, которые присущи зрелой самореализующейся личности). Этой установке соответствует отношение к образованию на более ранних этапах становления личности (дошкольное детство, младший, средний и старший школьный возраст) с точки зрения их возможностей для развертывания личностного потенциала, образовательного движения личности в контексте перспектив ее жизненного пути; установка на формирующий характер исследования, которая выражается в его преобразующем воздействии на исследуемую социальную сферу, что предполагает включенную позицию исследователей, их активность, ценностную «заряженность» по отношению к изучаемым процессам и явлениям; установка на личностную ориентацию исследования (по контрасту с ориентацией на образовательную систему), в соответствии с которой образовательная деятельность исследуется «от человека», а не «от системы», от интересов самоактуализирующейся личности, а не от образовательной системы, существующей как внеличностная структура. В конкретно-содержательном плане исходным для исследования является понимание личностной ориентации в непрерывном образовании как его ориентации на актуальные образовательные потребности личности в процессе ее конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации; установка на культурную ангажированность исследования (по контрасту с социальной заданностью, идеологией обеспечения социально-политических или социально-конъюнктурных установок).

К числу прикладных аспектов исследования личностной ориентации в непрерывном образовании относятся следующие:

- исследование и разработка концепций образовательной деятельности для конкретных социальных подсистем (регионов, организаций и т.п.) с ориентацией на потребности личности;
- включенное исследование и разработка концепций образовательной деятельности и соответствующей практики для конкретных социальных групп.

Психолого-педагогический подход к реализации личностной ориентации в непрерывном образовании основан на концепции рефлексивной психологии и педагогики. Рефлексивно-творческая методология позволяет выстраивать комплекс психолого-практических техник, обеспечивающих личностный рост в ходе образовательной деятельности, – в частности, инновационные образовательные технологии освоения профессионального опыта на предметном, групповом и социокультурном уровне (см.: Семенов И.Н. Методологи-

ческие проблемы гуманитаризации непрерывного образования на основе рефлексивно-акмеологического подхода // Инновационная деятельность в образовании. 1994. № 1; Семенов И.Н. Экзистенциально-акмеологический и рефлексивно-психологический подходы к изучению одаренных и личностной ориентации непрерывного образования // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования: сб. научн. тр. Тверь, 1994).

Особенно важное место занимает разработка инструментального дидактического обеспечения образовательного процесса в контексте непрерывного образования.

В связи со всем вышесказанным отечественной педагогике необходимо освоить теоретические и инструментальные подходы, которые уже разработаны в мировой педагогике, развивать отечественную теорию и практику образования в контексте мировой педагогической культуры, свободно ориентируясь, но не растворяясь в ней. К числу соответствующих задач относится изучение как накопленного опыта, тенденций, конкретных решений образовательных проблем, так и возможностей использования научно-практического потенциала зарубежной педагогики. Так, например, для российских специалистов особенно интересен американский путь развития непрерывного образования, уже давший заметные результаты. Здесь на протяжении десятилетий разрабатывается и реализуется ориентация всех звеньев образования на потребности человека, практика саморазвивающейся системы образовательных услуг (см.: Сорокоумова Г.Д. Тенденции в развитии теории непрерывного образования в США // Инновационная деятельность в образовании. 1994. № 1). Сложившаяся социально-образовательная ситуация обуславливает особенно интенсивное развитие в этой стране непрерывного образования как образования взрослых в послесреднем звене с особым акцентом на гибкие образовательные услуги, в которых совмещаются возможности общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Мы отвергаем как заведомо неуместную и нереалистическую установку на «вестернизацию» (и, в частности, американизацию) образовательной практики в России. Зарубежный опыт полезен не как образец для подражания, но как важный ориентир, использование которого требует, однако, творческого, преобразующего отношения. В отличие от России, зарубежные системы непрерывного образования складывались и развиваются, в условиях относительно стабильных социальных и социокультурных норм. В образовании взрослых при всем динамизме социально-профессиональной ситуа-

ции (профессиональная мобильность, обновление профессионального опыта и смена профессий и т.д.) для преобладающего большинства образовательных услуг характерна ориентация на сложившиеся, пусть и быстро обновляющиеся, нормативы профессиональной деятельности (см.: Klarin M. *Personality-Centered Lifelong Learning; An Emerging Paradigm In Russian Education // Contemporary Central and East European, Russian and Eurasian Education: Common Legacies and the Struggle for Reform / Ed. by B. Dickinson et al. N.Y., 1994*).

Социокультурный анализ трансформации современного образования показывает общую тенденцию перехода образовательной теории и практики от парадигмы обучения, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме непрерывного образования, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся (А.А. Вербицкий). Среди современных концепций специальное внимание уделено идее непрерывного проектного образования, которое сочетает целевую ориентацию с включенностью в пространство смысловых ориентиров личности, помогая выстроить личностно значимую линию «сюжетного» жизненного движения человека (Г.Л. Ильин).

Применительно к пронизывающим всю деятельность образовательной системы современного общества традиционным принципам и методам образования, аналогичным техническому принципу поточной системы производства, можно утверждать, что они по сей день остаются основными, несмотря на постоянную критику, и будут сохранять свое доминирующее положение' до тех пор, пока существует общество, требующее массового образования. Более перспективные принципы, методы и формы имеют шансы на выживание по мере развития элементов нового общества, получившего название постиндустриального или информационного. Для подготовки работников постиндустриального общества необходима новая образовательная парадигма, компоненты которой уже существуют и используются, в образовательной практике (Г.Л. Ильин).

Специальное внимание мы уделяем кризисному состоянию российского профессионального образования (И.П. Павлов). Профессиональное образование, и прежде всего система подготовки рабочих, может стать рычагом возрождения экономики России, но может и подтолкнуть ее к окончательному развалу. Интенсивное развитие этой сферы является превентивным способом смягчения последствий безработицы, защиты национального рынка товаров и фактором со-

циальной стабилизации. Для выхода из кризиса требуются не столько дополнительные финансовые вложения, сколько сильные инновации и новая политика государства в области профессионального образования, продвинутая в регионы. Обеспечение реального приоритета профессионального образования способно дать не отсроченный, а немедленный и ощутимый социально-экономический эффект.

Профессиональное обучение безработных граждан является одним из факторов социальной защиты населения. С учетом перехода к рыночной экономике ведется разработка инновационной концепции профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки незанятого населения (П.И. Новиков, Т.А. Василькова). Принципиальными основами концепции являются: *ориентация на новые сферы трудовой деятельности и социальную адаптацию; приоритетная реабилитация* длительно неработающих лиц; программно целевой подход к различным социальным группам населения; *преемственность* обучения с учетом имеющегося образовательного потенциала и навыков трудовой деятельности; *опережающий* характер обучения; *модульное* формирование содержания обучения, *многовариативность* и *гибкость* форм, методов и средств обучения; разнообразие источников финансирования; оптимизация затрат на оказание услуг по профессиональному обучению.

В сфере неформального образования особенно актуально изучение неинституциональной образовательной практики. Известно, что «образовательный эффект» систематического обучения, накопления знаний может быть перекрыт воздействием на человека случайной жизненной ситуации. Существует ряд гуманитарных практик, где внешне естественные образовательные эффекты происходят не случайным образом, а специально запланированы. Анализ одной из таких практик – психотерапии и психокоррекции – показывает, что она выступает в образовательном значении и может рассматриваться как особо значимая часть неформального (неинституционализованного) образования, доступного человеку на протяжении всей жизни (О. Тихонова). Может показаться, что эта область не имеет связи с остроактуальными, социально значимыми проблемами социально-образовательной сферы. Однако в рамках личностной ориентации непрерывного образования, его направленности на смыслопостроение такая связь достаточно очевидна. Тенденция жизни общества не становится автоматически тенденцией жизни отдельного человека. Статистически значимые данные не обязательно обладают значимостью в восприятии отдельного человека. Это становится

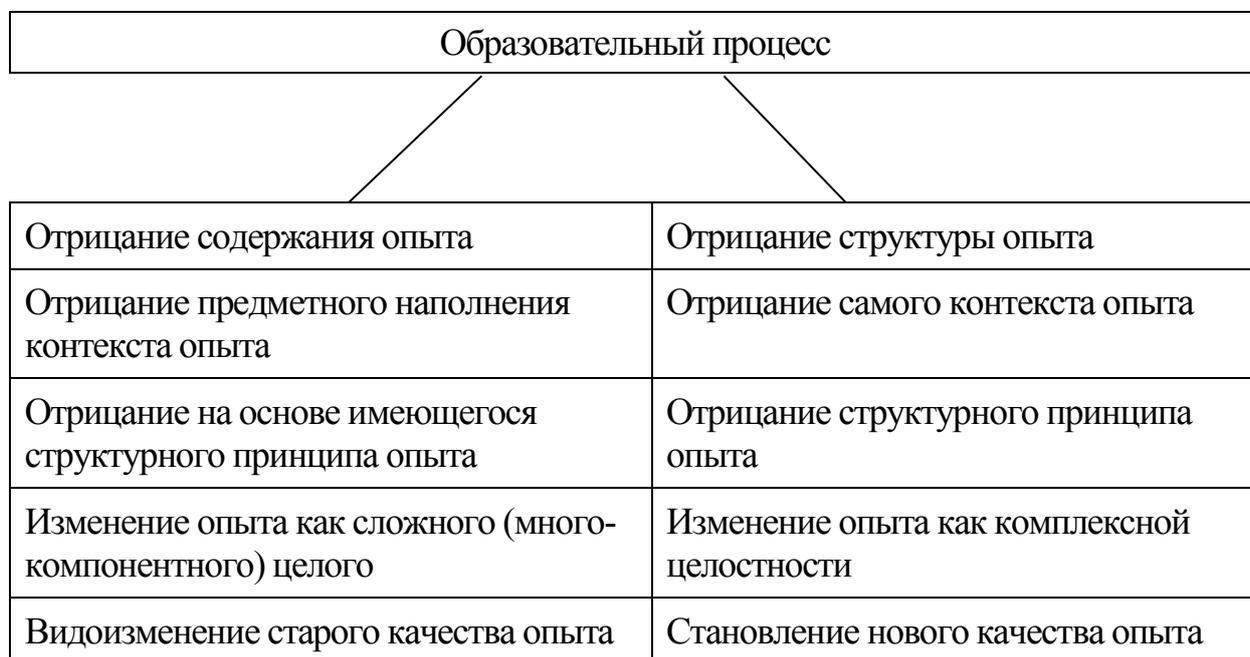
особенно наглядным, когда из множества индивидуальных восприятий (или не восприятий) статистически ясных тенденций складывается еще одна статистически обозримая картина: в начале 90-х гг. В России около половины работников производств, стоящих на грани закрытия, отказываются от переобучения, в одном из исследований более 80% опрошенных заявляют о категорическом нежелании менять профессию (Гуманистические тенденции в непрерывном образовании взрослых в России и США: сб. научн. тр. / под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. М., 1994. С. 113–114). Можно говорить о проявлении особой «русской» ментальной феномене «бегства от свободы», т.е. отказа от свободы выбора, однако, с нашей точки зрения, интерпретация должна дополняться конструктивным, преобразующим посылом. Нас интересует прежде всего не фиксация отсутствия образовательных намерений, а усмотрение возможностей лично-профессионального развития. Мы видим в этом феномене непреложную подоплеку: отсутствие для людей смысла соответствующей образовательной деятельности. В плане образовательных возможностей данная жизненная ситуация потенциально продуктивна, представляет собой «благоприятный для обучения момент» (teachable moment см.: Knowles M.S. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult Learning*. San-Francisco, 1984). Помочь найти такой смысл, выработать его — одна из задач теории и практики такого подхода к непрерывному образованию, который определяет себя как лично-ориентированный.

Современная экономическая и социально-культурная ситуация в России своеобразна тем, что для преобладающей части взрослого населения одним из условий выживания в принципиально новой, нестабильной действительности становится способность профессионально перестраиваться, осваивать новый социальный опыт, одновременно меняя свой жизненный сценарий. В условиях, когда переобучение сопутствует практически всем сколь-нибудь заметным изменениям социально-производственных ситуаций, эта способность является основой конструктивной социально-профессиональной и общей жизненной позиции человека.

Характерно также, что в ряде сфер профессиональной деятельности обновление сопровождается отсутствием ясных нормативов, которые только вырабатываются в социуме и профессиональном сообществе. Профессиональная перестройка сопровождается перестройкой ориентиров личности. Отсюда — специальное внимание к таким средствам образовательной поддержки инновационной про-

фессиональной деятельности в различных сферах социальной практики, которые основаны на создании творческой среды инновационного характера.

Особое внимание мы уделяем структурной перестройке индивидуального жизненного и профессионального опыта как механизму непрерывного образования.



В этом отношении представляется плодотворным применить предложенную Г. Гюнтером (G. Gunther, 1959) и развитую В. Марочки (W. Marotzki, 1990) схему вариантов образовательного процесса к ситуации преобразования целостного личностного опыта как отрицания (в гегелевском смысле слова) его качеств.

В обоих вариантах происходит изменение опыта, но инновационное его преобразование имеет место лишь в случае структурного изменения его качественных признаков в образовательной ситуации, как общества, так и отдельного человека такого рода изменения означают момент перелома, кризиса именно на таких участках социального развития и индивидуального жизненного пути становится актуальной инновационная направленность образования, сопровождаемая структурным изменением личностного опыта.

С нашей точки зрения, определяющим механизмом здесь является изменение смысловых ориентиров личности, основанное на этом механизме образование взрослых, особенно когда речь идет о сложившихся профессионалах, способно помогать человеку в таком преобразовании профессионально-личностного опыта, которое не пассивно «сопровождает», но поддерживает инновационные изме-

нения социальной практики способом образовательной поддержки социокультурных изменений выступают образовательные программы, обладающие инновационно-творческой направленностью.

Одной из тенденций развития современного образования в России является формирование рефлексивной культуры творческого мышления учащихся школьников, студентов, профессионалов (см.: Семенов И.Н. Возрастные особенности развития рефлексии у одаренных детей и талантливых взрослых // Инновационная деятельность в образовании. 1994. № 3). Совокупность приемов рефлексивного мышления и способов его развития в виде образовательных технологий образует такую новую сферу наукоемкой практики, как рефлексика, в том числе эвристическая и праксиологическая. способы развития такого вида праксиологической рефлексии разработаны на основе акмеологического подхода в отличие от большинства зарубежных рефлексивно-образовательных методов, акцентирующих мотивационно-самооценочные аспекты развития личности и мышления, отечественные методы нацелены, прежде всего, на обеспечение инновационного развития рефлексивно-методологических средств мышления и приемов его рефлексивной, содержательно-смысловой саморегуляции, а также на культивирование креативно-смысловых свойств личности, ее коммуникативно-эмпатийных возможностей в общении и кооперативно-конструктивного взаимодействия с партнерами по совместной деятельности на фоне широкого распространения технократически ориентированных деловых игр и весьма популярных психотерапевтических тренингов, где рефлексия проявляется стихийно, в рефлексивно-акмеологических тренингах она специально культивируется. при этом имеет место смена сциентистской модели обучения (как рационально организованного формирования интеллектуальной деятельности по оперированию знаниями) на гуманистическую модель образования, которая призвана обеспечить становление индивидуальности человека и раскрытие его потенциала, накопление и проживание уникального опыта, самоактуализацию и самореализацию вместо дидактически рационализированной модели обучаемого человека, у которого формируется интеллектуальная деятельность оперирования усвоенными знаниями, утверждается новая экзистенциально-гуманистическая модель образующегося и саморазвивающегося человека, активно культивирующего у себя, благодаря рефлексии, свою индивидуальность, творческий потенциал и профессиональное мастерство (см.: Семенов И.Н. Рефлексивно-творческий подход в непрерывном образовании // Гуманистические тенденции в не-

прерывном образовании взрослых в России и США / под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. М., 1994. С. 61-76). Особое место в соответствующей образовательной практике принадлежит рефлексивно-позиционному подходу к инновационной деятельности специалистов, осуществление которого является приметой развития новой, становящейся практики непрерывного профессионального образования как профессионально-личностного роста (И.Н. Семенов).

Составной частью исследования инновационных тенденций в непрерывном образовании является проводимое нами прикладное исследование-проект «поддержка инновационных социокультурных инициатив средствами непрерывного образования взрослых». Обобщенная цель проекта состоит в обеспечении поддержки, сопровождении и развитии человеческого потенциала инновационных социокультурных проектов средствами непрерывного образования соответствующие задачи проекта:

1) обеспечить создание инновационно-творческой среды для социально активной группы специалистов («группы прорыва»);

2) стимулировать развитие инновационной профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально-личностного опыта на основе рефлексивно-творческой деятельности (см.: Семенов И.Н. Методологические проблемы гуманитаризации непрерывного образования на основе рефлексивно-акмеологического подхода // Инновационная деятельность в образовании. 1994. № 1; Ковалева Н.Б. Рефлексивно-позиционный метод формирования творческой позиции личности в процессе непрерывного образования // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. Тверь, 1994);

3) обеспечивать поддержку этой деятельности через «обучение инновационного типа», непрерывно-образовательную деятельность на основе целостного личностного опыта (см.: Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта: стратегия гуманизации учебного процесса // современная школа: гуманизация отношений учителей, учащихся и родителей. Ч. 1. м., 1993; Кларин М.В. Целостный личностный опыт как основа обучения в процессе непрерывного профессионального образования педагогов // Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. Пермь, 1993) в рамках проекта личностно-ориентированное непрерывное образование выступает в социально-преобразующей роли.

Приведем конкретный пример. В нынешних условиях учитель поставлен в стремительно меняющиеся условия работы, сталкивается

ся с непредсказуемыми переменами образовательной (и шире – социокультурной) ситуации. Задачи апробации новых учебных пособий возлагаются на педагогов-практиков в условиях, когда у них отсутствует привычный круг ориентиров профессиональной деятельности. Сам характер построения нового учебного курса, его содержание коренным образом отличаются от существующих аналогов; учителя не обладают предварительным знакомством с методическими (и шире – психолого-педагогическими) подходами, заложенными в новые учебные курсы; нет времени на предварительное ознакомление с ними в духе «курсовой учебы» в ИУУ, новый опыт предстоит осваивать «на ходу», сам новый подход к предмету не всегда отлажен в практике школы, вплоть до отсутствия тиража учебников, и т.д. апробация новых учебных книг, таким образом, носит отчетливо инновационный характер, предполагает перестройку профессионального опыта – опыта, неотделимого от личности педагога, поэтому проведение апробации требует поддержки такого рода, которая направлена на помощь «основному ее исполнителю» – учителю. Апробация становится не только процессом освоения новых пособий и связанных с ними методов обучения: одновременно это и путь их переработки.

Система повышения квалификации, ориентированная (как это видно из самого ее названия) на постепенное наращивание, дополнение профессионального опыта, все более уязвима именно вследствие этой ее ориентации. Общеизвестным компонентом помощи педагогам-практикам (помимо предметно-содержательной работы) становится поддержка в преобразовании имеющихся, а по сути, в выработке новых инструментальных и профессионально значимых смысловых (мировоззренческих и ценностных) ориентиров. В 1994 г. такая работа осуществлялась применительно к непрерывному профессиональному образованию преподавателей средней и высшей педагогической школы и содержательно координировалась с другими направлениями деятельности по обновлению гуманитарного образования в России. Ставилась задача превратить педагогов из исполнителей в соисполнителей-сотворцов инновационного социокультурного процесса, занимающих инициативную, личностно и профессионально включенную позицию. Способы включения участников в режим разработки могли быть различны. Однако наиболее интересным представляется прецедент создания модели такого включения в инновационно-творческой мастерской, основными чертами которой являются:

1) перевод деятельности участников из режима получения информации в режим инновационной разработки, совместного поиска рабочих ориентиров;

2) выработка профессионально-личностных ориентиров участниками инновационных групп;

3) смена профессионально-личностной позиции: переход от лично-профессиональной отстраненности к лично-профессиональной включенности.

Перспективы работы в научно-исследовательском плане связаны с изучением тенденций развития непрерывного образования в условиях становления рыночной экономики, а в социально-прикладном плане с формированием образовательных механизмов поддержки инновационных социокультурных процессов в России и СНГ через: создание международного профессионального сообщества экспертов в области непрерывного образования; обеспечение экспертной поддержки локальных (отраслевых и административных) образовательных центров и программ; образовательную поддержку деятельности профессиональных групп и сообществ, направленной на лично-профессиональный рост, выработку нового профессионального опыта.

Приложение 2. Концепция непрерывного образования

Одобрена Государственным комитетом СССР по народному образованию и Всесоюзным советом по народному образованию

Среди прогрессивных идей конце XX века все более заметное место начинает занимать идея непрерывного образования. Ее философская и общечеловеческая значимость без сомнения исключительно велика. Ее главная цель – обеспечить *каждому* человеку постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование на протяжении всей жизни. А это в конечном счете значит – обеспечить процветание всему обществу. Вот почему десятки стран мира сегодня активно ищут свою модель непрерывного образования. Ведём такой поиск и мы. Этого требует сама социальная перестройка, которая в свою очередь невозможна без хорошо оглаженной, надежно действующей, учитывающей все общественные запросы системы непрерывного образования. Их взаимосвязь становится все более очевидной.

Поэтому «концепция непрерывного образования», которую журнал публикует, наверняка привлечет внимание многих наших чита-

телей, где бы они ни грудились – в школе, профтехучилище, дошкольном учреждении или вузе. Концепция, а точнее ее проект, разработан Государственным комитетом СССР по народному образованию. Без преувеличения – это один из самых важных и крупномасштабных по своему значению документов.

Надеемся, что с ним внимательно познакомятся все, кто читает журнал, что многие примут участие в его обсуждении, выскажут свои авторитетные оценки, замечания по главным проблемам, затронутым в этом стратегическом для нашего народного образования документе.

Стратегическая установка XXVII съезда КПСС о создании в стране системы непрерывного образования выдвинута февральским (1988 г.) Пленумом ЦК КПСС в качестве актуальной практической задачи. Ее решение связано с процессом глубокого обновления образовательной практики в тесной связи с перестройкой экономики, науки, культуры в целях достижения качественного нового состояния советского общества.

ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ПЕРЕХОДА К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Ускорение социально-экономического и научно-технического прогресса оказывает революционизирующее воздействие на все стороны материального и духовного производства, систему общественных отношений, на самого человека. Динамизм развития общества выступает реальной первопричиной необходимости и безотлагательности перестройки образования.

В предшествующие периоды истории относительно медленная эволюция общественного производства обуславливала постоянство структуры и содержания образования. Сложился тип «конечного» образования, при котором однажды полученные человеком знания сохраняли свою ценность на протяжении всей его профессиональной деятельности. В условиях научно-технической революции темпы обновления техники и технологии, форм организации труда стали превосходить темпы смены поколений людей. Возникла невиданная прежде подвижность и изменчивость общественного производства, требующего постоянного изменения содержания, характера и направленности профессиональной деятельности. Осложнилось или сделалось практически невозможным эффективное исполнение своих обязанностей представителями целого ряда категорий работников – от рабочих до руководителей.

В условиях «конечного» образования обострились проблемы функциональной неграмотности, технологической безработицы, возник дефицит политических, экономических, правовых, технических, социально-психологических, экологических знаний, усилилось отчуждение человека от труда, природы, общества, человека.

Сложившаяся система образования углубляет также социальные противоречия. Профессиональная некомпетентность, низкая правовая культура, неумение вести политический диалог, социальная безответственность, экономическая и экологическая неграмотность, игнорирование опыта отечественной и мировой истории и культуры затрудняют выбор жизненной позиции для многих членов общества.

Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости. Сформировалось и все более углубляется противоречие между непрерывно возрастающим объемом необходимых человеку знаний, умений и ориентации и ограниченными в любых «конечных» образовательных системах условиями для овладения ими. Возможности традиционной образовательной системы оказались практически исчерпанными.

Потребность в постоянном обновлении знаний, поддержании на требуемом уровне готовности выполнять усложняющиеся социальные и профессиональные функции обусловила появление различных видов неформального, продолженного, параллельного образования, инициативных его форм, самообразования, призванных в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы.

Создались объективные предпосылки перехода к непрерывному образованию, получившие свое воплощение прежде всего в создании системы повышения квалификации рабочих и специалистов, переподготовке кадров, различных формах дополнительного образования взрослых. Однако остаются неизменными сложившиеся звенья общей и профессиональной подготовки, сохраняется ориентация на «конечность» образования.

Стало очевидным, что обучение взрослых – это вершина «айсберга», основание которого уходит в общеобразовательную подготовку, в раннее детство. Компенсаторное образование не привело к появлению целостности образовательной системы. Простое дополнение существующих звеньев новыми, без качественного изменения содержания и форм их работы не внесло в существующую практику образования свойство непрерывности, не разрешило возникших противоречий, привело к перегрузке учащихся.

Необходимо переосмыслить целевые функции образования как системы, задачи ее отдельных ступеней и звеньев, пересмотреть традиционные представления о социальной сущности образования, его взаимосвязи с другими видами и формами общественной практики, место и роль образования как социального института в жизни человека и общества.

Динамизм современной цивилизации, наращивание ее культурного слоя, усиление социальной роли личности, возвышение ее потребностей, возрастающие гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь».

СУЩНОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наметившиеся подходы к пониманию сущности непрерывного образования достаточно противоречивы. В одних случаях его отождествляют с непрерывным обучением, полагая, что достаточно механически объединить все ступени учебного процесса, чтобы устранить противоречия и тупиковые ситуации в образовании, в других считают достаточным дополнить существующую систему новыми звеньями.

Требуются качественный сдвиг в общественном сознании, новое политическое и педагогическое мышление как неперемennые условия эффективности намечаемых перемен в сфере образовательной практики общества.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения.

Закономерно поэтому, что целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в периоды ее физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

Понимание развития как непрерывного процесса необходимо соединить с принципом развивающего обучения, с ориентацией обра-

зовательно-воспитательной деятельности не только на познание, но и на преобразование действительности. Этим обусловлен переход от информационного к продуктивному учению, от школы памяти к школе мысли, чувства и активного социального действия.

Системообразующим фактором непрерывного образования служит осознанная общественная потребность в постоянном развитии личности каждого советского человека. Этим определяется упорядочение множества образовательных структур – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Их взаимосвязь и взаимообусловленность, взаимная субординация по уровням, координация по направленности и назначению, обеспечение отношений взаимодействия между ними превращают всю совокупность таких структур в единую систему.

Единство целей непрерывного образования как системы и специфических задач – каждого её звена органически сочетается с многообразием типов учебных заведений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления.

Непрерывное образование как педагогическая система – это целостная совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости, эстетического отношения к действительности.

Для каждого человека непрерывное образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путем самообразования, гарантией сохранения его как личности и профессионала в динамично меняющемся обществе.

Для социалистического государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого советского человека. Гуманистическая направленность этой политики основывается на программном положении КПСС о человеке как цели общественного прогресса и о человеческом факторе как его решающей силе. В этом находит свое реальное воплощение тезис марксизма о том, что «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех».

Для общества в целом непрерывное образование является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и

культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса страны.

Для мирового сообщества непрерывное образование выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных проблем современности. Советская система непрерывного образования должна стать органичным компонентом мировой образовательной системы.

Главными особенностями непрерывного образования являются гуманизм и демократизация образования, опережающий характер содержания и направленности образовательных процессов по отношению к нуждам общественной практики, гибкость и многообразие используемых средств, способов и организационных форм, открытость образовательной системы по отношению к дальнейшему самосовершенствованию и развитию.

Гуманизм непрерывного образования определяется его обращенностью к человеку, преодолением авторитарно-технократического подхода, при котором человек рассматривается как программируемый элемент образовательной системы, не имеющий свободы выбора, реальных возможностей целеобразования и целеосуществления. Гуманизм реализуется через создание максимально благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого в условиях педагогики сотрудничества. Формируется отношение к человеку как цели, а не средству общественного прогресса, что способствует преодолению всех видов отчуждения, пренебрежения различиями в психофизиологических возможностях людей.

Гуманизм непрерывного образования проявляется в предоставлении эффективных условий получения общего образования и профессиональной квалификации всеми членами общества, включая инвалидов. Гуманизм образования отвергает воспитание культа насилия, национальной и расовой исключительности, равнодушия к другим людям и среде их обитания.

Демократизм образования определяется его доступностью, многообразием форм предоставления человеку в любом возрасте условий получения и углубления знаний в соответствии с собственными интересами, потребностями и возможностями. Демократизация обеспечивается свободой перехода из одного учебного заведения в другое, с низшего уровня образования на высший, ускоренное включение в производительный труд как тех, кто проявляет способность к более

быстрому овладению материалом, так и тех, кто не справляется в данный период своего развития с требованиями учебных программ. Демократизм означает равенство возможностей граждан, представителей всех слоев населения и социальных групп, здоровых и инвалидов, учет национальных и региональных особенностей и интересов.

Его неотъемлемые стороны – демократизация всего уклада жизни образовательных учреждений, выборность руководства и самоуправления, привлечение самих учащихся и заинтересованных групп населения к решению всех проблем, включая вопросы финансирования образования. Демократизм предполагает обеспечение свободного самоутверждения и самовыражения каждой личности, равноправное отношение между теми, кто учится, и теми, кто учит.

Гибкость системы и ее отдельных звеньев заключается в способности к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями производства и общества, в использовании разнообразных видов, форм и технологий образования, позволяющих «учиться меньше, но чаще». Гибкость является отражением объективных процессов углубления общественного разделения труда, интеграции образования, производства и науки, увеличения разнообразия социальных процессов.

Открытость системы непрерывного образования выражается в ее способности к постановке новых целей, опережающему обновлению содержания, органичному включению новаторских подходов к обучению и воспитанию, использованию новых организационных форм, методов и средств обучения. Открытая система непрерывного образования чутко реагирует на процессы развития как внутри самой системы, так и во внешних условиях ее функционирования.

Непрерывное образование призвано полноценно использовать культурно-образовательный потенциал советского общества на благо каждого человека, совершенствования социалистического образа жизни. Переход к нему является выражением объективных процессов дальнейшего развития советского общества, обогащения его духовной жизни, закономерным и принципиально новым этапом воплощения ленинской идеи культурной революции.

СОДЕРЖАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переход к непрерывному образованию позволяет преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность ин-

формационным и фактологическим материалом, не связанным с нуждами общества или запросами самих учащихся.

В содержании непрерывного образования должны получить опережающее отражение проблемы развития общества, производства, науки и культуры, других сфер социальной практики. Предстоит переориентация учебно-воспитательного процесса с воспроизводства образцов прошлого опыта на освоение методов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться. Образование должно быть обращено к будущему, тем проблемным ситуациям, разрешение которых предполагает использование научных знаний в качестве средства практической деятельности.

Осуществление этих требований основывается на дифференциации содержания образовательных процессов и его концентрации вокруг приоритетных направлений науки и профессиональной деятельности.

Достижение целей непрерывного образования человека требует преемственности и многовариантности содержания общего и профессионального образования в соответствии с динамикой потребностей индивидуальной деятельности и общественной практики. На всех уровнях и ступенях, во всех звеньях непрерывного образования необходимо обеспечить развивающий характер обучения и воспитания, опору на творческую активность личности. С этих позиций должно рассматриваться все содержание непрерывного образования, обеспечиваться его внутренняя согласованность и преемственность.

Основой реализации преемственности разных уровней и ступеней непрерывного образования является фундаментальное содержание, закладываемое в базовых звеньях, начиная со способов общения, умения читать, писать и считать и кончая основами соответствующих отраслей знаний и сфер Деятельности. Владая «ядром» знаний, умениями учиться, человек сам может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать процесс образования. Интеллектуальный фундамент позволяет человеку самостоятельно приобретать необходимые прикладные знания, диктуемые новыми технологиями производства, осуществлять повышение квалификации и переподготовку. Такой фундамент, вливаемый в контексте практической деятельности, служит основой профессионализма, способствует разрешению противоречия между фундаментализацией образования и профессиональной подготовкой.

Важнейшее значение приобретают методологическая составляющая содержания образования, обеспечивающая важнейшие компоненты общей культуры мышления и формирование мировоззрения личности, которое выражается в системно-ориентированном понимании таких связей, как человек–человек, человек–общество, человек–производство, человек–государство, человек–природа, способствует развитию самопознания. На первый план здесь выводят гуманитарные, культурно-исторические и экологические аспекты образования, осмысление связей между процессами и явлениями действительности в их изменении и развитии.

Гуманитаризация содержания непрерывного образования обеспечивается его нацеленностью на освоение достижений общечеловеческой и национальной культуры, на развитие социалистических общественных отношений. Осуществляется гуманитарный синтез всех учебных дисциплин. Ценности и нормы культуры, искусство, нравственность превращаются из предмета изучения в содержательную основу самого образования и должны быть органично увязаны с освоением достижений научно-технического прогресса, с формированием нового политического, экономического и экологического мышления.

Овладение способами социального взаимодействия и общения, средствами коммуникации предполагает выявление гуманистического содержания во всех изучаемых дисциплинах. Через разнообразные формы личностного взаимодействия участников образовательного процесса вырабатываются навыки общения, коллективного решения задач и проблем, отстаивания своей принципиальной позиции, способность нести ответственность за дело. Только в таких условиях человек может испытать радость коллективного творчества, приобрести к коллективизму как важнейшей социальной ценности.

Особого внимания требует физическая культура и здоровый образ жизни человека, обеспечивающие трудовую и социальную активность личности на протяжении всего жизненного пути, что делает их неотъемлемой составной частью содержания и процесса непрерывного образования.

СТРУКТУРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Этапы развития личности определяют соответствующие ступени и уровни непрерывного образования, требования и условия реализации его конкретных целей. В соответствии с этими целями должны быть осуществлены вертикальная сквозная интеграция ступеней об-

разования, обеспечивающая поступательность процесса развития личности и преемственность ее общего и профессионального образования, и горизонтальная координация различных образовательных структур (основных и дополнительных, государственных и общественных и т. п.), создающая предпосылки всестороннего развития на любой ступени и уровне образования, снимающая проблемные вопросы на «стыках» различных образовательных структур и звеньев.

На любом этапе жизненного пути человек должен иметь право и реальные возможности включиться в образовательные процессы в соответствии со своими познавательными и профессиональными интересами, психофизиологическими и личностными особенностями, соотносясь с потребностями общества.

Первому этапу жизненного пути человека соответствует ступень дошкольного воспитания, где закладывается фундамент личностного развития. Здесь формируются индивидуальные наклонности, развиваются природные задатки, культура чувств, способности детей, поощряются присущие этому возрасту любознательность, инициатива и самостоятельность. Обеспечивается усвоение первичных социокультурных правил и нравственных норм, осуществляется подготовка детей к предстоящему систематизированному обучению.

Ведущая роль в осуществлении дошкольного воспитания принадлежит семье. Всемерную помощь призваны оказывать ей работники дошкольных учреждений. К учреждениям, являющимся основными для данной ступени образования, относятся ясли и детские сады, а также дома ребенка, детские интернаты и другие типы дошкольных учреждений, призванные компенсировать отсутствие или недостатки семейного воспитания, обусловленные социальными либо органическими причинами.

Дополнительные структуры дошкольного воспитания служат для удовлетворения индивидуальных образовательно-воспитательных потребностей детей (языковые, спортивные группы и т.п.).

Многообразие и гибкость организационной системы дошкольного воспитания учитывают особенности развития детей (от отстающих в развитии до творчески одаренных).

Психолого-педагогическую грамотность родителей призван обеспечить педагогический всеобуч, осуществляемый средствами массовой информации, факультетами педагогических знаний народных университетов, домами санитарного просвещения и т. п.

Общее среднее образование молодежи выступает как базовое для последующего развития Личности, подготовки кадров квалифицированных рабочих и специалистов.

На первом его этапе – в общеобразовательной школе первой ступени обеспечиваются становление личности ребенка, развитие его способностей, опыта общения и сотрудничества, формирование умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают умения и навыки учебной деятельности, учатся чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. У детей складываются первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде.

На втором этапе – в общеобразовательной школе второй ступени – создается фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускникам для продолжения образования, полноценного включения в жизнь социалистического общества. Обеспечиваются разностороннее развитие личности учащегося, его склонностей, способности к самоопределению, освоение основ научных знаний, материалистического миропонимания, общечеловеческих и социалистических норм морали и нравственности. В основной общеобразовательной школе вводится дифференцированное обучение в соответствии с запросами и склонностями учащихся путем изучения предметов по выбору, факультативных курсов.

Реальностям новой социально-экономической ситуации в обществе должно соответствовать трудовое воспитание школьников. Если раньше социальная функция трудовой подготовки сводилась к адаптации молодежи к устойчивым элементам способа производства и пополнению народного хозяйства кадрами исполнителей, то теперь она включает выявление и максимальное развитие общих и специальных способностей; совершенствование функционирования физиологических систем, укрепление здоровья, включение в реальные трудовые отношения в процессе созидательной деятельности, воспитание самостоятельности, инициативы, предприимчивости, нового экономического мышления; обеспечение широкого политехнического кругозора как предпосылки и условия профессиональной мобильности; формирование отношения к труду как социальной ценности.

На третьем этапе общего среднего образования – в школе третьей ступени – завершается общеобразовательная подготовка учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения,

наиболее полного учета интересов учащихся, их активного включения в самостоятельную жизнь. Здесь может быть организовано и обучение несложным рабочим профессиям.

В целях расширения возможностей получения и углубления образования развивается сеть специализированных школ (математических, языковых, музыкальных, художественных, спортивных и др.), а также школ-интернатов, лесных школ для детей с нарушениями здоровья, школ со специальным режимом и т. п.

Создаются необходимые условия для организации экстерната как одной из форм получения среднего образования.

Дополнительными структурами общего среднего образования служат внешкольные формы образования по интересам: дома Пионеров, спортивные секции и клубы, станции юных техников, натуралистов, биологов, учебно-воспитательные организации ВЛКСМ, ДОСААФ и др., народные университеты, лектории, система политической, экономической учебы.

Следующими ступенями являются различные уровни профессионального и специального образования.

Главной задачей профессионально-технического образования, как важного звена непрерывного образования, является подготовка квалифицированных рабочих.

Основными структурами профессионально-технического образования молодежи выступают профессионально-технические училища, в которых ведется подготовка рабочих кадров по сложным интегрированным профессиям и группам профессий. Наряду с развитием подготовки рабочих, преимущественно на базе среднего образования, сохраняется возможность для молодежи получать профессиональное образование после окончания основной школы, а в училищах, где создаются необходимые условия – завершать общеобразовательную подготовку. В качестве параллельных структур, влияющих основную форму профессионально-технической подготовки молодежи выступают различные формы производственного обучения непосредственно предприятию. Важной ступенью непрерывного образования и подготовки кадров является среднее специальное образование. Дифференциация видов деятельности, требований отраслей народного хозяйства к специалистам среднего звена обуславливает наличие разных типов средних специальных учебных заведений – техникума, политехникумов, медицинских, художественных, педагогических училищ и др. Объективные процессы сближения материального и духовного производств, рост интеллектуализации труда

работников всех категорий порождают качественно новый учебный заведений – высшие профессиональные училища (ВПУ), которые создаются на базе продвинутых профтехучилищ и техникумов, филиалов вузов. Здесь будет осуществляться подготовка кадров для широкого спектра видов профессиональной деятельности: от рабочего для наукоемкого производства до младшего инженера, фельдшера, учителя младших классов, работника сферы искусства. Такие училища, а также различные интегрированные комплексы (ПТУ, СУЗ, вуз) явятся основной формой поименной профессиональной подготовки и общего образования данных категорий работников.

С учетом индивидуальных склонностей обучающихся и потребностей народного хозяйства учебные заведения нового типа будут обеспечивать наиболее подготовленным и заинтересованным учащимся углубленную подготовку с перспективой продолжения образования в вузе, давать другим квалификацию специалиста среднего звена или рабочего, вооружать каждого запасом фундаментальных знаний и способов дальнейшего делового и творческого роста.

В качестве параллельных выступают соответствующие структуры повышения квалификации рабочих кадров и специалистов на производстве (учебно-курсовые комбинаты, долгосрочные курсы и т.п.). Дополнительными являются общественные, неформальные и инициативные структуры общего и профессионального Высшее образование как ступень непрерывного образования направлено на общее и профессиональное развитие специалистов, способных творчески решать задачи и проблемы научно-технического и социально-экономического прогресса. Оно выступает в качестве базового образования специалистов, поскольку выпускник вуза не останавливается ни в своем профессиональном развитии, ни в общем образовании. Получив мощные средства познания и преобразования действительности, специалист способен не только использовать фундаментальные знания основ наук, но и пересматривать эти основы, разрабатывать новые технологии производства, развивать социальную практику, в самом прямом смысле обогащать материальную и духовную культуру продуктами своего творчества.

Важно предоставить студенту средства, самодвижения в содержании обучения, предмете будущей профессиональной деятельности, дать методологические знания, воспитать диалогическую позицию, активно преобразующее отношение к действительности. Наряду с расширением доступности обучения в вузах следует значитель-

но повысить требования к качеству подготовки специалистов и профессиональной деятельности выпускников.

Потенциал высшей школы должен полностью использоваться для повышения квалификации и переподготовки кадров, культурно-просветительской деятельности в стране. В этой связи усиливается роль вузов, и в первую очередь университетов, как активных центров непрерывного образования, удовлетворения духовных запросов всех категорий населения.

В качестве основных структур высшего образования выступают дневные отделения вузов. Параллельными структурами являются вечернее, заочное, неполные и ускоренные формы высшего образования, «открытые университеты», экстернат; дополнительными – подготовительные отделения и курсы, различные структуры неформального образования, организации ВОИР, лектории общества «Знание», студенческие научные общества и т. п.

Аспирантура, соискательство, докторантура при вузах и научно-исследовательских институтах уже сейчас выступают полноправными и важными ступенями непрерывного образования. Аспирантура и соискательство являются основными формами планомерной подготовки кадров педагогов-исследователей для работы в вузах, НИИ и других учреждениях народного хозяйства, владеющих современными и перспективными методами и средствами организации и проведения педагогической и научной работы, внедрения результатов исследований в практику.

Докторантура призвана осуществлять подготовку специалистов высшей квалификации, руководителей научных школ и направлений, исследователей для важнейших областей науки и техники, влияющих на всю социальную практику общества.

Если в докторантуре целесообразным представляется сложившийся механизм отбора кандидатов для обучения, то по отношению к аспирантуре необходима разработка адекватных диагностических методик подбора контингента. Докторантура и аспирантура должны развиваться на широкой конкурсной основе.

Актуальные потребности общественного развития требуют существенно видоизменить подходы к повышению квалификации рабочих и специалистов отраслей народного хозяйства как наиболее гибкого звена системы непрерывного образования. Учебный процесс предстоит перестроить здесь на основе принципов активного обучения, компьютеризации учебного процесса, усилить стимулы и разработать широкий набор средств самообразования работников, благодаря ко-

торому преодолевается дискретный характер ступеней непрерывного образования, обеспечивается его подлинная непрерывность.

По мере ускорения социально-экономического и научно-технического прогресса все больше возрастает масштаб и значение переподготовки кадров по новым и новейшим направлениям развития науки, техники и технологии, по эксплуатации, наладке и ремонту новых поколений различных устройств, машин и оборудования. Основными в системе переподготовки и повышения квалификации станут специализированные структуры ряда основных организационных форм (преимущество вузов и высших профессиональных училищ – их отделения, факультеты), а также целенаправленно созданные учебные заведения типа ИПК, ФПК, КПК; параллельными – центры непрерывного образования; дополнительными – различные структуры общественных, неформальных, инициативных форм общего и профессионального образования.

В качестве неотъемлемой составной части системы непрерывного образования выступают звенья неформального образования, удовлетворяющего разнообразные культурно-образовательные потребности и запросы населения, инициативного по своей направленности и содержанию. Предоставление широких возможностей образования для старших возрастных групп населения, лиц предпенсионного и пенсионного возраста имеет не только важное гуманистическое значение, но играет и серьезную социально-экономическую роль как источник увеличения продолжительности активной жизни трудящихся.

Следует стимулировать продвижение к более высоким ступеням и уровням образования наиболее способных, лучше подготовленных, активно работающих над своим совершенствованием членов общества. Особого внимания общества требуют инвалиды, лица со сниженными интеллектуальными возможностями, задержками умственного и физического развития. Для тех и других должны быть созданы или усовершенствованы соответствующие образовательные структуры.

Необходимыми условиями эффективной работы системы непрерывного образования являются развитие сети профессиональной ориентации молодежи и всего населения; всестороннее – ресурсное, кадровое, организационное, информационное, правовое, научное, методическое – обеспечение.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переход к непрерывному образованию предполагает смену типа учения с информационно-репродуктивного на активно-творческий, продуктивный – от дидактических игр для младших возрастов до деловых игр, поисковой и производительной деятельности для старших, от оправдавших себя классических форм и методов обучения до таких, которые воплощают в себе содержательную педагогическую интеграцию образования, науки и производства, компьютерную технологию обучения.

На каждом уровне и в каждом звене системы непрерывного образования необходим выбор адекватных и целям, и содержанию обучения комплексов форм, методов и средств обучения. Педагогика сотрудничества предполагает такую технологию обучения, при которой реализуются принципы активности личности обучающегося, совместной деятельности участников образовательного процесса, их диалогического общения и взаимодействия.

Важно обеспечить преемственность форм, методов и средств обучения на разных ступенях и в различных звеньях системы непрерывного образования. Основу обучения нового типа должна быть положена выработка потребности умений самостоятельного приобретения знаний, методов их пополнения и применения с использованием передовых информационных технологий, компьютеров и аудиовизуальных средств. Становятся актуальными задачи развития информационного, дидактического и организационного обеспечения, создания дидактической индустрии, цель которой – обработка всей подлежащей изучению информации и превращение ее в форму, удобную для освоения без потери содержания и качества. Каждый человек должен иметь право получить свободный доступ к любому виду существующей в обществе информации: социально-политической, научно-технической, культурной. Во весь рост встает проблема учебника нового типа, служащего не только для отражения содержания обучения, но и задающего четкие ориентиры творческого овладения им. Учебники должны соответствовать многоуровневой, иерархической системе знаний, предполагать возможности использования видеоряда в компьютерном обучении, контрольных заданий и педагогических тестов для контроля и самоконтроля уровня усвоения содержания обучения.

ПЕДАГОГ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Принципиально новые требования предъявляются к педагогическим кадрам любого звена непрерывного образования.

Тип преподавателя-информатора, транслятора учебной информации уходит в прошлое. Педагог должен быть развитой, творческой личностью, глубоко владеющей достижениями наук о человеке и закономерностях его развития, новыми педагогическими технологиями, искусством компьютерного обучения. Педагогическая деятельность становится сферой практического человекознания и человековедения, одним из ведущих условий развития личности советского человека.

Сложившаяся практика подготовки педагога, нацеленная, прежде всего, на преподавателя-предметника, не отвечает потребностям непрерывного образования, не несет в себе специфических черт, отличающих его от подготовки специалиста любого другого типа. Осуществление задач расширенного воспроизводства социального опыта в новых поколениях предполагает овладение человековедческим характером педагогического образования, использование предметного знания в качестве средства обучения и воспитания развитой личности учащегося, высокую общую культуру учителя, преподавателя, мастера производственного обучения.

Решение задач перестройки образования, повышения качества подготовки специалистов предполагает активное включение в перестройку педагогических коллективов средних и высших учебных заведений, учреждений системы повышения квалификации и переподготовки кадров. Особое значение приобретают педагогический профессионализм, высокий уровень психолого-педагогической и методической грамотности; научно-исследовательская деятельность преподавателя вуза. Максимально способствовать этому призвана вся система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Заслуживают внимания повышение их квалификации по вопросам новых педагогических технологий, овладение средствами компьютеризации обучения, новыми формами воспитательной работы.

Подготовка таких педагогов, кадровое обеспечение всей системы непрерывного образования является одним из решающих факторов достижения его целей.

РЕСУРСЫ И УПРАВЛЕНИЕ НЕПРЕРЫВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Внедрение системы непрерывного образования в практику требует новых подходов и другого уровня финансирования, обеспечения материально-техническими ресурсами. В качестве источников финансирования могут быть использованы государственные средства (Гособразование СССР, местные органы власти, производственные объединения и предприятия), общественные (профсоюзы, комсомол, творческие союзы, различные фонды), кооперативные и другие средства. Предстоит разработать эффективные механизмы финансирования системы непрерывного образования всеми заинтересованными организациями, правового обеспечения ее работы.

Переход к непрерывному образованию явится действенным шагом на пути достижения социально значимых целей. Государство и общество должны разработать систему мер, стимулирующих развитие потребностей личности в непрерывном образовании: материальное и моральное поощрение, социальное и профессиональное продвижение, в том числе с учетом результатов аттестации и т. п.

Функционирование и развитие системы непрерывного образования будет осуществляться на основе сочетания централизованного управления и самостоятельности учебных заведений при активном участии широкой общественности, творческих союзов и других организаций. Необходимо обеспечить согласованность функционирования всех звеньев и элементов системы, повышение качества и эффективности управления ею.

Единая политика в области непрерывного образования осуществляется органами государственного управления (Бюро Совета Министров СССР по социальному развитию. Государственный комитет СССР по народному образованию, комиссии по непрерывному образованию при Советах Министров республик, областных, краевых городских и районных советах народных депутатов) во взаимодействии с Всесоюзным советом по народному образованию и другими общественными органами.

Переход от нынешнего «конечного» образования, приуроченного, как правило, к определенному возрасту в жизни человека и рассчитанного на его подготовку к труду и общественной деятельности, к образованию непрерывному, направленному на становление, развитие и самореализацию личности во всей полноте ее возможностей, равнозначен переносу центра тяжести с производства вещей на

«производство» людей. Тем самым человек на деле становится «мерой всех вещей», а общество обретает свое подлинное богатство, которое заключается во всестороннем развитии способностей составляющих его индивидов (К. Маркс).

Приложение 3. П.Ф. Каптерев О подготовке школьных учителей

Деятельность учителя как преподавателя, устроителя дисциплины и как человека, влияющего на образуемых всеми своими личными качествами, настолько многосложна и серьезна, что требует обстоятельной подготовки. Знаменитая некогда теория Белля и Ланкастера, доходившая почти до полного устранения обыкновенных учителей и настаивавшая на возможности обучения детей детьми же несколько постарше, при некоторой только помощи настоящего учителя; более новое мнение (Л.Н. Толстого), что учительские семинарии и образованные сколько-нибудь элементарные учителя – лишняя роскошь, что учить могут и дьячки, и отставные солдаты, и бабы-начетчицы, – все подобные теории, приводившие требования от учителя почти к нулю, полагавшие возможным допускать до учительства всякого грамотея, суть историческое предание. Цель всех таких идей и стремлений – возможно шире разлить в массах элементарное образование – весьма симпатична, но средства для достижения цели указывались такие, которые может допускать только крайняя нужда в образованных людях.

Если под элементарным образованием разуместь простую выучку грамоте, цифири, молитвам, письму, выучку механическую, совершенно подобную выучке портняжному или сапожному мастерству у мастера, то она, конечно, возможна и с такими учителями, каковы дьячки, отставные солдаты и дети постарше; но если под элементарным образованием разуместь обучение несколько в том смысле, в котором выше говорилось о различных свойствах учителя, то о таких мастерах-учителях, каковы дьячки, солдаты, дети, не может быть и речи. Сознание необходимости серьезной подготовки учителей существовало у нас давно и нашло себе выражение в учреждении учительской семинарии в 1786 г. для подготовки народных учителей и педагогического института, открытого в 1803 г., для подготовки учителей средних школ. Но, несмотря на более чем столетнюю давность существования у нас школ, подготовлявших к учительской деятельности, вопрос о подготовке учителей и по настоящее время еще не разрешен

надлежащим образом. Несомненно, что будущий учитель должен получить общее образование и специально педагогическое, с подразделением последнего на теоретическое и практическое. Весь вопрос в соотношении этих двух элементов – общего и специального. Так как в образовании вообще следует различать элементарное и научное, то и учительская подготовка должна иметь два вида. Под элементарным образованием мы разумеем законченное элементарное образование, которое дают народные школы и городские училища. Образовательный курс их должен обнимать 6–7 лет. Очевидно, что большинство наших сельских и городских школ еще не дает законченного элементарного образования. Под научным образованием мы разумеем то, которое дается старшими классами гимназий и вообще средних школ. Общее образование будущего элементарного учителя ни в каком случае не должно быть скудным, не нужно бояться «переучить» его. Оно по своему объему должно быть приблизительно гимназическим, с курсами непременно закругленными, законченными и виденными неспешно, обстоятельно. В специальном образовании видное место непременно должны занять педагогическая психология с включением психологии возрастов, истории педагогики, теории воспитания и образования и методики учебных предметов. Что касается практической подготовки к преподаванию, т.е. слушания и «давания» уроков, то здесь нужно избегать:

1) обременения учащихся составлением множества отчетов, конспектов, программ, изложения примерных уроков с предполагаемыми даже ответами детей, словом, не следует превращать живое педагогическое дело в педагогическую канцелярию, в бумажную формалистику, нужно знать меру всему, в том числе и отчетам, программам и т.п.;

2) навязывания кандидатам как можно больше уроков.

Цель подготовительных уроков – выяснить механизм, технику преподавания, применение теоретических методов к практике; но в школе нельзя подготовить законченного учителя. На подготовительных уроках каждый начинающий очень стеснен: он вдвинут в рамку преподавания, выработанную другим учителем, дает урок по плану, рассмотренному и исправленному другими, под надзором иногда нескольких лиц, словом, он не хозяин в классе, а робкий ученик-учитель. Педагогические способности развернутся и обнаружатся только тогда, когда лицо будет совершенно самостоятельно вести преподавание, за все отвечать, но и все само определять;

3) превращения подготовительных уроков исключительно в методологические, тогда как они должны быть одновременно и психолого-педагогическими, т. е. учить кандидата, как нужно знакомиться с детьми, наблюдать их, распределять на группы; как знакомиться со строем школы, расписанием уроков, с играми детей в перемены; учить умению отличать выдающихся учеников, коноводов класса и обхождению с ними и т. п. Одни методологические уроки совершенно недостаточны, с одними ими кандидат будет слеп в школе, очень многого не увидит в классе, вся воспитательная сторона деятельности учителя останется ему чужда.

Будущим деятелям на поприще научного образования, т. е. старших классов средней школы, необходимо получить высшее образование и специальное педагогическое. При обсуждении устройства учреждений для подготовки учителей старших классов средних учебных заведений нужно разрешить несколько вопросов.

1. Следует ли заводить для подготовки учителей особое учреждение, которое давало бы им и высшее общее образование, и специальную педагогическую подготовку по примеру существовавшего некогда главного педагогического института, или такое учреждение должно иметь своей целью лишь вторую половину задачи?

Большинство обсуждавших этот вопрос отвечали на него в том смысле, что заводить высшую школу с общеобразовательным и педагогическим курсом не следует. Для общего образования и изучения науки есть университеты, они должны сообщать научные знания и знакомство с методом научного исследования, создавать для этого другие школы нет нужды. Это будут те же университеты, только за недостатком научных сил похуже. Учреждение, ставящее целью специально педагогическую подготовку учителей средней школы, должно предполагать, что поступающие в него уже получили высшее научное образование, прошли университетский курс и имеют нужду лишь в специальном педагогическом образовании. Учреждение с такой ограниченной задачей практически легче осуществимо, требует меньше затрат и будет иметь то существенное преимущество перед всякими педагогическими институтами, что в него будут поступать люди вполне зрелые, сложившиеся, с искренним призванием к педагогической профессии, а не зеленые юноши с гимназической скамьи, еще не успевшие вполне разобраться в своих способностях, склонностях и стремлениях.

В этих соображениях много справедливого; несомненно, что удовлетворительную подготовку учителей средней школы можно

вести вышеизложенным способом, особенно если время ее составит два года. Но приведенные соображения еще не разрешают в отрицательном смысле вопроса о подготовке учителей путем учреждения особых педагогических институтов, соединяющих в себе высшие, научные курсы с педагогическими упражнениями. Дело в том, что всякая серьезная педагогическая задача лучше всего осуществляется с помощью учреждения, назначенного именно для ее проведения в жизнь. Серьезная педагогическая деятельность учителя средней школы невозможна без широкого общего образования, в основу которого должно быть положено всестороннее изучение человека, его физического и духовного развития и как аналогичного явления культурного развития человечества. Такой основы, такого цикла наук не включает ни один факультет, *а* потому обычная факультетская подготовка, как бы она ни была серьезна с точки зрения факультетской науки, не может быть признана достаточной для будущего педагога. У него будет недоставать весьма важного, весьма существенного элемента: серьезного знания предмета всех его попечений и забот – развивающейся человеческой личности. И никакое знание математики, естественных наук, языка, истории, законов не может заменить этого пробела, указываемый отдел знаний – основа всего педагогического образования, которое в своем настоящем виде и может быть получено лишь в педагогическом институте.

Далее, желательна некоторая разница в постановке научных занятий в университете и педагогическом институте. Университетская постановка научных занятий имеет в виду лишь одну, научную цель, следовательно, исключает все практические виды, *а* педагогическая непременно преследует и их. Это не значит, что педагогическая постановка искажает науку или ослабляет научность, а значит, что при вполне научных занятиях кроме теоретических имеются в виду и практические интересы. Например, при чисто теоретических занятиях наукой достаточно выяснить особенности науки, ее методологию на одном, двух отделах, периодах, эпохах, предоставив знакомство со всем остальным содержанием науки, если такое понадобится, самостоятельным занятиям; при педагогической постановке научных занятий к специальному изучению одного, двух отделов необходимо присоединить общее обозрение всего состава науки, дать сжатое, но серьезное руководство к познанию и разработке и других отделов, потому что нельзя войти в школу преподавателем предмета, не имея серьезного понятия о всем его составе, а зная лишь один-два его отдела. Да и самые отделы при теоретических занятиях могут быть

выбираемы свободнее, чем при педагогических: при последних это всегда должны быть главные, а не второстепенные, каковые без вреда для ознакомления с наукой могут быть избраны при чисто теоретическом исследовании. Вообще в университете один интерес – наука, а в педагогическом институте – еще приложение науки к потребностям развивающейся человеческой личности. Притом будущий учитель должен будет преподавать не один предмет, а два или три родственных, следовательно, целую их группу. Это обстоятельство должно еще внести некоторые особенности в его специальные занятия.

2. Учреждение для педагогической подготовки учителей средних школ должно находиться при университете или отдельно от него – при учебном округе, гимназии?

Большинство отвечают на этот вопрос так: при университете, где должна существовать отдельная кафедра педагогики и дидактики. Кандидаты на учительство слушают лекции по педагогике в университете, посещают семинарию, существующую при этой кафедре, а практические занятия ведут в гимназиях под руководством учителей. Но было высказано и такое мнение, что педагогический институт (или педагогическая семинария) должен существовать при образцовой гимназии. Возможно, и ныне осуществляется иное решение этого вопроса – учреждение для подготовки учителей состоит при округе, независимо и от университета, и от гимназий. Лекции читаются особо избранными лицами, а практические занятия ведутся под руководством наиболее опытных преподавателей гимназий и реальных училищ.

Конечно, связь учреждения для подготовки учителей с университетом представляет известные удобства в смысле наличности в университете многих научных сил, которыми можно пользоваться, но одной кафедры педагогики в университете для этого недостаточно. Серьезная подготовка учителя – дело довольно сложное и требует участия многих деятелей; оно выполнимо при университете надлежащим образом лишь тогда, когда при нем образуется педагогический факультет, а при факультете – гимназия для практических упражнений кандидатов на учительство. Поэтому учреждение для подготовки учителей может существовать и отдельно от университета, как скоро оно привлечет нужные научные силы совершенно самостоятельно, причем оно будет существовать не при гимназии, а совершенно наоборот – гимназия или какая-либо другая школа будет существовать при этом педагогическом учреждении. Ведь глав-

ная задача в рассматриваемом деле – подготовка учителей, а не обучение гимназистов, последнее только средство к первому. Следовательно, главное и нужно ставить в основу, а не средство к достижению главного. Некоторые думали устроить педагогическое учреждение для подготовки учителей при образцовой гимназии; но образцовая гимназия есть все же гимназия, место упражнений кандидатов на учительство, ее служебный характер несколько не изменяется вследствие ее образцовости, а с другой стороны, найти образцовую гимназию или создать ее невозможно, ее нет и не будет, потому что в каждой школе, как и в каждом человеке, каждом обществе, каждом пароде, всегда были и будут и светлые и темные стороны, а образцовый человек, народ, образцовая школа есть идеал, умственное построение, существующее в мысли, субъективно, а не в объективном мире.

4. Все согласны в том, что подготовка учителей должна заключаться в теоретических занятиях педагогической наукой и в практических – уроками; но размер и теоретических и практических упражнений определяется весьма различно, в зависимости от времени и средств, которые могут быть отведены подготовке учителей. Самое меньшее, кроме практических занятий уроками, заключается в ознакомлении кандидатов с историей и теорией воспитания и образования, самое большее – в прохождении целого круга педагогических наук, составляющих маленький педагогический факультет. Самое трудное в данном случае – найти правильное соотношение между количеством теоретических и практических занятий, гармонию между ними. Практика указывает постоянно на перенес то одной, то другой стороны.

5. Время, нужное для подготовки учителей средней школы. Различными писателями оно определяется от одного до четырех лет, причем предполагается, что кандидаты на учительство уже получили высшее образование. Менее одного года невозможно назначить, потому что кандидатам решительно необходимы занятия по следующим научным предметам: анатомии и физиологии человека, с обращением особенного внимания на физиологию возрастов, школьной гигиене, педагогической психологии и особенно подробно психологии возрастов, истории педагогики, всеобщей и русской, теории воспитания и образования. В некоторых проектах указывается лишь один предмет теоретических занятий – педагогика, но такие проекты скудны до нищенства. По нашему убеждению, изучение перечисленных предметов составляет минимальную теоретическую подго-

товку, без которой идти в преподаватели неразумно⁴. Практическая подготовка будет заключаться в посещении уроков преподавателей разных учебных заведений, преимущественно же одного избранного, в рассмотрении планов уроков и обсуждении последних, в систематических беседах с руководителями по методологии предметов; в наблюдениях над учащимися и над всем ходом гимназической жизни, в «давании» уроков, в ознакомлении с разными учебниками и учебными пособиями по избранной специальности. Если прибавить к этому необходимость пополнения пробелов в своей специальности и в ближайшем знакомстве с литературой предмета, то получится столько неотложных занятий, что едва ли их можно порядочно проделать в один год при напряженной работе. Было бы лучше и полезнее во всех отношениях распределять их на два года.

Указание на четыре года занятий при педагогической подготовке учителей мы встретили только один раз (принадлежит оно некоему г. Л. Лаврентьеву) и определено с некоторой оговоркой: в педагогической семинарии, имеющей целью снабдить кандидатов теоретическими знаниями, последние должны бы оставаться не менее одного года и не более двух лет, а для приобретения кандидатами-педагогами практической подготовки по окончании занятий в педагогической семинарии кандидаты назначаются сверхштатными учителями в учебные заведения сроком на один год и не более двух лет, в каковое время они будут находиться под руководством директоров гимназий и надзором окружных инспекторов. Четыре года подготовки – слишком продолжительный срок, три – также, один год – мало для серьезной и неспешной подготовки; самое, по-видимому, достаточное время – два года.

5. Администрация учреждения для подготовки учителей определяется самой постановкой этого учреждения. Если это учреждение в виде педагогического института, дающего и научное и педагогическое образование, или в виде специального педагогического учреждения с гимназией существует отдельно, само по себе, тогда оно управляется советом этого заведения. Если же оно существует при университете, или при округе, или как-либо еще, то оно должно управляться таким же советом преподавателей и вообще лиц, принимающих непосредственное участие в деле. Всякие другие власти

⁴ А кроме минимальной программы в высокой степени желательно некоторое расширение ее дополнительными предметами, каковы история философии и особенно этики, но тесной связи философии и этики с педагогикой, и история культуры, по множеству аналогий и даже существенному сходству между развитием рода человеческого и отдельной личности.

и лица, как бы благожелательно они ни относились к учреждению, должны быть в стороне, не мешаться в дело. Многочисленность состава заведующих, не принимающих непосредственного участия в работе, не только не полезна, но и вредна. Заведующему учреждением совету преподавателей полезно предоставить возможно более свободы и самостоятельности; регламентация в этом деликатном деле может принести большой вред⁵.

Бергеман⁶ защищает ту мысль, что все школьные учителя должны получать одинаковую в сущности подготовку, без всякого различия чинов, будут ли то элементарные учителя, или учителя, ведущие научное образование в гимназиях, или профессора университетов, читающие лекции студентам. Все они должны составлять одно общество, все они равноценны как работники на поприще народного образования и народной культуры вообще, нынешнее разделение их по важности школы, в которой они преподают, достойно сожаления; все они должны окончить гимназию и получить университетское образование и, сверх того, одинаковую общую педагогическую подготовку. Разница в подготовке элементарных учителей и профессоров будет заключаться лишь в том, что в университете одни усиленно будут пополнять свои гимназические знания в родном языке, истории, географии, государство- и природоведении, а другие (будущие учителя высших школ) займутся специально отдельными отраслями знания – математикой, филологией и т. п.

С идеально педагогической точки зрения нужно признать справедливым требование, что все преподающие в некотором роде одинаково важны и равны, и желательно, чтобы все они получали одинаково серьезное образование – среднее, высшее и специально педагогическое. Но когда этот идеал будет осуществлен? А с другой стороны, хотя они каждый в своем роде и важны и значительные все они возделывают равно необходимые участки на поле просвещения, но они при этом и различны в известной степени по своей деятельности. Народное образование – дело весьма сложное, распадается на несколько различных ступеней и множество отдельных форм и видов, требующих неодинаковой подготовки: готовить элементарного

⁵ По вопросу о подготовке учителей средней школы см.: Скворцов Н.О. надлежащем приготвлении учителей гимназии. М., 1890; Миттель-штейнер. Материалы о подготовке учителей средних учебных заведений. М., 1899; Труды Педагогического общества при Московском университете, Т. 1. М., 1900; Труды СПб. педагогической академии. Вып. 1. СПб., 1910; Педагогические курсы ведомства военно-учебных заведений. Сб. 1902, 1904и 1911 гг.; нашу статью в «Вестнике школы», № 1 и 3 – «Подготовка преподавателей средней школы» (1914)».

⁶ Bergemann Paul. Sociale Padagogik. Gera, 1900. S. 285–287.

учителя и профессора не одно и то же и это различие не уничтожится, если мы признаем и для народных учителей полезным высшее образование. Некоторую разницу в их подготовке допускает и сам Бергеман. Многого, что необходимо знать элементарному учителю и в чем он должен быть искусен – в обращении с детьми и в понимании их природы, – то совсем не составляет необходимости в знаниях и подготовке профессора.

Мы уже выше указывали, что педагогический метод основывается не только на науке, но и на свойствах обучаемых и что образование педагога должно ставить центром изучение человека во всех отношениях, и историю его развития в частности, в связи с родственными дисциплинами, чего не дает ни один факультет. А чрезвычайная специализация университетских занятий совсем не та постановка дела, которая нужна педагогу, стремящемуся к цельному и связному образованию и развитию, обязанному даже и в старших классах гимназии быть готовым преподавать не один предмет, а целую группу их. Вообще идеал человека современной высшей школы – обширный орган сидения с прикрепленным к нему черепом для изучения книг, как его кто-то изобразил, – не может быть идеалом образованного человека вообще и серьезного педагога в частности.

Приложение 4. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов

Н.Ф. Ильина, Н.Ф. Логинова

(Приложение подготовлено на основе статьи авторов, опубликованной в журнале «Вопросы образования» № 4, 2019 г.)

1. Основания исследования

1.1. Обоснование актуальности исследования

К серьезным трудностям в обновлении кадрового состава относится адаптация, включающая закрепление и профессиональное развитие молодых педагогов в системе образования. Многочисленные психолого-педагогические и социологические исследования, связанные с изучением разных аспектов профессиональной деятельности и профессионального самочувствия молодых педагогов, позволяют выделять категорию молодых специалистов как особую и требующую специального внимания [Вершловский, 2013; Маслинский, Иванюшин, 2016; Российские педагоги ..., 2015; Пинская и др.,

2016; Митрофанов, 2012; Liu X.S., Ramsey J., 2008; Borko H., 1986; Ingersoll R., Smith M.T., 2003; Bolam R., 1995; Wong H.K., 2004; Cochran-Smith M. et al., 2012].

Наш интерес к данной группе педагогов обусловлен несколькими причинами. По статистике до 50% российских молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы. Закономерно возникает вопрос, почему? Какие задачи в период профессиональной адаптации должны быть решены молодым педагогом для успешного закрепления в профессии? Можно ли изменить ситуацию? Каковы способы и средства сопровождения профессионального становления данной группы педагогов?

Обозначим еще одну причину нашего интереса. Сегодня мы имеем дело с *изменяющейся* педагогической реальностью. Изменяется мир, «нельзя не менять систему образования в ситуации, когда среда изменилась до неузнаваемости (глобализация экономики, социально-экономическая и культурная дифференциация, информационный взрыв, новые формы коммуникации и т. д.)»⁷. Вслед за этим меняется и профессиональная деятельность учителя. Педагогу необходимо осваивать не столько знания (обучающийся сегодня их легко можно самостоятельно взять из сети Интернет), сколько способы их освоения, строить образовательную деятельность как систему условий для формирования у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии, способность самоопределяться в истории и культуре [Образование для ..., 2018; Универсальные компетентности ..., 2018; Болотов, Лавренюк, 2016]. Современный педагог должен становиться по сути антропотехником, способным решать задачи общего развития детей педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватной для каждого уровня образования [Слободчиков, Исаев, 2013], «мастером в контексте школы неопределенности, навигатором в мире образования» [Асмолов, 2016. С. 6]. В докладе «МакКинзи» (McKinsey&Company) на основе анализа лучших систем школьного образования мира подчеркивается, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей, то есть учителя должны обладать теми знаниями, умениями и навыками, которые развивают у своих школьников как образовательные результаты: невозможно

⁷ Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. «Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика» [Электронный ресурс]. URL: <http://2020strategy.ru/data/2012/03/13/1214585985/itog.pdf>.

дать другим то, чего у тебя нет [Барбер, Муршед, 2008]. В контексте необходимости решения новых профессиональных задач правомерно появляется исследовательский вопрос о достаточности квалификации/профессиональной подготовки молодого педагога.

Результаты проводимых в последнее время исследований позволяют зафиксировать наличие профессиональных дефицитов у молодых педагогов: недостаток методических знаний, знаний и умений в сфере воспитания учащихся [Васильев, 2010], неумение применять теоретические знания на практике, трудности в проектировочной, организаторской и коммуникативной деятельности, проблемы в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся, слабая направленность системы ценностей молодых учителей на педагогическую деятельность, невладение современными педагогическими технологиями в профессиональной коммуникации [Пинская и др., 2016], Работодателей больше всего беспокоит низкая мотивация профессиональной деятельности молодых педагогов, неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, низкая предметная подготовка и недостаток общей культуры [Соколова и др., 2015]. Это позволяет заключить, что молодые учителя имеют серьезные трудности в решении педагогических задач в контексте требований ФГОС и профессионального стандарта педагога. При этом в дефиците оказывается в первую очередь психолого-педагогическая компетентность. Ситуация усугубляется спецификой этапа профессиональной адаптации – на этапе вхождения в профессиональную деятельность наблюдается неустойчивость самооценки. Оценивая свое самочувствие в профессии, молодые российские педагоги, в отличие от своих зарубежных коллег, чаще выбирают негативные или нейтральные оценки [Общероссийское исследование ..., 2015; Пинская и др., 2016], становится возможным эмоциональное выгорание уже на этапе ранней профессионализации учителя [Семиздралова, 2006].

1.2. Выявление характеристик оценки молодыми педагогами полезности доступных форм поддержки

Ниже в таблице 1 мы приведем данные из отчета «Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации (Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК»): результаты исследования по выявлению условий, необхо-

димых и достаточных для успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, во всех субъектах Российской Федерации» (Москва, 2015, 59с.).

Таблица 1

Оценка молодыми педагогами полезности реализуемых по отношению к ним форм поддержки (данные всероссийского исследования)

	Формы поддержки молодых педагогов	Оказалось для меня поддержкой	Не явилось для меня поддержкой
<i>Формы профессиональной поддержки молодых педагогов</i>			
1.	Вместе с наставником (ментором) мы проектировали и обсуждали мои уроки	85,86%	14,14%
2.	У меня была возможность по всем вопросам обращаться к своему наставнику (ментору)	87,49%	12,51%
3.	Посещение уроков своего наставника	83,19%	16,81%
4.	Ведение рефлексивного дневника, составление портфолио	59,01%	40,99%
5.	Обсуждение с администрацией (завучем, директором) состояния дел в первый год моей работы	87,59%	12,41%
6.	Сокращенная нагрузка начинающего педагога	49,03%	50,97%
7.	Участие в оценочных процедурах, курсах на выявление лидерских качеств (на зачисление в управленческий резерв)	42,44%	57,56%
8.	Участие в процедурах оценки своей педагогической деятельности	73,62%	26,38%
9.	Обсуждение с директором, муниципальным администратором возможностей карьерного продвижения	63,41%	36,59%
10.	Обсуждение с директором, муниципальным администратором возможностей профессиональной специализации	67,27%	32,73%
11.	Составление личного плана развития и обсуждение его с руководством	64,96%	35,04%
12.	Обучение в педагогическом классе	43,82%	56,18%
13.	Работа в школе при получении педагогического образования по собственной инициативе	67,71%	32,29%

14.	Расширенная практика в школе при обучении на последнем курсе вуза (типа Педагогическая интернатура)	57,05%	42,95%
15.	Работа в школе при получении педагогического образования по собственной инициативе	67,85%	32,15%
16.	Заказ на выполнение выпускной работы от реальной школы, от школы, в которой вы работали	33,86%	66,14%
<i>Социальная поддержка молодых педагогов</i>			
17.	Льготная ипотека	26,95%	73,05%
<i>Финансово-экономическая поддержка молодых педагогов</i>			
18.	Денежные компенсации и субсидирование приобретения жилья	29,60%	70,40%
19.	Денежные выплаты в виде грантов за работу в школе	31,79%	68,21%
20.	Денежные выплаты в виде грантов за работу в сельской школе	28,87%	71,13%
21.	Прибавка к ставке – 20-50 % от ставки для молодого специалиста	62,22%	37,78%
22.	Подъемные в муниципалитетах	43,14%	56,86%
23.	Ежемесячные доплаты от муниципалитета	42,80%	57,20%
24.	Увеличение стипендии студентам последних курсов, заключивших договор с муниципалитетом/школой	21,65%	78,35%
25.	Грантовая поддержка проектов молодых педагогов на уровне муниципалитета, региона	26,71%	73,29%

Наша команда являлась разработчиком инструмента для этого исследования, часть анкеты мы использовали для опроса молодых педагогов – участников Дня молодого специалиста, проводимого в рамках Третьего Красноярского педагогического марафона «Федеральные государственные образовательные стандарты: вопросы и ответы» в ноябре 2014 года (Таблица 2). Мы получили данные о том, что полезность некоторых форм - участие в семинарах, наличие наставника, посещение мастер-классов педагогов-мастеров молодые педагоги края оценивают ниже, чем молодые педагоги-участники всероссийского исследования.

Таблица 2

Оценка молодыми педагогами полезности реализуемых по отношению к ним форм поддержки (данные опроса молодых педагогов в рамках Третьего Красноярского педагогического марафона)

	Формы поддержки молодых педагогов	Применяются	Оказались полезными
1.	Участие в семинарах, конференциях в рамках образовательного учреждения, муниципалитета, региона	78,0%	39,0%
2.	Наличие наставника (ментора)	72,9%	40,7%
3.	Посещение мастер-классов педагогов-мастеров	71,2%	44,1%
4.	Обсуждение с администрацией (завучем, директором) состояния дел в первые годы работы, карьерного продвижения, профессиональной специализации	67,8%	35,6%
5.	Вместе с другими педагогами проектирование мероприятия для школьников, как выходящие за рамки моего предмета, так и в рамках своего предмета	50,8%	33,9%
6.	Ведение рефлексивного дневника, составление портфолио	47,5%	20,3%
7.	Участие в муниципальных, региональных мероприятиях для молодых педагогов (слет, форум т.д.)	45,8%	25,4%
8.	Участие в молодежных профессиональных педагогических играх, ОДИ	39,0%	25,4%
9.	Посещение занятий в «Школе молодого педагога» (Клубе молодого педагога и т.д.) на уровне школы, муниципалитета	33,9%	20,3%
10.	Участие в работе сетевого предметного сообщества	28,8%	18,6%
11.	Расширенная практика в школе при обучении на последнем курсе вуза (типа Педагогическая интернатура)	27,1%	16,9%
12.	Участие в конкурсе для молодых педагогов «Профессиональный дебют»	16,9%	10,2%
13.	Сокращенная нагрузка начинающего педагога	15,3%	11,9%

14.	Участие в летних интенсивных школах для молодых людей	15,3%	6,8%
15.	Заказ на выполнение выпускной работы от реальной школы, от школы, в которой вы работали	13,6%	5,1%
16.	Прибавка к ставке – 20–50 % от ставки для молодого специалиста	74,6%	45,8%
17.	Льготная ипотека	20,3%	11,9%
18.	Подъемные в муниципалитетах	16,9%	8,5
19.	Денежные компенсации и субсидирование приобретения жилья	15,3%	10,2
20.	Денежные выплаты в виде грантов за работу в школе	15,3%	8,5%
21.	Ежемесячные доплаты от муниципалитета	15,3	8,5%
22.	Увеличение стипендии студентам последних курсов, заключивших договор с муниципалитетом/школой	6,8%	6,8%

Данное исследование позволяет выстроить картину, которая подтверждает достаточно существенные расхождения между показателями, свидетельствующие о применяемых формах работы, доступных для молодых педагогов, и тем, как оценивается их реальная эффективность.

1.3. Работа с молодыми педагогами в профессиональной педагогической среде. Особенности информационного ландшафта

В качестве метода исследования использовался контент-анализ информации, находящейся на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, департаментов образования [Логинова, 2016].

Для анализа полученной информации мы выделили основные целевые ориентиры, на которые направлены существующие в регионах формы и способы работы с молодыми педагогами: финансово-экономическая поддержка молодых педагогов, профессиональная поддержка молодых педагогов, поддержка процесса адаптации молодых педагогов, поддержка имиджа педагогической профессии.

Всего были проанализированы материалы по 83 субъектам Российской Федерации.

На рисунке 1 проиллюстрированы результаты анализа используемых в территориях способов финансово-экономической поддержки молодых педагогов. Так, 96 % рассмотренных регионов работают с разным формами обеспечения молодых педагогов жильем (льготная

ипотека, предоставление служебного жилья, оплата наемного жилья и т.д.). 54% территорий объявляют о наличии ежемесячных надбавок к заработной плате молодых педагогов, которые выплачиваются им в течение 2-3 лет. 45% территорий объявляют особые денежные вознаграждения/гранты за работу молодых педагогов в сельских и отдаленных территориях. 42% регионов выплачивают молодым педагогам подъемные, когда они устраиваются на работу в учреждения образования после получения профессионального образования. 20% регионов предусматривают в своих бюджетах разного рода поддерживающие субсидии молодым педагогам – оплата коммунальных услуг в сельских территориях, оплата отопления в сельских территориях, оплата проезда, питания, приобретения автомобиля, земельного участка.

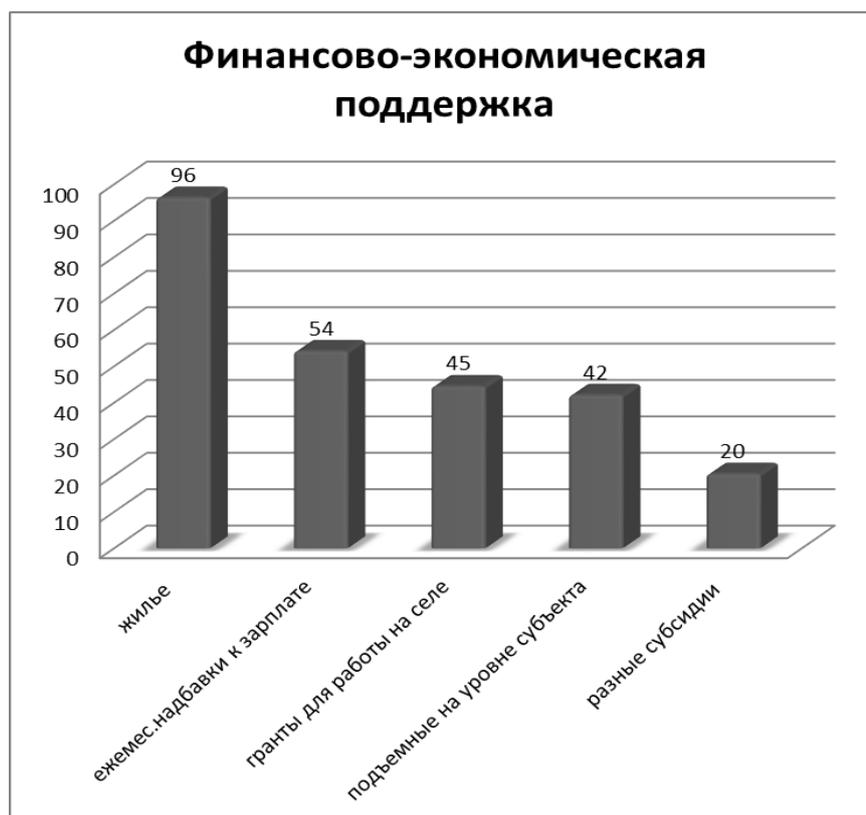


Рис. 1. Способы финансово-экономической поддержки молодых педагогов, %

На рисунке 2 представлены данные, отражающие используемые в субъектах РФ способы поддержки адаптации и профессионального развития молодых педагогов. Так, 54% территорий называют конкурсы для молодых педагогов («Профессиональный дебют», «Начало», и т.д.). При этом следует добавить, что в некоторых территориях были упомянуты отличительные особенности конкурсов для мо-

лодых педагогов. Так, в Ленинградской области данный конкурс проводится среди муниципальных команд молодых педагогов, в отличие от других регионов, в которых конкурс имеет вид индивидуальных состязаний. В Тюменской области работает конкурс радиуроков молодых педагогов, в Московской области проводятся конкурсы молодых педагогов по предметам, а также конкурс видеоуроков. В Республике Адыгея молодые педагоги-победители конкурса «Профессиональный дебют» получают право участвовать в курсах повышения квалификации.

В 31 % территорий организованы муниципальные школы молодого педагога, а в 27% субъектов для молодых педагогов организована адресная работа Институтов повышения квалификации педагогов. Например, специальные курсы повышения квалификации педагогов для молодых педагогов, выездные «десанты» команд ИПК в школы для работы с молодыми педагогами и т.д. В 23% территорий упоминается практика наставничества опытных педагогов над молодыми специалистами. При этом следует отметить Республику Карачаево-Черкесию, где организация наставничества является региональной задачей.

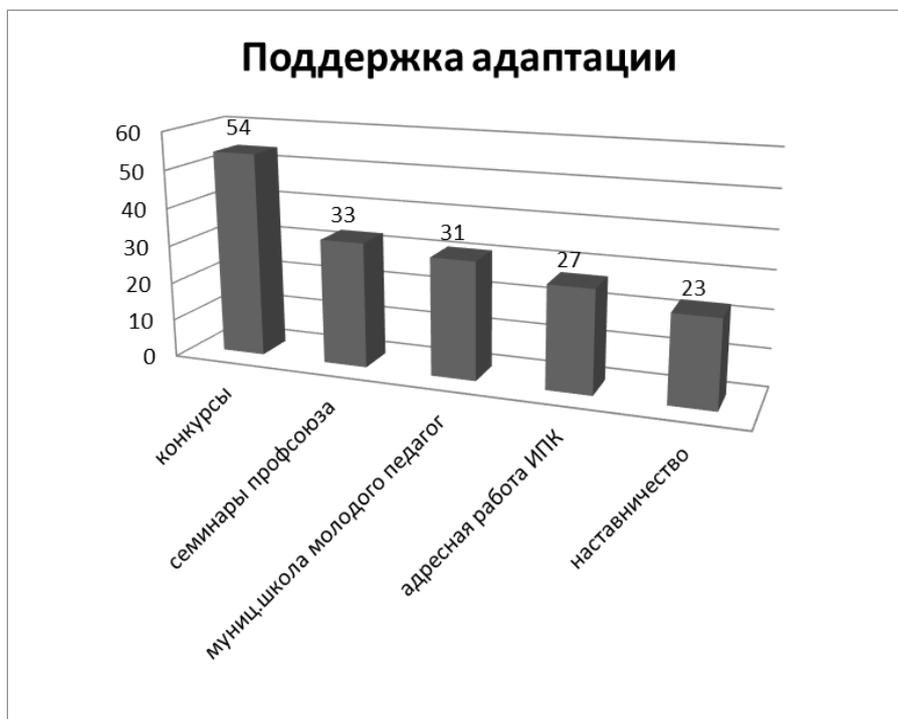


Рис. 2. Способы поддержки адаптации молодых педагогов, %

На рисунке 3 представлены данные, отражающие используемые в субъектах РФ способы поддержки профессионального развития молодых педагогов.

60% территорий проводят разные мероприятия для молодых педагогов (форумы, слеты, съезды и т.д.). В 14% субъектов организуются разнообразные молодежные интенсивные смены, школы, в 11% территорий молодым педагогам предоставляется возможность презентовать свой опыт на фестивалях и конференциях молодых педагогов. Поддержка молодежных инициатив и проектов через процедуры конкурсов обозначаются в 9% субъектов. Упоминания таких форм, как научно-исследовательская деятельность молодых педагогов и грант на профессиональное развитие встречаются только в 3% территорий (Чувашская Республика, Республика Мордовия, Омская область, Республика Татарстан). Единичными практиками являются Молодежные профессиональные педагогические игры (Красноярский край), привлечение молодых педагогов к экспертной деятельности (Калининградская область).

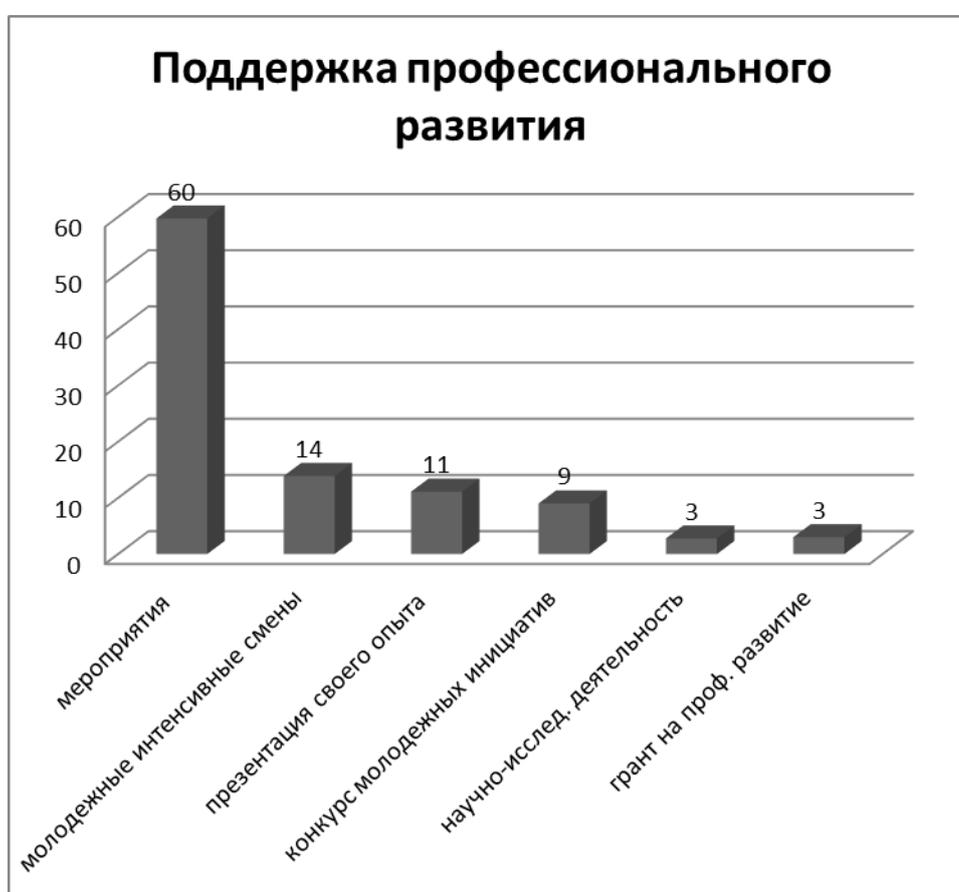


Рис. 3. Способы поддержки профессионального развития молодых педагогов, %

На рисунке 4 представлены данные, отражающие способы работы с молодыми педагогами, которые можно отнести к формированию имиджа педагога. 35% территорий имеют Советы молодых педагогов, которые организуются при региональных министерствах

образования (департаментов образования) при поддержке краевой профсоюзной организации, 28% территорий имеют ассоциации молодых педагогов, в 8% субъектов РФ существует практика посвящения в педагоги. В отдельных территориях существуют практики премии губернатора для молодых педагогов (4%) и вручения губернатором ценных подарков молодым педагогам, в данный год приступившим к работе в образовательной организации (4%). Встречается практика премий молодым педагогам от представителей бизнеса (2%), губернаторский прием молодых педагогов (1%).

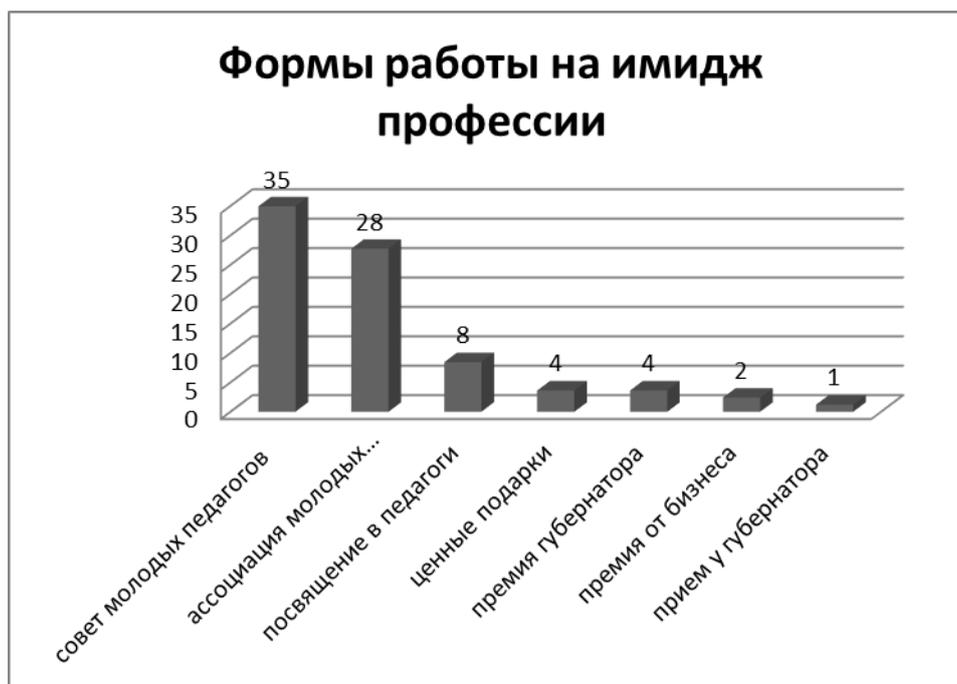


Рис. 4. Способы работы с молодыми педагогами, работающие на имидж профессии, %

Анализ информации о работе с молодыми педагогами (специалистами) на сайтах субъектов федерации показал, что 43% разных форм касаются финансово-экономической поддержки, 28% форм – поддержки адаптации и профессионального развития, 15% форм имеют отношение к поддержке профессионального развития молодых педагогов, 14% форм имеют отношение к поддержке имиджа педагогической деятельности. Данные представлены на рисунке 5.



Рис. 5. *Формы поддержки молодых педагогов, %*

Таким образом, мы видим, что наибольшее внимание территориальных органов управления уделяется способам финансово-экономической поддержки молодых педагогов (43%). Менее трети форм – способы поддержки адаптации молодых педагогов. Вопросам профессионального развития молодых педагогов уделяется еще меньше внимания (15%).

Полученные данные позволяют нам утверждать, что работа с молодыми педагогами на современном этапе в основном не учитывает те изменения, которые происходят в системе образования, строится для категории молодых педагогов в целом, не учитывая дифференциацию умений и трудностей у разных педагогов внутри этой группы, не строится в соответствии с профессиональным стандартом педагогической деятельности. Это не позволяет в полной мере решать, как проблему удержания молодых педагогов в профессии, так и проблему соответствия профессиональных умений молодых педагогов современным требованиям к педагогической деятельности.

1.4. Психолого-педагогическая компетентность учителя: инструменты налаживания и поддержки

Умение «идти за ребенком», за его интересом, потребностями, реализуя свою педагогическую деятельность, работать с каждым и со всеми одновременно, не бояться оказаться в ситуации непредсказуемости действий учеников – необходимые профессиональные умения современного педагога, которые являются составляющими психолого-педагогической компетентности как интегральной профессионально-личностной характеристики педагога, определяющей

его готовность в ситуации изменяющейся профессиональной среды решать профессиональные задачи. Психолого-педагогическая компетентность позволяет:

1) особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми для обеспечения качества обучения и воспитания;

2) решать педагогические проблемы (или задачи), обеспечивая личностное развитие обучающихся;

3) решать профессиональные задачи (или задачи обучения и воспитания обучающихся) с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, на основе продуктивного взаимодействия с коллегами и родителями [Адольф, 2013; Зимняя, 2009; Зеер, 2008; Кузьмина, 1990; Маркова, 1996].

Необходимость психолого-педагогической компетентности у педагога задается профессиональным стандартом педагога (воспитателя)⁸. Красноречиво эту необходимость подчеркивает М.Фуллан в работе «Новое понимание реформ в образовании», где он говорит о «давлении классной комнаты» как «ежедневных воздействиях на учителя, которые проявляются в необходимости действовать немедленно и конкретно - учителя ежегодно участвуют в 200 000 ситуаций обмена мнениями, идеями, как давлении многомерности и одновременности – учителя должны выполнять одновременно целый ряд операций, раздавая материалы, взаимодействуя с одним учеником и не упуская из вида других, оценивая работу учеников, реагируя на нужды и поведение учеников, как необходимости адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и непредсказуемость – произойти может все, как необходимости личного участия – учителя обнаружили, что им нужно развивать и поддерживать личностные отношения с учениками и что для большинства учеников значимое взаимодействие предшествует учебной деятельности» [Фуллан, 2006. С. 35].

Вышесказанное еще раз актуализирует необходимость создания условий, обеспечивающих профессиональное становление молодых педагогов и их психолого-педагогической компетентности, в частности.

⁸ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

2. Молодежные профессиональные педагогические игры как экспериментальная практика, направленная на обеспечение закрепления и профессионального становления молодых педагогов

Проектируя практику, позволяющую изменять существующую в образовании ситуацию с компетентностью молодых педагогов и их закреплением в профессии, мы опирались на:

- игровую форму как возможность интересной формы педагогической практики, обеспечивающей постоянное само-чувствие;

- специфику таких сфер жизни, как спорт и искусство, которые интересны молодым людям своими системными характеристиками (прозрачность правил, ясная траектория дальнейшего развития, ощущаемое самим участником и видимое другими продвижение, индивидуализированность достижения в сочетании с командностью, престижность, отчетливая идентичность с группой) и актовыми характеристиками отдельных мероприятий (игровой характер, зрелищность, режиссура действий, состязательность) используют энергию молодости, «заставляют» в них совершенствоваться (тренироваться) по своему желанию [Молодежные профессиональные, 2016];

- представление о том, что компетентности нельзя учить «в лоб», можно развивать метапредметные умения в игровой форме;

- представление Майкла Фуллана о силах, обеспечивающих развитие всей системы образования положение – необходимо строить работу со всей когортой учителей, создавать условия для усиления их внутренней мотивации через командную работу по улучшению преподавания и учения (т.е. проектную работу по улучшению качества образования), осознания того, что делаешь, и признание важности этой работы профессиональным сообществом и ответственностью [Фуллан, 2011];

- выделенные в результате теоретического анализа задачи этапа профессиональной адаптации: приобретение удовлетворенности от профессиональной деятельности; эффективная реализация педагогической деятельности; получение признания своей успешности, профессионализма от участников образовательного процесса (обучающихся, родителей, коллег); построение профессиональных перспектив.

В рамках проекта поддержки молодых педагогов Красноярского края в 2011 году были разработаны Молодежные профессиональные педагогические игры (МППИ) – профессиональные состязания мо-

лодых педагогов в области метапредметных умений, позволяющие им на относительно нейтральном для педагогической деятельности материале опробовать свои умения и за счет этого рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности [Молодежные профессиональные ..., 2016]. По сути МППИ – это особая образовательная практика, развернутая во времени и пространстве, создающая условия для того, чтобы молодой педагог чувствовал, осознавал и строил изменение своей профессиональной компетентности.

Молодежные профессиональные педагогические игры состоят из наборочного этапа и двух турниров, происходят в виде погружения, удерживают три рамки:

1) антропологическую – что происходит с человеком при реализации данного содержания в заданных форматах;

2) содержательную – на каком содержательном материале разворачивается деятельность;

3) организационную – как эта деятельность организована (цикл работы, режимы работы, форматы и т.д.) [Щедровицкий, 2003].

Организационно пространство МППИ включает в себя подпространства – смысловое (работы со смыслами, пониманием), тренировки профессиональных умений (учения), демонстрации профессиональных умений, рефлексии.

В рамках МППИ используются в основном коллективные формы работы с молодыми педагогами:

– коллективно-групповые – мастерские, тренинги, рефлексивные группы, дискуссионные площадки, лекции, групповая работа;

– индивидуально-коллективные – игровые турниры (состязания).

Мы предлагаем к рассмотрению несколько сценариев игровых кейсов, необходимых, для понимания того, как устроены и какие образовательные и адаптационные цели закладываются в эти сценарии, какие результаты прогнозируются [Молодежные профессиональные педагогические игры, 2016].

Содержательно игры готовят и проводят лидеры лиг и тренеры. Лидеры лиг – команда молодых педагогов и психологов, которые стояли у истоков движения и являются авторами тематических разработок по каждой лиге. Тренеры – молодые педагоги, победители и финалисты предыдущих сезонов игр, которые включились в игровое движение и, обучаясь в специально созданной Школе тренеров МППИ, проводят тренинги, занятия и соревнования новых сезонов под супервизией лидеров. Очень значимым является то, что и лиде-

рами лиг, и тренерами являются именно молодые педагоги и психологи, то есть близкие участникам игр по возрасту, но обладающие бóльшим содержательным ресурсом и демонстрирующие своим примером потенциальную возможность «дорости» до такого же уровня уже в ближайшее время. При этом в красноярском молодежном игровом движении лидеры и тренеры имеют возможность обращаться за содержательным продвижением и консультациями к экспертам – ведущим специалистам в области педагогики и психологии развития, современных трендов развития образования.

Игровой сезон состоит из наборочного этапа и двух турниров.

В структуре Молодежных профессиональных педагогических игр выделены 4 лиги (направления): командодействие, критическое мышление, режиссирование педагогического вызова, дизайн-мышление. Их содержательная работа строится на метапредметном содержании в соответствии с тематикой лиги, позволяющем «отрабатывать» профессиональные умения. Количество лиг (направлений) определяется готовностью организаторов обеспечить содержательную работу в том или ином направлении.

Ниже приводятся два примера: 1) программа одного из турниров; 2) логика содержательной работы в лиге (для примера предлагается лига «Критическое мышление»).

Сценарий проведения I турнира

Турниры Молодежных профессиональных педагогических игр проводятся преимущественно в виде выездных мероприятий в окрестностях города Красноярска. Сначала оформляются все организационные моменты: регистрация участников, проезд до места проведения мероприятия, расселение. Далее следует торжественное открытие Игр: приветственные слова Президента Ассоциации Молодых педагогов Красноярья, представителей КК ИПК, экспертов проекта. Дается установка на работу, озвучиваются цели и задачи мероприятия, участники знакомятся с программой, организаторы отвечают на вопросы участников.

Первым содержательным действием игр обычно является интерактивная лекция от экспертов проекта, в ходе которой поднимаются актуальные вопросы молодежи в педагогической профессии, обсуждаются современные тенденции в области образования, вызовы, на которые должно отвечать образование и, следовательно, молодой учитель, например: «Зачем молодой учитель в школе?» В ходе лекции предположительно происходит проблематизация участ-

ников, их «озадачивание» на дальнейшую работу. Лекция также выполняет функцию установки на дальнейшую групповую работу участников: во время нее формулируются вопросы, на которые участникам нужно будет ответить, объединившись в группы. Чаще всего это вопросы о том, с какими трудностями молодые учителя сталкиваются в ходе профессиональной деятельности, какие цели в связи с этим для себя ставят, чего им не хватает для успешного профессионального позиционирования и так далее.

Следующим тактом участники распределяются по группам, либо по специально заданному организаторами признаку, либо по географическому месту проживания, либо способом свободной самоорганизации. Участники работают в группах на протяжении 1,5 часов, затем собираются в общем зале для обсуждения полученных материалов: представители каждой группы последовательно делают доклады о результатах своей работы, организуется общее обсуждение. По результатам совместной работы оформляются ключевые направления, связанные с запросами молодых учителей на ликвидацию собственных дефицитов, наращивание ресурсов, постановку задач профессионального развития.

Далее лидеры игровых лиг презентуют свои направления. Участники могут выбрать (если они еще не сделали этого по итогам Наборочного этапа) понравившееся и наиболее заинтересовавшее их направление для дальнейших тренировок и соревнований в нем. По завершении этого такта участники распределяются по лигам и начинается этап тренировок, который продолжается (в зависимости от общей длительности мероприятия) еще один или два дня.

Тренировки в лигах чередуются с проектированием деятельности Ассоциации, планированием работы первичных организаций и обсуждением вариантов использования полученных знаний и форм в реальной жизни школы.

Вечерняя программа каждого дня носит название «Клубное пространство» и наполняется обычно как организаторами, так и участниками. Пространство планируется как добровольное и открытое, где каждый может принять участие и проявить себя, либо остаться просто наблюдателем, либо совсем пропустить эту часть взаимодействия (хотя такое случается крайне редко). В программу «Клубного пространства» входит: просмотр художественного фильма «со смыслом» (например, «Общество мертвых поэтов», «Хористы», «Эксперимент 2: Волна», «Вам и не снилось», «Доживем до понедельника». «Учитель на замену» и др.); дискуссия на

заданную тему (например, «Как работать с мальчиками и девочками», «Как быть здоровым учителем?»); встреча с интересным человеком (воспоминания, байки, интересные истории от экспертов и гостей); настольные игры; спортивные игры; мастер-классы и многое другое.

Последний день мероприятия начинается с подготовки к проведению и закрытию игр, а затем торжественным итоговым соревнованиям в каждой лиге «Молодежных профессиональных педагогических игр». Соревнования длятся около 4 часов, поэтому в них предусматриваются перерывы. По окончании соревнований судьи и лидеры направлений подводят итоги этапа, озвучивают результаты, дают обратную связь участникам и тренерам. После торжественной церемонии награждения победителей участники расходятся по своим направлениям для обмена впечатлениями и определения направлений для предстоящей на следующий период работы (до следующего Турнира).

Организационная схема такого мероприятия выглядит следующим образом:

Время	Событие
<i>1 день</i>	
9.00–10.00	Регистрация участников
10.00–12.00	Заезд участников на территорию базы отдыха, расселение
12.00–12.10	Приветствие участников Слета
12.10–13.00	«Знакомство»/ «Школа тренеров»
13.00–14.00	<i>Обед</i>
14.0–15.00	Лекция «Зачем молодой учитель в школе?» / «Школа тренеров»
15.00–15.10	Установка на работу
15.10–16.10	Работа в группах/ «Школа тренеров»
16.10–17.00	Общий пленум
17.00–17.15	<i>Перерыв</i>
17.15–18.00	Продолжение пленума
18.00–18.15	Презентация лиг
18.45–19.00	Самоопределение участников по лигам
19.00–20.00	<i>Ужин</i>
20.00–...	Клубное пространство / «Школа тренеров»
<i>2 день</i>	
9.00–10.00	<i>Завтрак</i>
10.00–11.30	Тренировки по лигам
11.30–11.45	<i>Кофе-брейк</i>
11.45–13.00	Тренировки по лигам

13.00–14.00	<i>Обед</i>
14.00–15.30	Тренировки по лигам
15.30–15.45	<i>Кофе-брейк</i>
15.45–19.00	Тренировки по лигам
19.00–20.00	<i>Ужин</i>
20.00 – ...	Клубное пространство / «Школа тренеров»
3 день	
9.00–10.00	<i>Завтрак</i>
10.00–10.30	Подготовка к выступлению
10.30–11.30	Соревнования по лигам
11.30–11.45	<i>Кофе-брейк</i>
11.45–13.00	Соревнования по лигам
13.00–14.00	<i>Обед</i>
14.00–15.30	Соревнования по лигам
15.30–16.00	Работа жюри/ кофе-брейк
16.00–16.30	Оглашение результатов
16.30–17.30	«Спорт» / «Школа тренеров»
17.30–19.00	Подготовка творческих номеров / «Школа тренеров»
19.00–...	Награждение победителей
4 день	
9.00–10.00	<i>Завтрак</i>
10.00–10.10	Установка на работу
10.10–12.00	Работа в группах
12.00–13.00	Общий пленум
13.00–13.30	Рефлексия участников по лигам
13.30–14.00	<i>Кофе-брейк</i>
14.00–...	<i>Выезд</i>

Работа в лиге «Критическое мышление»

В лиге «Критическое мышление» молодым педагогам предлагается тренировать следующие умения:

- находить, обрабатывать информацию, оценивать ее достоверность;
- вступать в коммуникацию, вести работу со своей и чужой аргументацией, разворачивать обсуждения как диалог аргументаций;
- отвечать на вопросы и их задавать;
- распознавать манипуляции и противостоять им;
- иметь точку зрения, занимать ту или иную позицию;
- обнаруживать и понимать позицию другого;
- рассматривать предмет с разных сторон, учитывать разные контексты (исторический, культурный, социальный и др.);
- договариваться и распределять роли в группе;

– анализировать условия и ставить перед собой адекватные ситуации задачи;

– удерживать выбранную позицию;

– выбирать стратегию выступления и публично выступать.

Логика развития умения критически мыслить представлена последовательностью решения следующих задач:

1. Сформировать у игроков понятие того, что такое критическое мышление, зачем оно, из чего состоит.

2. Сформировать понимание того, что такое научиться видеть, понимать, формулировать проблемы.

3. Сформировать понятие «позиция», что такое удерживать позицию, тренироваться в этом.

4. Сформировать понятия: «аргумент», «контраргумент»; какие системы аргументации существуют, потренироваться в разных системах аргументации.

5. Сформировать понятие «вопрос», какие вопросы бывают, отработка разного типа вопросов, понимание того, что тип вопросов зависит от занимаемой человеком позиции.

6. Знакомство с техниками развития критического мышления.

7. Применение умений в конкретных ситуациях педагогической практики.

Таким образом, логика занятий строится через последовательное освоение ключевых понятий: проблема, позиция, аргумент, вопрос. Далее происходит знакомство игроков с техниками развития критического мышления и обсуждение, проектирование возможности применения освоенного материала в своей педагогической практике каждым игроком.

Методические приемы

Специфика занятий заключается в том, что работа строится как на основе материала, получаемого прямо здесь, на занятии (при проведении игровой процедуры, ее обсуждения, обнаружения необходимого феномена в том, что здесь и сейчас в группе происходило – действий, эмоций, переживаний, смыслов и т.д.), так и привносимого из опыта участников.

Работа с ситуациями участников рассматривается как работа с кейсами. Это означает, что в групповой работе игроки осмысливают предлагаемую реальную жизненную ситуацию, пытаются посмотреть на нее с разных позиций (ребенка, родителя, коллеги и т.д.), предлагают свой вариант разрешения ситуации. В результате об-

суждения этих вариантов решений тренируется умение видеть, выделять разные основания действий.

Должны создаваться определенные условия, без которых невозможно развивать критическое мышление. К таким условиям относятся доверие, открытость, непредвзятость, толерантность, ценность другого мнения, групповая организация работы, поощрение адекватной самооценки и собственной уникальности (индивидуальности) [Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. 176 с.].

При выполнении любого задания важным является его обсуждение, когда все участники группы презентуют свое решение, видение, свой вариант ответа. При этом важным является и обсуждение результатов, и обсуждение хода выполнения упражнения. Специалист, ведущий обсуждение, должен обладать определенными умениями: умением задавать вопросы, организовывать такое обсуждение, экспертно и корректно относиться к высказываниям и т.д.

Возможные организационные варианты разворачивания игр были представлены выше. Организационный вариант имеет три этапа работы: Наборочный этап, Первый турнир, Второй турнир.

Наборочный этап

Наборочный этап проводится в деятельностном формате: проигрывается процедура, строится ее обсуждение. В этом обсуждении внимание концентрируется на том, что такое критическое мышление, каковы его признаки. Удачной для решения таких задач, например, является процедура «Путешествие на воздушном шаре», рассматриваемая ниже [<http://www.psyoffice.ru/4-0-84.htm>].

Упражнение – игра «Путешествие на воздушном шаре»

Цель игры – дать возможность наблюдать в группе процессы, происходящие при обсуждении и принятии коллективного решения. Ведущий может предложить участникам игры выбрать себе профессию самостоятельно, а может раздать карточки с профессиями: врач, инженер, учитель, художник, и т.д. Одному участнику предлагается быть наблюдателем.

Инструкция: Представьте себе, что вы оказались членами одного экипажа на воздушном шаре. Шар начинает падать и остается совсем немного времени до того момента, когда он упадет в море. Чтобы этого не произошло, кто-то должен выпрыгнуть из корзины. Вам необходимо принять общее решение о том, кто покинет корзину».

Каждый участник по очереди предлагает свою кандидатуру и аргументирует свой выбор. Человек, позиция которого была названа, может ответить на предъявляемый аргумент. После завершения круга обсуждения ведущий предлагает участникам тайно проголосовать.

Обсуждение процедуры строится следующим образом:

Сравнивается итоговый результат игры и предполагаемый в ходе игры, обсуждаются варианты причин расхождения этих данных.

Опыт использования данного упражнения показывает, что очень часто возникают следующие феномены в группах:

Проигрывает тот персонаж, про которого меньше говорили вслух. А тот персонаж, которого при очном обсуждении спланировали удалить с воздушного шара, оказывается живым. Вроде бы все договорились, а проголосовали совсем по-другому. В чем причина? Есть ли такие феномены в нашей жизни? Как можно это устранить? Данный феномен позволяет обсуждать вопрос ответственности за свои слова, договора/ договоренности.

Один игрок пытается взять инициативу в свои руки, занять лидерскую позицию – его устраняют. Почему так случается?

Ситуация мщения: «ты меня предложил устранить, а я тебя». Как в этой ситуации выйти из эмоционального уровня на содержательный?

Снятие ответственности: когда один из игроков предлагает устранить его, все остальные участники также начинают называть именно его.

Единицы игроков ставят себе перед собой цель. Почему так получается? Ставить цель – это особое умение?

Эксперт докладывает свои наблюдения о ходе дискуссии: использование веских доводов, аргументов в защиту «своей» профессии, умение выслушивать друг друга, «авторитарные манеры» и т.д.

Здесь обнаруживается, что очень часто мы работаем не на содержательном уровне, а на эмоциональном. В таких ситуациях можно обсуждать вопросы: К чему это может привести? Как этого избежать?

Участники отвечают на вопросы:

Какие цели вы перед собой ставили? Удалось ли их достичь?

Какие действия осуществляли и какие средства использовали для достижения целей?

Какими умениями должен обладать человек, чтобы выиграть в данной ситуации?

Первые два вопроса вводные, поэтому ведущий их задает фронтально, не затягивая на этом время.

Третий вопрос задается с целью выявить некоторые составляющие критического мышления. Для этого можно разделить аудиторию на несколько групп (3–4) и предложить им составить список умений (мозговой штурм). На работу в группах отводится не более 5–7 минут. Затем каждая группа предъявляет результаты. Когда появится общий список, важно выделить из него умения, которые относятся к критическому мышлению.

Обычно получается такой примерный список умений:

- уметь рассматривать ситуацию с разных сторон (позиций);
- уметь задавать вопросы;
- уметь приводить аргументы и контраргументы;
- уметь принимать решения, выбирая из нескольких альтернатив наиболее выгодную;
- уметь искать, отбирать и оценивать информацию;
- уметь распознавать манипуляции, адекватно отвечать на них и при необходимости использовать и др.

После обсуждения обнаруженных в игровой процедуре феноменов важно обсудить возможности критического мышления в школьном пространстве. Например, можно разбить участников на группы и предложить ответить на вопрос: где в школьном пространстве и с какой целью могут использоваться эти умения и в целом критическое мышление?

Количество групп зависит от количества участников. Группы могут быть, например, такими:

- 1 группа – в гуманитарных предметах;
- 2 группа – в естественно-научных предметах;
- 3 группа – в предметах художественно-эстетического цикла;
- 4 группа – в классном руководстве;
- 5 группа – во внеурочной деятельности;
- 6 группа – в отношениях с коллегами и администрацией.

На работу в группе отводится 5 минут. Затем предъявляются и обсуждаются результаты работы в группах. Если времени недостаточно, можно обсудить вопрос в форме беседы.

Важным в этом такте работы является обнаружение участниками возможностей критического мышления для совершенствования своей педагогической деятельности. Если затем развернуть эту работу в формулировку конкретных педагогических умений и предложить участникам оценить свое владение ими, то можно выявить на выде-

ление профессиональные дефициты участников лиги. При этом важно, что участники сами это фиксируют. Данный прием работает на обеспечение мотивации участников к ликвидации выделенных/обнаруженных у себя профессиональных дефицитов, то есть к своему профессиональному развитию через участие в Молодежных профессиональных педагогических играх.

Отметим, что данная процедура рассматривается в качестве модельной. Могут быть использованы и других процедуры, но важно, чтобы их использование решало следующие задачи наборочного этапа:

- формирование представлений о том, что такое критическое мышление;
- формирование представлений о важности критического мышления в педагогической практике;
- выявление участниками собственных профессиональных дефицитов;
- мотивация участников на преодоление выделенных профессиональных дефицитов.

Первый турнир

В рамках тренировочных занятия первого турнира участники знакомятся с такими понятиями, как: «позиция», «проблема», «аргумент» и «контраргумент», тренируются в умении занимать позицию.

Примеры тренировочных заданий:

– Анализ предвыборных роликов на выявление манипуляций через определение целевой аудитории, на которую направлен ролик, определение вида манипуляции и ее подтверждение.

– Анализ текстов. Можно дать такого типа задание: *Прочитайте текст. Оформите свое понимание того, что пытался сказать автор, выделите явное и скрытое послание.* Для такой работы можно, например, предложить поработать с текстом «Секта тридцати» (Хорхе Луис Борхес). В данном упражнении все внимание необходимо сфокусировать не на собственно содержании (это психологическая ловушка), а на технике формирования позиции, вопросных техниках и техниках аргументации.

Или такое задание: *Прочитайте текст. Выделите аргументы автора, подтверждающие его позицию, выделите положительные стороны в позиции автора. Подтвердите позицию автора фрагментами текста.*

– Формулировка собственной позиции по какому-либо вопросу и ее удержание через систему аргументов. Например, такие позиции: «Надо прекратить строительство атомных станций вообще» или «Надо запретить клонирование клеток» и т.д.

– Умение приводить аргументы и контраргументы. Например, назвать три причины провести отпуск в Антарктиде.

– Реклама чего-либо: предмета, качеств, явления, события и т.д.

– Сочинения-рассуждения (эссе) по заданной теме. Например: «Школа – это амбулатория, в которой запрещено посещение больных» (Б.Д. Эльконин). В качестве критериев оценивания эссе предлагается рассматривать критерии, используемые при оценке заданий ЕГЭ по обществознанию.

– Анализ видеоматериалов (например, рекламных роликов). Задание: *Сколько манипулятивных приемов содержится в данном материале?*

– Практические упражнения. Например: *Придумайте ситуацию, в которой вам нужно что-то попросить, кого-то уговорить и т. п., но Вы заранее знаете, что потерпите неудачу, вам будет выписан отказ. Продумайте аргументы, манипуляции, которыми Вы планируете все-таки достичь поставленной цели. Попробуйте реализовать свой замысел. Проанализируйте эту пробу:*

- если не удалось получить то, что хотелось, предположите, что можно было бы изменить, чтобы результат был положительным;

- если удалось, то что повлияло, какой аргумент или манипуляция позволили достичь цели, за счет чего?

– Анализ практики. Например: *Приведите примеры мест на уроках или во внеклассной деятельности, где может быть востребовано критическое мышление. Докажите это. Можно ли по внешним признакам понять, что в Вашей школе есть критическое мышление? Какие признаки его выдают?*

Финальные испытания

Финальные испытания на разных этапах соревнований могут проводиться в форме дебатов или игровой процедуры, требующей как предварительной подготовки в соответствии со своей позицией, так и работы «здесь и сейчас» (переговоры). Данная процедура позволяет обнаружить требуемые на данном этапе умения, а именно: умение занять позицию и аргументировать ее, умение задавать вопросы, слышать собеседника и приводить контраргументы. Все зависит от количества участников.

Дебаты – это аргументированный спор, в котором стороны (как правило, две) ставят задачу убедить кого-либо в чём-либо. При оценке спора в первую очередь используются аргументы, но также учитываются и разнообразные риторические приёмы, умение работать с аудиторией, выразительность речи и т.п.

Тематика может задаваться разная – как шуточная (например: «Карлсон – лучший мужчина»), так и отвечающая актуальным проблемам современности (например: «Педагогические вузы нужно закрыть, а учителей привлекать из классических университетов»). На более ранних этапах работы предпочтительнее оттачивать техническую сторону умений, поэтому рекомендуем темы предлагать такие, которые не имеют прямого отношения к профессиональной деятельности игроков.

Существуют разные формы дебатов. Читателям предлагается самим определяться, какая процедура будет более уместной для использования в их ситуации. Необходимо отметить, что процедура должна быть проста в проведении, динамична, не длительна, и при этом она должна включать участие «зрителей».

При данной процедуре оцениваются выступления участников и итог процедуры. В качестве критериев оценивания используются следующие:

- 1) содержание выступлений участников (работа участников с определениями, качество аргументации, работа с вопросами);
- 2) структура выступлений участников (логика построения речи, структурирование выступления, соблюдение регламента);
- 3) способ выступлений (культура речи, культура поведения, корректность).

Второй турнир

В рамках тренировок на втором турнире отрабатываются умения задавать вопросы, распознавать позицию другого, удерживать позиции; знакомятся с техниками развития критического мышления.

Примеры тренировочных заданий:

– Анализ текстов через выполнение такого, например, задание: *Прочитайте текст. Составьте вопросы, обесценивающие аргумент автора. Составьте уточняющие вопросы.*

– Задание на формулировку вопросов по той или иной тематике. Например, задание: *Представьте себе любую ситуацию, которая Вас беспокоит, и постарайтесь придумать к ней не меньше ста вопросов. Такое задание лучше делать письменно.*

– Отработка умения задавать разного типа и уровня вопросы (по Блуму). Например, предложить группам выбрать любую детскую сказку («Колобок», «Репка», «Теремок») и придумать вопросы, соответствующие каждому уровню мышления (от простого к сложному).

– Игровые процедуры, требующие необходимости договариваться с участниками других групп (например: игровая процедура «Поток», игровая процедура «Свалка в Центральном районе» и т.д).

– Дискуссии по важным темам образования. Например, по темам: *«Спрос рождает предложение? Современное понимание качественного образования и его результатов»* или *«Школа как институт образования потеряла свою актуальность»* т.д.

Финальные состязания

Для состязаний второго этапа используются игровые процедуры, требующие переговорного процесса. Требованиями к таким процедурам можно сформулировать следующим образом:

– организация переговорного процесса, наличие правил, ведущего;

– предмет конфликта, цели и интересы сторон – наличие разных сторон с со своими интересами, но претендующих на один и тот же ресурс;

– возможные решения конфликта и их обоснования (аргументы) – ситуация в принципе должна быть решаемой;

– наличие у сторон ресурсов для реализации решений и желания их реализовать;

– участники переговоров – роли, спектр возможных позиций относительно проблемы и характеристика личностей переговорщиков [Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996].

В лиге в качестве таких процедур использовалась авторская игровая процедура «Лебедь, Щука, Рак и Крот», основанная на сюжете известной басни И. Крылова с добавлением новых условий (разработчики П.К. Долгоруков, Е.Е. Деттерер), переведенная процедура «Делим наследство бабушки Шарлотты» и др.

Критерии оценивания:

1. Реализация участником переговорного процесса своего интереса, зафиксированного в документе (договоре).

2. Качество аргументов: логическая корректность, ответ на вопрос «почему».

3. Качество контраргументов: подвергает сомнению истинность аргумента, опровергает его доказательную базу, указывает на недостатки, которые перевешивают достоинства.

4. Наличие поддержки аргументов или контраргументов: цитаты известных людей, факты, статистические данные, единичные примеры (факты).

Если процедура предполагает работу с вопросами, то должны быть включены критерии оценивания этой работы.

5. Качество задавания вопросов: проблемность, конкретность, четкость.

6. Качество ответов на вопросы: действенность, оперативность, гибкость, структурированность, системность, логичность.

На примере работы одной лиги мы попытались показать, что в рамках игр создаются условия для понимания молодыми педагогами современных вызовов сфере образования, новых смыслов в работе педагога, нового ее предназначения, педагогических ценностей, необходимости владения педагогом метапредметными умениями, оценки и развития своих профессиональных умений в соответствии с решаемыми им профессиональными задачами и др. В первую очередь речь идет о гуманистических ценностях как фундаменте профессиональной культуры учителя, о ценностном поведении, «основанием которого всегда является эмоциональное поведение» [Сластенин, Чижакова, 2003. С. 133]. Для обеспечения этого создаются ситуация обращения к профессиональному и жизненному опыту молодых педагогов, позволяющие сделать «непосредственно проявленными», «узнанными», «видимыми» такой аспект психолого-педагогической компетентности современного учителя как представления о педагогической деятельности. На разрешающей возможности противоречий педагогического процесса строится проблематизация молодых педагогов, организуется рефлексия и таким образом происходит «обновление педагогической реальности» в представлении молодого педагога [Игнатова, 2015; Зеер, 2008]. В рамках игр проблематизируется предназначение учителя в современном мире, содержание образования и его результаты, например, через понимание противоречий между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным опытом, стилем, способностями, обсуждается несоответствие имеющихся у молодых педагогов представлений о педагогической деятельности требованиям времени, несоответствие имеющихся у них профессиональных умений для решения новых профессиональных задач. Это позволяет

формировать у молодых педагогов «новые», адекватные новым профессиональным задачам мотивы педагогической деятельности. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, наращивать рефлексивный ресурс молодых педагогов. Это осуществляется через проведение специальных мероприятий в рамках программы Молодежных профессиональных педагогических игр. Например, «Пресс-конференция», «Суд над Школой», «Как бы лекция», круглые столы, дискуссии, просмотр и обсуждение видеофильмов, разбор выполнения упражнений и т.д.

В практике реализации МППИ участники занимают следующие педагогические позиции: тренер, эксперт, участник. Тренер – такой же молодой педагог, но более оснащенный за счет предварительной подготовки, организованной группой разработчиков игр. Сегодня важно делать акцент на «самостоятельности в сотрудничестве», когда от пассивного потребителя информации человек переходит в состояние, когда он способен учить других – «каждый становится и учеником, и учителем на протяжении всей жизни»⁹. Эксперт – человек, который может быть привлечен в рамках тренировочной работы как эксперт в своей области, или как судья в состязаниях. Участник – собственно молодой педагог, пожелавший участвовать в Молодежных профессиональных педагогических играх.

Участие в играх позволяет молодым педагогам включаться в деятельность молодежной общественной профессиональной организации – обсуждать разные вопросы, имеющие отношение как к педагогической деятельности в целом, так и к своему педагогическому опыту, находить ответы на свои вопросы, обсуждать идеи изменений, развивать свои профессиональные умения, учиться понимать разные педагогические ситуации и разных детей, находить партнеров для реализации своих идей, ощущать причастность к молодежной профессиональной общности с одинаковыми взглядами, установками, проблемами и т.д.

Говоря языком педагогических стратегий [Игнатова, 2015], практика Молодежных профессиональных педагогических игр обеспечивается реализацией таких педагогических стратегий, как «активизация», «сопровождение» и «приобщение», так как происходит актуализация и проблематизация представлений молодых педагогов о профессиональных умениях, необходимых сегодня для решения

⁹ Лукша П. Образование XXI века. Что изменилось в образовании. По следам GELP Moscow. Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/gelp-zachem-chemu-i-kak-uchit-v-xxi-veke-pavel-luksha/>.

профессиональных задач через освоение метапредметных умений, их пробы и рефлексии в деятельностном формате; молодые педагоги разрабатывают и реализуют проекты, направленные на изменение своей практики, и нуждаются в сопровождении этой деятельности; происходит приобщение молодых педагогов к молодежному профессиональному сообществу и его деятельности.

3. Организация и методы исследования

В лонгитюдном исследовании были задействованы 460 молодых педагогов Красноярского края из числа включенных в Молодежные профессиональные педагогические игры. Из них 150 человек вошли в экспериментальную группу. 145 молодых педагогов составили контрольную группу.

Выбор экспериментальной и контрольной групп осуществлялся на основе обеспечения внешней валидности выборки, при которой группа лиц, участников эксперимента, должна представлять всю часть популяции, по отношению к которой можно применять полученные в эксперименте данные [Дружинин, 2007]. Количество педагогов со стажем работы до 3 лет, проживающих в сельской местности, составляет в среднем 44% от общего количества педагогов данной категории, 56% молодых педагогов проживает в городах края. Такое распределение было учтено нами при формировании экспериментальной и контрольной групп.

Диагностика стартового уровня проявления психолого-педагогической компетентности участников экспериментальной группы проводилась на первом мероприятии МППИ, у участников контрольной группы примерно в эти же сроки. После реализации второго турнира МППИ также были проведены замеры в контрольной и экспериментальной группах.

Психолого-педагогическая компетентность оценивалась по таким характеристикам как удовлетворенность молодого педагога профессиональной деятельностью (методика определения уровня самооффективности Маддукса и Шеера, авторская методика), мотивы профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»), профессиональные ценности (опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ), разработанный И.Г. Сениным на основе теоретических положений М. Рокича о структуре человеческих ценностей), тип профессиональной идентичности (методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер), представления молодого

педагога о смысле педагогической деятельности (модифицированная методика «незаконченные предложения») и своих перспективах профессиональной деятельности (авторская методика), наличие у молодых педагогов базовых психолого-педагогических знаний (авторский тест) и обоснованное их применение в педагогической практике учителя (решение педагогических ситуаций), реализация стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях (методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса), продуктивное взаимодействие с коллегами, родителями, учащимися (авторская методика), умение осуществлять проектную деятельность (экспертиза проектов), включенность в деятельность профессионального сообщества (авторская методика), рефлексия профессиональной деятельности (методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой).

Для -Уитни U, критерий Пирсона χ^2 .

оценки значимости полученных различий нами использовались методы статистической обработки данных: критерий Фишера F^* , критерий Манна

4. Результаты исследования

Формат статьи не позволяет представить все полученные данные. Предлагаем вниманию читателей только самые интересные по мнению авторов данные. Данные представлены динамикой двух срезов: до реализации, обозначенной выше практики и после ее реализации.

4.1. Профессиональная идентичность и профессиональное самочувствие молодых педагогов

Профессиональная идентичность – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов). Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ), разработанная Л.Б. Шнейдер, позволяет определить статус профессиональной идентичности, как:

– *преждевременную идентичность* – характеризующуюся высокими показателями по авторитарности и низкими по самостоятельности, это вариант навязанной идентичности, когда представления человека о своем профессиональном будущем навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора;

– *диффузную идентичность* – статус идентичности, при котором у человека отсутствует чувство направления – не имеется проч-

ных целей, ценностей, убеждений и попыток их активно сформировать, такие люди не прошли через кризис и не выбрали себе профессиональную роль;

– *мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности* – когда человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен;

– *достигнутую профессиональную идентичность* – когда профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения;

– *псевдоидентичность* – как тотальное поглощение профессиональной ролью других социальных ролей человека, это стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание, нарушение временной связности жизни, ригидность «Я-концепции», болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия [Шнейдер, 2007].

Представленные на рис.6. данные показывают, что в экспериментальной группе уменьшилось количество молодых педагогов, имеющих диффузную идентичность (с 17,24% до 16,55%), мораторий идентичности (с 28% до 20,67%), псевдоидентичность (с 40% до 34%) и увеличилось количество молодых педагогов, имеющих достигнутую позитивную идентичность (с 18,67% до 42,66%). В контрольной группе уменьшилось количество молодых педагогов, имеющих диффузную идентичность (с 13,33% до 2,67%), псевдоидентичность (с 20% до 17,24%), увеличилось количество молодых педагогов, имеющих как достигнутую позитивную идентичность (с 21,38% до 22,76%), так и мораторий идентичности (с 39,31% до 41,38%), не изменилось количество молодых педагогов с преждевременной идентичностью (2,7%). Различия данных первого и второго среза в экспериментальной группе статистически значимы (все значения критерия ϕ^* лежат в диапазоне значимых различий).

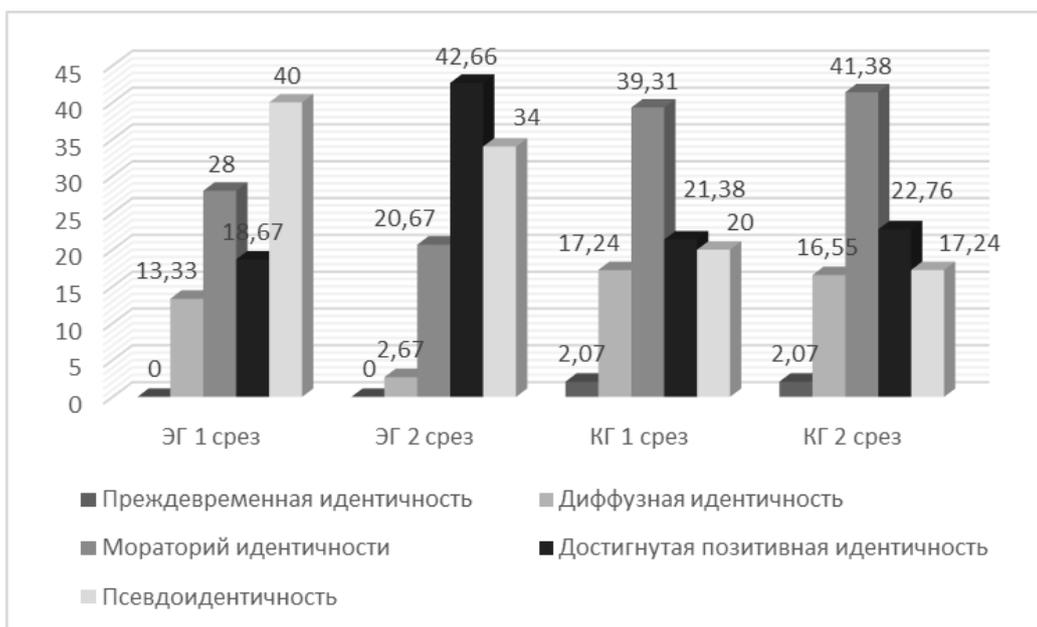


Рис. 6. *Изменение профессиональной идентичности в контрольной и экспериментальной группах, %.*

Полученные данные говорят о том, что без создания специальных условий становление профессиональной идентичности молодых педагогов происходит тяжелее, наблюдается меньшая динамика изменений, а также увеличивается количество молодых педагогов, которые актуализировали для себя проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения. А каким будет выбор человека – еще не понятно. Есть риск смены профессии.

Профессиональное самочувствие молодых педагогов – эмоциональное отношение молодых педагогов к своей профессиональной деятельности, к своему положению в педагогическом коллективе. Инструментом изучения была анкета, разработанная на основе инструментов, применявшихся в рамках Всероссийского исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации (Государственный контракт 08.N81.12.0088). В качестве иллюстрации мы приведем лишь небольшую часть полученных данных (рис. 7).

Рисунок наглядно показывает положительную динамику ответов в экспериментальной группе от 1 среза ко 2-му, тогда как в контрольной группе значимой динамики не наблюдается, имеется снижение количества положительных оценок молодыми педагогами своей удовлетворенности профессиональной деятельностью.

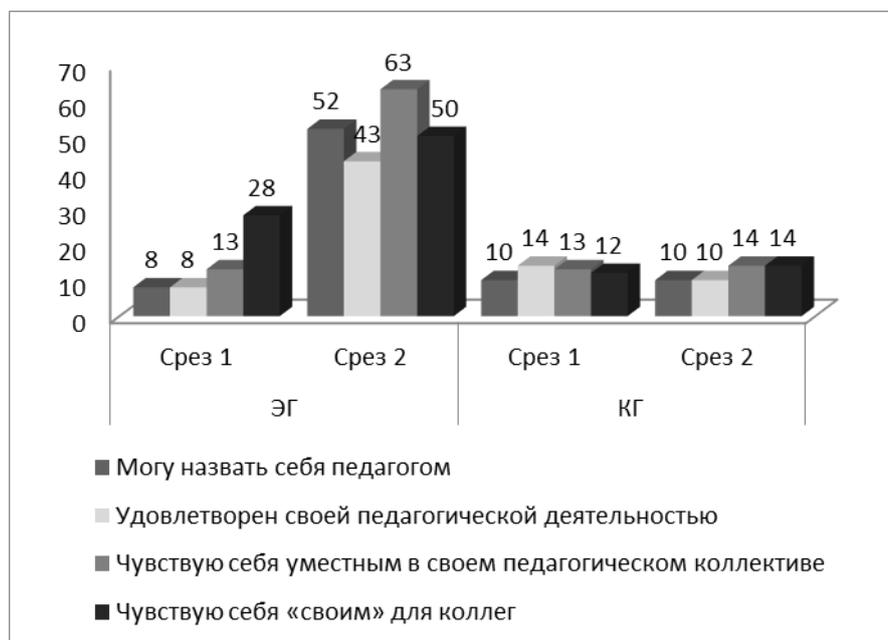


Рис. 7. Динамика положительных оценок в профессиональном самочувствии молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %

Статистический анализ не показывает различий в количестве молодых специалистов с положительной оценкой разных аспектов удовлетворенности в профессии в контрольной и экспериментальной группах подтверждает статистическую значимость выявленных различий (критерий Манна-Уитни).

4.2. Профессиональные ценности

Интересными являются данные о значимых для молодых педагогов жизненных сферах. На рисунке 8 представлены данные о количестве молодых педагогов с высоким уровнем значений по таким жизненным сферам, как профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения.

Из диаграммы (рис. 8) видно, что стартовая ситуация (срез 1) молодых педагогов экспериментальной группы характеризуется тем, что преобладают как ценности такие жизненные сферы, как «обучение и образование» (45%), «увлечения» (40%). У молодых педагогов контрольной группы – «обучение и образование» (45%), «общественная жизнь» (46%). При этом такая жизненная сфера как «профессиональная жизнь» в рейтинге обеих групп занимает последнее место (30% в экспериментальной группе и 21% в контрольной группе).

Данные среза 2 показывают, что жизненная сфера «профессиональная жизнь» у молодых педагогов экспериментальной группы становится преобладающей (60%), тогда как в контрольной группе

на первое место выход жизненная сфера «общественная жизнь» (57%). Это позволяет говорить о том, что включенность молодых педагогов в компетентностные состязания, в деятельность профессионального молодых педагогов, разработку и реализацию своих проектов показывают/«открывают» им ценность и значимость профессиональной деятельности.

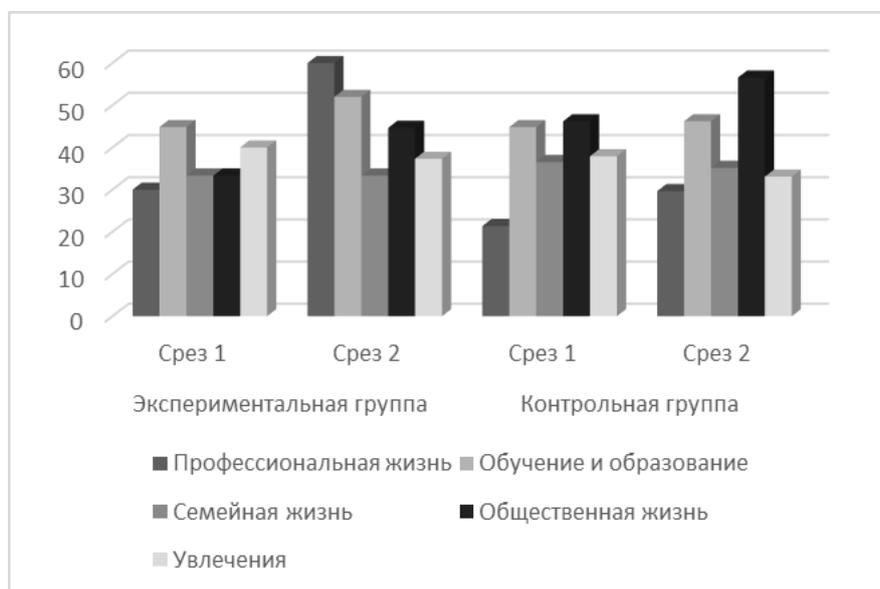


Рис. 8. *Динамика представленности жизненных сфер в системе ценностей молодых педагогов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, %*

4.3. Профессиональные перспективы

Ответы молодых педагогов на вопросы о своих профессиональных перспективах были разделены нами на три группы:

1) *деятельностное профессиональное развитие*, проявляющееся в приобретении молодыми специалистами новых умений, новых деятельностей в рамках педагогической деятельности (например, тьютор, эксперт и т.д.), реализации собственных педагогических проектов, расширение круга профессионального общения, организации в школе новых практик, работе в профессиональной молодежной организации, в общественно-политической жизни города, села, участии в профессиональных конкурсах;

2) *«традиционное» профессиональное развитие*, представленное ответами про повышение квалификации, обучение на следующей ступени образования (вузе, магистратуре), повышение мастерства, продвижение по карьерной лестнице, смена места работы, оставаясь в профессии;

3) «не видится перспектив», отражающее высказывания про уход из профессии, отсутствие особых планов, отсутствие ответа вообще, не связанные с профессией планы.

На рисунке 9 представлены данные, отражающие процент от общего количества высказываний той или иной группы.

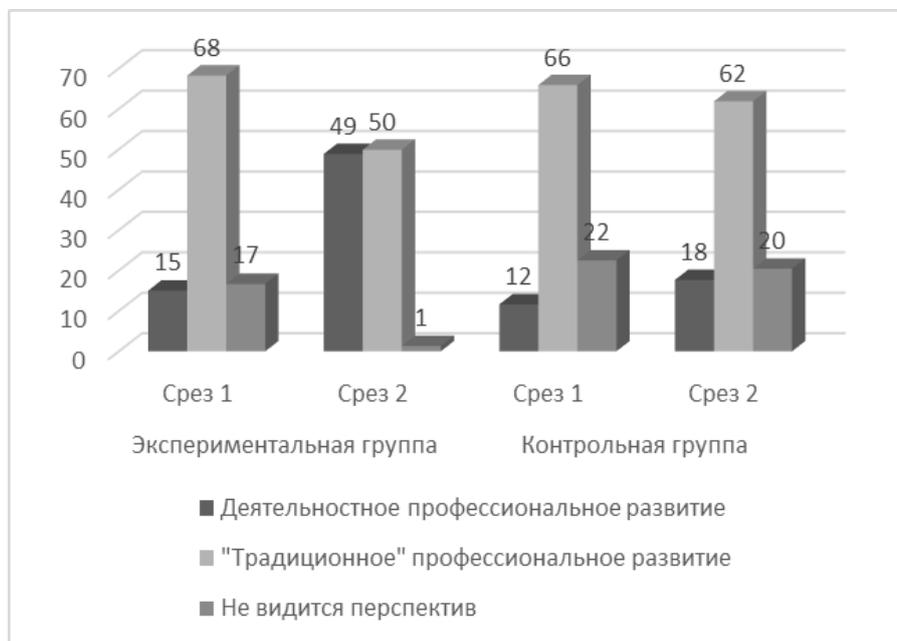


Рис. 9. Динамика профессиональной перспективы молодых педагогов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, %

На основании представленных данных видно, что в экспериментальной группе значительно увеличилось количество высказываний, характеризующих деятельностное профессиональное развитие (с 15 % до 48%) и уменьшилось количество высказываний, отражающих «традиционное» профессиональное развитие и отсутствие перспектив в профессии. Тогда как в контрольной группе изменения представлений молодых педагогов о перспективах своего профессионального развития не носят такой явный характер. Другими словами, участие в играх позволяет молодым педагогам ставить конкретные задачи на развитие своих профессиональных умений, изменения своей педагогической деятельности.

4.4. Смысл педагогической деятельности в представлениях молодых педагогов

При обработке неоконченных предложений все высказывания молодых специалистов о смысле педагогической деятельности были поделены нами на три группы: 1) традиционные представления о

транслировании знаний; 2) развитие ребенка, его мышления средствами предмета; 3) уход от ответа, использование клеше (рис. 5).

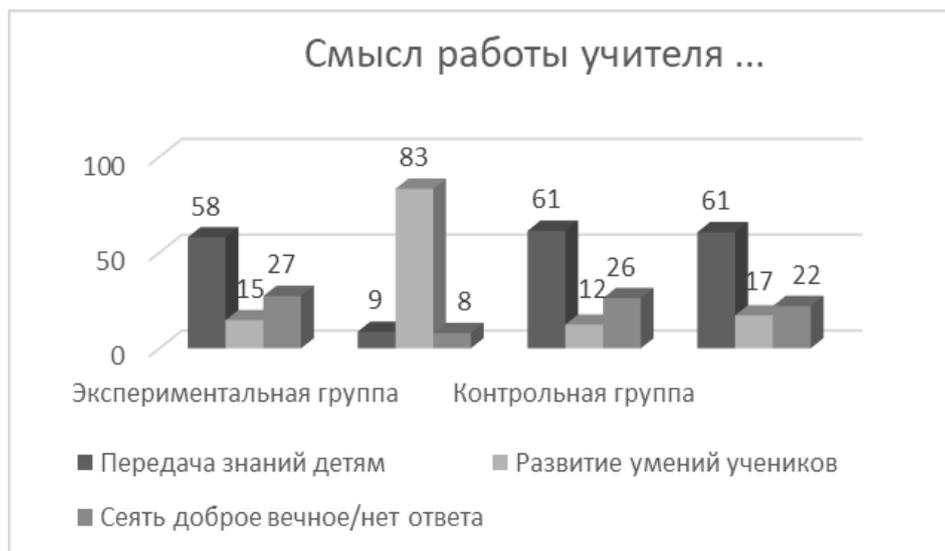


Рис. 10. Динамика представлений молодых педагогов о смысле работы учителя в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах, %

У молодых педагогов экспериментальной группы после участия в МППИ снизилось количество ответов, отражающих «традиционные» представления о смысле работы учителя (дать «твердые» знания, научить предмету) с 58% до 8,67% и увеличилось количество ответов, отражающих развитие ребенка (с 14,67% до 83,33%). Также снизилось количество ответов в виде «клеше» (с 27,33% до 8%), которые можно интерпретировать как «уход от ответа». В контрольной группе данные тенденции также наблюдаются, но в отличие от экспериментальной группы являются статистически незначимыми (критерий Пирсона χ^2). Это означает, что молодые педагоги из экспериментальной группы начинают «видеть» предназначение педагога в развитии умений и компетентностей своих учеников, в отличие от молодых педагогов контрольной группы.

4.5. Применение молодыми педагогами знаний для решения педагогических ситуаций

Осознанность применения молодыми педагогами психолого-педагогических знаний в педагогической практике учителя как составляющую психолого-педагогической компетентности возможно увидеть через работу с практическими ситуациями [Педагогика, 2014]. Решить педагогическую ситуацию – это значит из описания ситуации выделить проблему (проблемы), предположить причины

ее возникновение, предложить варианты действий по разрешению ситуации.

На основе положений Н.В. Кузьминой и ее последователей о структуре педагогической деятельности нами были выделены следующие типы педагогических ситуаций (по субъектам взаимодействия), которые должен уметь решать педагог: «учитель-ученик» (учебная ситуация), «учитель-ученик» (воспитательная ситуация), «учитель-класс», «учитель-родитель» (анализ педагогической ситуации). Относительно каждого типа взаимодействия был выделен спектр профессиональных умений, необходимых педагогу для ее разрешения. Эти умения явились своеобразными требованиями к подбору (построению) педагогической ситуации. На рисунке 11 представлены данные о динамике успешности решения педагогических ситуаций молодыми педагогами контрольной и экспериментальной групп в целом.



Рис. 11. Динамика успешности решения педагогических ситуаций молодыми педагогами контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, %

Анализ данных, представленных на рисунке, показывает, что в экспериментальной группе более чем в 2 раза увеличилось количество молодых педагогов, справившихся с заданием на высоком уровне (с 10% до 22%), тогда как в контрольной группе такое увеличение составило всего 1%. В обеих группах снизилось количество респондентов, справившихся с заданием на низком уровне (с 24% до 1% в экспериментальной группе, с 30% до 18% в контрольной группе). Статистический анализ данных с помощью критерия (критерия

Пирсона) показал значимость различий в экспериментальной группе. Это означает, что игры создают условия для понимания и выделения проблематики той или иной педагогической ситуации, понимания лежащих в основании причин ее возникновения, личной включенности молодого педагога в ее разрешение.

4.6. Реализация стратегии сотрудничества

Анализируя стратегии поведения молодых педагогов в конфликтных ситуациях особое внимание, мы сосредоточили на реализации стратегии сотрудничества (рис.12).

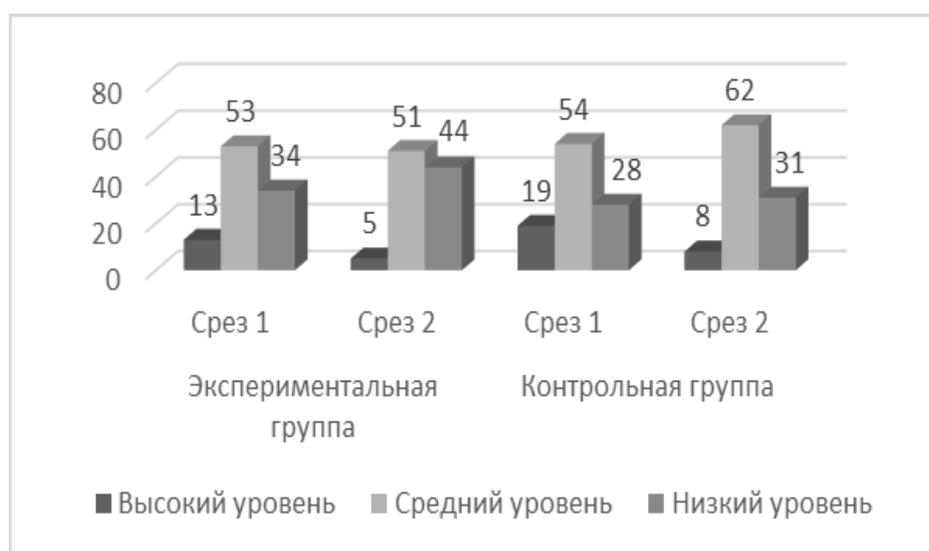


Рис. 12. Динамика использования стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях молодыми педагогами контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, %

Представленные данные демонстрируют схожие тенденции в обеих группах респондентов: более чем в 2 раза уменьшается количество респондентов с низким уровнем реализации стратегии сотрудничества, увеличивается количество респондентов с высоким уровнем – с 34% до 44% в экспериментальной группе и с 27,59% до 31% в контрольной группе. Данные изменения сопровождаются уменьшением количества респондентов со средним уровнем в экспериментальной группе, и увеличением данной категории молодых педагогов в контрольной группе. Статистический анализ данных с помощью критерия Пирсона показал значимость различий в экспериментальной группе. Это означает, что в деятельности МППИ создаются условия необходимости построения конструктивного взаимодействия между молодыми педагогами.

4.7. Роль молодых педагогов в деятельности профессиональных сообществ

Интересными представляются данные об изменении роли, которую выполняют/играют молодые педагоги в деятельности общественных и профессиональных организаций и сообществ, членами которых они являются (таб.3).

Таблица 3

Роль молодых педагогов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в деятельности профессиональных и общественных организаций, количество высказываний

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Участник мероприятий, наблюдающий за происходящим как бы «со стороны»	76	14	86	76
Участник, активно включающийся в мероприятия	22	46	14	19
Организатор мероприятий	0	21	0	5
В рамках мероприятий выполняет содержательную роль	2	19	0	0

Из данных, представленных в таблице, видно, что в экспериментальной группе значительно изменилась роль, которую играют молодые педагоги в общественных и профессиональных организациях: уменьшилось количество «пассивных» молодых педагогов на мероприятиях с 76% до 14%; увеличилось количество молодых педагогов, принимающих активное участие в мероприятиях с 22% до 46%; появились молодые педагоги, берущие на себя ответственность за организацию мероприятий с 0% до 21%; увеличилось количество молодых педагогов, выполняющих содержательную функцию (роль) на мероприятиях, например, тренер тех или иных профессиональных умений, ведущий мастер-класса и т.д.

4.8. Динамика становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов

На рисунке 13 представлены данные об изменении психолого-педагогической компетентности у молодых педагогов, включенных

в реализацию практики Молодежных профессиональных педагогических игр (экспериментальная группа) и не включенных (контрольная группа).

На основании сформулированного выше определения психолого-педагогической компетентности нами выделены уровни ее становления у молодых педагогов. Например, *начальный уровень* характеризуется наличием базовых психолого-педагогических знаний, которые не применяются для решения практических задач; неудовлетворенностью складывающимися отношениями с учениками, родителями, коллегами; преобладанием не профессиональных ценностей и внешних мотивов профессиональной деятельности; ориентацией на трансляцию знаний при осуществлении педагогической деятельности; низким уровнем готовности принимать решения и нести за них ответственность; отсутствием связанных с педагогической деятельностью перспектив; преобладанием низкого уровня рефлексии профессиональной деятельности; низким уровнем реализации стратегии сотрудничества; наличием трудностей во взаимодействии с обучающимися, родителями, коллегами; отсутствием опыта участия в проектных группах; наличием низкого уровня насыщенности жизни; отсутствием включенности в профессиональные сообщества.

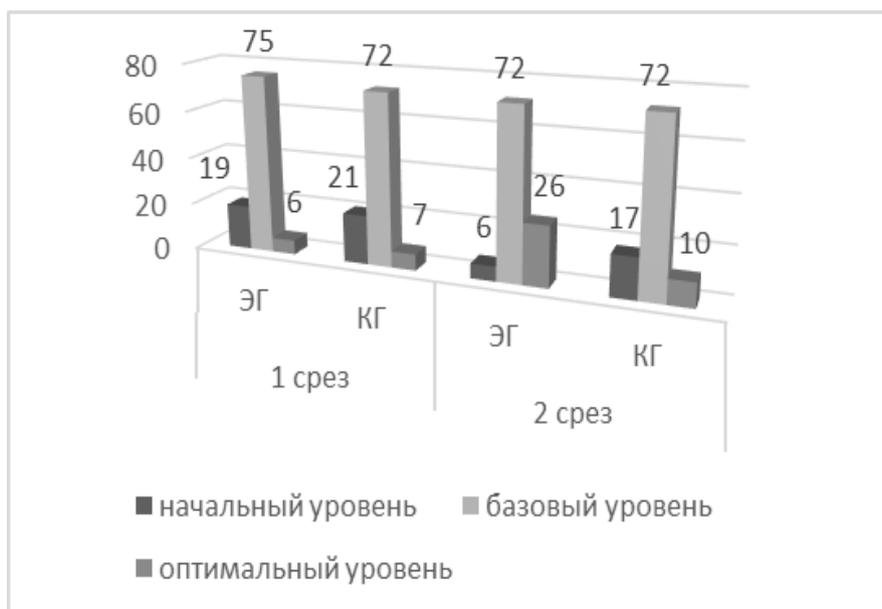


Рис. 13. *Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ), %*

Представленные на рисунке данные отражают динамику в становлении психолого-педагогической компетентности молодых педа-

гогов (изменение уровня ее проявления), при этом в экспериментальной группе эти изменения являются статистически значимыми. То есть участие молодых педагогов в обозначенной практике способствует повышению уровня их психолого-педагогической компетентности.

Нам представляется интересным анализ полученных данных в разрезе места жительства молодых педагогов (город, село) (рис. 14, 15). Было обнаружено, что в экспериментальной группе положительная динамика изменений не зависит от места проживания молодых педагогов и является статистически значимой (критерий Пирсона (χ^2)). В контрольной группе изменения статистически незначимы.

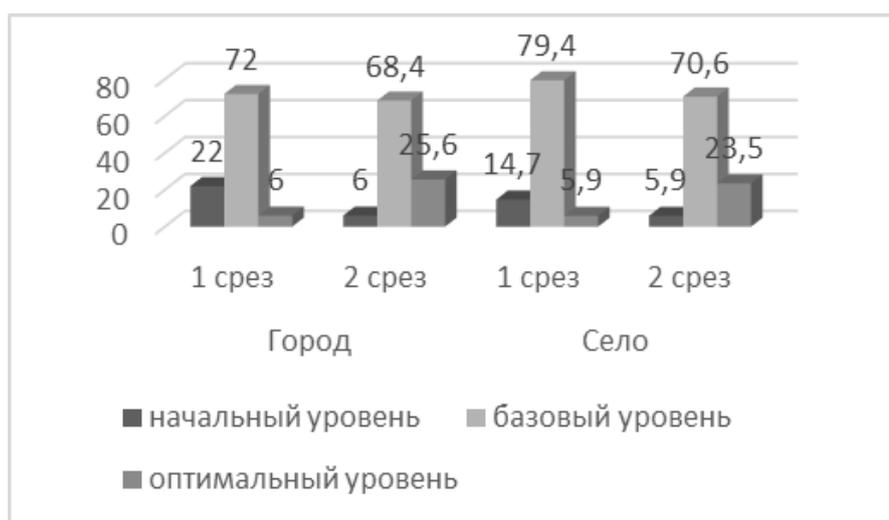


Рис. 14. Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в экспериментальной группе, %.



Рис. 15. Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в контрольной группе, %.

Таким образом, реализация Молодежных профессиональных педагогических игр способствует становлению психолого-педагогической компетентности молодых педагогов вне зависимости от места жительства. Интересными являются данные по контрольной группе в разрезе город/село. Несмотря на то, что динамика изменения психолого-педагогической компетентности не является статистически значимой, видится следующая тенденция: увеличение количества педагогов с оптимальным уровнем педагогической компетентности, проживающих в городе, более выражено (в 2 раза), чем у педагогов, проживающих в сельской местности. Это позволяет предположить, что в ситуации отсутствия целенаправленного создания условий для становления психолого-педагогической компетентности у городских молодых педагогов больше возможностей и ресурсов для ее становления (по типу «рассола»), чем у сельских молодых педагогов. То есть, насыщенная профессиональная и образовательная среда влияют на процесс становления психолого-педагогической компетентности учителей.

4.9. Реализация проектных инициатив молодых педагогов

В практике Красноярского края есть много примеров того, как молодые педагоги, принявшие участие в Молодежных профессиональных педагогических играх (МППИ), становятся тренерами МППИ после специального обучения, становятся лидерами Ассоциации молодых педагогов в территориях, включаются в реализацию муниципальных проектов, разрабатывают и реализуют собственные проекты. Закономерно возникает вопрос – существует ли корреляционная связь между активностью молодых педагогов (участие в МППИ, разработка и реализация своих проектов и т.д.) и активностью муниципалитета, которая проявляется через наличие пилотных команд в территории по решению перспективных задач образования (например, пилотирование ФГОС ООО, ФГОС СОО, профессионального стандарта педагога, создание региональных инновационных площадок и т.д.).

Воспользовавшись методом ранговой корреляции был подсчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 0.518$. Это означает среднюю силу связи, но учитывая большой объем выборки, этот коэффициент показывает высокую значимость корреляции при $p \leq 0,01$. То есть мы можем говорить о том, что существует связь между активностью молодых педагогов той или иной территории и активностью самого муниципалитета в решении перспективных задач систе-

мы образования как на уровне муниципалитета, так и на уровне региона. Отметим, что наличие корреляционной связи не означает причинно-следственной связи между рассматриваемыми признаками (активностью молодых педагогов и активностью муниципалитета), но изменениям одного признака, как правило, сопутствуют изменения другого признака [Сидоренко, 2010. С.201]. В рамках нашего обсуждения, скорее всего, активность муниципалитета можно рассматривать как фон, как контекст для профессионального становления молодых педагогов – проявления их профессиональной активности, реализации их инициатив, получения молодыми педагогами удовлетворения от реализуемой деятельности, признания важности и значимости их деятельности в глазах профессионального сообщества и ответственности в целом, что, безусловно, способствует обеспечению профессионального становления молодых педагогов, конкретнее – их психолого-педагогической компетентности, а также закреплению молодых педагогов в региональной системе образования, что вносит свой вклад в повышение качества образования.

Выводы

1. Представленные данные убедительно доказывают результативность практики компетентностных профессиональных состязаний МППИ для обеспечения становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов.

2. Молодежные профессиональные педагогические игры помогают молодым педагогам решать задачи адаптационного этапа:

– приобретение удовлетворенности от профессиональной деятельности;

– эффективная реализация педагогической деятельности;

– получение признания своей успешности, профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег);

– построение профессиональных перспектив.

3. Анализ научных трудов по вопросам профессионального становления и специфике периода профессиональной адаптации, анализ реализуемой практики по работе с молодыми педагогами, проведенное исследование позволяют предположить, что в качестве условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов следует рассматривать не готовые формы, которые сложно перенести из одной территории в другую, а педагогические стратегии, которые имеют свои функции и в зависимости от

объективной ситуации той или иной территории могут быть реализованы в разных формах.

4. В качестве условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов предлагаем рассматривать реализацию таких стратегий, как:

- активизация представлений молодых педагогов о профессиональных умениях, необходимых сегодня для решения профессиональных задач через освоение метапредметных умений, их пробы и рефлексии в деятельностном формате;

- сопровождение разработки и реализации молодыми педагогами проектов, направленных на изменение их практики;

- приобщение молодых педагогов к молодежному профессиональному сообществу.

5. Обсуждая вопросы профессионального становления молодых педагогов важно понимать, что не только специально создаваемые условия позволяют достигать необходимого качества, но и профессиональная, образовательная среда, которая создается в территориях через работу пилотных/проектных/творческих и т.д. муниципальных команд, предлагающих варианты решения сложных задач образования. Такая «среда» является благодатной почвой для выращивания профессионально компетентного молодого педагога.

6. Проведенное исследование позволило обнаружить синергетический эффект представленной практики – возрастание эффективности педагогического обеспечения становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов, когда деятельность государственных структур и общественных организаций усиливают и дополняют друг друга.

Литература

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38–41.

2. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. 2016. № 1. С. 6–8.

3. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

4. Болотов В.А., Лавренюк Е.Н. Основные тенденции развития системы профессионального развития педагогических кадров // Фе-

деральный справочник. Образование в России Т. 11. М.: АНО «Центр стратегических программ», 2016. С. 307–309.

5. Васильев И.А. Роль образовательных учреждений и вузов в подготовке молодых педагогов (фрагменты ряда конкретных социологических исследований) // Преподаватель XXI века. 2010. № 3. С. 368–375.

6. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С.285–297.

7. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.

8. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2008.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С.7–14.

10. Игнатова В.В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве: монография. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2015. С.8–48.

11. Логинова Н.Ф. Подходы к работе с молодыми специалистами в условиях введения профессионального стандарта // Инновации в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 25–32.

12. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.

13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

14. Маслинский К.А., Иванюшина В.А. Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 8–26.

15. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. Красноярск, 2012.

16. Молодежные профессиональные педагогические игры: сборник научно-методических материалов / под ред. Н.Ф. Логиновой, И.С. Ватащак. Красноярск, 2016.

17. Образование для сложного мира: зачем, чему и как. Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow. 2018. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru.

18. Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития

молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации (Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК»): результаты исследования по выявлению условий, необходимых и достаточных для успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, во всех субъектах Российской Федерации (Москва, 2015). URL: <http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4%20v1.pdf>

19. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2014.

20. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–123.

21. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М.Пинской. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015.

22. Семиздралова О.А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: дисс. канд. психол. наук. М., 2006.

23. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2010.

24. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. М.: Академия, 2003.

25. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах., М.: Издательство «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», 2013.

26. Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 11–15.

27. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фруммин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.

28. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение, 2006.

29. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007.
30. Щедровицкий Г.П. Методология и философия оргуправленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) /Из архива Г.П. Щедровицкого. Т5. ОРУ (2). М., 2003.
31. Bolam R. Teacher recruitment and induction. / L. W. Anderson // International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education – Oxford, 1995. P. 612-615
32. Borko H. Clinical teacher education: the induction years / Hoffman J.V., Edwards S.A., Reality and reform in clinical teacher education - New York, 1986.
33. Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale // American Educational Rrsearch Journal. Vol. 49. No 5. P. 844-880.
34. Ingersoll R., Smith T. The Wrong Solution to the Teacher Shortage // Educational Leadership. Alexandria, VA, 2003. 60 (8).
35. Liu X.S., Ramsey J. (2008) Teachers` Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000-2001 // Teaching and Teacher Education. Vol.24. No 5. P.1173-1184
36. Wong H.K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving / NASSP Bulletin - Vol. 88 No. 638, 2004.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверин С.П. Социально-педагогический мониторинг как условие совершенствования деятельности ИПК РО по повышению квалификации работников образования в регионе: Аверин Степан Петрович: автореферат дис... к.п.н.13.00.01. Красноярск, 2000. 25 с.
2. Адольф В.А. Избранные труды. В 2-х томах. Том 1. Профессиональная компетентность педагога. Красноярск, 2020. – 272 с.
3. Адольф В.А., Степанова И. Ю. Подходы к подготовке педагогических кадров, способных к обновлению образования // Вестник Красноярского регионального отделения Сибирской академии наук высшей школы (научный и общественно-информационный журнал). Красноярск, 2009. С. 37–43.
4. Адольф В.А., Степанова И. Ю. Категории качества педагогического образования с позиций его обеспечения и оценивания. Сборник статей. Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза. С-Птб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. С. 71–80.
5. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Конкурентоспособность как показатель качества высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 77–79.
6. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки будущего учителя // Высшее образование сегодня. 2008. № 4. С. 66–70.
7. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Образовательная среда обеспечения качества профессиональной подготовки учителя в условиях становления постиндустриального общества. Материалы VI Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе». г. Красноярск, 5–8 июня 2009. С. 246–252.
8. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 111–116.
9. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Проектирование образовательного процесса профессионального становления специалиста на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2008. №3. С. 158–161.
10. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Профессиональная культура учителя в контексте обеспечения качества его профессиональной

подготовки. Материалы 3 Всероссийской конференции. Красноярск. 21–23 апреля 2009. С. 65–70.

11. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Профессиональное становление специалиста в условиях непрерывного профессионального образования на основе компетентностного подхода // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Повышение качества высшего профессионального образования» СФУ (г. Красноярск), 2008.

12. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Управление качеством профессиональной подготовки будущего учителя. Материалы 7 Всероссийской научно-практической конференции. Управление профессиональным образованием: опыт, проблемы, перспективы. Омск. 2009. С. 42–44.

13. Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования: практическое пособие / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, О.Ф. Клинк, А.И. Сатдыков, И.С. Сергеев, А.А. Факторович; под общ. ред. А.Н. Лейбовича. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. С. 16–17.

14. Александрова М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: монография. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2007. 238 с.

15. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 144–156.

16. Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37.

17. Ахренов В. Непрерывное профессиональное образование: стратегия развития // Учитель. 2004. №5. С. 23–27

18. Байбородова Л.В., Репина А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 21–24.

19. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

20. Беленко В.А., Немцев А.Н. Реализация системы непрерывной подготовки кадров региона на основе использования дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2008. №11. С. 22–27.

21. Бобровникова Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя / Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 49–53.

22. Богданова О.Н. Становление метапредметной компетентности учителя в процессе дополнительного профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Богданова Оксана Николаевна. Красноярск, 2018. 24 с.

23. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский учитель. Новосибирск, 2018. № 1(116) февраль. С. 15–20.

24. Бордовский Г.А., Нестеров А.А. Управление качеством образовательного процесса: монография. СПб.: Изд. РГПУ им. Герцена, 2001. 359 с.

25. Васильев И.А. Роль образовательных учреждений и вузов в подготовке молодых педагогов (фрагменты ряда конкретных социологических исследований) // Преподаватель XXI века. 2010. № 3. С. 368–375.

26. Ватацак И.С., Новопашина Л.А., Хасан Б.И. Посредническая педагогическая деятельность как условие развития профессионализма // Научные труды SWorld. 2012. Т. 16. № 3. С. 12–25.

27. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / под. ред. И.А. Коршунова, И.Д. Фрумина, М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 312 с.

28. Вербицкий А.А. Павловец В.И. Непрерывное образование и инженерная практика // Вестник высшей школы. 1988. № 8 С. 26–32.

29. Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.

30. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. Историко-педагогический анализ феномена. СПб: СПб АППО, 2008, 154 с.

31. Владиславлев А.П. Единая система непрерывного образования // Педагогика. 1982. № 6. С. 22 – 28.

32. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. Псков, 1997. 421 с.

33. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. 2004. № 2. С. 72–80.

34. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов // Педагогика. 2019. № 4. С. 70–73.

35. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 32–43.

36. Гнатышина Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога: монография Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск: Научный центр РАО, 2019 – 234 с.

37. Гнатышина Е.В., Белоусов А.О. Трансформация методической работы учителя в условиях цифровизации образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 2 (39). С. 47–52.

38. Голицын С.И., Голицына С.В. Непрерывное профессиональное образование: сущность, структура, значение // Профильная школа. 2008. № 6 С. 3–9.

39. Горчакова-Сибирская М.П. Взаимосвязь качества образования и готовности педагогов к непрерывному образованию // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 4 (28). С. 35–141.

40. Грачева Е.Ю. Педагогическая интернаттура в развитых странах мира. URL: <https://clck.ru/YfwAS>.

41. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

42. Гусев В.А. Проблема проектирования и реализации системы многоуровневого профессионально-педагогического образования // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 3 (27). С. 35–42.

43. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории. М., 2004. 256 с.

44. Даминова А.И. Особенности профессиональной адаптации молодых учителей в общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Даминова Арафамо Искандаровна. Душанбе, 2018. 25 с.

45. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс // Непрерывное образование. 2018. № 4 (26). С. 16–20.

46. Дистервег Ф.А.В. Руководство для немецких учителей. М., 1913. С. 269–270.
47. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации 2010: Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М., 2010. 152 с.
48. Дубинина В.Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернаттура»): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2010. 43 с.
49. Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе: монография УРАО ИСМО 2-е изд. перераб. и доп. М. – Саратов: СГТ, 2009. 300 с.
50. Забродин Ю.М. Учитель для новой школы: психолого-педагогическая подготовка // Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 14–18.
51. Заир-Бек, Е.С., Ксенофонтова А.Н. Проблемы методологии анализа модернизации образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №3–4(46–47). С. 38–44.
52. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
53. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп.. М.: Юрайт, 2021. 234 с.
54. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
55. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
56. Игнатова В.В. Педагогические стратегии как предмет системного анализа / В.В. Игнатова, В.С. Нургалеев // Мир человека. Научно-информационное издание. Красноярск: СибГТУ, 2001. Вып. 1. С. 3–13.
57. Ильин А.С. Организационно-педагогические условия обеспечения готовности педагога к реализации федерального государственного стандарта начального общего образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Т. 4 (70). 2018. № 1. С. 45–57.

58. Ильин А.С. Педагогическое обеспечение готовности педагога к реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2018. 24 с.

59. Ильина Н.Ф. Индивидуальная образовательная программа как средство организации образования педагогов инновационных школ // Академический журнал Западной Сибири: научно-практический журнал. Тюмень, 2008. № 6. С. 11–13.

60. Ильина Н.Ф. Инновационная модель непрерывного образования педагога // Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе: сборник статей международной научно-практической конференции. Ч. 1. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2008. С. 29–31

61. Ильина Н.Ф. Концептуальные основания региональной системы непрерывного инновационного образования педагогических кадров // сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования: Вып. 14. М: МАПДО, ИПК госслужбы, 2008. С. 52–57.

62. Ильина Н.Ф. Моделирование рефлексивного пространства как условие индивидуализации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Рефлексия как ресурс современного образования: сборник материалов II Международной заочной научно-практической конференции / под общ. ред. А.Д. Барбитовой. Ульяновск: УИПКПРО, 2008 С. 28–35.

63. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013 (17,9 п. л.).

64. Ильина Н.Ф. Педагогическая деятельность как культурная практика // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2016. № 2(22) (ВАК). С. 139–144.

65. Ильина Н.Ф. Подготовка учителя к созиданию новой школы // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VI Международной научной конференции. Т. 1. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009 С. 252 – 258

66. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2014 (12,8 п. л.).

67. Ильина Н.Ф. Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования //

Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 2 (4). С. 21–29.

68. Ильина Н.Ф. Технология коллективной мыслительной деятельности как ресурс модернизации высшего педагогического образования // Русский язык в Армении. Ереван, 2009 № 2 С. 38–43.

69. Ильина Н.Ф. Университет непрерывного образования как новая форма переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Красноярск: ККИПКРО, 2005. 103 с.

70. Ильина Н.Ф., Логинова Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 202–230.

71. Ильина Н.Ф. Развитие инновационного потенциала образовательного учреждения // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. № 5 С. 53 – 56.

72. Ильина Н.Ф. Стратегия интеграции в региональной системе непрерывного инновационного педагогического образования // Интеграционные процессы в профессиональном образовании: проблемы, поиски, решения: сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием Ч. 2. Кемерово, 2008. С. 124–127.

73. Ильинская Я.А. Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск, 2015. № 2. С. 57–67.

74. Ильинская Я.А. Региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2016. 39 с.

75. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–67.

76. Камалтдинова Р.М. Инновационный подход к формированию человеческого капитала // Экономические науки. 2010. № 1. С. 103–106.

77. Карамурзов Б.С. Непрерывное профессиональное образование в университетском комплексе // Высшее образование в России. 2009. № 5. С. 27–41.

78. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. 2017. № 3. С.19–28.

79. Климов К.А. и др. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования: монография / К.А. Климов, Л.Л.

Мешкова, В.В. Смирнов и др. Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2016. 144 с.

80. Ковалева Т.М. Зачем нужна индивидуальная образовательная программа современному педагогу // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. М.: Дело, 2017. С. 195–201.

81. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всероссийского научно-методического семинара (Москва, 18–19 мая 2009 г.). М.: АПКиППРО, 2009. 188 с.

82. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: Материалы XII Международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 11–16.

83. Козырева Е.Ю. Условия успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. №7. 2015. URL: <https://clck.ru/YfFYg> (дата обращения: 18.12.2016).

84. Комаров Р.В., Ковалева Т.М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 2021. № 1(55). С.8–22.

85. Кондаков А.М. Человеческий ресурс российского образования // Мир образования – образование в мире. № 1 (17). 2005. С. 5–20.

86. Концепция развития практико-ориентированного профессионального образования в России. URL: http://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/konc_razv_practikoorient_obr.pdf (дата обращения 3.10.2021 г.).

87. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Alma mater. 1991. № 6. С. 52–62.

88. Корицкий А.В. Введение в теорию человеческого капитала: учебное пособие. Новосибирск, 2000. 112 с.

89. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В. М. Век живи, век учись: непрерывное образование в России / под редакцией Коршунова И.А. и Фрумина И.Д. М: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 312 с.

90. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 190–192.

91. Красношлыкова О.Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования: автореф. дисс.... д-ра пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2005. 45 с.

92. Красношлыкова О.Г., Игонина Т.Б., Васильева Т.В., Оксем М.В. Развитие профессионализма педагогических работников в условиях реализации мероприятий ФЦПРО 2016-2020 гг. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: гуманитарные и общественные науки. 2017. С. 15–19.

93. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. М.: Проспект, 2000. 400 с.

94. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 207 с.

95. Курганский С.А. Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. Иркутск: БГУЭП, 2003. 287 с.

96. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–1. С. 205–208.

97. Лавриненко В.Н., Путилова Л.М. Исследование социально-экономических и политических процессов: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Вузовский учебник, 2008. 205 с.

98. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. 2003. № 3. С. 17–25.

99. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 106–112.

100. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 13–14.

101. Лузакова О.В. Управление профессиональным развитием педагогов как условие развития образовательной организации // Наука и общество в условиях глобализации. 2018. № 1 (5). С. 37–41.

102. Лучкина Т.В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 6–45.

103. Лучкина Т.В., Грачева Е.Ю. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 9. С. 281–290.

104. Лыжина Н.П. Механизмы адаптации, закрепления и профессионального развития молодых учителей Томской области в региональной системе образования. URL: <https://clck.ru/YfFgW> (дата обращения: 11.04.2021).

105. Майбуров И.А. Вклад человеческого капитала в экономическое развитие России // Экономическая наука современной России. 2003. № 4. С. 54–69.

106. Майбуров И.А. Эффективность инвестирования в человеческий капитал в США и России // Экономическая наука современной России. 2004. № 4. С. 3–13.

107. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Копытова Н.Е., Пронина Л.А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика 2004. №3. С. 60–68.

108. Марголис А.А. Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 240 с.

109. Марголис А.А., Рубцов В.В. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: Изд-во МГППУ, 2011. 266 с.

110. Маркова А.К. Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с. С. 536–542.

111. Маркова Т. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Новые знания. 2008. № 3. С. 29–32.

112. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения 16.12.11).

113. Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. М.: РОССПЭН, 2003. 168 с.

114. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002. 268 с.

115. Милехина Е.А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 20–25.

116. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. Красноярск, 2012. 316 с.

117. Мкртчян М.А., Литвинская И.Г. Новые формы организации образования взрослых: учебно-методическое пособие. Красноярск: ККИПК, 2012. 120 с.

118. Мкртчян М.А., Литвинская И.Г. Новые формы организации образования взрослых: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 120 с.

119. Мокрецова Л.А., Попова О.В. Реализация компетентного подхода в системе непрерывного образования педагога // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 29–33.

120. Мосина Н.А., Сафонова М.В. Педагогическая интернатура как условие формирования профессиональной педагогической компетентности // Вестник КГПУ им В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С 97–101.

121. Москвин С.Н. Концепция человеческого капитала и пути его формирования: учебное пособие. Красноярск: ГОУ ВПО «Гос. ун-т. цвет. металлов и золота», 2006. 88 с.

122. Науменко Л.С., Яковлева Н.О. Тьюторское сопровождение педагогов в формировании готовности к работе с персональным профессиональным блогом // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (39). С. 62–69.

123. Никитина Л. А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 42–47.

124. Новопашина Л.А. Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Выпуск № 7. URL: <https://clck.ru/YfFYg> (дата обращения: 128.01.2016).

125. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х т. Т. I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 5. Управление образованием взрослых / под ред. В.И. Подобеда, А.И. Жилиной. СПб.: ИОВ РАО, 2000. 188 с.

126. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. М.: Алекс, 2006. 264 с.

127. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 [Электронный ресурс] // Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ/ Режим доступа: <https://clck.ru/GpJnu> (дата обращения: 10.07.2019).

128. Педагогическая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Н.В. Ключевой. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

129. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 168.

130. Петерсон Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода // Педагогика. 2004. № 9. С. 21–27.

131. Пилипчевская Н.В., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Интернатура как неотъемлемая часть инновационного развития региональной системы непрерывного педагогического образования // Инновации в образовании. 2014. № 11. С. 50–60.

132. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1996. 206 с.

133. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс] // <http://fgosvo.ru/>: Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего об-

разования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> / (дата обращения: 16.04.2019).

134. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. Томск: Изд-во ТГУ, 2005. 264 с.

135. Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2002. 144 с.

136. Рац М. Строительство будущего: власть, управление, политика / М. Рац, М. Ойзерман, Б. Слепцов. М.: Знание, 1992.

137. Рябов В.В. Роль педагогической интернатуры в подготовке педагогических кадров: преимущества, проблемы // Вестник образования России. 2010 № 2. С. 48–53.

138. Салыгина И.А. Андрагогический подход как основа проектирования профессионального развития педагогов // Непрерывное образование. СПб: СПбАПО, 2019 № 1. (27) С. 35–37.

139. Саранцев И.Г. О гармонизации профессионального образования педагога // Высшее образование в России, 2015. № 3. С. 150–153.

140. Сахарова В.И. Тьюторская позиция педагога в системе дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 3 (7). С. 94–97.

141. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. М.: МОДЭК, 2000. 64 с.

142. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. СПб. Волгоград: Перемена, 1997.

143. Сергеев Н.К., Арнаутов В.В. Профессиональное становление будущего учителя в условиях учебно-научно-педагогического комплекса (мотивационный аспект): монография. Волгоград: Перемена, 1997.

144. Синенко В.Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 73–80.

145. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова М.: Магистр, 1997. 223 с.

146. Смирнова С.В. Стандарт поддержки молодых педагогов. Или все живое растет снизу (опыт работы по привлечению, закреплению и профессиональному развитию молодых педагогов

Новосибирской области) // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: материалы XIVежегодной Международной научно-практической конференции (Москва, 16–18 февраля 2017 г.). М.: Дело; РАНХиГС, 2018. С. 141–150.

147. Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 11–15.

148. Степанова И.Ю. Новые компетенции педагога для нового ученика. Ч. 1. Теоретический аспект: коллективная монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017 (электронное издание).

149. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 450 с

150. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Конструирование содержания педагогического образования в вузе на основе профессиональных задач Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 110–114.

151. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. 368 с.

152. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. 520 с.

153. Степанова И.Ю., Зырянова Е.В. О новых педагогических позициях преподавателя при реализации подготовки педагогов в вузе в условиях стандартов нового поколения // Материалы X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе». Красноярск, 2016. С. 222–227.

154. Степанова И.Ю., Пилипчевская Н.В. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе: педагогическая интернатура – погружение студентов в профессиональную деятельность: монография / под общ. ред. В.А. Адольфа. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014. 224 с.

155. Суббето А.И. Качество жизни и качество образования: главные акценты национальной идеи России XXI века и критерии

образовательной политики [Электронный ресурс]. М., Эл. №77-6567, публ. 10854. 03.12.2003.

156. Сутковая Н.В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях // Педагогика: традиции и инновации: матер. VIII Междунар. науч. конф. (Челябинск, январь 2017 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2017. С. 49–52. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11663/> (дата обращения: 20.05.2020).

157. Талманова Т.М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования: автореф. дис... к. п. н. Москва, 2003. 23 с.

158. Тамарская Н. Непрерывное педагогическое образование как среда формирования управленческой культуры педагога // *Alma mater*. 2003. № 7. С. 55–56.

159. Тамбовцев В.Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения // *Вопросы образования*. 2007. № 4. С. 17–21.

160. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь. М.: ИПК госслужбы. 2001. 107 с.

161. Тестов В.А. Качество и фундаментальность высшего образования // *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 89–92.

162. Тестов В.А. Некоторые методологические проблемы определения качества образования // *Педагогика*. 2008. № 4 С. 22–28.

163. Толковый словарь русского языка. М.: ТЕРРА, 2008. 752 с.

164. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: АСТ, 2004. 557 с.

165. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). М., 2007. 282 с.

166. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2. М.: АПН РФ, 1948. 655 с.

167. Федотова Е.Л. Возможности педагогического вуза в развитии системы непрерывного образования региона // *Педагогическая наука и образование*. 2007. № 3. С. 72–74.

168. Филиппов Ф.Р. Социальные аспекты непрерывного образования // *Педагогика*. 1982. № 6. С. 34–41.

169. Фоменко С.Л. Современные подходы к организации непрерывного педагогического образования // *Образование и наука: Известия уральского отделения Российской академии образования*. 2009. № 5. С. 45–53.

170. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Ремоненко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. № 2 (19). – 28 с.

171. Ховов О.Б. Преемственность в непрерывном образовании // Мир образования – образование в мире. 2008. № 1. С. 103–121.

172. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. Москва–Воронеж: МОДЭК, 2005. 480 с.

173. Человеческий капитал. [Электронный ресурс] <http://www.kadrovik.ru>

174. Чередилина М.Ю. Механизмы развития профессиональной тьюторской деятельности: попытка систематизации // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: материалы XIV ежегодной международной научно-практической конференции. М.: Дело, 2018. С. 135–141.

175. Черникова Е.Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 4 (333). Вып. 3. С. 150–153.

176. Шагарова Е.Д. Профессиональное развитие педагога: концепции управления // сборник научных статей конференции «Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы». Курган, 2018. С. 96–100.

177. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. 2007. № 6 (54). С. 5–14.

178. Шамова Т.И., Третьяков П. И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2001. С. 6–7.

179. Шевелева Н.Н., Чернобай Е.А. Развитие учительского потенциала // Педагогика. 2018. № 10. С. 95–103.

180. Шингаев С.М. Психолого-педагогическая компетентность педагога современной школы [Электронный ресурс] // Ресурсы, обзоры, новости образования. 2013. Выпуск 21. URL: http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=1950 (дата обращения: 10.03.2019).

181. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

182. Эркенова А.В. Профессиональное развитие педагога в условиях инновационной среды // Материалы IV Международной науч-

но-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России» / отв. ред. Биджиева В.И. Карачаево-Черкесск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2019. С. 249–253.

183. Яковлева Э.Н., Красилова И.Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 158–175.

184. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.

185. Becker G.S. Human Capital: Theoretical and Empirical Analysis. – N.Y.: Columbia Univ. Press, 1964. P. 9–49.

186. Blaug M. Introduction to the Economics of Education. – London: The Penguin Books, 1970. P. 16–22.

187. Buchberger, F. Teacher Education in Austria: Description, Analysis, and Perspectives / Buchberger F., Seel H. / TNTEE Publications Volume 2, Nr 2, 1999.

188. Ingersoll, R. The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says / R. Ingersoll, J. Kralik. Denver, 2004.

189. Lillis D. Should Employers Fund Higher Education? // Proceedings of the Higher Education Institutional Research Conference (HEIR), Dublin, Ireland 20-21 September 2018. Dublin: RCSI, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21975.52645>.

Учебное издание

Нина Фёдоровна Ильина
Владимир Александрович Адольф
Андрей Сергеевич Ильин

Онтология непрерывного образования

Учебное пособие

Корректор Н.М. Минова
Вёрстка М.Н. Мюллер

Подписано в печать 17.01.2022
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 12,09
Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии
ООО «Новые компьютерные технологии»
660049, г. Красноярск, ул. Маркса, 62, оф. 120
Тел. (391) 226-31-31, 226-31-11